

ISSN 1998-2720

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 2(91)
2021

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Гелла Т.Н. д-р ист. 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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Поншион 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, Орловская обл., г. Орёл, 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 77-80826 от 07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединённому каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2021

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гелла Т.Н.

БРИТАНСКИЙ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИК “THE SPECTATOR” О КРЕСТЬЯНСКОМ ВОПРОСЕ
В РОССИИ В 1861 г. 7

Гончарова Е.В., Павлова М.М.

ЗАВИСИМОЕ НАСЕЛЕНИЕ ПСКОВСКОГО УЕЗДА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА 12

Дрягин С.В., Никитина Е.А.

УЗЛОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДУСТРИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ
В СООБЩЕСТВЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН XIX в.: ОБЩИЕ ЧЕРТЫ И ОСОБЕННОСТИ 15

Лазаренко Е.И.

ПОЛОЖЕНИЕ РУССКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ ПОСЛЕ ПОДПИСАНИЯ БРЕСТСКОГО МИРНОГО
ДОГОВОРА 20

Лукоянова М.А.

ОСОБЕННОСТИ РЕГИСТРАЦИИ СОВЕТСКИХ АВИАЦИОННЫХ РЕКОРДОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕЛЁТОВ ШТУРМАНА М. М. РАСКОВОЙ) 26

Минаков С.Т., Минакова Э.А.

КОМАРИЦКИЕ ДРАГУНЫ ГЕНЕРАЛА ЗМЕЁВА 30

Минаков С.Т.

ЗИГЗАГ СТАЛИНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИОСОФИИ И «ТУХАЧЕВЩИНА» 36

Петрич Л.В.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЕ КАДРЫ ДЛЯ ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ В 1920-1930-х ГОДАХ
(НА МАТЕРИАЛАХ ОРЕНБУРЖЬЯ) 43

Проконин Ф.И.

АРБИТРАЖНЫЙ ДОГОВОР 1903 ГОДА В ОЦЕНКЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ КРУГОВ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ФРАНЦИИ 49

Свечникова С.В., Вайсеро Т.В.

ФЕНОМЕН ПРАВОГО ПОПУЛИЗМА В ФРГ НА ПРИМЕРЕ ПАРТИИ «АЛЬТЕРНАТИВА
ДЛЯ ГЕРМАНИИ» 53

Хабалева Е.Н.

ВЗГЛЯДЫ В.В. РОЗАНОВА НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ БРЯНСКОЙ МУЖСКОЙ ПРОГИМНАЗИИ) 59

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Акимова Н.В., Меркурьева Н.А.

ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ» 62

Дудков А.Э.

СОНЕТЫ П.Б. ШЕЛЛИ В ПЕРЕВОДЕ К.Д. БАЛЬМОНТА С ПОЗИЦИЙ СРАВНИТЕЛЬНОГО
СТИХОВЕДЕНИЯ. СТАТЬЯ 1 67

Илунина А.А.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ С РОМАНОМ ХАРПЕР ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА»
В РОМАНЕ МИРЫ САЙАЛ «АНИТА И Я» 71

Ковалева Т.В., Крупинина И.В.

ПОЭТ Д.М. РАТГАУЗ И ЕГО ЛИРИЧЕСКИЕ МИНИАТЮРЫ 75

Коробкова Н.В.

КОНЦЕПТ «МАТЬ» В ЭПИСТОЛЯРИИ В.П. ТУРГЕНЕВОЙ 80

Криволапова Е.М.

ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПАРАДОКСЫ ЗИНАИДЫ ГИППИУС: К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОЙ
САМОИДЕНТИФИКАЦИИ 83

Кротова Д.В.

ТЕМА ВРЕМЕНИ В ПОЭЗИИ В. ШАЛАМОВА И О. МАНДЕЛЬШТАМА 87

Мальцева О.А.

ПОЭТ И ОБЫВАТЕЛЬ: КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ДАРА В ЦИКЛЕ Б. ПАСТЕРНАКА
«Я ИХ МОГ ПОЗАБЫТЬ» 92

Мартынова Е.М. «ЛЮДИ – РОДИНА МОЯ» – ЛЕЙТМОТИВ ТВОРЧЕСТВА Е.А. ЕВТУШЕНКО	96
Сердечная В.В. ТВОРЧЕСТВО УИЛЬЯМА БЛЕЙКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА	100
Сердечная В.В. ОДИН ИЗ «БОЛЬШОЙ ШЕСТЕРКИ»: УИЛЬЯМ БЛЕЙК КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА	104
Струкова Т.В., Борисова О.О. «ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ ДЛЯ СЕРДЦА И РАЗУМА» И «РАСТУЩИЙ ВИНОГРАД» – ПЕРВЫЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В РОССИИ	109
Федорчук М.А. «ЗА МНОЙ, МОЙ ЧИТАТЕЛЬ»: АВТОРСКАЯ СТРАТЕГИЯ В РОМАНТИЧЕСКОМ ФЭНТЕЗИ	115
Хэ Ф. ТРАДИЦИЯ И РАЗВИТИЕ БАНАЛЬНЫХ РИФМ В СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	120
Чжан Юйвэй, Михайлова М.В. «СТРАННЫЕ ЛЮДИ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Б.К. ЗАЙЦЕВА 1910-х ГОДОВ	125
Шаравин А.В., Резаков Я.О. ЧЕХОВСКАЯ ПОЭТИКА ПОДТЕКСТА В ПРОЗЕ С.Д. ДОВЛАТОВА И ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА*	129

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Аксёнов А.А., Николаев В.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОМУ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	135
Аксёнов А.А., Николаев В.А. УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	140
Акулова Е.А. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)	147
Ахулкова А.И., Самарцева Е.Г. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	153
Беднарская Л.Д., Бубнов С.А., Киселева Н.И. ФАКТОР СИСТЕМНОСТИ – ОСНОВА ДЛЯ ОПТИМАЛЬНОГО УСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	159
Борисова Л.Е., Румянцева Е.Н. АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА (НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА)	166
Бубнова С.Ю., Осмачкина В.А. ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	169
Бурко Н.В., Ахинько Н.Н. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	173
Гаврилова И.С., Суганова М.И., Правдюк В.Н. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	178
Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Грядунова М.А., Яковленко О.В. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК КРИТЕРИЙ ЕГО УСПЕШНОСТИ	183
Гусеница Я.Н., Пророк В.Я., Тимофеев А.В. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ	187
Дмитриева Н.К. МАТРИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	194
Ератова Т.И. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ	201
Ефанова О.А., Иванова О.Ю. ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕСТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ	204
Жуева А.Г. КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	212
Исмаилова Х.Э., Аракава Казэдэ УЧЕТ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ЯПОНСКОГО СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	217
Карапузиков А.А., Гайнуллин Т.Ф., Кузьменко А.А., Низяков А.Д. РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДОВ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗОВ МЧС РОССИИ	220
Кожеевникова М.Н., Дудина Е.Ф. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕРМИНОВ «ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ» И «НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ» В МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН	224
Косенко Н.А. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С БУДУЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ-ЖИВОПИСЦАМИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС 3++	228
Котельников В.А., Лаврикова Н.И., Никитина Е.А. ОБЩЕСИСТЕМНАЯ КООРДИНАЦИЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	232
Красников М.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ: 05.03.06 ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СБАЛАНСИРОВАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АГРОЛАНДШАФТОВ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ	238

Кузнецова Л.А., Лысак О.Г. КОМПЕТЕНЦИЯ «R5 – ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ», КАК ПЕРВЫЙ ШАГ В ПРОФЕССИЮ	243
Логвинов М.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ»	246
Лысак О.Г., Суганова М.И., Правдюк В.Н. ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ	249
Митяева А.М., Фомина С.Н., Чиликина Е.С. АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	253
Мишина С.В., Корниенко Д.В. ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	258
Морозова О.И., Семенихина А.В., Торгачёв Д.Н. УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СИСТЕМА И АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ	263
Парахина О.В., Калущий П.В., Шаталова Е.В. МЕДИА КОНТЕНТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ МИКРОБИОЛОГИЯ, ВИРУСОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE	267
Пашков Е.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	271
Ременцова Н.А. ПРИНЦИПЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ	275
Селеменова Е.М., Шамрин А.В., Кузнецова Е.В. ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРНО ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА	279
Софронов Р.П., Авакумова О.Н., Саввина А.П., Лебедева Н.М., Лебедев Е.В. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ АГРОПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ	284
Тарасова О.В. ОБНОВЛЕНИЕ КАДРОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОРПУСА СЕЛА	288
Тихий В.И., Кадиева М.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ	292
Трошкина Ю.Ю. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ	296
Хмызова Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ВЕКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	299
Шамарина Е.В., Панова Е.С. НОВЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СЕМЬИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	303
Шевченко Ол.И., Шевченко Ок.И. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	308
Яковлева Е.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТОРНОГО МЕХАНИЗМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	312
Яровая М.А., Могилевцева С.Э. РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО «БИОХИМИИ» ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ОНЛАЙН ФОРМАТЕ	317
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	321
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	322



Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol. 2 - No. 91 2021

SCIENTIFIC NOTES OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education

«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Gella T.N. Doctor of History, 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)

Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)

Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

L'vova S.I. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Maimeskulova A.L. Doctor of Sciences, extraordinary Prof.
(Poland)

Minakov S.T. Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikhail'chenko S.I. Doctor of History, Prof. (Russia)

Mikheicheva E.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Nikolaev V.A. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)

Nikonova T.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Novikov S.N. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Obraztsov P. I. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Pasternak E.L. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Pogosyan V.A. Doctor of History, Prof. (Armenia)

Ponchon T. Doctor of Philology, Prof. (France)

Retinskaya T.I. Doctor of Philology, Docent (Russia)

Tamine M. Doctor of Philology, Prof. (France)

Ter-Minasova S.G. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Uman A.I. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Chekova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent
(Bulgaria)

Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)

Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)

Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

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

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

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

Registered in the Federal Service for Supervision of
Communications, Information Technology and Mass
Communications. Certificate ПИИ № ФС 77-80826 from
07.04.2021

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

Gella T.N.

THE PEASANT QUESTION IN RUSSIA IN 1861 ON THE PAGES OF THE ENGLISH WEEKLY
“THE SPECTATOR” 7

Goncharova E.V., Pavlova M.M.

DEPENDENT POPULATION OF PSKOV UYEZD OF THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY ... 12

Drygin S.V., Nikitina E.A.

THE MAJOR PROBLEMS OF THE INDUSTRIAL DEVELOPMENT OF RUSSIA
IN THE EUROPEAN COMMUNITY OF THE XIXTH CENTURY: GENERAL FEATURES
AND PECULIARITIES 15

Lazarenko E.I.

THE SITUATION OF RUSSIAN PRISONERS OF WAR AFTER THE SIGNING THE BREST PEACE
TREATY 20

Lukyanova M.A.

PECULIARITIES OF REGISTRATION OF SOVIET AVIATION RECORDS
(ON THE EXAMPLE OF THE SHTURMAN M.M. RASKOVA'S FLIGHTS) 26

Minakov S.T., Minakova E.A.

KOMARITSKY DRAGOONS OF GENERAL ZMEEV 30

Minakov S.T.

ZIGZAGS OF STALINIST POLITICAL HISTORIOSOPHY AND “TUKHACHEVSHCHINA» 36

Petrich L.V.

TEACHING STAFF FOR THE ELIMINATION OF ILLITERACY IN THE 1920S-1930S
(BASED ON MATERIALS FROM THE ORENBURG REGION) 43

Prokonin F.I.

THE 1903 ARBITRATION TREATY IN THE ASSESSMENT OF THE PUBLIC AND POLITICAL
CIRCUITS OF GREAT BRITAIN AND FRANCE 49

Svechnikova S.V., Vaysero T.V.

THE PHENOMENON OF RIGHT-WING POPULISM IN GERMANY ON THE EXAMPLE
OF THE PARTY «ALTERNATIVE FOR GERMANY» 53

Khabaleva E.N.

V.V. ROZANOV'S VIEWS ON THE EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN EMPIRE
(ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE BRYANSK MEN'S GYMNASIUM) 59

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Akimova N.V., Merkureva N.A.

INTERNAL MONOLOGUE AS A WAY TO REVEAL CHARACTERS IN A NOVEL
F.M. DOSTOEVSKY'S «DEMONS» 62

Dudko A.

P.B. SHELLEY'S SONNETS TRANSLATED BY K. D. BALMONT FROM THE COMPARATIVE
PROSODY PERSPECTIVE ARTICLE 1 67

Ilunina A.A.

INTERTEXTUAL DIALOGUE WITH HARPER LEE'S «TO KILL A MOCKINGBIRD» IN MEERA
SYAL'S «ANITA AND ME» 71

Kovaleva T.V., Krupinina I.V.

POET D.M. RATGAUZ AND HIS LYRIC MINIATURES 75

Korobkova N.V.

THE CONCEPT OF “MOTHER” IN THE EPISTOLARY OF V.P. TURGENEVA 80

Krivolapova E.M.

CONTRADICTIONS AND PARADOXES OF ZINAIDA GIPPIUS: ON THE PROBLEM
OF PERSONAL SELF-IDENTIFICATION 83

Krotova D.V.

THEME OF TIME IN POETRY OF V. SHALAMOV AND O. MANDELSTAM 87

Maltseva O.A.

POET AND EVERYMAN: THE CONCEPTION OF POETIC GIFT IN THE CYCLE “I COULD
FORGET THEM” BY B. PASTERNAK 92

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

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

Martynova E.M. “PEOPLE – MY HOMELAND” – THE LEITMOTIF OF Y.A. YEVTUSHENKO’S WORKS	96
Sedechnaia V.V. RECEPTION OF WILLIAM BLAKE IN RUSSIAN LITERARY CRITICISM OF THE POST-SOVIET PERIOD	100
Serdechnaia V.V. ONE OF THE “BIG SIX”: WILLIAM BLAKE AS THE REPRESENTATIVE OF ENGLISH ROMANTICISM	104
Strukova T.V., Borisova O.O. «DETSKOYE CHTENIYE DLYA SERDTSIA I RAZUMA» AND «RASTUSHCHIY VINOGRAD» - THE FIRST PERIODIC PUBLICATIONS FOR CHILDREN AND YOUTH IN RUSSIA	109
Fedorchuk M.A. «FOLLOW ME, MY READER»: THE AUTHOR’S STRATEGY IN THE ROMANTIC FANTASY	115
He F. THE TRADITION AND DEVELOPMENT OF FREQUENT RHYMES IN THE POETIC WORKS OF M. Y. LERMONTOV	120
Zhang Yuwei, Mikhailova M.V. “STRANGE PEOPLE” IN THE WORKS OF B.K. ZAITSEV IN THE 1910s	125
Sharavin A.V., Rezakov Ya.O. THE CHEKHOV’S POETICS OF IMPLICATION IN THE PROSE OF J.D. SALINGER AND S.D. DOVLATOV	129
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Aksyonov A.A., Nikolaev V.A. METHODOLOGICAL METHODS OF EXPLANATION IN THE PROCESS OF LEARNING LOGICAL SEARCH FOR SOLVING SCHOOL MATHEMATICAL PROBLEMS	135
Aksyonov A.A., Nikolaev V.A. MENTAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 5-6 CLASSES AT THE LESSONS OF MATHEMATICS	140
Akulova E.A. STUDENT-ACTIVITY-CENTERED APPROACH AS THE BASIS OF INNOVATIVE UNIVERSITY EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF TEACHING ENGLISH)	147
Ahulkova A.I., Samartseva E.G. INCLUSIVE EDUCATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON	153
Bednarskaya L.D., Bubnov S.A., Kiseleva N.I. SYSTEMIC FACTOR IS THE BASIS FOR OPTIMUM ASSEMBLY OF SUBJECT COMPETENCIES	159
Borisova L.Y., Rumyantseva E.N. RELEVANCE AND PROSPECTS OF STUDYING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL MAJORS OF BACHELOR’S DEGREE (ON THE DATA GOT FROM A SOCIOLOGICAL SURVEY OF STUDENTS TRAINED ON ECONOMICS MAJORS OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV)	166
Bubnova S.Yu., Osmachkina V.A. VARIABLE MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN	169
Burko N.V., Akhinko N.N. ON THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	173
Gavrilova I.S., Sukanova M.I., Pravdyuk V.N. PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION	178
Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Gryadunova M.A., Yakovlenko O.V. RESEARCH ACTIVITIES OF THE STUDENT AS A CRITERION FOR ITS SUCCESS	183
Gusenitsa Y.N., Prorok V.Ya., Timofeev A.V. METHOD FOR EVALUATING THE ABILITY OF A MILITARY SPECIALIST TO FULFILL FUNCTIONAL RESPONSIBILITIES	187
Dmitrieva N.K. PROFESSIONAL COMPETENCY MATRIX OF THE FOREIGN LANGUAGE FACULTY MEMBER	194
Eratova T.I. TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR OF LAW STUDENTS AT THE UNIVERSITY	201
Efanova O.A., Ivanova O.Yu. CONSTRUCTION OF A MODEL OF CLASSIFICATION OF TESTS FOR THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE TEST CONTROL	204
Zhueva A.G. CRITERIA-DIAGNOSTIC COMPLEX FOR ASSESSING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION	212
Ismailova Kh.E., Arakawa Kaede TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF THE NATIONAL CHARACTER OF THE JAPANESE STUDENT WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	217
Karapuzikov A.A., Gainullin T.F., Kuzmenko A.A., Nizyakov A.D. ROLE OF COMPETENCY-BASED AND CONTEXTUAL APPROACHES IN MOTIVATION INCREASING IN STUDYING SPECIAL SUBJECTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA	220
Kozhevnikova M.N., Dudina E.F. ON THE USAGE OF THE TERMS “ETHNICALLY ORIENTED” AND “NATIONALLY ORIENTED” IN THE METHODOLOGY OF TEACHING THE FOREIGN CITIZENS	224
Kosenko N.A. FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF THE TEACHER WITH FUTURE ARTISTS-PAINTERS IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 3+	228
Kotelnikov V.A., Lavrikova N.I., Nikitina E.A. SYSTEM-WIDE COORDINATION OF THE PROVISION OF HIGHER EDUCATION	232
Krasnikov M.V. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FIELD OF TRAINING: 05.03.06 ECOLOGY AND NATURE MANAGEMENT IN THE PROCESS OF STUDYING THE PROBLEM OF BALANCED USE OF AGRICULTURAL LANDSCAPES OF THE OREL REGION	238
Kuznetsova I.A., Lisak O.G. COMPETENCE «R5 - TEACHING TECHNOLOGY», AS THE FIRST STEP IN THE PROFESSION	243

Logvinov M.V. FORMATION OF STUDENTS' PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «ORIENTEERING»	246
Lisak O.G., Suganova M.I., Pravdyuk V.N. THE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS COMPUTER MODELING IN THE FIELD OF ECONOMIC KNOWLEDGE	249
Mityaeva A.M., Fomina S.N., Chilikina E.S. ADAPTATION OF A FOREIGN STUDENT TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING	253
Mishina S.V., Kornienko D.V. THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS WHEN USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY	258
Morozova O.I., Semenikhina A.V., Torgachev D.N. THE UNIVERSITY SYSTEM AND THE ACADEMIC REVOLUTION IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF THE GLOBAL KNOWLEDGE ECONOMY	263
Parahina O.V., Kalutsky P.V., Shatalova E.V. MEDIA CONTENT OF THE ELECTRONIC TRAINING COURSE OF THE DISCIPLINE MICROBIOLOGY, VIROLOGY IN THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM	267
Pashkov E.S. PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL SITUATIONS IN THE TECHNOLOGY OF FORMING THE PROFESSIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS	271
Rementsova N.A. PRINCIPLES OF ADDITIONAL TRAINING IN RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN CITIZENS IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT	275
Selemeneva E.M., Shamrin A.V., Kuznetsova E.V. TRAINING OF ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALISTS – BASIS FOR FORMING THE REGIONAL HUMAN RESOURCES	279
Sofronov R.P., Avvakumova O.N., Savvina A.P., Lebedeva N.M., Lebedev E.V. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FORM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF AGRICULTURAL SCHOOL	284
Tarasova O.V. UPDATING OF THE PERSONNEL PEDAGOGICAL CORPS OF THE VILLAGE	288
Tikhii V.I., Kadieva M.I. USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING GEOGRAPHY	292
Troshkina J.Y. THE STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE MODEL OF FUTURE DESIGNER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT	296
Khmyzova N.G. FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING AS A VECTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS	299
Shamarina E.V., Panova E.S. NEW FORMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF A FAMILY IN THE MODERN CONDITIONS OF IMPROVING RUSSIAN EDUCATION	303
Shevchenko O.I., Shevchenko O.k.I. EDUCATOR'S OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION INNOVATIVE ACTIVITY	308
Yakovleva E.V. PEDAGOGICAL BASIS FOR FORMING THE REGULATORY MECHANICISM OF ADAPTATION OF STUDENTS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES	312
Yarovataya M.A., Mogilevtseva S.E. THE LEARNING OUTCOMES OF THE INTERNATIONAL STUDENTS UPON COMPLETION OF THE BIOCHEMISTRY EDUCATIONAL PROGRAM AS PART OF HIGHER MEDICAL TRAINING IN THE ONLINE ENVIRONMENT	317

УДК 94(470) «1861»:070.1(051)(410)

UDC 94(470) «1861»:070.1(051)(410)

ГЕЛЛА Т.Н.

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

GELLA T.N.

Doctor of Historical Sciences, Professor, department
of Universal History and Regional Studies, Orel State
University
E-mail: gellat@mail.ru

БРИТАНСКИЙ ЕЖЕНЕДЕЛЬНИК "THE SPECTATOR" О КРЕСТЬЯНСКОМ ВОПРОСЕ В РОССИИ В 1861 г.

THE PEASANT QUESTION IN RUSSIA IN 1861 ON THE PAGES OF THE ENGLISH WEEKLY "THE SPECTATOR"

Статья посвящена проблеме освещения Указа Александра II об отмене крепостного права в России английскими публицистами в 1861 г. На основе изучения публикаций еженедельного издания The Spectator автор анализирует оценки английских современников особенностей крестьянского вопроса в России, русских землевладельцев и крестьян, а также условия и исторического значения Манифеста об отмене крепостного права в империи.

Ключевые слова: крепостное право, Манифест 1861 г., землевладелец, крестьянин, Александр II, The Spectator

The article is devoted to the problem of the coverage of the Decree of Alexander II on the abolition of serfdom in Russia by English publicists in 1861. Based on the study of the publications of the weekly journal The Spectator the assessments of English contemporaries of the peculiarities of the peasant question in Russia, Russian landowners and peasants, as well as the conditions and historical significance of the Manifesto on the Abolition of Serfdom in the Empire are analyzed by the author.

Keywords: serfdom, Manifesto of 1861, landowner, peasant, Alexander II, The Spectator.

Великобритания в середине XIX в. представляла собой быстро развивающуюся в экономическом и политическом плане державу, крупнейшую колониальную империю и ведущего игрока на мировой арене. Общественное мнение жителей Соединенного королевства во многом формировалось под влиянием многочисленных периодических изданий и прессы, которые выходили значительными тиражами и в силу приемлемой ценовой политики были доступны самым различным слоям британского общества. В данной статье предпринята попытка на основе страноведческого среза проанализировать ряд публикаций в ведущем британском периодическом издании только за один год – 1861 г., посвященных крестьянскому вопросу в России.

1861 год в истории западных стран занимает особое место. В результате роста националистических тенденций активизировались объединительные процессы на Европейском континенте. В Германии усиливается пропаганда за создание единого государства под эгидой Пруссии. Пьемонт встал на путь объединения, начав в 1859 г. совместно с Францией войну против Австрии. Рисорджименто успешно завершается образованием в марте 1861 г. Итальянским королевством. Непростые времена переживает Австрийская империя. Габсбурги сталкиваются с обострением национальных проблем, особенно связанных с венгерским вопросом, при этом продолжается конкурентная борьба с Пруссией за лидерство в Германском союзе. Бурные события происходят и на Американском континенте. Избрание в конце

1860 г. президентом США республиканца А. Линкольна, последующая за этим событием сецессия 7 штатов и образование Конфедерации южных штатов привели в апреле 1861 г. к началу гражданской войны между Севером и Югом, продлившейся до 1865 г.

Все эти события в разных частях мира не оставались без внимания британских журналистов и публицистов, и как следствие находили освещение на страницах периодических изданий. Анализ публикаций, посвященных этим событиям, дает основу для формирования представлений о взглядах британцев на жизнь «других», об их отношении к политике других государств, тем самым предоставляет возможность оценить их позиции по отношению к политике своего правительства. Важным представляется и то, что знакомство с этими публикациями позволяет очертить круг тех интересов читателей, которыми руководствовались их авторы, что, в свою очередь, способствует пониманию (в полной или не совсем в полной мере) духовного мира британцев средневикторианской эпохи.

1861 год является знаковым в истории Российской империи. Начало 1861 г. ознаменовалось для жителей империи опубликованием 19 февраля (3 марта) Манифеста «О Всемиловейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей» и «Положение о крестьянах, выходящих из крепостной зависимости», приведших к отмене крепостного права и положивших начало проведению в стране реформ в различных сферах.

В середине XIX столетия в Великобритании

издавалось множество периодических изданий, охватывающих разнообразную проблематику и стремившихся удовлетворить различные вкусы читателей. В центре нашего внимания оказалось издание *The Spectator* («Зритель»), которое было основано в 1828 г., беспартийное, поскольку не придерживалось каких-либо политических направлений, но в целом было консервативно настроенным политическим еженедельником.

Интерес к России у британцев был постоянный и обуславливался множеством причин, к числу которых можно отнести политическое соперничество на европейской арене, интересом двух государств к балканскому полуострову, Центральной Азии и Дальнему Востоку. События 1861 г. в России английские журналисты не обошли своим вниманием, и указы Александра II об отмене крепостного права нашли свое освещение на страницах британских периодических изданий. Правда, необходимо сразу заметить, что число статей в 1861 г., посвященных России, было немного, и в основном они были представлены в еженедельном издании «*The Spectator*».

Что же интересовало англичан, когда речь заходила о «крестьянском вопросе» в России? Для англичан аграрный вопрос также представлялся достаточно важным, поскольку в первую очередь он касался Ирландии в 50-60-х гг. XIX в.

В 40-х гг. в Ирландии разразился экономический кризис, приведшей к резкому обнищанию ирландского населения. Голод 1845–1847 гг. имел тяжелейшие последствия для страны, которые наиболее ярко проявились в массовой эмиграции ирландцев. Резко сократилось число мелких арендаторов, обострился вопрос об арендной плате. Таким образом, как пишет А.В. Мирошников, «“Великий голод”, разрушивший старую систему лендлордизма в той форме, в которой она пребывала долгое время, сделал ее практически не реставрируемой». Английские лендлорды вынуждены были искать пути выхода из ухудшающегося своего положения. И как считает историк, «теория эмиграции и «очищения» земли от крестьян – широко практиковавшийся коллективный сгон крестьян с земли в голодные годы – оказались негодными для решения земельной проблемы» [1, с. 270].

С отменой хлебных законов в 1846 г. возникли серьезные проблемы с поставками ирландского зерна на английский рынок. В тоже время быстро развивающаяся английская кожевенная и шерстяная промышленность нуждалась в сырье, с одной стороны, а, с другой, с ростом городов и городского населения выросла потребность в мясной и молочной продукции. В силу этого выгодной отраслью для сельского хозяйства Ирландии стало скотоводство. Во второй половине XIX в. в стране наблюдается аграрный переворот, выразившейся в переводе сельского хозяйства в капиталистическое русло и в переходе от мелкого земледельческого к крупному пастбищному хозяйству. Однако на начальном этапе, т.е. период 50-60-х гг.,

этот процесс оказался достаточно болезненным и сопровождался многочисленными восстаниями ирландцев, наиболее значимым из которых было движение фениев» [1, с. 259–291]. Аграрный вопрос в Британии был настолько острым, что ее правящие круги вынуждены были пойти на уступки, и в 1870 г. либеральное правительство У.Гладстона приняло Акт о земле, который несколько облегчил положение ирландских арендаторов» [2, р. 594–595]. Таким образом, интерес англичан к решению аграрного вопроса в России во многом определялся наличием аграрной проблемы в самой Британии.

Первые проявления реакции на известия об Указе Александра II 19 февраля 1861 г. свидетельствовали о том, что английские журналисты достаточно реально понимали всю историческую значимость данного документа. Еще накануне его опубликования в журнале *The Spectator* в февральском номере была опубликована статья, в которой предрекались политические последствия такого шага российского императора. Во-первых, издание Указа называлось «грандиозным событием»; во-вторых, англичане сразу попытались определить национальную специфику российского крепостничества, характеризуя его как «чисто азиатский институт, логическое дополнение азиатской теории общества»; и, наконец, в-третьих, результатом этого события они видели то, что «Россия, отказываясь от него (крепостничества – Т.Г.), отказывается от Азии и входит в Европу не просто как держава – <...>, – но как нация с европейскими целями и европейской способностью к безграничному развитию» [3, 23 Febr., р. 186].

Остановимся на нескольких вопросах, которые английские журналисты рассматривали в своих статьях, посвященных этому важнейшему в истории России событию.

Вряде публикаций можно найти информацию о том, что собой представляли аграрные отношения в России до принятия Манифеста. Так, авторы *The Spectator* относили возникновение крепостничества к 1599 г., к правлению Бориса Годунова, которого называли «узурпатором». По их мнению, «земледельческие классы были отмечены духом беспокойства», который русские государственные деятели воспринимали «опасным и неразумным». Крестьяне каждые пять или шесть лет целой общиной, «целым русским обществом», переселялись на новые места. При этом журналисты пытаются возражать «западным философам», утверждавшим, что крестьян на это толкали «кочевые инстинкты своих предков». Английские современники считали, что русскими крестьянами двигало совсем другое, а именно: «Они не любили ненужной работы, <...>, а в стране, где земля ничего не стоит, легче разбить целину, чем возродить старую». А поскольку это отражалось на призыве в армию и на фискальной политике, советники Годуновы решили препятствовать этому и в грубой форме, «понятной только азиатам», приняли Закон о поселении» [3, 23 Febr., р. 186–187]. Таким образом, они прикрепили крестьян к земле и обязали

их платить трехдневную ренту за право работать 3 дня (на себя – Т.Г.). В сохранении и реализации этой ренты, считают журналисты, заключалась суть «современного крепостничества». Владельцы земли постепенно приобретали привилегии, а право отправлять крестьян в рекруты и принуждать их к повиновению усиливали их власть. Кстати, по мнению англичан, эта власть основывалась не на «позитивном законе», а «скорее на посягательстве на право». Английские журналисты используют идентичную терминологию применительно российскому крепостничеству и института рабства как таковому. К русскому помещику, владеющему крепостными крестьянами, часто применяется термин «рабовладелец». The Spectator отмечал, что русское рабство «в его лучших формах уничтожает индивидуальный интерес, а, следовательно, и общий прогресс», влияет на складывание среднего класса и отравляет национальный ум недовольством. «В своих худших формах оно лучше негритянского рабства только в отсутствии расовой ненависти...». Отсюда и их утверждение о том, что «рабовладельческие семьи убивали друг друга и угнетали народ исключительно ради своих собственных интересов» [3, 23 Febr., p. 187; 30 Mar., p. 327].

Другими сюжетами, которые привлекали внимание британских публицистов, были сюжеты о положении землевладельцев, т.е. о дворянстве, и крестьянах.

Если анализировать представленный в публикациях материал, то складывается впечатление о довольно неприязненном отношении англичан к русским помещикам. Так, по их мнению, своим могуществом русское дворянство «обязано главным образом своему богатству; у него нет ни истории, ни влияния в народе»; во власти и армии наблюдается соперничество аристократических семей, «а так как закон о наследстве не существует, то их (дворянские – Т.Г.) великие семьи неизбежно недолговечны». Благодаря отчасти действующим в России законам и обычаям, отчасти безразличию чиновников к положению крестьян, землевладелец, т.е. помещик, постепенно приобретает абсолютную власть над ними. Помещик мог приказывать избить любого человека, при этом количество ударов могло быть неограниченным; он мог, испытывая трудности, продавать крепостного; он мог также «сделать жизнь (крестьянина – Т.Г.) невыносимой мелкими поборами и непрестанной работой, оскорблениями, на которые невозможно негодовать, и требованиями, от которых трудно уклониться». Однако помещик совершал эти «отдельные акты тирании» «перед лицом закона и общественного мнения, а не при их поддержке» [3, 23 Febr., p. 187; 30 Mar., p. 327; 4. 2 Nov., p.1197]. Неоднократно в английских публикациях встречается повторяющийся тезис о том, что часть дворянства сопротивлялась решениям царя, намеревавшегося отменить крепостничество. Англичане называли дворян, пришедших в ярость, единственным классом, готовым к сопротивлению против указа царя. Приукрашивая сложившуюся после опубликования 19 февраля цар-

ского Манифеста ситуацию в правящих кругах, они замечают, что «в высших салонах говорят об открытой измене, а в императорском дворце приняты меры предосторожности, свидетельствующие о некотором страхе перед убийством (видимо, царя? – Т.Г.)» [3. 30 Mar., p. 327]. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дворяне были представлены британским читателям такими тиранами и консерваторами, ратовавшими за сохранение крепостничества в стране.

И, наконец, что же собой представляло русское крестьянство в восприятии британских журналистов?

В публикациях за 1861 в журнале The Spectator русские крестьяне представлены как особый слой российского общества. В одной из статей журнала отмечено, что «крепостные России – это не класс, подчиненный господствующей расе, более многочисленной, чем они сами, даже не пролетарии, управляемые аристократией, поддерживаемой армией и средним классом. Они – население России: они пополняют армию и сами снабжают средний класс». Английские современники подчеркивают, что русский крестьянин «не подвержен даже той слабой тени порабощения, которая, <...>, сохраняется в Англии при преобладании норманнской крови», он никогда не был завоеван, за исключение изгнанным им татариним и поляком, которого «он старательно пытается поглотить». Для вольноотпущенников был открыт путь к власти [3. 30 Mar., p. 326]. В то же время до принятия закона об отмене крепостного права главной чертой положения этого класса, как отмечают английские журналисты, было то, что они были обязаны служить землевладельцам, которые взамен предоставляли им дома и участки земли и были обязаны заботиться о них в случае болезни и поддерживать их в случае нужды. Помещик имел законное право на собственность крепостного. Крестьян отпускали на оброк, или ежегодную арендную плату, но они «подвергались одному страшному наказанию – возвращению в поместье». И, конечно, следовал вывод о том, что русский крестьянин ненавидел свое положение, что выливалось в непрекращающиеся местные восстания. В какой-то степени англичан удивляло отношение русского крепостного к земле. В мартовском номере этого журнала, была помещена статья, комментирующая Манифест 19 февраля и содержащая утверждение о том, что освобождение крепостного крестьянина представлялось не простым делом. И объяснялось это тем, что с давних времен крестьянин «научился смотреть на свою избу и поля как на свои собственные, подобно тому, как наши (английские – Т.Г.) крепостные в средние века приобретали в свои владения копигольд, но с той разницей, что русский крестьянин, никогда не плативший денежной ренты, рассматривает крепостное право как чисто личную обязанность». Его трудно переубедить, что он жил на земле помещика и платил ренту своим трудом, он рассматривает землю как свое неотъемлемое право, и поэтому «не связывает ее мысленно с дорогами, которые он проложил, или поля-

ми, которые он пожал для своего старого хозяина». И ни одно правительство в России не может «отпустить его в мир безземельным и свободным; он скорее умрет у своего очага» [3. 23 Febr., p. 187; 4. 2 Nov., p. 1196]. Это отношение к земле, заключают авторы публикаций, свидетельствует о том, что «русский, как и всякий азиат, считает, что земля принадлежит ему и его общине, <...> , как и другие азиаты, он будет бороться за это единственное право с полнейшим безразличием к последствиям». Любое посягательство на права крестьян «приводит непременно к восстаниям так же, несомненно, как туча порождает дождь». Авторы статьи полагают, что такое уважительное отношение русского крестьянина к земле, «этот остаток гражданства, этот последний пережиток права собственности спас его от деградации», но в тоже время отразился на специфике отмены крепостного права [3. 23 Febr., p. 187].

В публикациях журнала приводятся условия освобождения крестьян. Если суммировать представленный материал и не вдаваться в детали, то можно заметить, что английские авторы обращали внимание на такие положения Манифеста, как: какие права и свободы предоставлялись крестьянам, на каких условиях они получали землю, и какую роль сельская община играет в жизни русской деревни. Журналисты перечисляли те права, которые получал бывший крепостной: он «может владеть недвижимым и личным имуществом, сдавать его в аренду, продавать или завещать без всякой ответственности, кроме как по обычному закону. Он может создавать фабрики, торговать в городах или заключать контракты с государством или частными лицами без разрешения или вмешательства. Он правомочен вносить залог, давать показания или вести любое судебное разбирательство от своего имени» [3. 30 Mar., p. 326].

Английские современники отмечали, что новый закон о «крестьянском праве» «составлен людьми, благосклонными к собственникам». В статьях четко отмечалось, что «крестьянин получал свой дом и давно обсуждаемые пять акров по фиксированной цене», а за остальное оставалось заключить сделку. Если он может заплатить цену, он свободен, если нет, он должен решить это в течение двух лет». Крестьянин становился лично свободным, но «он должен продолжать свое личное служение своему господину и ждать договоренностей о концессии его земли». По мнению журналистов, такие условия фактически означали сохранение зависимости крестьянина от землевладельца, т.е. «рабство у помещиков в течение двух лет», но это могло вызвать восстания. При этом ими подчеркивалось, что деление земли должно было производиться в зависимости от характера почвы и собственник мог в некоторых случаях удерживать в своих руках до трети земли, занимаемой теперь крестьянами [3. 23 Mar., p. 302; 30 Mar., p. 326; 4. 2 Nov., p. 1196]. Все это они относили к недостаткам нового закона.

Интересны рассуждения англичан о дворцовых крестьянах в России. Они отмечали, что эти крестьяне

жили общинами, или как они писали, «миром», владели деревенскими землями как корпоративной собственностью, делили их между собой, заботились о бедных и несли ответственность за налоги короне. Эта система работала хорошо. Кстати, авторы публикации высказали предположение, почему не рассматривать «эту своеобразную форму коммунизма» ничем иным, «кроме как переходным этапом к частной собственности». Правительство, сохранив в новом законе эту организацию крестьян, все же изменило его «в одной существенной особенности». А именно: если ранее для решения важного вопроса требовалось согласие всех членов общины (как «в польском сейме или английском суде присяжных»), в противном случае, «любое предложение, которое не было принято единогласно, отклонялось», то, согласно новому закону, для принятия решения достаточно было простого большинства голосов. Журналисты считали, что, если англичане могли найти эти изменения «положительными», то для русских они оборачивались проблемой. Суть их рассуждений заключается в следующем: российский бюрократический аппарат был разветвленным и имел множество представителей, с их помощью можно было добиться необходимого решения нужным большинством голосов. Авторы публикации сетовали по этому поводу, что, одновременно изучая прилежно английские институты, в России они «странно неправильно понимаются или извращенно неправильно применяются» [4. 2 Nov., p. 1196].

Таким образом, английские журналисты основной акцент в своих публикациях делали на те аспекты условий Манифеста 19 февраля об отмене крепостного права, которые, по их мнению, являлись его слабыми сторонами, т.е. несовершенно. «Небезопасно без нужды будоражить надежды нации, а затем обманывать их ожидания несовершенной реформой» [4. 2 Nov., p. 1196], – заключали они. Неоднократно в их публикациях встречались опасения о выступлениях крестьян, недовольных условиями Манифеста. Они ссылаются на опасения современников из числа русских эмигрантов, что «слабый, благонамеренный правитель, продажные министры, пылкие молодые люди и необразованное население повторят трагедию 1789 года в таком масштабе, с которым не может сравниться сама Французская революция». Правда, англичане отмечали веру русского народа в Бога и в свое правительство, (««Бог и царь» – это крик русского крестьянина, и он не всегда точно различает эти две Благодати»), поэтому, как они считали, восстания могли носить не чисто политический, а скорее аграрный характер [3. 23 Febr., p. 187; 4. 2 Nov., p. 1197].

Интерес представляет характеристика британцами русских царей и их отношения к институту крепостничества. Дом Романовых представлен ими, с одной стороны, крупнейшим владельцем крепостных в империи, а с другой, с самого начала царствования враждебно настроенным к крепостничеству. Объяснения такого отношения русских самодержцев

к самому институту крепостничества у англичан были несколько расплывчатыми: цари либо были более просвещенные, чем другие русские; «либо были движимы какой-либо очень непонятной политикой». В публикациях нередко встречается сравнение императоров Николая I и Александра II. Николай I характеризуется как «единственный царь, который когда-либо достиг руководящего (commanding) положения в Европе, но был также единственным, кто никогда ничего не предпринимал для крепостных» в отличие от других императоров, которые, хотя и не сделали много для крестьян, но предпринимали попытки сделать достаточно, чтобы их считали «единственными защитниками крестьянства» [3. 23 Febr., p. 187]. Здесь, по-видимому, подразумевался Александр II.

Отношение англичан к этому русскому императору было явно иным. Они хвалят его за «стойкость», с которой он отстаивал «великое нравственное убеждение своей жизни – необходимость освобождения (крестьян – Т.Г.)». Однако, в публикациях проскальзывает их сомнение в способности царя быть твердым в реализации реформ в стране. В ноябрьском номере журнала *The Spectator* они открыто пишут, что есть опасения того, что он и его окружение не понимают значимости происходящих событий: «что настоящее является одним из тех переломных моментов, которые решают все будущее общества». Более того, исходя из стереотипного восприятия русских, они заявляют, что «что после нескольких лет охоты на медведей и увеселительных вечеринок он (Александр II – Т.Г.) проснется в возрожденном обществе». Далее следовали советы в адрес царя: «Пусть царь ясно поймет, что для него недостаточно иметь добрые намерения, что

он должен думать широко и действовать энергично, если он не хочет погубить великую нацию, которая приветствовала его как своего отца на троне». Но авторы публикации высказывали опасения, что Александр II может опуститься «до того, чтобы стать одним из тех, кто не является ни абсолютно хорошим, ни плохим» [4. 2 Nov., p. 1197]. Таким образом, косвенно ставились под сомнения не только способности русского царя быть последовательным и твердым в своих намерениях реформировать страну, но и результативность самого процесса ее модернизации.

Подводя итог анализу опубликованных в ежеквартальном журнале *The Spectator* первых откликов на Манифест 19 февраля 1861 г. об отмене крепостного права в России, можно констатировать в целом положительный тон их содержания. Отзываясь о России, журнал писал, что «только в России из всех европейских стран есть место для развития новых форм жизни и социальных привычек». Касаясь содержания манифеста, журналисты, несмотря на имеющиеся, на их взгляд, недостатки реформы и ее определенную незавершенность, признали его историческую значимость. *The Spectator* ставил отмену крепостного права в России в ряд с важнейшими событиями европейского масштаба, заявляя, что: «Даже если Итальянское королевство падет, Папа восстановит свое господство, и тень австрийского господства снова опустится на Центральную Европу, 1861 год все равно будет проиллюстрирован одним мощным шагом вперед». Самый главный вывод, который содержался в журнале: «Русские, какова бы ни была их будущая история, отныне свободны...» [3. 23 Febr., p. 188; 30 Mar., 326].

Библиографический список

1. *Мирошников А.В.* Восстание и реформы. Ирландский национализм от установления Унии до Братства фениев (1800-1858 гг.). Воронеж. 2001. С. 270.
2. *Guinnane Timothy W., Miller Ronald I.* The Limits to Land Reform: The Land Acts in Ireland, 1870–1909//*Economic Development and Cultural Change*, Vol. 45, No. 3 (Apr., 1997), pp. 591-612. [Электронный ресурс]. URL: https://rpls.princeton.edu/sites/rpls/files/media/guinnane_miller_limits_to_land_reform_edcc1997.pdf (обращение - 02.02.21)
3. *The Spectator*. London. 1861. Part 1. January and June. Vol. 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015084586349&view=1up&seq=32> (обращение – 05.02.21)
4. *The Spectator*. London. 1861. Part 2. July-December. Vol. 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015056039699&view=1up&seq=7> (обращение – 05.02.21)

References

1. *Miroshnikov A.V.* The Uprising and the Reforms. Irish nationalism from the establishment of the Union to the Brotherhood of the Fenians (1800-1858). Voronezh. 2001. Pp. 270.
2. *Guinnane Timothy W., Miller Ronald I.* The Limits to Land Reform: The Land Acts in Ireland, 1870–1909//*Economic Development and Cultural Change*, Vol. 45, No. 3 (Apr., 1997), pp. 591-612. [Электронный ресурс]. URL: https://rpls.princeton.edu/sites/rpls/files/media/guinnane_miller_limits_to_land_reform_edcc1997.pdf (обращение - 02.02.21)
3. *The Spectator*. London. 1861. Part 1. January and June. Vol. 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015084586349&view=1up&seq=32> (обращение – 05.02.21)
4. *The Spectator*. London. 1861. Part 2. July-December. Vol. 34. [Электронный ресурс]. URL: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015056039699&view=1up&seq=7> (обращение – 05.02.21)

УДК 94(47)

UDC 94(47)

ГОНЧАРОВА Е.В.

кандидат исторических наук, кафедра отечественной истории, Псковский государственный университет
E-mail: diva1986@yandex.ru

ПАВЛОВА М.М.

преподаватель Колледжа, Псковский государственный университет
E-mail: margo.lebedeva2011@yandex.ru

GONCHAROVA E.V.

Candidate of Historical Sciences, Department of National History, Pskov State University
E-mail: diva1986@yandex.ru

PAVLOVA M.M.

College teacher, Pskov State University
E-mail: margo.lebedeva2011@yandex.ru

ЗАВИСИМОЕ НАСЕЛЕНИЕ ПСКОВСКОГО УЕЗДА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

DEPENDENT POPULATION OF PSKOV UYEZD OF THE FIRST HALF OF THE XVIII CENTURY

Изучение состава зависимого населения Псковского уезда первой половины XVIII в. позволяет детализировать общие сведения ревизских описаний. С помощью горизонтального среза материалов церковного учёта (исповедных росписей по Псковскому уезду) удалось определить типологию крестьянской семьи, численный и гендерный состав семей, возраст ее членов.

Ключевые слова: зависимое население, крестьянская семья, материалы церковного учёта.

The study of the composition of the dependent population of the Pskov uyezd in the first half of the XVIII century will allow us to detail the general information of the audit descriptions. Using a horizontal cross-section of church records (confessional murals for the Pskov district), it was possible to determine the typology of the peasant family, the numerical and gender composition of families, and the age of its members.

Keywords: dependent population, peasant family, church records.

Изучение вопросов феодализма и феодальных отношений становится востребованным на современном этапе развития научного знания ввиду включения в научный оборот ранее не опубликованных данных источников, отложившихся в региональных архивах, что позволяет актуализировать представления о народонаселении, землевладении и самой системы крепостной эксплуатации, сформированное в советской исторической науке.

Значительная часть жителей Российской империи XVIII в. были крестьяне, которые находились в зависимом состоянии. Поэтому обращение к изучению именно этой категории населения обусловлено не только их долей в обществе, но и той ролью, которая была значима в общественном разделении труда. Данные о крепостных крестьянах Псковщины первой половины XVIII в. привлекались Я.Е. Водарским [2, с. 92–134], В.М. Кабузаном [7, с. 52–83], Б.Н. Мироновым [10, с. 219–220] для анализа общих тенденций социальной-экономической истории Северо-Западного региона, однако они не углублялись в исследование микропроцессов на уровне отдельных уездов Псковского края. В то же время, данные о составе и численности зависимой части населения Псковского уезда исследуемого периода отложились в материалах II ревизии. Ревизские сказки, служившие первичным материалом описаний и аккумулирующие сведения в сводной документации, уже давно заслужили статус массовых исторических источников. Их вовлечение в научный оборот для ре-

гиональных исследований в основном коллективами авторов объясняется значительным объемом трудоемкой работы, обусловленной необходимостью обработки значительного массива информации. Еще В.М. Кабузан, обращавшийся к изучению этих источников, отмечал: «комплексное изучение проблем, связанных с историей народонаселения времени проведения ревизий, возможно лишь силами значительной группы исследователей» [7, с. 3].

Сведения ревизской сказки имели четкую фискальную значимость. По первой и второй ревизии учету подлежали лица мужского пола податных сословий, при этом формуляр еще не был сформирован. Ревизские сказки направлялись в местные органы управления. Там уже формировались перечневые ведомости, поступающие в свою очередь в ревизские комиссии. Отметим, что дворяне подавали ревизские сказки на своих крепостных непосредственно в ревизские комиссии, где происходило обобщение данных, которые и отправлялись в уездные казначейства (о податном населении) для сбора подати. В казенной палате аккумулировались данные о податном населении и о населении, учтенном для счета. Здесь шла проверка и обобщение на уровне губернии. Затем сведения поступали в соответствующее центральное учреждение. Перечневые ведомости, окладные книги и генеральные таблицы – все это было результатом обобщения сведений ревизских сказок в целях налогообложения. Несмотря на возможность неточности данных в виду постоянного движения населения,

в том числе и бегства крестьян, укрывательства части населения и некоторые двойные подсчеты [5, с. 120], все-таки они позволяют дать общую характеристику состава и соотношения разных групп зависимого населения в Псковском уезде второй половины XVIII в.

Анализ состава крестьянской семьи, в свою очередь, предоставляет возможность детализировать общие сведения ревизских описаний, в которых данный вопрос не отражался. Поэтому нами были привлечены другие источники по социальной истории Псковщины первой половины XVIII в., такие как материалы церковного учёта. К церковным документам относятся: исповедные росписи и метрические книги (метрические тетради). Исповедные книги (росписи) велись при каждой приходской церкви для записи в них бывших в той церкви у исповеди и причастия, по установленной форме. Один экземпляр обязательно хранился при храме, а другой к 1 октября отсылался в консисторию.

Достоверность данных исповедных росписей является предметом споров многих историков. В.М. Кабузан [8, с. 77] указывал на недостаточную полноту и точность материалов источника. Б.Н. Миронов при сопоставлении материалов церковного и административного учёта определил, что количественное изменение прихожан по церковным сведениям происходило последовательно, а по административным имело резкий, скачкообразный характер [9].

Тем не менее, ценность этих документов определяется их высокой информативностью, хорошей сохранностью, что позволяет проследить изменения в крестьянской семье (возрастные, гендерные) и проанализировать динамику. В церковной документации фиксировался состав дворов с указанием родственных отношений жителей (глава семьи, его жена, дети и их супруги, внуки, братья, сестры и родители хозяев, другие родственники). Учётной единицей исповедных росписей является двор. В исповедных росписях часто встречаются дворы, в которые входят сразу несколько семей. В составе одного двора можно выделить как малую семью (супружеская пара без детей, супружеская пара с неженатыми детьми), так и большую (отцовская семья, состоящая из нескольких супружеских пар, находящихся в прямом родстве, супруги с племянниками и другими родственниками, братская семья).

Выбранный период – первая половина XVIII в. обусловлен несколькими причинами, во-первых отсутствием исследований состава зависимого населения Псковского уезда в это время, а во-вторых наличием источников, которые позволяют изучить вопрос. Так, в составе фонда 22 «Псковская провинциальная канцелярия» Государственного архива Псковской области, отложились данные II ревизии (на 1746 г.) по Псковскому уезду. Изучение материалов дела позволило дать общую характеристику состава зависимого населения и определить процентное соотношение различных категорий крепостных крестьян.

Крестьянство уезда представлено следующими категориями: помещичьи, 8850 д.м.п. (32%), монастыр-

ские 7614 д.м.п. (27%). 15% приходилось на церковных (4138 д.м.п.). Архиерейских (3768 д.м.п.) и дворцовых (3695 д.м.п.) было почти поровну – по 13%. Всего в Псковском уезде на 1746 г. насчитывалось 28065 д.м.п. состоящих «в семи гривенном окладе дворовых людей и крестьян» [3], что составляло 18% от общего числа крепостных, которые фиксируются для всей территории будущей Псковской губернии по II ревизии. Согласно данным В. М. Кабузана на изучаемой территории в этот период было 161027 крепостных крестьян [7, с. 72–73].

Перевод крепостных из одной категории в другую мог осуществляться посредством раздач дворцовых владений, что было характерно не только для территории Псковского края. Например, к моменту проведения II ревизии в Олонецкой губернии из 19.4 тыс. дворцовых крестьян не осталось ни одного человека [1]. В то же время посредством конфискаций пополнялись и сами дворцовые вотчины. А учетом земель, отошедших к государю в результате конфискаций, занималось специальное учреждение Канцелярия Конфискаций [6].

Для анализа крестьянской семьи Псковского уезда была использована классификация П. Ласлетта, применяемая Б.Н. Мироновым. Он выделял следующие формы семей: малая семья, которая делится на: 1) семью, состоящую из одного человека (одиокие); 2) супружеские пары без детей; 3) супружеские пары с неженатыми детьми. Большая семья подразделяется на: 1) отцовскую семью; 2) братскую; 3) супруги с другими родственниками [10, с. 219–220].

С помощью горизонтального среза материалов церковного учёта (исповедных росписей по Псковскому уезду за 1740-е гг.) удалось определить типологию крестьянской семьи Псковского уезда на этот период. Доминирующей была большая семья. Средний процент больших семей составил 70% (в 1740 г. – 58%; в 1745 г. – 69%; в 1747 г. – 83%). Из них преобладает отцовская семья (в 1740 г. – 33%; в 1745 г. – 36%; в 1747 г. – 37%), затем идет братская (в 1740 г. – 20%; в 1745 г. – 31%; в 1747 г. – 30%) и уже затем супруги с другими родственниками (в 1740 г. – 5%; в 1745 г. – 2%; в 1747 г. – 16%).

Малая семья в 1740 г. составляла 42%, в 1745 г. – 31%, в 1747 г. – 17%. Малая семья в основном представлена супружеской парой с неженатыми детьми. Самый большой процент таких семей приходится на 1740 г. – 28%. Затем доля таких семей снижается: в 1745 г. до 12% и в 1747 г. до 10%. Доля супружеских пар без детей представлена следующим образом: в 1740 г. – 7%; в 1745 г. – 12%; в 1747 г. – 4%. В Псковском уезде среди малых семей наблюдается небольшое число одиоких: в 1740 г. – 7%; в 1745 г. – 7%; в 1747 г. – 3%. Таким образом, в среднем на долю малой семьи в Псковском уезде приходится 30%. На основе исповедных росписей выявлено, что доминирующей в Псковском уезде являлась большая отцовская семья. Доля последней колебалась в разные годы от 33% до 37% [4]. Эта ситуация типична для данной социальной группы не только по всем уездам Псковского края, но и по всей территории России. Б.Н. Миронов в своих работах говорит об отцовской се-

мье в крестьянском сословии как об основном типе семьи в данный период времени [10, с. 219–220].

Данные церковного учёта позволили исследовать численный и гендерный состав семей, а также возраст ее членов. В крестьянских семьях, как правило, возраст супругов был одинаковым. Если разница и наблюдалась, то она не превышала 6 лет. Для сравнения можно отметить, что в семьях церковнослужителей разница в возрасте не превышала в основном 4 лет, а в семьях представителей военного сословия не более 8–10 лет.

В среднем на крестьянскую семью приходилось не более 3–4 детей. Сравнивая численность мужского и женского населения, удалось установить, что в большинстве приходов преобладает женское население. Это можно объяснить тем, что мужское население было источником пополнения армии (рекрутские наборы). Естественное движение зависимого населения Псковщины отразилось в описях, которые составлялись в приходах Псковской епархии.

Число новорожденных мужского пола на протяжении пяти лет 40-х годов устойчиво растет: 1740 г. – 1294 чел., 1741 г. – 1347 чел., 1742 г. – 1529 чел., 1743 г. – 1717 чел., 1744 г. – 2226 чел., 1745 г. – 2334 чел. Число новорожденных женского пола имеет не такую устойчивую динамику: 1740 г. – 1155 чел., 1741 г. – 1047 чел., 1742 г. – 1119 чел., 1743 г. – 1311 чел., 1744 г. – 1312 чел., 1745 г. – 1454 чел.

Число умерших мужского пола на протяжении пяти

лет 40-х годов в целом уменьшается: 1740 г. – 1920 чел., 1741 г. – 1411 чел., 1742 г. – 1882 чел., 1743 г. – 1092 чел., 1744 г. – 1080 чел., 1745 г. – 1384 чел. Число умерших женского пола имеет аналогичную динамику: 1740 г. – 928 чел., 1741 г. – 668 чел., 1742 г. – 1132 чел., 1743 г. – 760 чел., 1744 г. – 693 чел., 1745 г. – 920 чел.

В исследуемый период в целом число родившихся преобладало над умершими. При этом мальчиков рождалось и умирало заметно больше, чем девочек. Например, в 1741 г. новорожденных мужского пола было зафиксировано на 300 душ больше, чем женского, а смертность мужчин превысила женскую в два раза [4].

Таким образом, состав зависимого населения Псковского уезда первой половины XVIII в. отражает наличие разных внутрисословных групп, преобладающими среди которых были как монастырские, так и помещичьи крестьяне. Их процентное соотношение практически одинаково, что характерно именно для территории Псковского уезда. Так, по данным Е.В. Анисимова [1] и В.М. Кабузана [7] как для территории Северо-Запада России, так и для Псковской губернии помещичьи крестьяне преобладали по отношению к крепостным духовных феодалов. Примечательно, что государственные крестьяне, не прослеживаются по ревизским описаниям на 40-е г. XVIII в. ни для Псковского уезда, на для территории Псковского края как отдельная категория зависимого населения.

Библиографический список

1. Анисимов Е.В. Население и подати // История крестьянства Северо-Запада России. СПб. 1994. С. 159–165.
2. Водарский Я.Е. Населения России в конце XVII – начале XVIII века. (Численность, сословно-классовый состав, размещение). М., 1977. 263 с.
3. ГАПО Ф. 22. Оп. 1. Д. 387.
4. ГАПО Ф. 39. Оп. 1. Д. 1243, 1856, 1857, 1858, 1859, 1860, 3461, 3462, 3463, 3464, 3465, 3466, 3467, 3468, 3469.
5. Ден В.Э. Население России по пятой ревизии. Подушная подать в XVIII веке и статистика населения в конце XVIII века Т.1. М., 1902. 377 с.
6. Индова Е.И. К вопросу о дворянской собственности в России в поздний феодальный период // Дворянство и крепостной строй России XVI – XVIII вв. М., 1975. С. 272–292.
7. Кабузан В.М. Изменения в размещении населения России в XVIII – первой половине XIX вв. М., 1971. 190 с.
8. Кабузан В.М. Народонаселение России в XVIII – первой половине XIX в. М., 1963. 230 с.
9. Миронов Б.Н. Исповедные ведомости – источник о численности и социальной структуре православного населения России XVIII – первой половины XIX в. // Вспомогательные исторические дисциплины. Л., 1989. Т. XX. С. 102–117.
10. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX века): Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства. Т.1. СПб., 1999. 548 с.

References

1. Anisimov E.V. Population and taxes // History of the peasantry of the North-West of Russia. SPb. 1994. Pp. 159–165.
2. Vodarsky Y.E. Population of Russia at the end of the XVII-beginning of the XVIII century. (Number, class-class composition, placement). M., 1977. 263 p.
3. GAPO F. 22. Op. 1. D. 387.
4. GAPO F. 39. Op. 1. D. 1243, 1856, 1857, 1858, 1859, 1860, 3461, 3462, 3463, 3464, 3465, 3466, 3467, 3468, 3469.
5. Den V.E. The population of Russia according to the fifth revision. Per Capita income in the XVIII century and population statistics at the end of the XVIII century Vol. 1. M., 1902. 377 p.
6. Indova E.I. On the question of noble property in Russia in the late feudal period // The nobility and the serf system of Russia in the XVI-XVIII centuries. M., 1975. Pp. 272–292.
7. Kabuzan V.M. Changes in the placement of the population of Russia in the XVIII-first half of the XIX centuries. M., 1971. 190 p.
8. Kabuzan V.M. The population of Russia in the XVIII-first half of the XIX century. M., 1963. 230 p.
9. Mironov B.N. Confessional vedomosti-a source on the number and social structure of the Orthodox population of Russia in the XVIII-first half of the XIX century. L., 1989. Vol. XX. pp. 102–117.
10. Mironov B.N. Social history of Russia during the period of the Empire (XVIII – early XX century): The genesis of the individual, the democratic family, civil society and the Rule of law. Vol. 1. St. Petersburg, 1999. 548 p.

УДК 930.1

UDC 930.1

ДРЯГИН С.В.

кандидат педагогических наук, доцент сотрудник
Академии ФСО России

E-mail: nadejda.dryagina@yandex.ru

НИКИТИНА Е.А.

сотрудник Академии ФСО России

E-mail: nikitina.el1979@mail.ru

DRYGIN S.V.

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor,
Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy Employee

E-mail: nadejda.dryagina@yandex.ru

NIKITINA E.A.

Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy Employee

E-mail: nikitina.el1979@mail.ru

УЗЛОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНДУСТРИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РОССИИ В СООБЩЕСТВЕ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН XIX в.: ОБЩИЕ ЧЕРТЫ И ОСОБЕННОСТИ

THE MAJOR PROBLEMS OF THE INDUSTRIAL DEVELOPMENT OF RUSSIA IN THE EUROPEAN COMMUNITY OF THE XIXTH CENTURY: GENERAL FEATURES AND PECULIARITIES

В научной статье анализируются актуальные проблемы модернизации российского общества в период перехода от дотехнической эпохи к столетию бурного технического прогресса в условиях промышленного переворота. За основу взят сравнительный анализ наблюдаемых процессов в России и странах Запада с использованием историко-философских категорий «общее – особенное – единичное». Авторы исходили из объективной необходимости показа уникальной, а не безликой истории российской индустриальной модернизации. Тем самым решалась задача преодоления ограниченности представлений о том, что Россия проходила, как и все цивилизационные регионы только общий, схожий линейный путь в «формационном коридоре».

Ключевые слова: индустриальное развитие, промышленный переворот, дотехническая эпоха, техническая модернизация, идеология технократизма.

The scientific article analyzes the current problems of the Russian society modernization while transmitting from the pre-technical era to the century of rapid technological progress under circumstances of industrial revolution. It is based on a comparative analysis of the observed processes in Russia and Western countries using such historical and philosophical categories as “general-special-singular”. The authors issued from the objective necessity of showing the unique but not faceless history of the Russian industrial modernization. This solved the problem of overcoming the limitations of realizing the idea that Russia, like all civilized regions, passed only a common, similar linear path in the “formation corridor”.

Keyword: Industrial development, industrial revolution, pre-technical era, technical modernization, ideology of technocracy.

Научный анализ узловых проблем индустриального развития России в сообществе европейских стран в прошлом органически вписывается в процесс осмысления состояния и перспектив эволюции современной отечественной экономики. Здесь можно проводить многие исторические параллели, поскольку сегодняшнюю экономику страны многие связывают уже с постиндустриальным обществом. А более точно эксперты называют её цифровой экономикой, хотя имеются споры и разногласия вокруг такого определения.

Употребляемое в статье словосочетание «узловые проблемы» отражает, как мы считаем, противоречивые стороны какого-либо процесса, явления. В контексте заявленной темы речь идет о сложностях, трудностях формирования индустриального общества в России XIX столетия.

Как феномен, теория индустриального общества появилась ещё в 40-е гг. прошлого столетия.

Основоположником её принято считать американского экономиста и педагога П. Друкера. Он рассматривал индустриальное общество классически, а именно – как этап исторического развития, в ходе которого основные элементы машинной индустрии в виде техники и технологий играли решающую роль в достижении промышленного прогресса.

В 1950–1960-е гг. французским социологом Р. Ароном и американским экономистом У. Ростоу было продолжено исследование проблем индустриального развития общества. В этот период они развили идеи П. Друкера, разработали целостную концепцию «Индустриальное общество». В Большом энциклопедическом словаре отмечается, что «тип такого общества определяется уровнем технического развития, рассматриваемого в отрыве от производственных отношений, привычного классового деления, выступающих индикаторами «традиционного общества» [1].

В последующих исследованиях учёные пытались выявить схожие черты индустриальных обществ, относящихся к разным цивилизационным регионам. В обобщенном виде их можно представлять определенной совокупностью. Во-первых, в обществах такого типа в результате активного внедрения достижений науки в производство происходит *достаточно быстрое изменение техники и технологий*. Действительно, появившийся ещё в XVIII в. союз науки и производства, в XIX в. оформляется окончательно. В цивилизации аграрного типа орудия труда и технологии производства не менялись столетиями. В условиях индустриальной цивилизации происходит непрерывное технологическое обновление. Существенным образом изменяются взаимоотношения человека и сферы производства. Вследствие узкой специализации происходит трансформация некогда ведущей роли работника предприятия во вспомогательную его функцию в статусе придаточного элемента технических механизмов. В качестве исторического сюжета можно рассматривать, например, появление паровых машин.

Во-вторых, в индустриальных обществах наблюдается *существенное обновление искусственно созданной человеком предметной среды*. В XIX столетии в этой среде непосредственно стала протекать жизнедеятельность людей с активным использованием механического транспорта, бытовой техники и др. Взять, к примеру, появление в 1832 г. электромагнитного телеграфа. Это открытие связано с именем нашего соотечественника П.Л. Шиллинга. Небезынтересно знать, что ученому пришлось даже за свои деньги арендовать один этаж купеческого дома, что показать техническое открытие в действии.

Открытие П.Л. Шиллинга знаменовало начало новой эры в истории технического прогресса в мире – эры электросвязи. Присутствовавший на демонстрации работы телеграфного аппарата император Николай I лично составил текст первой телеграммы: «Я очень рад был посетить господина Шиллинга» [2]. Аппарат вскоре был установлен в Зимнем дворце. Историк Л.А. Андреева отмечает: «На первых порах телеграф служил для секретных переговоров высоких персон и подчинялся Военному министерству» [3]. Позже телеграфная связь стремительно проникла в быт всего российского общества. К середине XIX в. более 100 городов России были охвачены её сетью. В начале 1870-х гг. была введена в эксплуатацию самая протяженная телеграфная линия от Москвы до Владивостока. К концу XIX столетия в России насчитывалось около 5300 телеграфных станций, а общая длина телеграфных линий приблизилась к 180 тыс. верст.

В-третьих, индикатором индустриальных обществ выступает процесс *активного распространения идеологии технократизма*. Это обуславливалось индустриальным характером производства, появлением значительной прослойки технических специалистов, культом науки. Технократизм, с точки зрения автора, должен рассматриваться не как дословное понятие.

Применительно к эпохе индустриальной модернизации его основу составляла идея рациональной организации социума по аналогии со структурой производства и его методами управления.

В-четвертых, общей чертой индустриальных обществ является *узкогрупповой трудовой коллективизм*. Дело в том, что разделение труда предопределило тесную взаимосвязь работников в процессе функциональной деятельности. В условиях группового труда каждый стал в значительной степени зависеть от коллектива. Успех в работе во многом мог достигаться при условии высокой слаженности группы людей. Объективно начинался процесс формирования коллективных интересов. Стали появляться производственные организации-корпорации (фабрики, заводы), которые становились ведущей формой социальной организации общества.

В-пятых, в индустриальных обществах параллельно с корпоративным коллективизмом, шло *формирование социально-группового и классного сознания*. Это объяснялось тем, что переход к капиталистическому способу производства, сопровождался усилением поляризации социальных слоев в обществе. Становление предпринимательского класса в России в лице буржуазии происходило в условиях осознания своих привилегий и интересов. С другой стороны, в среде рабочего класса тоже наблюдался явно выраженный взгляд на методы совместной борьбы не только за экономические, но и политические права в обществе. Такие изменения в индивидуальном и корпоративном сознании основных социальных групп эпохи капитализма проанализированы в трудах немецких идеологов пролетарского движения К. Маркса и Ф. Энгельса.

Заметим, эти черты были типичны и для российской цивилизации XIX столетия. Тем не менее, она демонстрировала пример особых контрастов, специфики прохождения этапов общественного развития. К примеру, на Западе промышленный переворот в экономике был завершающим этапом модернизации общества, которому предшествовали буржуазные революции и аграрный переворот. В России же все начиналось с промышленного переворота, который создавал почву для буржуазных революций, после которых аграрный переворот так и не завершился.

Формирование индустриального общества в России происходило в процессе превращения аграрной экономики в аграрно-индустриальную в рамках промышленного переворота. Этот этап занимал по времени половину столетия (1830-1880-е гг.), когда происходил переход от ручного труда к машинному. Этот период характеризовался рядом особенностей. Среди них можно выделить:

1. Наличие глубоких контрастов в экономике России.

Дело в том, что модернизация на индустриальной основе, обновление производительных сил и производственных отношений в экономике России сопровождалась сохранением действующего

значительного старого парка техники и орудий труда. В первой половине XIX столетия в российской экономике функционировали различные виды промышленного производства: кустарная (или мелкотоварная) промышленность, крепостная и вольнонаемная мануфактура, фабрично-заводское производство. Как такового капиталистического способа производства в стране не наблюдалось.

В идеальной форме такой способ возможен при наличии определенных факторов, условий. Это касается наличия субъектов вольнонаемного труда в достаточном количестве, значительных объемов финансовых средств у государства, адекватной платежеспособности граждан. Однако, из-за долговременного процесса первоначального накопления капитала, тяжелых последствий крепостного права создание таких условий в российской империи было отсрочено на нежелательную перспективу.

2. В стране наблюдалась гипертрофированная эксплуатация труда пролетарских слоев.

Для сравнения: уровень заработной платы рабочего класса в Российской империи был наполовину ниже, чем в Англии. Американские рабочие получали в 4 раза больше денежных средств в качестве вознаграждения за свой труд. Работникам российских предприятий приходилось трудиться около 14–15 часов в сутки. К примеру, в государствах Западной Европы продолжительность рабочего дня составляла 8–10 часов. Безусловно, эти обстоятельства толкали рабочие массы на участие в перманентных забастовках, в ходе которых выдвигались наряду с экономическими требованиями социально-политические запросы на улучшение в целом системы отношений «промышленная буржуазия – пролетариат».

3. Преобладание импортного машинного оборудования.

Особенно это касалось тяжелой промышленности и отрасли машиностроения. Оборудование ввозилось, в основном, из Англии и Бельгии. В этой связи хочется привести пример из личной биографии. Однажды в годы учебы в Москве мы совершили интересную экскурсию на одно из столичных промышленных предприятий – знаменитый завод Михельсона (сегодня – электромеханический завод им. Ильича, что располагается в Замоскворечье). Если вспомнить начало советской истории, то это то предприятие, на котором эсерка Ф. Каплан 30 августа 1918 г. совершила теракт, ранив вождя российского пролетариата. Наша экскурсия проходила в 1987 г. Шел второй год горбачёвской перестройки. Её целью было знакомство с тем, как практически реализуется один из факторов ускорения – развитие машиностроительной отрасли. Нас поразило то, что в штамповочном цехе этого завода мы увидели действующие заграничные станки с клеймом «Сделано в Бельгии в 1900 г.»

4. Слабые материальные основы деятельности формирующейся буржуазии.

Причин здесь несколько. Но, пожалуй, главная связана с той социальной почвой, на которой вырастали

субъекты будущей активной предпринимательской деятельности. Не все, думается, знают, что цвет российского предпринимательства (династии Гучковых, Прохоровых, Морозовых, Завьяловых и др.) был представлен в основном категорией крестьян. Вполне очевидны специфика их индивидуального сознания, особая психология поведения, которые вырабатывались столетиями, особенно в недрах крепостного права. Многие из крестьян первоначально скопив определенный капитал, а, иногда даже основав мануфактуру или фабрику, оставались крепостными и платили помещикам большой по размеру оброк, что сдерживало их предпринимательскую деятельность.

5. Затянувшийся в России процесс первоначального накопления капитала

В масштабе страны это связано было с долговременной консервацией института крепостного права. Помещичье землевладение тормозило создание армии свободного рабочего труда, поскольку основным источником этого рынка потенциально выступала крестьянская масса. До начала 1860-х гг. она лишена была элементарных гражданских прав: свободы территориального перемещения, права владеть движимым и недвижимым имуществом, права участия в различных сделках как юридическое лицо и др.

Важно учесть и то обстоятельство, что у России не было тех источников первоначального накопления капитала, какими в значительно активнее располагали традиционно европейские страны – Англия, Франция, Голландия и др. Это касается, прежде всего, внешней среды. В материалах учебника по истории экономики под ред. проф. О.Д. Кузнецовой и И.Н. Шапкина отмечается: «Накопление больших денежных объемов часто происходило путем насилия: пиратства, грабежа, работорговли. Так, в начале XVII в. англичане силовым путем добились монополии на поставку рабов из Африки и за половину столетия вывели в Европу около 3 млн. рабов...» [4]. Имеются и другие примеры отличительных черт эпохи первоначального накопления капитала в странах Запада в сравнении с российским историческим опытом.

В целом, затяжная историческая полоса создания стартового капитала предпринимательским классом России открывала путь для широкого проникновения в отечественную экономику иностранных инвестиций.

Что было достигнуто на I этапе индустриальной модернизации российской экономики? В современной энциклопедии по отечественной истории зафиксировано: «Произошел переход от ручного труда к машинному. К началу 1880-х гг. машинное производство заняло преобладающие позиции в российской промышленности. Сложились основные элементы отраслевой структуры. Главной отраслью являлось текстильное производство. Стоимость её продукции составляла свыше 1/2 всего объёма стоимости промышленной продукции России. Быстрый рост этого вида производства свидетельствовал о прогрессивном развитии процесса общественного

разделения труда, поскольку основным потребителем текстильной продукции было сельское население» [5].

В 1842 г. российский ученый Н.Н. Зинин изобрел способ получения искусственным путем важного вещества для применения в текстильном производстве. Речь идет о красителе. До этого открытия красящее вещество добывали из листьев индигоферы – уникального растения семейства бобовых, произрастающего на территории Индии и ряда тропических стран. Само натуральное сырье было крайне дорогостоящим, закупали в Россию за валюту. Н.Н. Зинин разработал более эффективный способ получения красителя из каменноугольного дегтя. Это был колоссальный прорыв и успех в развитии органической химии.

Важное значение приобрела пищевая промышленность. Её бурное развитие в период промышленного переворота было связано непосредственно с капиталистической эволюцией сельского хозяйства Российской империи, созданием предпосылок для перевода его на европейскую модель.

В рейтинге по объему промышленного производства на третье место вышли отрасли, связанные с деятельностью горнорудных предприятий и заводов по выплавке металлов. Основное литье направлялось на изготовление рельсов. Отечественные рельсы почти полностью вытеснили импортные образцы. К 1881 г. в России насчитывалось уже около 23 тыс. км железных дорог. Государственные заказы на 3/4 удовлетворялись продукцией российских паровозостроительных и вагоностроительных заводов. Железнодорожный транспорт занял ведущие позиции в грузообороте, вытеснив гужевой и речной.

Рост промышленного производства и железнодорожное строительство сопровождались формированием отечественной кредитной системы на новых принципах. К началу 1880-х гг. она охватывала 281 городской банк, 102 общества взаимного кредита, 33 акционерных коммерческих банка.

Вторая историческая полоса индустриальной модернизации России охватывает 1880-1890-е гг. В экономическом отношении она рассматривается как стадия перехода от кризиса к подъему промышленного производства через депрессию. Нельзя не видеть, что она занимает более короткий промежуток времени по сравнению с этапом промышленного переворота. Объясняется это тем фундаментальным заделом, который Россия создавала в ходе начальной стадии, как бы с нуля, преодолевая дефицит финансов, большое их отвлечение на решение задач внешней политики, отсутствие отечественного опыта капиталистического производства, соответственно и класса промышленных предпринимателей. На это, конечно, требовалось время, ресурсы и финансовый капитал. Особенно проблема была связана с нехваткой финансов.

В этот период произошло формирование основ государственного капитализма, всероссийского рынка в окончательном виде, а производство и потребление при-

обрели полностью товарный характер.

Эта стадия характеризовалась следующими особенностями:

1. Сокращение времени функционирования капиталистического производства в домонополистический период.

Действительно, в России наблюдалось уменьшение времени функционирования экономики в условиях отсутствия крупных промышленных гигантов-монополистов. Для сравнения: если Европе понадобилось для этого около двух столетий, то в отечественной практике такая историческая полоса измеряется всего несколькими десятилетиями. В учебном пособии проф. А. Т. Степанищева приводятся такие данные: «...если в 1866 г. объем российского производства составлял 276211 тыс. руб., то в 1890 г. наблюдается его увеличение в 4 раза – до 1033296 тыс. руб.» [6].

2. Сохранение многоукладности российской промышленности.

Такой индикатор был характерен и для первоначального этапа – стадии промышленного переворота в России. Резкому переходу на явно выраженный капиталистический способ производства мешали многие факторы. К ним можно отнести: во-первых, совпадение по времени фазы индустриализации и монополизации в конце XIX столетия; во-вторых, трудности управленческого характера, связанные с подготовкой условно кадров-менеджеров того времени, их незначительным опытом хозяйствования.

3. Благоприятные условия для приложения заграничного капитала.

Этот капитал покрывал финансовые трудности России, вызванные затратами на проведение масштабных либеральных реформ, реализацию задач активной дипломатии по всем векторам геополитики еще в 1860–1870-е гг. Кроме того, интересы западно-европейской буржуазии определялись внутренними особенностями России: низкая оплата труда рабочих, неограниченные запасы сырья. В основном заграничный капитал устремился в отрасли тяжелой индустрии.

Слабое финансирование сферы науки и образования.

Эта тенденция стала активно проявляться особенно в постпетровское время. Так, при правлении Анны Иоанновны, племянницы Петра I на содержание Академии наук и Морской академии тратилось в два раза меньше финансовых средств, чем на содержание конюшен, построенных для забав и развлечений Бирона (47.370 руб. против 100.000 руб. соответственно).

В энциклопедических материалах по отечественной истории отмечается: «Исходным моментом второй исторической полосы индустриального развития в России стал экономический кризис 1881–1883 гг. Последовавшая за ним депрессия сменилась в 1887 г. оживлением промышленного развития. Однако его перерастание в подъем было задержано неурожаями 1889, 1891 и 1892 гг. в России и мировым экономическим кризисом начала 1890-х гг. Тем не менее, с 1887 г., за

исключением кратковременной приостановки в 1890 г., промышленное производство в России неуклонно возрастало. В 1893 г. российская промышленность вступила в полосу небывалого подъема. За 1890-е гг. промышленное производство почти удвоилось» [5]. Рост промышленности не только обгонял развитие сельского хозяйства, но и оказывал на него возрастающее влияние.

К концу XIX в. численность занятых в промышленности, строительстве и на транспорте работников составляла около 12 процентов производительного населения страны. Рабочие этих отраслей народного хозяйства Российской империи приносили свыше 30 процентов национального дохода.

На фоне процесса формирования индустриального общества в России происходили существенные изменения в быту. Их примером может служить начавшийся процесс городской телефонизации. В материалах научного доклада зав. кафедрой истории РГПУ им. А.И. Герцена в этой связи отмечается: «В 1897 г. в Петербурге основывается предприятие по изготовлению телефонов (Васильевский остров, 20-я линия, 9). Производство, первоначально ориентированное на заказы Главного управления почт и телеграфов, было открыто в 4-этажном корпусе при

200 рабочих. В течение первых 4-х лет было выпущено 12 тыс. телефонных аппаратов, более 100 местных телефонных коммутаторов... В 1903 г. годовой выпуск продукции составил 1,2 млн. рублей» [7].

XIX столетию присуще еще одно открытие мирового значения, связанное с изобретением радио российским ученым А. С. Поповым. Датой этого по истине знаменательного события является 7 мая 1895 г. Ученого заслуженно высоко оценили не только в нашей стране, но и за рубежом. Свидетельством тому является награждение автора уникального технического проекта золотой медалью. Произошло это в 1900 г. в ходе проведения Всемирной выставки в Париже. А.С. Попов неоднократно доказывал значительное превосходство радио как беспроводного телеграфа над другими средствами связи. Первые испытания того времени показали, что радиосвязь можно организовать на расстоянии до 50 верст.

Обобщая изложенное, можно признать, что формирование индустриального общества в России является отражением модернизации аграрной экономики в условиях промышленного переворота. Этому процессу были присущи как общие черты мирового развития, так и специфические.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь: В 2-х т. / Гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. Энциклопедия, 1991. Т.1. С. 492.
2. Специальная связь в системе государственного управления России: история и современность. М.: МедиаПресс, 2006. С. 5, 7.
3. Андреева Л.А. Между двумя столицами // Вестник связи. 2001. № 3. С. 83–84.
4. История экономики: учебник / Под ред. проф. О. Д. Кузнецовой и проф. И. Н. Шапкина. М.: ИНФРА-М, 2000. С. 62–71.
5. Отечественная история: Энциклопедия: в 5 т.: Т.2. Д-К. М.: Большая Российская энциклопедия, 1996. С. 346–351.
6. Степанищев А.Т. История России в вопросах, задачах, графике. Учебное пособие. М.: Интерпракс, 1995. С. 182.
7. Барышников М.Н. Русское акционерное общество «Л. М. Эрикссон и его К°»: создание и функционирование в начале XX века. СПб: Гос. ун-т. Высшая школа менеджмента, 2008. С. 5–6.

References

1. The Great Encyclopedic Dictionary: in 2 volumes / main edition by A.M. Prokhorov. M.: Sov. Encyclopedia, 1991. Vol. 1. Pp. 492.
2. Special communication in the public administration system in Russia: history and the present. M.: Mediapress, 2006. Pp. 5, 7.
3. Andreeva L.A. Between two capitals // Journal of Communication. 2001. № 3. Pp. 83–84.
4. History of Economics: textbook / under the editorship of professor O.D. Kuznetsova and professor I. N. Shapkina. M.: INFRA-M, 2000. Pp. 62–71.
5. Native history: encyclopedia: in 5 volumes: vol. 2. D-K. M.: Big Russian encyclopedia, 1996. Pp. 346–351.
6. Stepanishchev A.T. History of Russia in questions, tasks chart. Textbook. M.: Interprox, 1995. Pp. 182.
7. Baryshnikov M.N. Russian Joint-stock Company "L. M. Erikson and his Co.": creation and functioning at the beginning of the XXth century. - St. Petersburg: State University. Higher School of Management, 2008. Pp. 5–6.

УДК 94(470) «1917»(470, 333)

UDC 94(470) «1917»(470, 333)

ЛАЗАРЕНКО Е.И.

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

LAZARENKO E.I.

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

ПОЛОЖЕНИЕ РУССКИХ ВОЕННОПЛЕННЫХ ПОСЛЕ ПОДПИСАНИЯ БРЕСТСКОГО МИРНОГО ДОГОВОРА

THE SITUATION OF RUSSIAN PRISONERS OF WAR AFTER THE SIGNING THE BREST PEACE TREATY

Статья посвящена подписанию Брестского мирного договора между Россией и странами Четверного союза. Особое внимание уделено условиям освобождения, обмену военнопленных, выплате издержек за их содержание. Актуальность исследования заключается в том, чтобы выяснить, почему после подписания Брестского мира положение русских военнопленных не изменилось в лучшую сторону и не способствовало их скорейшей отправки на родину. Одним из важных аспектов работы является выявление сложностей у советских дипломатов с германской стороной по поводу статуса русских военнопленных. Статья основана на воспоминаниях и докладных записках атташе по делам военнопленных при посольстве РСФСР в Берлине С. М. Семкова, печатных изданий Первой мировой войны, исследовательских работ ученых. Ссылаясь на изученные документы Государственного архива Российской Федерации, автор статьи определяет ключевую роль деятельности советской делегации летом 1918 г. в работе смешанных комиссий по улучшению ситуации с русскими военнопленными и их освобождению. Важным выводом автора стали невозможность выполнения условий Брестского договора российской стороной, что в дальнейшем повлекло за собой много проблем, как у советской делегации, так и у оставшихся в лагерях русских военнопленных.

Ключевые слова: Брестский мирный договор, военнопленные, Первая мировая война, обмен военнопленными.

The article is devoted to the signing of the Brest Peace Treaty between Russia and the countries of the Quadruple Alliance. Special attention is paid to the conditions of release, the exchange of prisoners of war, the payment of costs for their maintenance. The relevance of the study is to find out why after the signing of the Brest Peace, the situation of Russian prisoners of war did not change for the better and did not contribute to their speedy departure to their homeland. One of the important aspects of the work is to identify the difficulties of Soviet diplomats with the German side regarding the status of Russian prisoners of war. The article is based on the memoirs and memoirs of the attache for prisoners of war at the Embassy of the RSFSR in Berlin, S. M. Semkov, printed publications of the First World War, research works of scientists. Referring to the documents of the State Archive of the Russian Federation, the author of the article defines the key role of the Soviet delegation in the summer of 1918 in the work of the mixed commissions to improve the situation with Russian prisoners of war and their release. An important conclusion of the author was the impossibility of fulfilling the terms of the Brest Treaty by the Russian side, which later led to many problems, both for the Soviet delegation and for the Russian prisoners of war who remained in the camps.

Keywords: The Brest peace Treaty, prisoners of war, the First world war, the exchange of prisoners.

Заключение Брестского мирного договора и выход России из Первой мировой войны стало переломным и важным историческим событием, который повлиял на положение русских военнопленных не лучшим образом.

Актуальность исследования заключается в изучении причин возникших проблем у советской делегации из-за условий освобождения военнопленных Брестского договора между Россией и странами Четверного союза.

О Брестском мирном договоре посвящено много исследовательских работ и научных статей, в которых мнения историков и политических деятелей разделяются, а правовой статус военнопленных, их обмен и выплата издержек за содержание военнопленных описано фрагментарно.

В статье М.И. Ходыкина и А.Х. Тухватуллина дается оценка непростой внешнеполитической обстановки и отношений между Советской Россией и Германией после подписания Брестского мира. Потепление в

апреле 1918 г., после прибытия А.А. Иоффе в Берлин и графа Мирбаха в Москву, и резкий накал отношений с идущими последствиями после убийства германского посла в начале июля 1918 г., организованного левыми эсерами. Данная ситуация дестабилизировала внутривнутриполитическую обстановку в стране и сводила деятельность советской дипломатии к поддержанию мира с Германией к нулю [1].

По мнению Уинстона Черчилля, первоначально большевики не имели своей целью заключать сепаратный мирный договор, а хотели обратиться к народам воюющих стран о прекращении войны. Но план не удался. Также он считал, что важным последствием Брестского мира стала развернувшаяся в России борьба белого движения с большевиками, а значение самого договора выходило за рамки одного государства и привлекло пристальное внимание за этим процессом ведущие державы мира [2].

Внешнеполитическую позицию наркома иностранных дел Г.В. Чичерина, подписавшего Брестский мирный договор, историки дают неоднозначную оценку, но вместе с тем отмечают, что нарком с самого начала своей дипломатической карьеры был втянут в политические интриги большевиков, не всегда разделял их идеи, но подчинялся мнению В. И. Ленина. После заключения Брестского мирного договора по отношению к Германии он вел двойственную, дипломатическую тактику, которая привела к разрыву в начале ноября 1918 г. [3].

В.М. Десенко в своем исследовании делает акцент на отсутствие единого мнения в советском правительстве по вопросу о мире: «Ленин выступал за мир любой ценой, Бухарин – за «революционную войну», Троцкий предлагал «ни мира, ни войны», то есть войну прекращать, но не подписывать мирный договор». Автор задает вопрос: «могло ли советское руководство избежать позорного и унижительного Брестского мира? В статье указано, что однозначного ответа быть не может: мир хоть и с тяжелыми условиями, но прекращал войну между Россией и странами Четверного союза. Договор был унижительным, но Россия сохранила свой суверенитет в тяжелейших условиях интервенции, гражданской войны и разрухи. Германия могла бы раздавить молодую Советскую республику. В итоге в ноябре 1918 г. условия Брестского договора были аннулированы РСФСР, а территории вошли в состав СССР» [4].

Статья Е.Д. Борщукowej посвящена оценке Брестского мирного договора в отечественной историографии, как советского времени, так и постсоветского периода: у исследователей до сих пор не сложилось однозначного мнения об историческом значении мирного договора, хотя суть его общеизвестна – от Советской России отторгались огромные территории, навязывались обременительные контрибуции, демобилизация армии и флота. Неудивительно, что после его подписания возникло противостояние между большевиками и представителями других партий, в том числе кадетов [5].

По мнению О.С. Нагорной, «досрочное окончание войны на Восточном фронте и подписание Брест-Литовского мира между Советской Россией и Германией не принесло военнопленным быстрого освобождения и возвращения на родину. Их репатриация стала предметом сложной игры различных политических сил Германии, Советской России, антибольшевистских правительств и стран Антанты и затянулась до 1922 г.» [6].

Для более подробного изучения статей Брестского мирного договора, касающихся положения, статуса и обмена военнопленных, были изучены документы Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ).

На страницах журнала «Вестник промышленности» Всероссийского комитета средней и мелкой промышленности № 5 (19) за 1 апреля 1918 г.

были напечатаны «Мирные договора со странами враждующей стороны Первой мировой войны»: «Мирный договор. Далее по пунктам:

1. Мирный договор между Германией, Австро-Венгрией, Болгарией и Турцией с одной стороны и России – с другой.

2. Германо-русский дополнительный договор к мирному договору, заключенному между Германией, Австро-Венгрией, Болгарией, и Турцией с одной стороны и Россией – с другой.

3. Отличия австро-венгерско-русского дополнительного договора от германо-русского.

4. Отличия болгаро-русского дополнительного договора от германо-русского.

5. Отличия турецко-русского дополнительного договора от германо-русского.

6. Соглашение об экономических отношениях между Германией и Россией.

7. Германский торговый договор.

8. Заключительный протокол» [1, д. 51, л. 72].

Мирный договор между Германией, Австро-Венгрией, Болгарией и Турцией с одной стороны и России – с другой – договор, был подписан в Брест-Литовске 3-го марта 1918 г. и состоял из статей – с I по XIV. Статья VIII определяла судьбу о военнопленных: «Военнопленные обеих сторон будут отпущены на родину. Урегулирование связанных с этим вопросом будет предметом особых договоров, предусмотренных в ст. XII» [1, д. 51, л. 73]. Статья XII оставляла вопросы по обмену военнопленных открытыми и требующих дальнейших обсуждений и «отдельных договоров с Россией» [1, д. 51, л. 73]. В связи с этим был подписан Германо-русский дополнительный договор к мирному договору, заключенному между Германией, Австро-Венгрией, Болгарией, и Турцией с одной стороны и Россией – с другой, который рассматривал статью XII Брестского договора.

Дополнительный договор между странами Четверного союза заключила советская делегация в составе: «Капитан флота империи Горн и полномочные представители Российской федеративной советской республики, а именно: Григорий Яковлевич Сокольников, член ц.и.к.с.р. и к. депутатов; Лев Михайлович Карахань, член ц. и. к. с.р., с. и. к. депутатов; Георгий Васильевич Чичерин, помощник народного комиссара по иностранным делам, и Григорий Иванович Петровский, народный комиссар по внутренним делам, которые согласились незамедлительно урегулировать восстановление публично-правовых и частно-правовых отношений между Германией и Россией, обмен военнопленных и гражданских пленных, попечение о возвращающихся беженцах, объявляемую по случаю заключения мира амнистию и положение попавших во власть противника торговых судов и для этой цели заключить дополнительный договор к мирному договору...» [1, д. 51, л. 73].

Особо острые вопросы, интересовавшие, прежде всего Германию, касались долгов, издержек и условия

обмена военнопленных. Вопросы по военнопленным Глава 5 договора была озаглавлена как «Обмен военнопленными и гражданскими пленными» и состояла из статей 17 – 20.

Статья 17 была разделена на четыре пункта. Первый пункт провозглашал: «Военнопленные обеих сторон будут отпущены на родину, поскольку они не пожелают с согласия того государства, которое взяло их в плен, оставаться в его пределах или выехать в другую страну. Начавшийся обмен непригодными к военной службе военнопленными будут производиться наивозможно быстрее. Обмен остальными военнопленными последует, возможно, скорее, в определенный промежуток времени, подлежащий точному определению путем соглашений. Россия допустит и будет по возможности поддерживать на своей территории германские комиссии, которым будет поручена забота о немецких военнопленных» [1, д. 51, л. 75].

Второй пункт касался возвращения властями частного имущества военнопленного, выплате заработка. В третьем пункте шла речь о возмещении издержек на содержание военнопленных, поскольку эти «издержки не погашены работой военнопленных в государственных или частных предприятиях. Расплата будет производиться в валюте государства, взявшего в плен, отдельными взносами за каждые 50 000 человек, подлежащими уплате каждый раз в течение одной недели после отправления» [1, д. 51, л. 75]. Четвертый пункт определял условия создания комиссий в составе четырех представителей от каждой стороны, чтобы установить промежутки времени, а также другие детали обмена, в особенности – способ и порядок отправления на родину, и для того, чтобы наблюдать за осуществлением принятых соглашений. В дальнейшем комиссия определит предусмотренные в § 3 издержки на военнопленных, подлежащие возвращению обеими сторонами. Если «в течение двух месяцев после начала работ комиссия не придет к соглашению относительно этих издержек, то таковые должны быть окончательно установлены после привлечения нейтрального председателя по большинству голосов; стороны обратятся к президенту швейцарского союзного совета с тем, чтобы он указал председателя комиссии» [1, д. 51, л. 75].

Статья 20 уделяла внимание содержанию могил военнопленных: где бы они не находились, местные органы власти должны их «читать и содержать в порядке» [1, д. 51, л. 76].

Глава 7 настоящего дополнительного договора посвящена амнистии, в том числе амнистии военнопленных. Статья 23 гласила: «Каждая из сторон предоставляет военнопленным противной стороны полное освобождение от наказания за все совершенные ими деяния, подлежащие суду или дисциплинарным взысканиям» [1, д. 51, л. 76].

В статье 24 указано, что «каждая из договаривающихся сторон предоставляет полное

освобождение от наказания лицам, принадлежащим к своей армии, за работы, которые они произвели в качестве военнопленных противной стороны. То же самое относится и к работам, произведенным гражданскими пленными обеих сторон во время интернирования или высылки» [1, д. 51, л. 76].

Статья 26 также уделяет внимание амнистии военнопленным: «...Военнопленные, находящиеся под предварительным арестом или в тюремном заключении за военную или государственную измену, умышленное убийство, грабеж, грабительское вымогательство, умышленный поджог или преступление против нравственности, могут быть оставлены в заключение до их возвращения на родину, которое должно по возможности совпасть с первым обменом годных к военной службе» [1, д. 51, л. 76].

Глава 10 посвящена Заключительным постановлениям, статью которого (ст. 35) советская дипломатия в дальнейшем использовала для решения вопросов издержек по содержанию военнопленных: «...Для дополнения настоящего договора, в особенности для заключения предусмотренных в нем дальнейших соглашений, должны собраться в Берлине в течение четырех месяцев после ратификации представители договаривающихся сторон. При этом должно быть также урегулировано применение постановлений этого дополнительного договора к областям, находящимся под германским покровительством» [1, д. 51, л. 77].

Забегая вперед, многие условия дополнительного соглашения так и не были урегулированы: Германия устанавливала советской делегации обременительные и невыгодные условия по обмену военнопленными и расчет с ними. Да и сами статьи Дополнительного договора к мирному договору только усугубляли положение: статья 2 Главы 1 требовала возмещение убытков договаривающимися сторонами (но как их подсчитать каждой из сторон было не просто, Германия требовала очень большую неподъемную сумму, по мнению советских делегатов). Глава 2 «Восстановление государственных договоров», включала статью 4, которая разрешала договаривающимся сторонам в течение 6-ти месяцев после подписания мирного договора изменить его условия «новыми, отвечающими изменившимся взглядам и отношениям. Для выработки новых договоров, предусмотренных в абзаце 1, будет созвана в течение 6-ти месяцев после ратификации мирного договора в Берлине, комиссия из представителей обеих сторон. Если комиссия в течение 3-х месяцев после её созыва не придет к соглашению, каждой стороне предоставляется право отказаться от тех договоров, относительно которых она, согласно первому предложению абзаца 1, сделала заявление другой стороне; если при этом дело идет об отдельных статьях какого-либо договора, другая сторона имеет право отказаться от всего договора» [1, д. 51, л. 77]. Смешанные комиссии впоследствии действительно собирались для подписания нового соглашения между Германией и Россией по поводу обмена военнопленными

и выплате издержек за содержание военнопленных.

Отличия австро-венгерско-русского дополнительного договора от германо-русского заключались в изменении и добавлении отдельных статей о взаимных государственных обязательствах. Что касается положения военнопленных, то вместо пункта 3 статьи 17 было озвучено: «Подлежащие, согласно положениям международного права, возвращению расходы на военнопленных обеих сторон будут взаимно определены в соответствии с числами военнопленных» [1, д. 51, л. 77].

Отличия болгаро-русского дополнительного договора от германо-русского заключался в том, что был гораздо короче германо-русского. Вместо целых глав, разделенных на ряд детальных статей, даются лишь общие определения. Скорее всего, болгары были сговорчивее, и менее принципиальные в различных аспектах, в том числе по вопросу обмена военнопленных и выплате издержек. Их интересовали наиболее существенно лишь пункты, касающиеся урегулированию правовых и торговых отношений с Россией [1, д. 51, л. 77].

Отличия турецко-русского дополнительного договора от германо-русского – этот договор носил такой же характер, как и болгарско-русский. Турков волновали пункты, касающиеся эвакуации и возвращении оккупированных областей, создание смешанных турецко-русских комиссий для решения вопроса русско-турецкой границы и вопросы с Персией. В статье XI шла речь о том, что «русские подданные мусульманского вероисповедания получают право эмигрировать в Турцию...» [1, д. 51, л. 77].

О деятельности советской делегации по улучшению положения военнопленных после подписания Брестского мира можно узнать из докладных записок русского атташе по делам военнопленных при посольстве РСФСР в Берлине С. М. Семкова за май и июнь 1918 г. Согласно его отчету, в Берлине между советской и немецкой стороной произошел конфликт по поводу обмена военнопленных, а именно, по вопросу пропорции обмена. В ходе беседы русского дипломата и военнопленными в немецком лагере, среди «наших послышались голоса»: «Ежели менять человека на человека, то ничего не надо, не уступайте ребята» [1, д. 47, л. 1]. Атташе отмечает в документе, что «русские военнопленные очень скептически относятся к миру, и отсутствует какая-либо надежда на освобождение из плена» [1, д. 47, л. 1].

Прочитав отчет русского дипломата за 27 мая 1918 г. при посещении лагеря Гюстров можно убедиться, что положение русских военнопленных было гораздо тяжелее, чем немецких и французских. Особенно это стало заметно, после подписания Бернской конвенции между Германией и Францией: на глазах у русских военнопленных французы отправлялись домой, собираясь в центральном сборном пункте для отправки на родину [1, д. 47, л. 21]. Атташе в докладной записке отметил скверное настроение русских военнопленных,

упреки с их стороны в адрес советского руководства об отсутствии всякой помощи. Со стороны пленных было очень много жалоб в адрес немецкого руководства лагерем, а именно: восстановление почтовых отношений, которые «совершенно прекратились в течение уже 3-х месяцев и для пленных получается впечатление, что наша власть совершенно позабыла о них» [1, д. 47, л. 22].

При подробном изучении и анализе статей газет, печатных изданий, сохранившихся в ГАРФ, не трудно заметить изменение положение русских военнопленных в худшую сторону после подписания Брестского мира. Из радиотелеграммы по поводу обмена военнопленными Российскому Полномочному представителю Иоффе в Берлине от 2-го июня 1918 г. следует: «Народный комиссариат по иностранным делам во главе с Чичериным добивался справедливого обмена военнопленными между русской и германской сторонами, так как германский принцип противоречит Брестскому договору, требующему, возможно скорейшего возвращения военнопленных домой» [1, д. 50, л. 16]. Чичерин предложил немецкой делегации в соглашении по обмену военнопленными ввести параграф о том, что обе стороны должны использовать транспортные средства и возможности в полной мере, так как по численности русских военнопленных гораздо больше, чем немецких.

В газете «Известия Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов» № 113 за 5 июня 1918 г. была опубликована статья «Военнопленные или рабы?», из которой следовало, что русское правительство добилось подписания соглашения с германской главной комиссией по поводу уступок и улучшения условий труда для русских военнопленных в немецких лагерях. В газете напечатаны главные пункты новых условий работы для русских военнопленных: их четыре. В первом пункте идет речь, что отныне «как общее правило, с русскими военнопленными должно обращаться впредь как с солдатами собственной армии» [1, д. 50, л. 32]. Согласно соглашению, русским военнопленным платили зарплату, в зависимости от чина и отрасли промышленности, в которой работал пленный (военное, морское, промышленные и ремесленные предприятия, сельское хозяйство). В любом случае устанавливалась минимальная заработная плата в размере 50 пфеннигов для рядовых, и 60 пфеннигов для унтер-офицеров. «Сумма эта соответствует вознаграждению немецких тыловых солдат за каждый день, в течение которого работа фактически производится» [1, д. 50, л. 32]. Согласно новым условиям работы, немецкий работодатель должен предоставить русскому военнопленному рабочему нормальные условия труда, место жительства и пропитание, как указано в договоре «стол и квартиру, что является правилом» [1, д. 50, л. 32].

В соглашении посвящены пункты о рабочей одежде, продолжительности рабочего дня и времени отдыха военнопленного: «Работодатели обязаны озаботиться

о предоставлении военнопленным рабочей одежды, согласно предписанным им правилам. Стоимость ее постепенно погашается регулярными вычетами из заработной платы, которые исчисляются в соответствии со средним временем носки и покупной способностью» [1, д. 50, л. 32].

Что касается рабочего времени в договоре, то теперь её продолжительность соответствовала рабочему времени немецкого рабочего. По общему правилу по воскресеньям к работам русские военнопленные привлекаться не будут.

В газете «Свобода России» № 48 за 16 июня 1918 года был напечатан рассказ русского солдата «В плену после мира», в котором бывший военнопленный описывает свои впечатления пребывания в австрийском плену. Австрийцы называли пленных русских – «некультурный народ», морил голодом и использовал дармовой труд даже после подписания Брестского мира. Как пишет очевидец: «Самое ужасное – это голод в Австрии. В шесть часов – чай, заваренный травой, которую мы сами себе собирали в лесу, в 11 часов дают хлеб – $\frac{1}{4}$ фунта. Хлеб из кукурузной муки и древесных опилок. В 12 часов – обед из воды и жома (остатки из брюквы из сахарного завода). Вечером – та же вода и жом. Белье выдают очень редко. Все ходят в лохмотьях. Все работы по лагерю лежат на пленных. Наиболее тяжелые работы – это на шахтах и на итальянском фронте. Несмотря на то, что мир заключен, ни один человек не был снят с итальянского фронта. Отправка в Россию идет очень вяло. Здоровых совсем не пускаю. Очень много мечтают больным попасть на родину... Мир не принес перемен в жизни пленного. Начались массовые побеги. Желание австрийцев пользоваться даровым трудом не уменьшилось...» [1, д. 50, л. 24]. В статье говорится о забастовке русских военнопленных в лагере Визельбург, об избрании лагерного комитета, о требованиях улучшения своего положения: ввести заработную плату по соглашению, прекращение насилия на рабочем месте, считать русских не военнопленными, а людьми другого государства. В итоге весь лагерь, 10 000 человек выстроился против бараков и заявил свой протест против насилия. Представитель австрийского правительства генерал Ленгардт на третий день забастовки явился к русским военнопленным с заявлением сдаться и ликвидировать забастовку, так как лагерь окружен войсками. И как пишет автор статьи П. Кузнецов: «И теперь ещё томится в неволе не один миллион» [1, д. 50, л. 24].

В газете «Новая жизнь» № 14 за 18 июня 1918 года была посвящена статья русским военнопленным в Германии, согласно которой на последнем заседании смешанной русско-германской комиссии германским представителям Красного Креста и германскому правительству рассказали, что в лагере Бяла русские военнопленные находятся в «особенно тяжелых условиях». Их не только заставляют работать по 12 часов в сутки, кормят впроголодь, но и заставляют выдавать расписку под страхом лишения пищи в том,

что они согласны остаться работать в Германии до тех пор, пока Германия не заключит мир со всеми воюющими с ней державами» [1, д. 50, л. 20]. Вследствие такого режима пленные, несмотря на строгую охрану и проволочные заграждения, ухитряются бежать из плена разными способами, переходя немецкую границу. Немцы снарядили особые отряды по отлову беглецов, пойманных, жестоко наказывают. Берлинские газеты извещают русских военнопленных о том, что здоровые пленные могут рассчитывать на возвращение домой только после окончания всемирной войны [1, д. 50, л. 20]. Статья газеты информирует также, что сама Германия всячески способствовала возвращению своих военнопленных на родину. Так в Германию прибыло, минуя обменные пункты около 30 000 немецких военнопленных, бежавших из русского плена. В то время как, наших русских принуждали подписывать расписки и работать в Германии.

Газета «Наше Слово» № 49 за 20 июня 1918 г. опубликовала статью «Обмен военнопленными», в которой граф Мирбах получил из Германии директивы по вопросу об обмене военнопленными между Россией и Германией, а также посещение им нашего комиссариата по иностранным делам. «Как отмечает русская сторона, граф Мирбах сыграл важную роль по налаживанию отношений по вопросу военнопленных с советской властью» [1, д. 50, л. 19].

Проблеме обмена военнопленных была посвящена статья «К конфликту по вопросу об обмене военнопленными» в газете «Свобода России» № 52 за 21 июня 1918 г.: «В последние дни и германской, и русской делегациями смешанной комиссии о военнопленных принимаются шаги к разрешению конфликта» [1, д. 50, л. 16]. «Пока между обеими сторонами делегациями состоялось провизорное соглашение на две недели, в течение которых ежедневно будут отправляться с обеих сторон по три поезда с пленными» [1, д. 50, л. 16].

Согласно статьи из газет и информации из прессы, германская делегация, приехав в Москве 14 июня 1918 года, срывала не только переговоры по обмену и отправке на родину русских военнопленных, но и работу смешанной комиссии, деятельность которой инициировала русская сторона, включая наше консульство и атташе. Разрешить конфликт помог граф Мирбах, к которому обращались за помощью наша делегация.

О непростой ситуации, сложившейся после подписания Брестского мира, можно судить из сохранившегося письма военнопленного в Международное бюро труда Женевы: «...Несмотря на то, что война давно уже окончена и мир России с Германией заключен, мы все ещё находимся почти на таком же положении, на каком мы были и во время войны. Нас немало находится в лагерях за проволочными заграждениями охраняемыми часовыми, а жизнь за проволокой в этой, хотя и культурной стране для нас лишенных человеческих прав бесконечна, тяжела и мучительна» [8, д. 131, л. 1]. «Мы совершенно не можем

себе представить, почему Германское правительство нам русским рабочим, не дает права человека и возможности зарабатывать себе на пропитание, а содержит полуголодных в лагерях при ужасном режиме, на что тратит колоссальные средства» [8, д. 131, л. 1]. «Мы обращаемся к Вам, товарищи рабочие, с этим призываем и просим Вас возбудить вопрос об улучшении нашего положения на предстоящей октябрьской конференции.... И дать нам доступ к работам...» [8, д. 131, л. 1].

Что касается деятельности смешанных германо-советских комиссий по улаживанию проблем с обменом военнопленных, их положению, выплате издержек, а также подписание Германо-русского протокола относительно основ обмена годных к службе военнопленных обеих сторон будет посвящена отдельная статья.

Изучив подробно условия освобождения и обмена русских военнопленных по дополнительным соглашениям к Брестскому мирному договору и архивные документы, можно сделать ряд выводов. Германская делегация руководствовалась лишь своими экономическими и политическими интересами, поставив советскую делегацию в неловкое положение. Условия Брестского договора были весьма неопределенны: прежде всего, освобождались тяжелораненые, больные и пожилые военнопленные, в то время как

освобождение молодых и здоровых военнопленных не регулировалось. Дело в том, что дешевый труд русских военнопленных был необходим для немецкой промышленности и сельского хозяйства. Германия навязывала невыгодный обмен военнопленных «голова на голову», что для нашей страны оказалось неприемлемо: ведь русских военнопленных было в несколько раз больше. Требования Германии выплатить огромные, непосильные издержки за содержание русских военнопленных также привело российских дипломатов в тупик. Что касается стран Четверного союза, то сложностей по вопросу обмена военнопленных с Австро-Венгрией, Болгарией и Турцией не возникло: эти государства отнеслись лояльно, их больше волновали экономические вопросы.

Положение русских военнопленных в немецких лагерях после подписания Брестского мира несколько не улучшилось, если не ухудшилось: голод, унижения, издевательства, болезни, отсутствие медицинской и другой социальной помощи, использование дешевой, или даже бесплатной рабочей силы. Ситуация изменилась в лучшую сторону после непомерных усилий советской делегации, деятельности смешанной германо-советской комиссий и конечно, Бернскому мирному договору, скорее всего, благодаря которому, и появился в истории Германо-русский протокол относительно основ обмена годных к службе военнопленных обеих сторон.

Библиографический список

1. Ходыкин М.И., Тухватуллин А.Х. Дипломатические отношения Советской России и Германской империи после заключения Брест-Литовского мирного договора // Лучшая студенческая статья 2016: Сборник статей Международного научно-практического конкурса. 2016. С. 51–61.
2. Плешко А.О. Брест-Литовский мирный договор в оценке Уинстона Черчилля // Вестник ИГПИ им. П. П. Ершова. 2013. № 2 (8). С. 90–95.
3. Макаренко П. В. Нарком Г. В. Чичерин и советская внешняя политика // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 349. С. 105–111.
4. Десенко В.М. К 100-летию Брест-Литовского мирного договора // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2018. № 1 (9). С. 76–89.
5. Борщукова Е.Д. Брестский мир и формирование нового мировоззрения в российском обществе в 1918 году // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 115. С.16–22.
6. Нагорная О.С. Русские генералы в Германском плену в годы Первой мировой войны // Новая и новейшая история. 2008. № 6. С. 94–108.
7. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-546. Оп. 1
8. ГАРФ. Ф. 9488. Оп. 1.

References

1. Khodykin M. I., Tukhvatullin A. H. Diplomatic relations of Soviet Russia and the German Empire after the conclusion of the Brest-Litovsk peace Treaty / / Best student article 2016: Collection of articles of the International scientific and practical competition. 2016. Pp. 51–61.
2. Pleshko A. O. Brest-Litovsk peace Treaty in the assessment of Winston Churchill // Vestnik IGPI im. p. p. Yershov. 2013. № 2 (8). Pp. 90–95.
3. Makarenko P. V. Narkom G. V. Chicherin and Soviet foreign policy // Bulletin of Tomsk state University. 2011. no. 349. Pp. 105–111.
4. Desenko V. M. To the 100th anniversary of the Brest-Litovsk peace Treaty / / Humanitarian Bulletin OF the VA RVSН. 2018. no. 1 (9). Pp. 76–89.
5. Borshukova E. D. the Brest world and the formation of a new worldview in Russian society in 1918 // Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University. 2009. # 115. Pp. 16–22.
6. Nagornaya O. S. Russian generals in German captivity during the First world war // New and recent history. 2008. no. 6. Pp. 94–108.
7. State archive of the Russian Federation (GARF). F. R-546. Op. 1
8. GARF. F. 9488. Op. 1.

УДК 94(47)-656.7

UDC 94(47)-656.7

ЛУКОЯНОВА М.А.

кандидат исторических наук, индивидуальный
предприниматель
E-mail: lukoyanova-rus@yandex.ru

LUKOYANOVA M.A.

Candidate of History, Individual Entrepreneur
E-mail: lukoyanova-rus@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ РЕГИСТРАЦИИ СОВЕТСКИХ АВИАЦИОННЫХ РЕКОРДОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕЛЁТОВ ШТУРМАНА М. М. РАСКОВОЙ)**

**PECULIARITIES OF REGISTRATION OF SOVIET AVIATION RECORDS
(ON THE EXAMPLE OF THE SHTURMAN M.M. RASKOVA'S FLIGHTS)**

В статье рассматриваются процесс регистрации международных авиационных рекордов 1930-х годов и его особенности. В качестве примера взяты перелёты с участием М. М. Расковой, одной из первых женщин-штурманов Советского Союза. Рекордные полёты совершались Расковой в составе женских экипажей, в которые входили В.С. Гризодубова, В.Ф. Ломако и П.Д. Осипенко. Документы о регистрации женских перелётов в качестве рекордных, хранящиеся в Государственном архиве Российской Федерации, впервые введены в научный оборот. Выявляются причины корректировки процесса фиксации рекордов в связи со спецификой системы воздушного сообщения в СССР.

Ключевые слова: авиационные рекорды, Международная авиационная федерация, Центральный аэроклуб ДОСААФ, Марина Раскова, Валентина Гризодубова, Полина Осипенко, Вера Ломако, Иван Спирин.

The article considers the process of registration of international aviation records in the 1930s and its features. At that time soviet pilots were constantly engaged in setting world records for altitude, range and speed. Despite the predominance of men in aviation, women also achieved high results in this field. As an example, flights with the participation of Marina Raskova, one of the first female navigators of the Soviet Union, are taken. Record flights were made by Raskova as part of female crews, which included V. S. Grizodubova, V. F. Lomako and P. D. Osipenko. Documents on the registration of women's flights as a record, stored in the State Archive of the Russian Federation, have been introduced into scientific circulation for the first time. Due to the geographical conditions, the registration of records in the Soviet Union had its own peculiarities, considered in this article. The author reveals the reasons for adjusting the process of fixing records in connection with the specifics of the air flight in the USSR.

Keywords: aviation records, International Aeronautical Federation, DOSAAF Central Flying Club, Marina Raskova, Valentina Grizodubova, Polina Osipenko, Vera Lomako, Ivan Spirin.

Выдающиеся авиационные рекорды советских лётчиков и лётчиц – одна из черт, характерных для 1930-х годов. На протяжении этого десятилетия пилоты стремились показать лучшие результаты в полётах на высоту, скорость и дальность. Редкий перелёт обходился без штурмана – члена экипажа, отвечавшего за ориентирование в воздухе и, нередко, за радиосвязь на борту. Одной из первых женщин-штурманов в СССР была Марина Михайловна Раскова. В 1937–1938 гг. в составе разных экипажей она установила пять рекордов на дальность полёта на нескольких типах самолётов. Результаты этих перелётов сначала регистрировались в Москве, а потом предоставлялись в Международную авиационную федерацию (ФАИ) для утверждения в качестве рекордных.

Цель данной статьи – всесторонне рассмотреть процесс фиксации и регистрации авиационных рекордов, выявить его особенности и характерные черты. Этот процесс исследуется мною на материалах Авиационно-спортивной комиссии Центрального аэроклуба СССР по регистрации рекордов, хранящихся в Государственном архиве Российской Федерации [2, 3, 4, 5], а также с при-

влечением некоторых других источников. Центральный аэроклуб входил в состав Центрального комитета и Всесоюзного добровольного общества содействия армии, авиации и флоту СССР (ДОСААФ СССР), поэтому указанные выше документы и отложились в его одноимённом фонде (Р9552). В основном, это напечатанные на бумаге акты, протоколы, инструкции, телеграммы и сообщения хорошей сохранности; они составлены на русском языке. Каждый русский документ на следующем листе (иногда листах) дублирован французским переводом. В каждом деле имеется несколько специфических документов – полётные барограммы (бланки, на которых барографы непрерывно записывали изменения давления воздуха) и их фотокопии, тарифовочные графики (результаты испытаний барографов), фотоснимки запломбированных баков и контрольных приборов, фиксировавших беспосадочность перелётов.

Регистрация рекордов ранее не была предметом специального изучения; её составляющие в немногочисленных книгах, посвящённых достижениям советских лётчиц, не анализируются. Вышедший через несколько месяцев после рекордного полёта Валентины

Гризодубовой, Полины Осипенко и Марины Расковой на Дальний Восток (состоявшегося в сентябре 1938 г.) «Героический перелёт» И.Б. Экслера представляет собой, скорее, историко-художественное повествование о женщинах, установивших этот рекорд, и может быть интересным для специалистов, составляющих биографии Расковой, Гризодубовой и Осипенко, поскольку автор, журналист ТАСС, являлся очевидцем этого события [11]. Экслер подробно описал подготовку к перелёту, события на борту самолёта «Родина» и ход поисков крылатой машины, совершившей вынужденную посадку в тайге. Розыскам «Родины» посвятила свою книгу историк М.А. Кузьмина, детально разобравшая каждый день поисковой операции [6]. Александр Николаевич Осипенко, племянник мужа Полины Осипенко, написал книгу о своих родственниках, подробно описав рекорды лётчицы на высоту и дальность, установленные в 1937–1938 гг. Будучи сам военным лётчиком, он изучил биографию и подготовку родственницы, оснащение самолётов и выяснил обстоятельства её гибели; проблемы регистрации лётных достижений Осипенко в своём труде не касался [7].

Авиационные рекорды 1930-х гг. были и демонстрацией мощи советской промышленности и техники, и орудием пропаганды (как внутри страны, так и за её пределами), и апробацией новых воздушных трасс, и испытанием усовершенствованных самолётов. Осуществлявшие их лётчики и лётчицы щедро награждались государством: они получали звания «Герой Советского Союза» и материальные поощрения, в их честь называли географические объекты и улицы, они занимали высокие должности и вовлекались в политическую жизнь страны. К примеру, за перелёт на Дальний Восток Гризодубова, Осипенко и Раскова получили от руководства страны по 25 тысяч рублей каждая [1, л. 2], а председатель Совета народных комиссаров Вячеслав Молотов подарил Расковой автомобиль «Опель кадет» (разбитый фашистским снарядом во время бомбёжки Москвы в 1941 г. [10, л. 77]).

Для лётчиц Полины Осипенко, Веры Ломако, Валентины Гризодубовой и штурмана Марины Расковой участие в установлении авиарекордов было логичным продолжением карьеры. Они имели разный статус (военные пилоты и представители Гражданского воздушного флота), но вершиной лётного мастерства в авиации 1930-х гг. считались именно рекорды. Лётчики разных стран соревновались, кто пролетит дальше всех, выше всех и быстрее всех. В 1937 г. Полина Осипенко и Валентина Гризодубова установили сразу несколько мировых рекордов (на высоту и скорость), и именно с последней Раскова начала участие в этих воздушных «состязаниях». 24 октября 1937 г. она вместе с Гризодубовой установила рекорд дальности по прямой (Москва – Актюбинск) среди лёгких самолётов 1-й категории [8, с. 9]. 24 мая 1938 г. экипаж Осипенко, Ломако и Расковой показал лучший результат в классе «С-бис» среди гидросамолётов (воздушные

суда, способные взлетать с водной поверхности и приземляться на неё же, не приспособленные к взлёту-посадке на сушу) по дальности полёта по замкнутой линии (круговой полёт из Севастополя через Херсонес, Евпаторию и Очаков) [5, л. 50], 2 июля 1938 г. – по дальности по прямой и ломаной линиям (по маршруту Севастополь – Архангельск) [4, л. 40]. Наконец, 24 сентября 1938 г. на самолёте «Родина» Гризодубова, Осипенко и Раскова вылетели из Москвы на Дальний Восток, приземлились 25 сентября в районе села Керби (теперь посёлок имени Полины Осипенко) и установили мировой рекорд дальности (5908,6 километров) [8, с. 9].

Перед вылетом пилоты снабжались чёткими инструкциями с алгоритмом действий при посадке в различных условиях. Так, накануне вылета на Дальний Восток, 23 сентября 1938 г., экипажу самолёта «Родина» была вручена инструкция [3, л. 35, 36]. В ней предписывались действия по регистрации рекорда при посадке в месте назначения или вне аэродрома. При посадке на аэродроме экипаж должен был обратиться к тамошним спортивным комиссарам, в чьи обязанности входили: осмотр пломб на бензиновых и масляных баках, пломб крепления приборов, пломб на приборах; заполнение «акта о посадке воздушного аппарата вдали от места старта» и «акта об освидетельствовании запломбированных баков после посадки. Затем специалисты должны были снять три запечатанных барографа и составить об этом акт, проставив номер любого прибора, чей часовой механизм работал при посадке. Только после этого следовало остановить ход часовых механизмов всех барографов. По завершении всех этих манипуляций «один из спортивных комиссаров обязан, захватив все акты и барографы, а также и путевой журнал, любым путём – как можно скорее – отправиться в Отдел Воздушного спорта Центрального Аэроклуба СССР» в московском Тушино.

Иным был порядок действий при посадке вне аэродрома. Сначала экипаж должен был составить акт о посадке самолёта с подписями не менее двух свидетелей – местных жителей, чьи личности удостоверялись представителями власти. Затем лётчицам предписывалось вызвать спортивных комиссаров на место посадки телеграммой. Прибывшие комиссары должны были действовать согласно инструкции о регистрации рекорда при посадке на аэродроме.

Более сложный алгоритм был предусмотрен при посадке «вне аэродрома ночью или в безлюдной местности». В этом случае экипаж должен был составить акт с информацией о причине отсутствия свидетелей, времени и месте посадки, а также указать в этом документе расстояние до ближайшего населённого пункта, указанного на карте. Добравшись до ближайшего селения, лётчицы должны были составить там «акт о времени обращения к свидетелям» в произвольной форме с заверенными подписями свидетелей. Далее им предписывалось «заставить (так в документе) пойти к месту посадки не менее 2-х человек, которые должны засвидетельствовать нахождение самолёта в данное время и

в данной точке». На последнем этапе фиксации посадки нужно было вызвать по телеграфу спортивных комиссаров, в чьи обязанности входило заполнение трёх актов: «Акта о посадке воздушного аппарата вдали от места старта», «Акта об освидетельствовании запломбированных баков после посадки» и «Акта о снятии запечатанных приборов. Потом эти документы вместе с барографами и путевым журналом должны были быть отправлены в Москву, в Центральный аэроклуб. Забегая вперёд, отмечу, что действовать по третьему «сценарию» Расковой и её коллегам пришлось только при установлении последнего рекорда – беспосадочного перелёта из Москвы на Дальний Восток 24–25 сентября 1938 г. Рекорды октября 1937 г., мая и июля 1938 г. были зафиксированы на аэродромах посадки.

Авиационный рекорд зачастую был предприятием государственного масштаба, и на его подготовку порой уходило несколько месяцев. Проверку перед вылетом проходили и барографы (приборы, регистрирующие высоту и свидетельствующие о беспосадочности полёта), которые затем ставили на самолёт. Так, за девять дней до установления женского рекорда на дальность по прямой без посадки среди лёгких самолётов 1-й категории (20 октября 1937 г.) барограф №15084 подвергся лабораторным испытаниям [2, л. 1], после чего было разрешено поставить его на самолёт ЯК-12 пилота Гризодубовой. А барограф №15083 для двойного рекорда на гидросамолёте Осипенко тарировался (проходил проверку показаний с помощью других контрольных приборов) 15 апреля [4, л. 5] – более чем за два месяца до полёта. Это можно объяснить следующим образом: лабораторные испытания приборов проводились, судя по изученным мною документам, только в Московском институте Всесоюзного объединения точной индустрии (ВОТИ), а подготовка этого перелёта началась весной 1938 г., если верить «Запискам штурмана» Расковой [8, с. 112]. В этой книге говорится, что Марина Михайловна лично везла приборы из Москвы в Севастополь. Логично предположить, что на Чёрное море она повезла уже прошедший испытания барограф, поскольку в Севастополе такой узкоспециализированной лаборатории, по всей видимости, не было.

Следующим этапом подготовки было взвешивание крылатой машины – за четыре дня до вылета. После этого сотрудники завода лёгкого самолётостроения, который организовал рекордный перелёт 1937 г., установили один масляный и пять бензиновых баков в фюзеляже, запломбировали их, закрепили барографы на самолёте [2, л. 3, 14, 16]. Затем взвешиванию «подверглись» члены экипажа – пилот Гризодубова и штурман Раскова [2, л. 5], которая, кстати, в некоторых документах, посвящённых этому перелёту, именовалась «пассажиром». Возможно, подобные рекорды обычно устанавливались лётчиками в одиночку и штурман на борту не предусматривался, поэтому Марину Михайловну и записали как «пассажира».

Факт взлёта в соответствующем акте зафиксировали спортивные комиссары Центрального аэроклуба СССР

М. Кривиский и Р. Бабаян [2, л. 12]. Во время всех полётов Раскова вела путевые журналы, которые прилагались к пакету документов, направляемых в Международную авиационную федерацию в оригинале и в переводе на французский язык. Эти журналы содержат много технической информации о ходе полётов: условия взлёта и посадки (атмосферное давление и температура на земле, скорость и направление ветра), характеристики самолёта (класс воздушного аппарата, марка моторов и их мощность, предписанные контрольные приборы). Указывались географические координаты места взлёта и посадки, названия ближайших к месту посадки населённых пунктов. В отдельную таблицу записывались путевые наблюдения штурмана – скорость, путь следования, облачность на маршруте [2, л. 18-19; 3, л. 16, 16об, 17, 17об; 4, л. 15, 16, 17; 5, л. 25, 26, 27, 28].

Не на всех аэродромах дежурили спортивные комиссары. Так, первый авиарекорд Расковой 24 октября 1937 г. зафиксировали член президиума Актюбинского Горсовета, лейтенант местной воинской части, старший диспетчер Актюбинского аэропорта и пилот 25-го авиаотряда Северо-Казахстанского Управления Гражданского воздушного флота [2, л. 6.]. Они же сняли запечатанный официальный барограф и пломбы с бензиновых баков ЯК-12 [2, л. 8, 10-10об.]. Аппарат был отправлен в столицу СССР, где вышеупомянутый спортивный комиссар Кривиский вскрыл его вместе с инженером, начальником лаборатории Московского института точной индустрии В. Некрасовым. Осмотр показал, что целостность пломбы барографа не была нарушена, а барограмма продемонстрировала «безотказность работы прибора в течение всего полёта на беспосадочность полёта» [2, л. 21]. Результаты своего исследования Кривиский передал спортивной комиссии Центрального аэроклуба, которая зафиксировала рекорд как всесоюзный [2, л. 23], перевела всю документацию о нём на французский и отправила в Париж для регистрации рекорда в качестве международного. Меньше чем через месяц, 23 ноября 1937 г., ФАИ направила в Москву положительный ответ. Преодолев по воздуху 1444,72 километра, Раскова вместе с Гризодубовой была признана рекордсменкой в классе «С-бис» [2, л. 31].

Второй рекорд был установлен Расковой спустя несколько месяцев – 24 мая 1938 г. на гидросамолёте МП-1, управляемом Осипенко и Ломако, по замкнутому маршруту. Экипаж совершил круговой полёт из Севастополя до Херсонесского маяка, Березанска, Евпатории и вернулся в Севастополь, преодолев расстояние в 1749,213 километров. Через неделю после завершения полёта Центральный аэроклуб СССР направил телеграмму о нём в Федаэро (судя по контексту, «Федаэро» – синоним «ФАИ»; точного пояснения в документе нет) в Париж [5, л. 46]. Получив от представителей Гидрографического отдела Черноморского флота и от спортивных комиссаров Кривиского и К. Захарова необходимые подтверждающие документы, председатель Авиационно-спортивной комиссии

Центрального аэроклуба СССР комбриг Иван Тимофеевич Спирин (давний знакомый Расковой, один из организаторов первомайских воздушных парадов в Москве) признал рекорд национальным. Впоследствии вся документация была переведена на французский язык и отправлена в Париж. Через некоторое время из Франции в Москву пришла телеграмма о получении пакета документов, фиксирующих рекорд экипажа МП-1, а ещё позднее – письмо с информацией о внесении этого достижения в список международных авиационных рекордов [5, л. 50]. Аналогично Авиационно-спортивная комиссия поступила и при регистрации сразу двух рекордов, достигнутых в одном полёте – 2 июля 1938 г. на гидросамолёте МП-1 Расковой, Ломако и Осипенко, которые за несколько часов добрались из Севастополя в Архангельск.

Три рекорда, установленные на гидросамолёте МП-1 под управлением Осипенко, имели свои особенности в фиксации. Аппарат должен был появиться над контрольными точками на определённой высоте, где его ждал спортивный комиссар. Так, во время рекордного полёта 24 мая 1938 г. самолёт снизился до 50 метров над Херсонесским и Евпаторийским маяками, а также над башней переднего огня Березанско-Очаковского створа [5, л. 27]. При установлении сразу двух рекордов на гидросамолёте 2 июля 1938 г. МП-1 был зафиксирован на высоте в 50 метров над Софийским собором Великого Новгорода [4, л. 19]. Были составлены отдельные акты о прохождении каждого контрольного пункта, которые

впоследствии перевели на французский язык и отправили в ФАИ [5, л. 29, 30, 31, 32, 33, 34].

Как показало данное исследование, Центральный аэроклуб СССР при регистрации международных женских авиарекодов старался чётко следовать инструкциям по их фиксации. Иногда чрезвычайные обстоятельства, такие как вынужденная посадка в тайге самолёта «Родина» вдалеке от аэродромов и населённых пунктов, заставляли вносить коррективы в процесс регистрации. При этом спортивные комиссары (или исполняющие их обязанности лица) чётко соблюдали регламент, внимательно снимали показания барографов и фиксировали все свои действия в документах, которые впоследствии переводились на язык, используемый в ФАИ, и отправлялись в Париж.

Регистрация рекордов Международной авиационной федерацией была предметом гордости советского правительства. В периодической печати публиковались результаты рассмотрения документов Центрального аэроклуба СССР в Париже [9]. Признанные на международном уровне, авиационные рекорды, особенно совершённые женщинами, поднимали престиж авиации и активно способствовали пополнению её рядов. Всё это сказалось в первый год Великой Отечественной войны, когда из действующих лётчиц и желающих ими стать Марина Раскова, тогда уже Герой Советского Союза, сумела сформировать три женских авиационных полка, которые принимали участие во многих сражениях.

Библиографический список

1. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-7523. Оп. 9. Д. 258.
2. ГАРФ. Ф. Р9552. Оп. 8. Д. 26.
3. ГАРФ. Ф. Р9552. Оп. 8. Д. 50.
4. ГАРФ. Ф. Р9552. Оп. 8. Д. 71.
5. ГАРФ. Ф. Р9552. Оп. 8. Д. 72.
6. Кузьмина М.А. По следам одной катастрофы. Комсомольск-на-Амуре, 1998. 133 с.
7. Осипенко А.Н. Две звезды. М., 2009. 207 с.
8. Раскова М.М. Записки штурмана. М., 1976. 368 с.
9. Рекорды советских лётчиц и планеристов // Правда. 1938. 20 июля. С. 4.
10. РГАЛИ (Российский государственный архив литературы и искусства). Ф. 618. Оп. 14. Д. 691.
11. Экслер И.Б. Героический перелёт. М., 1939. 128 с.

References

1. State Archive of the Russian Federation. F. P-7523. Inv. 9. File 258.
2. State Archive of the Russian Federation. F. P9552. Inv. 8. File 26.
3. State Archive of the Russian Federation. F. P9552. Inv. 8. File 50.
4. State Archive of the Russian Federation. F. P9552. Inv. 8. File 71.
5. State Archive of the Russian Federation. F. P9552. Inv. 8. File 72.
6. Kuzmina M.A. In the wake of a disaster. Komsomolsk-na-Amure, 1998. 133 p.
7. Osipenko A.N. Two stars. M., 2009. 207 p.
8. Raskova M.M. The navigator's notes. M., 1976. 368 p.
9. Records of Soviet pilots and gliders. Pravda, 20 July, 1938. P. 4.
10. Russian state archive of the literature and art. F. 618. Inv. 14. File 691.
11. Exler I.B. The heroic flight. M., 1939. 128 p.

УДК 338

UDC 338

МИНАКОВ С.Т.

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

МИНАКОВА Э.А.

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

MINAKOV S.T.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Doctor, Orel State University
E-mail: minakovst@mail.ru

MINAKOVA E.A.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of History of Russia, Orel State University
E-mail: malykhinajulia@bk.ru

КОМАРИЦКИЕ ДРАГУНЫ ГЕНЕРАЛА ЗМЕЁВА

KOMARITSKY DRAGOONS OF GENERAL ZMEEV

В статье описывается и исследуется деятельность и роль выдающегося русского военачальника, первого русского генерала В.А. Змеёва по организации и боевому применению комарицких драгун, рассматривается это весьма своеобразное явление в процессе зарождения и становлении российской регулярной армии. Дается историко-географическое представление о «дворцовой» Комарицкой волости, ее происхождении, особенностях ее географического и административно-политического расположения и инфраструктуре. Исследование комарицких драгун как разновидности военно-территориальной части русского войска XVII в. включает вопросы их организации, командного состава, степени и форм интегрирования в «полки иноземного строя», использование в ходе русско-польской войны 1654-1667 гг. и русско-турецкой войны 1676-1681 гг., уровень эффективности боевого использования комарицких драгунских полков.

Ключевые слова: Комарицкая волость, комарицкие драгуны и солдаты, генерал В.А. Змеёв, полки иноземного строя.

The article describes and examines the activity and role of the outstanding Russian military commander, the first Russian General V. A. Zmeev in the organization and combat use of Komaritsky dragoons, considers this very peculiar phenomenon in the process of the birth and formation of the Russian regular army. The historical and geographical representation of the "palace" Komaritskaya volost, its origin, the peculiarities of its geographical and administrative-political location and infrastructure is given. Research of Komaritsky dragoons as a type of military-territorial unit of the Russian army of the XVII century. it includes questions of their organization, command structure, degree and forms of integration into "regiments of a foreign system", use during the Russian-Polish war of 1654-1667 and the Russian-Turkish war of 1676-1681, the level of effectiveness of the combat use of Komaritsky dragoon regiments.

Keywords: Komaritskaya volost, Komaritskaya dragoons and soldiers, General V. A. Zmeev, foreign regiments.

Вопреки сложившимся традиционно-хрестоматийным представлениям о начале российской регулярной армии, согласно мнению самого царя-преобразователя Петра I, «регулярство» в России началось еще со времен царя Алексея Михайловича [25, с. 47]. Важную роль в этом процессе сыграл выдающийся русский военный деятель, первый русский генерал Венедикт Андреевич Змеёв (ок.1618-после 21.2.1697) [38, с. 422; 25, с. 117; 31, с. 445, 525]. В силу своей неименитости он всегда оставался за спинами родовитых воевод. И лишь, пожалуй, князь В.В. Голицын, первый министр» в правительстве царевны Софьи, намереваясь полностью преобразовать русское войско в регулярную армию, фактически, поставил генерала В.А. Змеёва во главе этого процесса, сделав его, по мнению иностранных наблюдателей, «военным министром» [16, с. 507].

В.А. Змеёв, происходивший из старинного, но не знатного дворянского рода [35, с. 308], начал свою во-

енную карьеру рейтара, вероятно, еще во времена Смоленской войны 1632-1634 гг., хотя официальные сведения о его службе датируются 1646 г. [5, с. 264] Пожалованный в чин стряпчего, с 1649 г. [12, с. 447–448] он начал свою рейтарскую службу [6, л. 39] в московском рейтарском полку И. Фан-Буковена, став в августе 1656 г. полковником и командиром рейтарского полка [21, л. 399–410]. При штурме Кокенхаузена 14 августа 1656 г. во время русско-шведской войны 1656–1658 гг. В.А. Змеёв во главе своего рейтарского полка впервые отличился, сыграв решающую роль во взятии указанной крепости и был царем награжден [11, с. 68, 71]. В 1657 г. Змеёв сыграл решающую роль в победоносном сражении под Гдовом, а позже, после страшного поражения русского авангарда 28 июля 1659 г. под Конотопом, именно полковник Змеёв со своим рейтарско-драгунским полком оказался основной силой, не допустившей полного поражения русского войска, что было особо отмечено царем Алексеем Михайловичем [4, с. 60; 8, с. 216–218].

К этому времени Змеёв уже заслужил репутацию самого лучшего организатора и воспитателя регулярных частей русского войска. В 1674 г. он был первым из русских «начальных людей» пожалованным в чин генерала [8, ст. 1142], а в 1678 г. получил совершенного необычный и новый чин «думного генерала» [36, с. 422; 19, с. 261] (думного дворянина-генерала [3, с. 518–519]). К этому времени он близко сошелся с князем В.В. Голицыным, ближайшим советником молодого царя Федора Алексеевича, а затем всесильным «первым министром» [28, с. 18, 28, 33, 35, 91–99, 137–149]. Змеёв был «креатурой» [16, с. 507; 29, с. 51–52] Голицына и его «другом» [9, ст. 979], которого «князь Василей, по дружбе своей слушал...» [9, ст. 976, 979]. Не принадлежа к аристократии, Змеёв стал «ближним окольным» и фактическим «военным министром» [16, с. 507]. По существу, он был своеобразным «серым кардиналом» при В.В. Голицыне. По своим военно-ментальным характеристикам генерала Змеёва можно, типологически, отнести к таким полководцам и военачальникам, как прославленный маршал Тюренн, или фельдмаршал Барклай де Толли, у которых «сердце было в голове».

Рейтарский полк Змеёва, почти с самого начала своего формирования и до конца существования, до 1689 г., представлял собой самый большой по численности (достигая порой 2–2,5 тысяч всадников) и лучшим по своей военно-профессиональной подготовке, можно сказать, царской «конной гвардией» и потому, как правило, рассматривался как самостоятельное «ударное» кавалерийское соединение русского войска второй половины XVII в. Почти с самого начала своего существования в состав рейтарского полка Змеёва входили, наряду с рейтарами, также и комарицкие драгуны (составлявшие приблизительно от четверти до трети личного состава полка). Это был своеобразный, можно сказать, «род войска», рекрутировавшийся с территории и из жителей Комарицкой волости (территориально, в основном совпадавшей с административными границами Севского уезда).

Специальных исследований, посвященных именно Комарицкой волости как таковой немного. Заслуживают внимания работы двух авторов – А.А. Новосельского и Н.Б. Шеломановой [30; 39, с. 191–214]. Однако указанные исследователи внимание свое сосредоточили, главным образом, на социально-экономических аспектах истории этого исторического региона. Правда, Новосельский уделил достаточно много внимания исполнению жителями Комарицкой волости их военной, «драгунской», а затем «солдатской» повинностям, но, в основном, оставлял без внимания вопрос, скажем так «боевого использования» комарицких драгун. Некоторые аспекты социальной истории Комарицкой волости отчасти рассматривались и в работах Г.А. Пясецкого и Д.О. Святского [32, 33, 34, 37]. Военно-служилая деятельность комарицких драгун нашла отражение и в «Очерках истории СССР» [31, с. 445, 477]. Время появления Комарицкой волости как историко-географической территории достаточно

неопределенно и в значительной мере обусловлено происхождением самого ее названия, о чем также спорят и ныне [32, 33, 34, 24, с. 57]. Вероятнее и логичнее всех иных толкований этимологии топонима Комарицкая волость усматривать ее происхождение от позднелатинского слова *comitatus* – «граница, пограничный рубеж, предел» [26]. Такое толкование происхождения топонима исторически вполне объяснимо, поскольку эта территория до конца XV в. входила в состав польско-литовского государства, и, находясь на границе с Московским государством получила это латинское обозначение. Это обозначение в переименованном русском звучании после ее перехода в состав Московского государства в конце XV в. (видимо, «комарика», «комарица», «комарича» или что-то подобное) сохранилось за названием территории. Впрочем, вполне соответствует статусу Комарицкой волости и этимология этого топонима, предложенная Пясецким, выводившем его из понятия «Камерарное ведомство» (от «комара» или «камера») в Польском королевстве, которое ведало «коронными землями» [26]. Этот статус Комарицкой волости сохранился за ней и после перехода в состав Московского государства – «дворцовые земли», а крестьяне их населявшие – «дворцовые» или «государевы» крестьяне. «Дворцовые крестьяне» Комарицкой волости, в значительной своей части «маргинального» происхождения (из так называемых «гулящих людей» [29, с. 165], оседали на весьма плодородных землях Комарицкой волости, которые, благодаря своим природно-климатическим свойствам предоставляли возможность не только с успехом заниматься хлебопашеством, льноводством, бортничеством, бобровыми гонами [30, с. 65]. В конце XVI – XVII вв. из Комарицкой волости везли на продажу мед, воск, лен, кожи [15, с. 137].

Согласно сведениям на 1654 г. на территории Комарицкой волости, которая охватывала почти все пространство Севского уезда, почти совпадая с его административными границами, было 23 села и 60 деревень [30, с. 65], а в 1667 г. (вместе с примыкавшей к ней небольшой Крупецкой волостью) – 68 сел и 160 деревень и починок [30, с. 65]. В это время на территории Комарицкой волости проживало 21 745 человек, включая 19 007 мужского пола [30, с. 65]. Комарицкая волость делилась на четыре стана – Чемлижский (самый населенный, на территории которого находился и Севск), Радогожский, Брасовский, Глодновский – находилась в ведении приказа Большого дворца и, помимо других повинностей (ямской, подводной, стрелецкие, ямские деньги, медвяный оброк и т.п.), обязана была поставлять в казну «посопный» хлеб (рожью и овсом) [30, с. 65].

Указ о переводе крестьян Комарицкой волости в драгунскую службу был им объявлен 27 сентября 1646 г. Согласно этому указу, крестьяне Комарицкой волости освобождались от всех повинностей, кроме военной. Таким образом они превращались в еще один вид служилых людей «по прибору» [30, с. 66]. Однако

несмотря на освобождение комарицких драгун от всех повинностей, кроме воинской, местные власти, при молчаливом согласии верховной московской власти, фактически сохранили за комарицкими драгунами исполнение ямской повинности, против чего они неоднократно, в дальнейшем, выступали. Перевод «дворцовых крестьян» в драгуны, т.е. превращение комарицких крестьян в территориальную вооруженную силу в составе царского войска, было обусловлено тем, что волость была приграничной с Речью Посполитой и, главным образом, крайним обострением опасности со стороны крымских татар, а также начавшейся подготовкой московских властей к новой «смоленской войне» [30, с. 66].

В драгунскую службу брался 1 человек со двора. Первоначально было сформировано 3 полка (5125 человек, по 6 рот в каждом, по 300 человек в каждой) [30, с. 68; 28, с. 508]. Это значило, что нормативная численность каждого 6-ротного полка должна была равняться 1800 драгунам. Но к началу русско-польской войны 1654–1667 гг. они были переформированы в 4 комарицких драгунских полка [27, с. 508].

Комарицкий драгунский полк (воеводский), в 1500 человек, 23.4.1654 г. под командованием полковника К.Ф.Р. Деспевия, направленный на службу в Москву. Остальные три полка должны были служить по Севску.

1-й Комарицкий драгунский полк (к 16 мая 1654 г.), в 1350 человек, под командованием полковника Я. Фанговена [27, с. 508]. Он оставался командиром этого полка и в 1656–1657 гг., когда был направлен вместе с полком нести службу в Полоцк [18, с. 441].

2-й Комарицкий драгунский полк (к 16 мая 1654 г.), в 1350 человек, под командованием полковника В. Энглина (или Эглина) [27, с. 508]. В 1658 г. он оставался командиром этого комарицкого драгунского полка и был направлен с полком из Севска в Белгород, в Белгородский разряд [19, с. 70, 81]. В том же году часть комарицких драгун из полка Эглина была отправлена на службу в Гродно [19, с. 70, 81].

3-й Комарицкий драгунский полк (к 16 мая 1654 г.), в 1270 человек, под командованием полковника В. Алента [38, с. 988; 21, л. 418–428]. Всего в четырех полках было 5470 человек.

Перед «смоленским походом» 1654 г. комарицкие драгуны трех «севских» полков общей нормативной численностью в 4100 человек, были расписаны по 10 ротам в каждом полку, т.е. в среднем по 136–137 человек в каждой роте. Учитывая наличие так называемых «нетчиков» (не явившихся на службу, «дезертиров»), вряд ли численность рот соответствовала нормативной. Во всяком случае, к 1663 г. в составе русского войска, в силу различных причин, оставалось всего около 3 тысяч комарицких драгун [23, л. 54, 55, 65]. Это привело к сокращению и нормативную цифру призываемых на службу драгун в 1667 г. до 3150 человек [30, с. 71].

К июню 1657 г. личный состав «московского» комарицкого драгунского полка (бывшего Деспевия) был распределен по трем рейтарским полкам под ко-

мандованием полковника В.А. Змеёва, полковника А. Фан-Стробеля и А. Трауернихта [4, с. 19]. Согласно «Дневальным записям» Тайного приказа за 2 июня 1657 г. в рейтарском полку стольника и полковника В.А. Змеёва, направляемого на службу в Полоцк, было 2 майора, 7 ротмистров, 10 поручиков, 10 прапорщиков [4, с. 19], т.е. 10 рейтарских рот. Исходя из этих данных следует, что в полку Змеёва было 10 рот (включая полковничью роту и две майорских). Учитывая нормативную численность одной роты в 100 человек, в рейтарском полку Змеёва было, с учетом указанного комсостава, свыше 1 тысячи рейтар. В составе рейтарского полка Змеёва было также «драгунского строя» 1 майор, 2 капитана, 3 поручика и 3 прапорщика [4, с. 19], т.е. 3 драгунские роты. Исходя из первоначального расчета нормативной численности каждой роты комарицких драгун в 300 человек, в «драгунской части» рейтарского полка Змеёва было, вместе с комсоставом, свыше 900 человек, т.е. около 1 тысячи драгун. Таким образом, получается, что в рейтарском (фактически, в рейтарско-драгунском) полку Змеёва на июнь 1657 г. было около 2 тысяч человек (В 1687 г. численность рейтарского полка генерала Змеёва была почти такой же – 1900 человек [14, с. 89]. Однако численность драгун в рейтарском полку Змеёва, осенью 1657 г. откомандированных в Белгород [10, ст. 892], а в августе 1658 г., отправленных «по домам», было 550 человек [10, ст. 892]. В таком случае, в составе трех комарицких драгунских рот в полку Змеёва в июне 1657 г. было не более 600 человек, т.е. ориентировочно по 200 человек в роте. Указанная выше приблизительная численность комарицких драгун в полку Змеёва в 1657 г. меньше официальной к 1663 г. Согласно «Смете» 1663 г. в рейтарском полку Змеёва было 2522 человека (включая 1604 рейтара, 840 драгун, 78 «начальных людей») [23, л. 54]. Эта «драгунская часть» рейтарского полка Змеёва, согласно официальным документам приказа Тайных дел, в 1657 г. была укомплектована комарицкими драгунами из района Севска [10, ст. 889, 892], т.е. из Чемлижского стана. Для большей полноты представлений следует отметить, что в двух других «московских» рейтарских полках, Фан-Стробеля и А. Трауернихта, направленных на службу в Борисов (Смоленск), также были «драгунские части», из того же бывшего «московского» комарицкого драгунского полка, по две роты в полках Фан-Стробеля и Трауернихта: согласно тем же расчетам, которые сделаны в отношении рейтарского полка Змеёва, в этих полках, в совокупности, было приблизительно 800 драгун [4, с. 19]. Получается, что в июне 1657 г. в трех «московских» рейтарских полках было, в целом, свыше 1400 драгун. Это почти столько же, сколько было в 1654 г. в составе «московского» полка комарицких драгун, отправленных в Москву под командованием полковника Деспевия (1500 человек). В Борисов был направлен еще один комарицкий драгунский полк полковника Ю. Юнкмана в составе 10 рот [4, с. 19], общей численностью, видимо, не менее 1000 человек. В то же время в Севск командиром одного из комарицких драгунских полков вновь назначается полковник Я. Фан-

Говен, для сбора этого полка, чтобы отправиться, как и Змеёв со своим полком, служить в Полоцке [18, с. 441]. Исходя из первоначальной численности полка Фан-Говена в 1654 г., в нем в 1656–1657 г. было 1350 человек. Таким образом, в трех «московских» полках (согласно нормативным предписаниям 1654 г. было 2770 человек) и в одном «севском» (1350 человек), в совокупности насчитывалось 4120 драгун. Если к указанным полкам добавить еще один «севский» полковника В. Энглина, отправленного в 1658 г. на службу в Белгород, то общая численность комарицких драгун в 1656–1658 гг. составит 5470 человек (эта цифра совпадает с первоначальной численностью четырех комарицких драгунских полков: в 1654 г. в совокупности они насчитывали 5470 человек).

Как показал опыт боевого применения комарицких драгун использование их в боевых действиях было малоэффективно. Сравнительно низкий уровень их профессиональной подготовки приводил к тому, что Змеёв и другие рейтарские полковники, в составе чьих полков были и драгуны, использовали их, преимущественно в качестве подсобной, обозно-хозяйственной сфере, а также фактически требуя с них исполнения тех же повинностей, от которых их официально освободили (поставки хлеба, подводная, сбор ямских денег). В своих челобитных они просили освободить их от военной повинности и вернуть в прежнее состояние. И людские потери комарицких драгун были весьма заметными: за двадцать лет, с 1646 по 1667 гг. из Комарицкой волости ушли в другие волости и уезды свыше 1000 человек; было убито 1303 человека, попали в плен почти 2600 человек. Волость сократилась на 610 дворов. Ввиду всего этого и в связи с завершением русско-польской войны в 1667 г. набор комарицких драгун в войска был сокращен до 3150 человек [30, с. 71]. Но, в связи неспокойной обстановкой в Малороссии вновь увеличен в 1668 г. до 4539 человек [30, с. 71]. Указанные обстоятельства побудили правительство Алексея Михайловича в 1669 г. вновь организовать четыре комарицких драгунских полка в составе Севского разряда. В ноябре 1670 г., в соответствии с указом о «разверстании» севских драгун «по станам». В ноябре 1670 г. были развернуты 4 драгунских полка по 1000 человек каждый (всего 4000 человек):

1. Комарицкий драгунский полк полковника Ю. Инглиса (ноябрь 1670–октябрь 1671. А. Змеёва.
2. Комарицкий драгунский полк полковника А. Гамильтона (ноябрь 1670–3 декабря 1678).
3. Комарицкий драгунский полк полковника К. Фан-Буковена (ноябрь 1670–12 августа 1678).
4. Комарицкий драгунский полк полковника П. Гордона (ноябрь 1670–октябрь 1678).

С началом русско-турецкой войны 1676–1681 гг. эти полки (все или частично) с 1677 г. входили в состав Севского полка и подчинялись Севскому полковому воеводе. В это время, ввиду угрозы Киеву со стороны турецко-татарских войск, в Киев ежегодно в гарнизонную службу направлялся очередной комарицкий драгунский полк, обычно на полгода, точнее на военную кампанию. Полк мог направляться

в Киев и без своего командира полка и передаваться под командование находившегося в Киеве командира другого драгунского полка [3, ст. 89]. Об этом свидетельствует и запись в дневнике полковника П. Гордона от 1 апреля 1677 г. [7, с. 9]. Объяснение этой ситуации мы находим и в других официальных документах [1, ст. 431, 448; 2, ст. 214; 3, ст. 419–420; 10, с. 215; 13, с. 197, 198, 538].

В ходе русско-турецкой войны 1676–1681 гг. возросшие тяготы драгунской службы породили многочисленные жалобы и челобитные комарицких драгун с просьбой освободить их от драгунской службы [30, с. 69–73]. Возросло и число дезертиров [30, с. 69–73]. К этому времени правительство царя Федора Алексеевича, военными вопросами в котором фактически ведал его любимец царя князь В.В. Голицын, в 1679 г. было решено отказаться от набора драгунских полков в Комарицкой волости из-за их малой боевой эффективности, и перевести всех драгун в «солдатскую службу» к июню 1680 г. [17, с. 216] Большинство комарицких драгун это было воспринято как облегчение [30, с. 72–73]. Надо полагать, что это решение было предложено генералом Змеёвым, ставшим к этому времени, как ранее, уже было отмечено, конфиденнтом всеильного тогда князя В.В. Голицына. Вместо четырех драгунских полков, согласно «Росписи перечневой ратным людям... 1680/1681 г.», было сформировано 3 комарицких солдатских полка: один полк (1547 человек), сформированный на базе Чемлижского стана, был передан под командование генерал-поручика Ф. Ульфа [22, л. 73]; другой полк комарицких солдат (1535 человек) был передан под команду полковника Т. Фандервидена [22, л. 75]; третий полк комарицких солдат (1354 человека) под командованием полковника Я. Фанголстена был включен в состав войск думного дворянина и генерала В.А. Змеёва, курского воеводы и «товарища» воеводы Большого полка (князя В.В. Голицына) [22, л. 77].

Комарицкие драгунские и солдатские полки, являясь одновременно «регулярными» и «территориальными», с прерывистым характером службы, несомненно, удешевляя расходы царской казны на почти непрерывную войну во второй половине XVII – первой четверти XVIII вв. Однако они так и не стали полноценными «полками иноземного строя». Этому мешали и сама система их комплектования, нежелание служить вдали от своих хозяйств, с которыми они были тесно связаны, рассматривая драгунскую службу, как повинность, но не как основной род своей жизнедеятельности, фактическое сохранение за драгунами части прежних повинностей, в условиях войны оказавшихся нерегулируемыми, использование комарицких драгун, преимущественно на подсобных военно-хозяйственных работах. Все это, в конечном итоге заставило высшее государственное и военное руководство, в лице князя Голицына и генерала Змеёва, в условиях проводимой военной реформы, отказаться от драгунской службы комарицких крестьян, заменив ее солдатской.

Библиографический список

1. Акты, относящиеся к истории Южной и западной России... Т. 11. 1672–1674. СПб., 1879.
2. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. Т. 12. 1675–1676. СПб., 1882.
3. Акты, относящиеся к истории Южной и Западной России. Т. 13. 1677–1678. СПб., 1884.
4. Белокуров С.А. Дневальные записки приказа Тайных дел 7165 (1657) – 7183 (1675). М., 1908.
5. Боярская книга 1658 г. М., 2004.
6. Боярский список (3) 7158 (1.9.1649/31.8.1650) // РГАДА. Оп. 210. Оп. 9. Ед. хр. 356.
7. Гордон П. Дневник. 1677–1678. М., Наука, 2005.
8. Дворцовые разряды (с 1645 по 1676 г). Т. 3. СПб., 1852.
9. Дело о князе В.В. Голицыне / Розыскные дела о Федоре Шакловитом и его сообщниках. Издание Археографической комиссии. Т. 3. СПб., 1888.
10. Дела тайного приказа //Русская историческая библиотека. Т. 21.
11. Дополнения к 3 тому Дворцовых разрядов. СПб., 1852.
12. Записные книги Московского стола 1636–1663 гг. //Русская историческая библиотека Т. 10. СПб., 1886.
13. Котошихин Г.К. О России в царствование Алексея Михайловича. М., РОССПЭН, 2000.
14. Лефорт Ф. Документы и материалы. М., Древлехранилище, 2006.
15. Масса И. Краткое известие о Московии. // О начале войн и смут в Московии. М., 1997.
16. Невиль, де ла. Любопытные и новые известия о Московии //Россия XV-XVII вв. глазами иностранцев. Л., Лениздат, 1986.
17. Описание документов и бумаг, хранящихся в московском архиве министерства юстиции. Кн. 10. М., 1896.
18. Описание документов и бумаг, хранящихся в московском архиве министерства юстиции. Кн. 12. М., 1901.
19. Описание документов и бумаг, хранящихся в московском архиве министерства юстиции. Т. 13. Документы Разрядного приказа. М., 1903.
20. Поммеринг К. Донесения королеве Христине и письма королевскому секретарю шведского резидента в Москве Карла Поммеринга 1647–1650 гг. //Якубов К. Россия и Швеция в первой половине XVII века: сборник мат., извлеч. из Моск. Гл. Архива М-ва Ин. дел и Швед. Гос. Архива и касающихся истории взаимных отношений России и Швеции в 1616–1651 гг. с предисл., примеч. и алф. указателем личных имен. М., 1897.
21. РГАДА. Ф. 210. Разрядный приказ. Оп. 9. Столбцы Московского стола. № 864.
22. Роспись перечневая ратным людям, которые во 189 году росписаны в полки по разрядам // Описание Государственного Разрядного Архива. М., 1842. Л. 73.
23. Сметы военных сил Московского государства 1661–1663 гг. //Чтения в императорском обществе истории и древностей Российских. Кн. 3. СПб., 1911.
24. Городские поселения Российской империи. Т. 4, СПб., 1863.
25. Калинычев Ф.И. Правовые вопросы военной организации русского государства второй половины XVII века. М., Госюриздат, 1954.
26. Комарицкая волость //https://ru.wikipedia.org/wiki/Комарицкая_волость#:~:text=Комарицкая%20волость%20(Комарицкая%20волость)%20—,реке%20Непуссе%20и%20ее%20притокам;
27. Курбатов О.А. Полки драгунского и солдатского строя, существовавшие к началу русско-польской войны 1654–1667 // Единобор: Материалы по военной истории Восточной Европы. Выпуск 2. М., 2011.
28. Лавров А.С. Регентство царевны Софьи Алексеевны. Служилое общество и борьба за власть в верхах русского государства в 1682–1689 годах. СПб., Наука, 2017.
29. Мартыянов Т. А. Правда о «Камаринской» и «Барыне»: История двух народных песен // Исторический вестник. СПб., 1900.
30. Новосельский А.А. Дворцовые крестьяне Комарицкой волости во второй половине XVII в. / «Вопросы сельского хозяйства, крестьянства и революционного движения в России». Сб. статей к 75-летию академика Н. М. Дружинина. М., 1961.
31. Очерки истории СССР XVII в. М., Издательство Академии наук СССР, 1955.
32. Пясецкий Г.М. Город Севск по переписной книге 1646 г. // Труды Орловской уездной Археографической комиссии. Вып. 1. Орел, 1891.
33. Пясецкий Г.М. Севск 1623 г. // Труды Орловской уездной Археографической комиссии. Вып. 3. Орел, 1895.
34. Пясецкий Г.М. Исторический очерк города Севска и его уезда. «Сборник Орловского церковного историко-археологического общества», т. 2, Орел. 1906.
35. Руммель В.В., Голубцов В.В. Родословный сборник русских дворянских фамилий. Т. 1. СПб., 1886.
36. Русский биографический словарь. Т. 7. СПб., 1912.
37. Святский Д.О. Исторические очерки городов Севска, Дмитровска и Комарицкой волости. Орёл, 1908.
38. Чернов А.В. Строительство вооруженных сил русского государства в XVII веке (до Петра I): Дис./ д.и.н. М., 1949.
39. Шеломанова Н.Б. Комарицкая волость и Севский уезд в первой половине XVII в. / «Вопросы истории хозяйства и населения России в XVII в.» М., 1974.

References

1. Acts relating to the history of Southern and Western Russia ... Vol. 11. 1672–1674. St. Petersburg., 1879.
2. Acts relating to the history of Southern and Western Russia. Vol. 12. 1675–1676. St. Petersburg., 1882.
3. Acts relating to the history of Southern and Western Russia. Vol. 13. 1677–1678. St. Petersburg., 1884.
4. Belokurov S. A. Diary notes of the order of Secret affairs 7165 (1657) – 7183 (1675). M., 1908.
5. Boyarskaya kniga 1658 g. M., 2004.
6. Boyarsky list (3) 7158 (1.9.1649/31.8.1650) // RGADA. Op. 210. Op. 9. Ed. hr. 356.
7. Gordon P. Diary. 1677–1678. M., Nauka, 2005.
8. Dvortsovye razryady (from 1645 to 1676). T. 3. SPb., 1852.
9. Delo o knyaz V. V. Golitsyn / Search cases about Fyodor Shaklovit and his accomplices. Edition of the Archeographic Commission. Vol. 3. St. Petersburg., 1888.
10. Affairs of the secret order //Russian Russian Historical Library. Vol. 21.

11. Additions to the 3rd volume of the Palace categories. St. Petersburg., 1852.
12. Notebooks of the Moscow table 1636-1663. // Russian Historical Library Vol. 10. St. Petersburg., 1886.
13. *Kotoshikhin G. K.* About Russia in the reign of Alexey Mikhailovich. M., 2000.
14. *Lefort F.* Documents and materials. M., 2006.
15. *Massa I.* Brief news about Muscovy. // On the beginning of wars and troubles in Moscow. M., 1997.
16. *Neville, de la.* Interesting and new news about Muscovy //Russia XV-XVII centuries. through the eyes of foreigners. L., Lenizdat, 1986.
17. Description of documents and papers stored in the Moscow archive of the Ministry of Justice. Book 10. M., 1896.
18. Description of documents and papers stored in the Moscow archive of the Ministry of Justice. Book 12. M., 1901.
19. Description of documents and papers stored in the Moscow Archive of the Ministry of Justice. Vol. 13. Documents of the Discharge Order. M., 1903.
20. *Pommering K.* Reports to Queen Christina and letters to the royal secretary of the Swedish resident in Moscow Karl Pommering 1647-1650. // Yakubov K. Russia and Sweden in the first half of the XVII century: a collection of mat., vol. from Mosk. Head of the Archive of the Ministry of Internal Affairs and the Swedish State. Archive and related to the history of mutual relations between Russia and Sweden in 1616-1651 with a preface, note. and alf. index of personal names. M., 1897.
21. RGADA. f. 210. A discharge order. Op. 9. Columns of the Moscow table. No. 864.
22. Painted combo box military people who are in 189 raspisany in shelves on level // Description of the State of the Archive Bit. M., 1842.
23. Estimates of the military forces of the Moscow state 1661-1663 gg//Read in them-peretarka the society of history and Russian antiquities. KN. 3. SPb., 1911.
24. Urban settlement of the Russian Empire. Vol. 4, SPb., 1863.
25. *Kalinichev F. I.* Legal issues of the military organization of the Russian state in the second half of the XVII century. M., Gosyurizdat, 1954.
26. Komaritskaya volost //https://ru.wikipedia.org/wiki/Komaritskaya_volost#:~:text=Komaritskaya%20volost%20(Komarinskaya%20volost)%20—,river%20Nerusse%20i%20ee%20products;
27. *Kurbatov O. A.* Regiments of dragoon and soldier formation that existed by the beginning of the Russian-Polish War of 1654-1667 //Unicorn: Materials on the Military history of Eastern Europe. Issue 2. Moscow, 2011.
28. *Lavrov A. S.* The Regency of Tsarevna Sofya Alekseevna. Service society and the struggle for power at the top of the Russian state in 1682–1689. St. Petersburg, Nauka, 2017.
29. *Martemyanov T. A.* The truth about “Kamarinskaya “and” Lady”: The history of two folk songs // Historical Bulletin. St. Petersburg, 1900.
30. *Novoselsky A. A.* Dvortsovye krestyane Komaritskoy volost v vtoroy polve XVII vv. / “Voprosy sel'stva, krestyanskogo i revolyutsionnogo dvizheniya v Rossii”. Sb. stat k 75-letiyu akademika N. M. Druzhinina. M., 1961.
31. Essays on the history of the USSR.XVII v. M., Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1955.
32. *Pyasetsky G. M.* The city of Sevs according to the census book of 1646. Issue 1. Orel, 1891;
33. *Pyasetsky G. M.* Sevs 1623 // Proceedings of the Orlovka uyezd Archeographic Commission. Vol. 3. The Eagle,1895;
34. *Pyasetsky G. M.* Historical sketch of the city of Sevs and its district. “Collection of the Orel Church Historical and Archaeological Society”, vol. 2, Orel. 1906.
35. *Rummel, V. V. Golubtsov, V. V.* Genealogical collection of Russian noble surnames. Vol. 1. St. Petersburg, 1886.
36. Russian Biographical Dictionary. Vol. 7. St. Petersburg, 1912.
37. *Syatsky D. O.* Historical essays of the cities of Sevs, Dmitrovsk and Ko-maritskaya volost. Eagle, 1908.
38. *Chernov A.V.* Construction of the armed forces of the Russian state in the XVII century (before Peter I): Dis. / D. I. N. M., 1949.
39. *Shelomanova N. B.* Komaritskaya volost and Sevsky uyezd in the first half of the XVII century. / “Questions of the history of the economy and population of Russia in the XVII century.” Moscow, 1974.

УДК 94(47+57)

UDC 94 (47+57)

МИНАКОВ С.Т.

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

MINAKOV S.T.

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of History of Russia, Doctor, Orel State University
E-mail: minakovst@mail.ru

ЗИГЗАГИ СТАЛИНСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ИСТОРИОСОФИИ И «ТУХАЧЕВЩИНА»

ZIGZAGS OF STALINIST POLITICAL HISTORIOSOPHY AND "TUKHACHEVSHCHINA"

Статья посвящена проблеме формирования политической «историософии» И.В. Сталина, официальной партийно-государственной идеологии и концепции истории СССР в контексте всемирной истории. В статье дается обоснование использованию термина «историософия» применительно к политическим взглядам И.В. Сталина и их изменениям; рассматривается центральный вопрос, касающийся идейно-политической роли книги Е.В. Тарле «Наполеон», изданной в СССР в 1936 г. в процессе политических взаимоотношений С.Т. Сталина и М.Н. Тухачевского, его временного политического возвышения, получившего в русском зарубежье название «тухачевщина».

Ключевые слова: политическая историософия, «тухачевщина», Сталин, Тухачевский, Тарле, Радек, «Наполеон».

The article is devoted to the problem of the formation of the political "historiosophy" of I. V. Stalin, the official party-state ideology and the concept of the history of the USSR in the context of world history. The article substantiates the use of the term "historiosophy" in relation to the political views of I. V. Stalin and their changes; the central issue concerning the ideological and political role of the book "Napoleon" by E. V. Tarle, published in the USSR in 1936, in the process of political relations between S. T. Stalin and M. N. Tukhachevsky, his temporary political rise, which was called "tukhachevshchina" in the Russian abroad, is considered.

Keywords: political historiosophy, "tukhachevshchina", Stalin, Tukhachevsky, Tarle, Radek, "Napoleon".

Историософское понимание и толкование Истории в религиозно-христианской традиции, опирающейся на Библию, видело начало Истории в грехопадении Адама и завершение – на Страшном Суде, открывавшем возвращение «праведникам» Вечного Блаженства в Царстве Небесном. При этом, согласно библейско-христианской традиции начало Истории и вообще Истории как таковой, являлось Великим Случаем, предусмотренным в качестве возможности, но не обязательным, в силу самой природы Человека, сотворенного Господом по своему образу и подобию, следовательно способного к выбору, в том числе между верой в Господа и Неверием в него, т.е. способного к свершению Греха Неверия. Поэтому историософия исходит из Случайного, неожиданного, алогичного, Чудесного в Истории как из ее существа.

Секуляризация традиционно-патриархальных представлений о России и ее истории «от православного царства «Москва – третий Рим» к великодержавно-военной Российской империи, сдвинув идеологию всепасающего «мессионизма» «священного царства» на второй план, секуляризовала и содержание «культовой системы» в представлениях об истории России, прежде всего в официальной ее версии. Вместо «культы православных святых и подвижников Церкви» складывался культ «императоров-демиургов» (Петра Великого, Александра I Благословенного, Николая

I, Александра II Освободителя) и «героев России» (А.В. Суворова, М.И. Кутузова, А.С. Пушкина, М.Д. Скобелева и т.п.). И хотя марксизм отвергал и отвергает «культ личности» в любом его проявлении, практически нивелирует роль личности в истории (показательно высказывание Сталина «незаменимых людей нет»), рассматривая роль личности как величины производной от общественных отношений, а Ленин и «вожди» русской революции всячески (по крайней мере внешне, на официальном уровне) всячески сопротивлялись распространению «культовых настроений», в реальности уже во время самой революции и Гражданской войны «культ вождей» распустился пышным цветом, и в Советской России (Ленин, Троцкий, Буденный, Тухачевский и др.), и в России Белой (Корнилов, Колчак, Врангель, Марков, Скоблин, Туркул и т.п.). Сталин же, обученный и воспитанный в религиозно-церковной традиции (в духовной семинарии), по существу, узаконил «культ вождей» на уровне официальной идеологии уже к 1937 г., причем в дореволюционной структурно-системной конструкции, что отчетливо явлено в первом официальном школьном учебнике «История СССР, краткий курс» (М., 1937 год). Сталин обращал основное внимание на роль выдающихся личностей. Его марксизм основывался на религиозно-церковном архетипе мировосприятия. Учебник этот выстроен, в сущности, по

образцу дореволюционного гимназического учебника по истории России Иловайского. Стержневой основой первого «сталинского» учебника истории СССР 1937 г. является «великодержавно-государственный» принцип. В этом учебнике отдельный параграф был посвящен и Великой Французской буржуазной революции, в тексте которого была дана и официальная оценка Наполеона и его роли в истории этой революции: «...Но вскоре крупной буржуазии Франции снова удалось захватить власть в свои руки. Руководители якобинцев были казнены. Вождем буржуазной Франции стал генерал Наполеон Бонапарт. ...Наполеон Бонапарт произвел во Франции государственный переворот против революции и сделался полновластным правителем» [1, с. 77, 78, 79]. Впервые Сталин дал оценку роли Наполеона в Великой Французской буржуазной революции в своем докладе на февральско-мартовском Пленуме ЦК ВКП(б) 3 марта 1937 г. «Что из себя представляло наполеоновское правительство? – Задавался он вопросом в своем докладе, и отвечал, – буржуазное правительство, которое задушило французскую революцию и сохранило только те результаты революции, которые были выгодны крупной буржуазии» [2, с. 5]. Иными словами, в оценке Сталина, Наполеон был ставленником крупной буржуазии, задушившим французскую революцию. На основании такой сталинской оценки роли Наполеона 10 июня 1937 г. в газете «Правда» появилась разгромная рецензия на книгу Е.В. Тарле «Наполеон». «Обер-бандит Троцкий, – разоблачал автор рецензии «враждебно-вредительскую» сущность этой книги, – как показал на суде Радек, писал своей банде, что «Наполеон был не реставрацией, реставрация пришла позже, это было попыткой сохранить главные завоевания революции – то, что можно было из революции сохранить. Вот эту-то бандитскую концепцию пытается обосновать стряпня Тарле». И как бы резюмируя, автор заключал: «В лживом освещении Тарле, Наполеон выступает как законный наследник революции» [3, 4]. И как заключительный вывод книга «Наполеон» была названа «ярким образцом вражеской вылазки» [3, 4]. Цитированные выдержки из этой рецензии 15 июня 1937 г. были напечатаны в статье «Идеологические корни «тухачевщины», помещенной в эмигрантской газете «Последние новости», издававшейся лидером кадетской партии П.Н. Милюковым [5, с. 3]. И разгромная рецензия в газете «Правде», и в милюковской газете шла о появившейся в СССР к лету 1936 г. книги Е.В. Тарле «Наполеон» с предисловием К.Б. Радека.

Заказ на написание «Наполеона» был получен Тарле в марте 1935 г. [6], хотя, согласно некоторым сведениям, работу над книгой он начал еще в 1934 г. Само решение и распоряжение о написании и публикации книги о Наполеоне, причем в научно-популярном формате и в серии «Жизнь замечательных людей», издававшейся под редакцией А.М. Горького, как бы негласно вводило Наполеона Бонапарта в ряд «замечательных людей». В отличие от современной номенклатуры этой литературной серии, в советские времена для внесения лично-

сти в номенклатуру «замечательных людей» следовало признать ее «положительным героем» Истории, и именно по революционным и советско-социалистическим критериям.

Предисловие к этой книге Сталин поручил К.Б. Радеку, заведующему Бюро международной информации ЦК ВКП(б), пожалуй, самому одаренному, если не сказать больше, журналисту и партийному публицисту, известному большевику-интернационалисту. Такова была его официальная квалификация.

В 20-е гг. Радек был активнейшим сторонником Троцкого, однако, ценимый Сталиным, возможно, не только за свои литературные и публицистические таланты, он, приближенный Сталиным на непродолжительное время, продолжал свою политическую и партийно-журналистскую деятельность. И в этом, первом издании «Наполеона» 1936 г. Радеком была приведена полностью социально-политическая характеристика, которую дали Наполеону Бонапарту основоположники диалектического и исторического материализма Карл Маркс и Фридрих Энгельс, емко сформулировав роль Наполеона в Великой Французской революции и в мировой истории. Полагаю целесообразным привести мнение Маркса полностью.

«Наполеон, – писал К. Маркс, – был олицетворение последнего акта борьбы революционного терроризма против провозглашенного той же революцией буржуазного общества и его политики ...Он не был мечтательным террористом. Но в то же время Наполеон рассматривал еще государство как самоцель, а гражданскую жизнь исключительно как казначея и своего подчиненного, который не вправе иметь свою собственную волю. Он завершил терроризм, поставив на место перманентной революции перманентную войну. Он удовлетворил до полного насыщения эгоизм французской нации, но требовал также, чтобы дела буржуазии, наслаждения и богатства и т.д. приносились в жертву всякий раз, когда это требовалось политической целью завоевания. Деспотически подавляя либерализм буржуазного общества – политический идеализм его повседневной практики, – он не щадил равным образом и его существеннейших материальных интересов, торговли и промышленности, как только они приходили в столкновение с его, Наполеона, политическими интересами. Его презрение к промышленным дельцам было его дополнением к его презрению к идеологам. В области внутренней политики он боролся против буржуазного общества как против противника государства, олицетворенного в нем, Наполеоне, все еще в качестве абсолютной самоцели» [7, с. 137–138].

В следующем издании «Наполеона», 1939 г., из этой цитаты был изъят самый существенный фрагмент: «Наполеон был олицетворение последнего акта борьбы революционного терроризма против провозглашенного той же революцией буржуазного общества и его политики». А с исчезновением этого фрагмента исчез и сопровождавший его комментарий, который утверждал

сущностную генетическую связь между «якобинской диктатурой» и «диктатурой Наполеона». Но в этом-то и была сущность «первого Наполеона» по Марксу.

В этом высказывании Маркса, во-первых, совершенно определенно действия Наполеона оценивались и квалифицировались как «последний акт борьбы революционного терроризма против... буржуазного общества и его политики», а сам он как «олицетворение», персональное воплощение этого акта, т.е. действия Наполеона были ««антибуржуазными», как и действия большевистской революции.

Во-вторых, эта мысль закреплялась своего рода уточнением: Наполеон «боролся против буржуазного общества как против противника государства». Таким образом, государство «отчуждалось» от общества как определенной социально-классовой системы, в качестве самодовлеющей, самоценной системы, которая может менять социально-классовую систему самого общества, в зависимости от степени социально-экономической эффективности этой системы, т.е. утверждалась идея «абсолютного этатизма».

Таким образом, Маркс видел в Наполеоне Бонапарте (судя по цитированному выше его высказыванию) не узурпатора революционной власти, не диктатора, захватившего государственную власть, чтобы подавить революцию и подавившего ее, как традиционно трактовалась его социально-политическая роль в советской марксистской литературе. Маркс видел в Наполеоне, прежде всего и главным образом, военного вождя революции, революционного генерала, каковым он, по существу, оставался и после 1799 г., как бы совершенно забыв о том, что Наполеон совершил переворот 18 брюмера, покончив, таким образом, с революцией, игнорируя этот факт как второстепенный. Историческая роль Наполеона выразилась, по-Марксу, в том, что он начал распространять французскую революцию за пределами Франции. Более того – Наполеон продолжал за пределами Франции не «буржуазную», а, судя по контексту цитаты, «антибуржуазную революцию», используя французскую буржуазию, ее экономические возможности в конструировании некоего «справедливого общества» на основе, позволю себе такую формулу, «демократического милитаризма», структурируя его по меркам средневековой архаики. Так, во всяком случае, получалось, исходя из цитированной выше оценки Маркса. Сразу же оговорюсь: в данном рассуждении не столь важно, какой вывод можно сделать из цитированного выше высказывания Маркса о Наполеоне. Важно, какое значение и какую роль имело и играло это высказывание в историософской конструкции Сталина 1936 года.

В-третьих, утверждалась историческая естественность превращения «национальной революции» в наступательную «революционную войну», т.е. реабилитировалась идея «революции извне» теоретиком и идеологом которой в Советской России с 1920 г. был Тухачевский.

Будучи своеобразной партийно-политической

«реабилитацией» Наполеона и, как следствие, «легализацией» «бонапартизма» в рамках советской партийно-государственной системы, создаваемой Сталиным, книга Е.В. Тарле «Наполеон» с официальным партийным предисловием К.Б. Радека и, главным образом, благодаря ему, по существу, оказывалась неожиданно-новой идеологемой во всей сталинской идейно-пропагандистской конструкции. О.Н. Кен, впервые подвергнув глубокому анализу идеологическую и политическую подоплеку появления книги Е.В. Тарле «Наполеон» с предисловием К.Б. Радека с санкции Сталина, полагал, что таким образом Сталин маскировал собственное утверждение в роли «советского Наполеона» [8]. Однако комментарий в газете «Правде» от 10 июня 1937 г., в связи с «делом Тухачевского» косвенно свидетельствовал о том, что таковым «советским Наполеоном» виделся Тухачевский. Именно за ним с 20-х гг. закрепилась и в СССР, и за рубежом, весьма устойчивая и незыблемая репутация «красного Наполеона».

Ведь именно в это время, в 1935–1936 гг., Тухачевский казался окружающим «уверенным в себе и в собственном влиянии», когда «ему давали все, что он потребует»! [9, р. 196] Социально-политический контекст обстоятельств, складывавшихся к 1936 г. в СССР, казалось бы, вполне благоприятствовал именно такому развитию революционно-политических процессов, перетоку реального политического доминирования в СССР от партийной элиты к военной, от Сталина – к Тухачевскому, лидеру последней.

К 1936 г. в СССР был построен социализм, т.е. социалистическая революция в России завершилась, и, в силу этого, «перманентная революция» в России, пользуясь мыслью Маркса, логично перерастала в следующую свою стадию – в «перманентную революционную войну» за пределами России. Отсюда и «реабилитация Наполеона» как революционера и, своего рода, «революционная легитимизация» «красного Бонапарта» Тухачевского в качестве и роли «вождя» русской революции, завершающего ее превращением ее в «революционную войну». Получалось, что Сталин, «реабилитируя» Наполеона как «революционера», уступал ведущую роль в русской революции, превращавшейся в «революционную войну», в «революцию извне», в «коммунистический империализм» [10, 11, 12], в «план Бельгии» [13, с. 347–348], Наполеону-Тухачевскому. В связи со сказанным возникает вопрос: делал ли это Сталин по идейным соображениям, следуя «букве» Марксовой оценки Наполеона, или вынужденно, под давлением политических, внешнеполитических обстоятельств, выдвигавших Тухачевского как последнюю надежду на спасение СССР, как единственного «спасителя» (или лично Тухачевского, чтобы его ублажить). Свидетельство генерала Гамелена о поведении Тухачевского – «он был уверен в себе и собственном влиянии» – высказывание-признание Тухачевского «все, что я потребую, мне дают» [9, р. 196], «карт-бланш»,

данный Тухачевскому на переговоры с французами, англичанами, немцами, РОВС – все это косвенно как бы указывает на доминирующее влияние Тухачевского в решении политических вопросов. Именно в это время, можно сказать, внешне триумфальной поездки Тухачевского в Великобританию и Францию, 27 января 1936 г. книга Е.В. Тарле «Наполеон» была сдана в набор, а 13 марта 1936 г. – подписана к печати [14, с. 2]. Приняв в 1932 г. систему «красного милитаризма» Тухачевского, почему бы Сталину не принять и «революционную реабилитацию» Наполеона, и фактическое признание за Тухачевским лидирующего политического положения в СССР? Быть может, подтолкнуть к пониманию этой смутно-противоречивой политической ситуации помогут пушкинские строчки о Наполеоне из 10-й главы «Евгения Онегина»:

«Сей всадник, папою венчанный,
Исчезнувший как тень зари» [15, с. 219].

Быть может, эти пушкинские строчки фокусируют и символизируют существо взаимосвязи, а «всадник» и «папа» – потаенная идеологема, формула, в некотором смысле «таинство» «метафизики 1937 года» – «красный наполеон» Тухачевский и «папа», «верховный жрец», «Великий Инквизитор» (Ф.М. Достоевского) Сталин [13, с. 201, 203–204]. Господином положения является фактически Наполеон, но он нуждается в «легитимности», которую может обеспечить только Римский папа. Переноса эту формулу в СССР 1936 г., господином положения фактически является Тухачевский, но он нуждается в «революционной легитимности», которую может обеспечить только Сталин, «верховный жрец» ленинизма и коммунизма, «Великий Инквизитор», «коммунистический папа».

Возвращаясь к уже отмеченному выше мнению О.Н. Кена, Сталин посредством «Наполеона» Тарле-Радека идеологически утверждал себя в качестве «советского Наполеона», однако акцентировал внимание, при прочтении «формулы Маркса», на Наполеоне-диктаторе, утвердившем результаты революции в государственной системе им созданной [8]. В «формуле» Маркса «Наполеон был олицетворением последнего акта борьбы революционного терроризма против провозглашенного той же революцией буржуазного общества и его политики» «революционность» Наполеона Сталин стремился усматривать в том, что тот выступал «против провозглашенного той же революцией буржуазного общества и его политики. ...Он боролся против буржуазного общества как против противника государства, олицетворенного в нем, Наполеоне...». Однако Сталин сдвинул в тень, как бы не заметив, фразу: «Он завершил терроризм, поставив на место перманентной революции перманентную войну. В связи со сказанным выше замечу, что основная мысль Маркса в цитированном высказывании, совершенно очевидно, заключается в том, что «Наполеон был олицетворением последнего акта борьбы революционного терроризма, ...поставив на место перманентной революции

перманентную войну», а не в его «цезаризме», который являлся лишь способом и средством превращения «перманентной революции в перманентную войну». Этот смысл содержит высказывание Л.Д. Троцкого, относящееся к 1921 г.: «Бонапартизм вырос из революционной войны» [16, с. 223], в то время как Сталин вроде бы поменял местами причину и следствие: «по-сталински» перманентная война была следствием его превращения в революционного диктатора. В этом идеологическом контексте присвоение Тухачевскому в числе первых пяти советских военачальников звания Маршала Советского Союза в ноябре 1935 г. по списку, санкционированному Сталиным, должно было означать, что Тухачевский не Наполеон, а лишь один из маршалов «Наполеона-Сталина».

Быть может, Сталин хотел не только ликвидировать миф о потенциальном военном диктаторе Тухачевском, но и лишить военачальника каких-либо возможностей играть самостоятельную политическую роль, оставив за ним лишь роль «революционного генерала» в нужное время готового реализовать свою идею «революции извне». Известно, что военные способности Тухачевского заметил еще в годы гражданской войны. Начиная с 1932 г. Сталин целенаправленно старался «приручить» Тухачевского: в мае 1932 г. он написал ему письмо с извинением за свою неправильную оценку программы модернизации Красной Армии, предложенную Тухачевским; за достижение в области технической модернизации проведенной будущим маршалом, в том же году военачальник (несомненно, с санкции Сталина) был награжден (первым в стране) только что учрежденным высшим в СССР орденом Ленина; в 1933 г., в 15-летний юбилей Красной Армии Тухачевскому (а не наркому Ворошилову, конечно же, тоже с санкции Сталина) было поручено принимать парад на Красной Площади; в марте 1935 г. Сталин поручил Тухачевскому известную статью «Военные планы нынешней Германии», опубликованную во всех центральных газетах СССР, на которую бурно отреагировала вся западноевропейская пресса; в том же 1935 г. Тухачевскому, в числе пяти «избранных» было присвоено звание Маршала Советского Союза; 16 января 1936 г. на VII сессии 2-го созыва ЦИК Съезда Советов именно Тухачевскому (бесспорно по инициативе Сталина) на сессии ЦИК Съезда Советов сделать знаковый доклад о состоянии Красной Армии и ее готовности не только сокрушить любого врага. «Германская армия с начала войны перешла через бельгийскую территорию, – говорил в своем докладе замнаркома. – Само собой понятно, что в современной обстановке, когда между Германией и нами имеются кое-какие государства, которые с немцами находятся в особых отношениях, германская армия при большом желании найдет пути для вторжения на нашу территорию» [17, с. 6]. Так Тухачевский подводил аудиторию к выводу о мотивированной необходимости и «правомочности» для Красной Армии «упредить» потенциального противника (Германию) и

предпринять вторжение в эти «кое-какие государства», расположенные «между Германией и нами...», которые с немцами находятся в особых отношениях».

Не исключено, что этот «план «Бельгии», осуждался на совещании у Сталина 28 февраля 1936 г., на котором Тухачевский отчитывался по результатам своей европейской миссии [18, с. 180]. Да и сам Сталин в беседе 1 марта 1936 г. заявил: «История говорит, что когда какое-либо государство хочет воевать с другим государством, даже не соседним, то оно начинает искать границы, через которые оно могло бы добраться до границ государства, на которое оно хочет напасть... Оно находит (их) либо при помощи силы, как это имело место в 1914 г., когда Германия вторглась в Бельгию, чтобы ударить по Франции, либо оно берет такую границу «в кредит»...» [19, с. 106].

Этот доклад Тухачевского был помещен во всех центральных и региональных газетах СССР с портретом докладчика. Примечательна в русле сказанного небольшая, но знаменательная заметка в журнале «Крокодил», целиком посвященном Дню Красной Армии, 23 февраля 1936 г., в шутовом «Алфавите» на букву «Т» был помещен следующий текст: «**Тухачевский** – маршал Советского Союза. Доставлял много неприятностей врагам СССР в годы гражданской войны, а недавно доставил их не меньше, сообщив о нынешней мощи Красной армии. Лицам, организациям и государствам, сомневающимся в правильности сведений, объясненных маршалом Тухачевским, всегда может быть предоставлена возможность убедиться на деле» [20, с. 11]. В 1936 г. Тухачевский был назначен 1-м заместителем наркома обороны СССР. Популяризация Тухачевского (конечно же с ведома и с санкции Сталина) проявлялась в частых публикациях его портретов и фотографий в центральной советской прессе, на плакатах и открытках, в праздничном убранстве столиц. Приближая Тухачевского к себе, как носителю Высшей власти, окружая его почетом и официальными почестями, популярностью, осыпая наградами, званиями, эффектно звучащими должностями, рассчитывая удовлетворить тщеславие полководца, Сталин хотел нейтрализовать какую-либо его политическую активность и самостоятельность, сделать его своим ближайшим военным советником и превратить Тухачевского в послушную своей воле «свою шпагу», которой можно было бы угрожать любому противнику, когда того потребует внешнеполитическая ситуация (как позднее это удалось ему сделать в лице Г.К. Жукова). Сталин, как и прежде Ленин, хотел утвердить за Тухачевским репутацию некоего «военно-революционного пугала» для Западной Европы. При этом, присвоив «красному Наполеону» Тухачевскому звание Маршала Советского Союза (своего рода «парафраз» маршалов Наполеона), Сталин как бы показывал всему зарубежью, всему миру, да и советской общественности, что «красный Наполеон» является «его маршалом», «сталинским маршалом», управляемым Сталиным. И это он, Сталин решает,

будет ли, где и когда «красный Наполеон» превращать «перманентную русскую революцию» в «перманентную революционную войну».

Обращаясь к Г.В. Чичерину, 25 июля 1921 г. Ленин писал, что «надо обдумать и внести в Центральный комитет ряд практических предложений». В частности, он предлагал ...«поездку Тухачевского в Минск... с угрозой и с помпой...». Чичерин был категорически против такого предложения и, отвечая на ленинскую записку, считал, что «безусловно не следует ни выступать с грозным интервью, ни устраивать демонстративных поездок Тухачевского в Минск. Один из лейтмотивов наших врагов – якобы в порыве отчаяния для своего спасения Советское правительство бросится на своих соседей» [21, с. 459-460]. В данной ситуации важно обратить внимание не на реакцию Чичерина, а на предложение Ленина – «напугать» Европу демонстративным появлением Тухачевского в Минске, практически на тогдашней советско-польской границе.

Подобная ситуация сложилась и в начале 1922 г., когда замаячила угроза новой интервенции со стороны Франции и возобновления гражданской войны, вызвавшая назначение Тухачевского вновь на должность командующего Западным фронтом, каковым он оставался вплоть до марта 1924 г., едва не предприняв военные действия против Польши во время революционной ситуации в Германии, в ожидании «германского Октября» в 1923 г. Свои угрозы СССР продемонстрировал, вновь в начале 1925 г. назначив Тухачевского командующим войсками Западного фронта (Западного округа). То же стремление «устрашить» Европу проявилось и осенью 1927 г., в ходе так называемой «военной тревоги», когда Тухачевский провел «Одесские маневры».

Однако логика исторической роли Наполеона в цитированной выше оценке Маркса, применительно к русской революции, обосновывает права на роль деятеля, завершающего ее, не за Сталиным (диктатором), а за Тухачевским (революционным генералом «Бонапартом»), которого логика «перманентной революционной войны» превращает в диктатора. И именно этот основной аспект Марксовой оценки Наполеона, прозвучавшей в предисловии Радека, и вызвал резкую, разгромную, и в идеологическом ракурсе сталинского прочтения Маркса, вполне логичную критику в газете «Правда» вскоре и в связи с «делом Тухачевского», с так называемой «тухачевщиной».

То, что признание Наполеона (а, следовательно, Тухачевского) «последним вождем-завершителем» революции (в данном случае, российской), превращавшим ее в «перманентную войну», не было идеей, приемлемой Сталиным, видно из того, что, одержав победу над Тухачевским и в связи с этой победой, Сталин обрушился с жестокой критикой «наполеоновской формулы» Маркса, делая ответственным за нее Радека, категорически отвергая именно ее как вредительскую и антисоветскую. Хотя, быть может, принимая указанную формулу Маркса и поручая Радеку

публично озвучить ее и «реабилитировать» Наполеона, Сталин имел далеко идущие планы на случай неудачи «миссии Тухачевского» - свалить все на Радека. (Не исключено, что Радек сделал это не только с санкции Сталина, но и был посвящен в сталинский замысел). Антанта не получилась, Гитлер не захотел говорить с Тухачевским – стало ясно, что «миссия Тухачевского» окончилась неудачей, а его идея реализовать «план Бельгия», чреватая войной, совершенно не входившей в планы Сталина, слухи о намерении Тухачевского заменить руководство Наркомата Обороны СССР, а затем, видимо, и весь состав правительства – напугали Сталина.

Завершая, я полагаю, что этот своеобразный «зигзаг» в политической историософии Сталина не поддается окончательному и бесспорному объяснению, в значительной мере в силу личности самого Сталина. Однако такое резкое изменение оценки политической и исторической роли личности Наполеона в историософии русской революции на диаметрально-противоположную в контексте так называемой «тухачевщины», пожалуй, объясняется тем, что сама квалификация Наполеона

Бонапарта (в российском контексте – Тухачевского) как личности, завершающей, но не подавляющей, революцию, превращающей ее в «перманентную революционную войну» и тем самым отодвигающей Сталина, по меньшей мере, на второй план вряд ли была приемлема для него. Видимо, чрезвычайно опасная перспектива ближайшего будущего СССР, ввиду надвигавшейся «войны на два фронта», могла толкнуть Сталина прибегнуть к личности Тухачевского, с закрепившейся за ним репутацией потенциального «красного Наполеона», как к политической фигуре, позитивно воспринимаемой Западом, способной, так или иначе, ликвидировать большевизм, которая способна, хотя бы на время, нейтрализовать указанную политически смертельную для СССР угрозу. Таким образом, «реабилитация» Наполеона как «вершину Революции», переводимой им в фазу «перманентной революционной войны», вероятно, была вполне ожидаема Тухачевским, желаемая им и, возможно, им инспирирована, а Сталиным санкционирована, как, во всяком случае, определенный внешнеполитический маневр, однако внушавший Сталину серьезные опасения.

Библиографический список

1. Краткий курс Истории СССР. М., 1937.
2. Материалы февральско-мартовского пленума ЦК ВКП(б) 1937 года. // Вопросы истории, 1995, № 3.
3. Правда, 10.6.1937.
4. Известия, 10.6.1937.
5. Последние новости, 15.6.1937.
6. Кен О.Н. Между Цезарем и Чингис-ханом.»Наполеон» Е. В. Тарле как литературный памятник общественно-политической борьбы 1930-х годов. /https://bbb.livejournal.com/512377.html
7. Маркс К. Святое семейство или критика критической критики //Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 2. С. 137-138.
8. Кен О.Н. «Работа по истории» и стратегия авторитаризма, 1935-1937 гг. /https://bbb.livejournal.com/507815.html
9. Gamelin M. Servir. Le prolo в eogue du drame (1930 – aout 1939). Т. 2. Paris, 1946.
10. Тухачевский М.Н. Политика и стратегия в гражданской войне. //Революционный фронт, 1920, № 2.
11. Тухачевский М.Н. Революция извне //Революция и война, 1920, № 3.
12. Тухачевский М.Н. Красная армия и милиция. Смоленск, 1921.
13. Минаков С.Т. Заговор «красных маршалов». Тухачевский против Сталина. М., 2016.
14. Тарле Е.В. Наполеон. М., 1936.
15. Пушкин А.С. Евгений Онегин //Пушкин А.С. Собрание сочинений. Т. 5. М., 2005.
16. Троцкий Л.Д. Военная доктрина или мнимо-военное доктринерство // Военная наука и революция. № 2., 1921.
17. Тухачевский М.Н. Задачи обороны СССР. Речь 15 января 1936 г. М., 1936.
18. На приеме у Сталина. Тетради (журналы) записей лиц, принятых И.В. Сталиным (1924-1953 гг.). М., 2010.
19. Запись беседы И.В. Сталина с председателем газетного объединения Скриппс-Говард Ньюспейперс Говардом // Документы внешней политики СССР. Т. 19. М., 1974.
20. Крокодил, 1936, № 8, 23 февраля.
21. Ленин В.И. Известные документы. 1892-1922. М., 1999.

References

1. A short course in the History of the USSR. M., 1937.
2. Materials of the February-March plenum of the Central Committee of the CPSU (b) in 1937. // Voprosy istorii, 1995, No. 3.
3. Pravda, 10.6.1937.
4. Izvestia, 10.6.1937.
5. Latest news, 15.6.1937.
6. Ken O. N. Between Caesar and Genghis Khan."Napoleon" by E. V. Tarle as a literary monument of the social and political struggle of the 1930s. /https://bbb.livejournal.com/512377.html
7. Marx K. The Holy Family or the Critique of Critical Criticism //Marx K., Engels F. Essays. Vol. 2. pp. 137-138.
8. Ken O. N. "Work on history" and the strategy of authoritarianism, 1935-1937. /https://bbb.livejournal.com/507815.html
9. Gamelin M. Servir. Le prolo in egodie du drame (1930-aout 1939). T. 2. Paris, 1946.
10. Tukhachevsky M. N. Politics and strategy in the civil war. //The Revolutionary Front, 1920, No. 2.
11. Tukhachevsky M. N. Revolution from the outside //Revolution and War, 1920, No. 3.
12. Tukhachevsky M. N. The Red Army and the police. Smolensk, 1921.
13. Minakov S. T. The conspiracy of the "Red Marshals". Tukhachevsky vs Stal-na. M., 2016.
14. Tarle E. V. Napoleon. M., 1936.

15. *Pushkin A. S.* Yevgeny Onegin // *Pushkin A. S. Collected works. Vol. 5.* M., 2005.
 16. *Trotsky L. D.* Military doctrine or imaginary-military doctinerstvo // *First, science and revolution.* No. 2., 1921.
 17. *Tukhachevsky M. N.* Tasks of the defense of the USSR. Speech on January 15, 1936, Moscow, 1936.
 18. At a reception at Stalin's. Notebooks (journals) of records of persons accepted by I. V. Stalin (1924-1953). Moscow, 2010.
 19. Recording of a conversation between I. V. Stalin and the chairman of the newspaper association Scripps-Howard Newspapers Howard // *Documents of the foreign policy of the USSR. Vol. 19.* M., 1974.
 20. Krokodil, 1936, No. 8, February 23
 21. *Lenin V. I.* Unknown documents. 1892-1922. Moscow, 1999.
-
-

УДК 94 (470.56)

UDC 94 (470.56)

ПЕТРИЧ Л.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Оренбургский государственный педагогический университет
E-mail: Lorapavlova@list.ru

PETRICH L.V.

Candidate of Historical Sciences, Associate professor, Orenburg State Pedagogical University
E-mail: Lorapavlova@list.ru

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЕ КАДРЫ ДЛЯ ЛИКВИДАЦИИ НЕГРАМОТНОСТИ В 1920-1930-х ГОДАХ (НА МАТЕРИАЛАХ ОРЕНБУРЖЬЯ)

TEACHING STAFF FOR THE ELIMINATION OF ILLITERACY IN THE 1920s-1930s (BASED ON MATERIALS FROM THE ORENBURG REGION)

Преподавательские кадры для ликвидации неграмотности в 1920-1930-е годы является актуальной темой для исследования. В статье были раскрыты основные этапы ликвидации неграмотности и эволюции государственной политики в обеспечении школ и пунктов ликбеза преподавательскими кадрами; выявлены основные трудности в комплектовании: нехватка финансов, низкий образовательный уровень учителей, трудности в снабжении кадрами национальных школ.

Ключевые слова: преподавательские кадры, ликвидаторы, ликвидация неграмотности, Оренбургский регион, ликпункты, культпункты.

The teaching staff for the elimination of illiteracy in the 1920s-1930s is an actual topic for research, the quality and degree of coverage of illiterate people in education depended on this. The article describes the main stages of the elimination of illiteracy and the evolution of state policy in providing schools and educational programs with teaching staff; the main difficulties in the selection of teachers were identified: lack of finance, low educational level of teachers, difficulties in supplying personnel to national schools.

Keywords: teaching staff, liquidators, liquidation of illiteracy, Orenburg region, literacy centers, cultural trip.

Преподавательские кадры для ликвидации неграмотности в 1920–1930-е годы – их состав и степень квалификации является актуальной темой для исследования, от этого зависело качество обучения и степень охвата неграмотных и малограмотных.

В историографии данная тема нашла свое отражение. Историки советского периода считали, что в условиях острой нехватки средств в данный период времени привлечение культурно-просветительской деятельности населения, не обладающего соответствующей квалификацией, является вполне оправданным [28]. На современном этапе историографии исследователи указывают, что новые власти широко привлекали для ликвидации неграмотности общественность [24], подчеркивается, что часто так называемые «ликвидаторы» вели психологическую обработку обучаемых, прибегая к «изошренным методам воздействия, устраивая «политсуды» над неграмотными» [1]. Привлечение культармейцев к ликвидации неграмотности значительно снижало затраты государство на обучение, в то же время данное обстоятельство существенно снижало качество подготовки обучаемых [29].

Учитель советской школы рассматривался как «боец идеологического фронта», следовательно большое значение придавалось политической подготовке учителей. Следует отметить диссертацию Н.Н. Сологуб, которая глубоко исследовала данную

проблему, она пишет о создании профессионального кадра ликвидаторов, как «долгом, сложном и мучительном процессе» [27]. Проблема кадрового обеспечения изучалась и на материалах Уральского региона. И.И. Чернышева пишет о том, что привлечение «платных» преподавателей в системе ликбеза началось только в конце 1930-х годов и то лишь в качестве эксперимента [30]. Изучению кадровой политики в Оренбургском крае на примере различных групп населения посвящено немало работ в современной историографии [12].

Среди региональных авторов можно выделить Н.И. Сайгина, чья кандидатская диссертация содержит богатый фактический материал по подготовке кадров ликвидации неграмотности в Оренбуржье [26]. М.В. Попов исследовал деятельность государственных органов и общественных организаций по ликвидации неграмотности уральского крестьянства. Автор отмечает, что у большинства штатных ликвидаторов неграмотности не было специальной подготовки, массовые мобилизации позволяли привлекать к работе не только учителей, но и других представителей сельской интеллигенции [25].

Источниковая база исследования основана на материалах фондов трех архивов. В фонде 2314 – Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации неграмотности Государственного архива

Российской Федерации (ГАРФ) помещены сведения о первых шагах ликвидации неграмотности в стране и в Оренбургской губернии, о широком привлечении в качестве учителей для школ ликбеза массы энтузиастов профессионалов. Наиболее ценный материал для написания данной статьи дали региональные архивы. В Оренбургском государственном архиве социально-политической истории (ОГАСПИ) исследован фонд 1 – Оренбургский губернский комитет РКП (б)-ВКП (б), здесь помещены отчеты уполномоченных Губкома партии по вопросам ликвидации неграмотности. В фондах 4, 209, 267 и 7367 помещен богатый материал о ходе кампании по ликвидации неграмотности в период культпоходов конца 1920-х-начала 1930-х годов. В фонде 371 – Оренбургского областного комитета ВКП (б) – содержатся стенограммы партийных конференций и совещаний о ходе кампании по ликвидации неграмотности во второй половине 1930-х годов и об организации обучения среди организованных групп населения. Материалы фондов дают представление об изменении состава кадров ликпунктов, теперь они состояли преимущественно из оплачиваемых профессионалов. В фондах 451 и 188 Государственного архива Оренбургской области (ГАОО) можно найти сведения о кадровой обеспеченности ликпунктов, а также материальном положении учителей ликбеза.

Хронологические рамки работы охватывают период 1920-1930-х годов, эти два десятилетия были решающим временем в кампании по ликвидации неграмотности взрослого населения в советской России и в Оренбуржье. Статья выполнена на материалах Оренбургской губернии, а в последующем – Оренбургской области.

Целью статьи является выявление кадрового состава и степень квалификации преподавателей, занимающихся ликвидацией неграмотности взрослого населения. Для раскрытия данной цели необходимо проанализировать основные этапы ликвидации неграмотности и эволюцию государственной политики в обеспечении школ и пунктов ликбеза преподавательскими кадрами; необходимо выявить основные трудности в комплектовании кадров: это нехватка финансов, низкий образовательный уровень преподавателей, трудности в снабжении учителями национальных школ.

Потребность в специальных преподавательских кадрах для обучения неграмотного и малограмотного населения возникла сразу же после выхода Декрета СНК об учреждении Всероссийской чрезвычайной комиссии по ликвидации безграмотности от 19 июля 1920 года [7, с. 239]. Появляются учителя особой квалификации – их стали называть «ликвидаторы», они были созданы специально для обучения неграмотных на ликпунктах. Первоначально таких учителей комплектовали из учителей, набранных через систему ВЧК л/б. В середине 1920-х годов их приравнивали по материальному и социальному положению к учителям общеобразовательных школ.

Оренбургская губерния испытывала такие же

трудности с квалифицированным персоналом для ликпунктов, как и по всей стране. Кроме того, возникала проблема с преподавателями для национальных школ. В 1921 году районы Оренбургской губернии охватил голод, вся культурная работа встала, закрывались школы, не хватало преподавателей. Следовательно к ликвидации безграмотности стали привлекаться лица не знакомые с работой, не владеющими какими-либо методиками обучения, сами едва грамотные [6]. В Каширинском уездном отделе народного образования числилось 9 человек ликвидаторов, из них 5 человек было с начальным образованием, а 4 окончили семилетнюю школу. В 1925 году по городу Оренбургу во всех культурно-просветительских учреждениях (школах взрослых, школах ликвидации безграмотности, школах для малограмотных и инструкторских школах по ликвидации безграмотности) числилось 76 человек. В Орском уезде в аналогичных культурно-просветительных учреждениях насчитывалось 27 преподавателей [9, л. 2-3]. Для данной работы в уезде стали привлекаться грамотные демобилизованные красноармейцы, крестьяне, сельская интеллигенция, члены партии или комсомольцы. Квалифицированные работники соцвоса уклонялись от работы по ликвидации неграмотности из-за перегруженности общественной работой и низкой оплаты труда.

В 1924 году для решения финансовых проблем стали широко привлекаться средства различных организаций, а также самообложение местного населения. Надо отметить, что низкая оплата труда учителей (17 рублей) была названа главной причиной, которая снижала эффективность работы по ликвидации неграмотности и малограмотности. Особенно низкой оплата труда ликвидаторов была в сельской местности, здесь она была в два раза была ниже, чем в городе [11, л. 68]. Поэтому на Заседании Бюро Оренбургского губернского комитета РКП (б) XI созыва от 6 января 1926 года было решено оплату ликвидаторов волостных опорных ликпунктов установить не ниже учителей соцвоса 1-й ступени [10, л. 1-1 об.]. Со всей очевидностью стало понятным, что только квалифицированные кадры, профессиональные учителя были способны обеспечить качественный перелом в данной работе. В 1927 году Правление Оренбургского губотдела Профессионального союза работников просвещения СССР определило фонд заработной платы в 28 тыс. руб., еще 5 тыс. руб. было выделено на надбавку для привлечения к работе более квалифицированных кадров. Ставки заработной платы были утверждены в следующем виде: преподаватели школ взрослых в городе в 1926/27 учебном году – 46 руб., в 1927/28 учебном году – 54 руб.; ставка ликвидатора неграмотности в деревне на эти же годы утверждалась в 40 руб. и в 44 руб. соответственно [5, л. 6-6 об.]. Таким образом, заработная плата данной категории работников существенно повысилась.

Подготовка педагогических кадров оставалась очень непростой задачей, требующей финансов. В середине 20-х годов педагогические кадры в

Оренбуржье, в том числе для ликпунктов, готовили три специальные учебные заведения: Русский педагогический техникум, Татарский педагогический техникум и годичные педагогические курсы. Стоимость обучения в 1926/1927 учебном году составляла: в Русском педагогическом техникуме – 142 руб. 83 коп., в Татарском педагогическом техникуме – 242 руб. 38 коп. [15, л. 31] Кроме того регулярно проводились курсы по повышению квалификации работников просвещения. Преподавание там шло в соответствии с программой, присланной Наркомпросом, программа была переработана применительно к местным условиям на 152 часа занятий [14, л. 54-54 об.]. Непосредственно ликвидаторов неграмотности готовили инструкторские школы и уголки ликвидации неграмотности.

К середине 1920-х годов насчитывалось следующее число инструкторских школ малограмотных и преподавателей в них.

Данные таблицы 1 показывают, что во всей губернии в 1925 году насчитывалось только 5 инструкторских школ, в которых преподавали 6 преподавателей, причем большинство таких школ было сосредоточено в городах.

Новый этап в процессе ликвидации неграмотности совпал культпоходом 1928/1929 годов. Массовая кампания выявила потребность в кадрах по ликвидации неграмотности. В Оренбургском районе специально для культпохода было подготовлено 200 человек ликвидаторов, которые должны были обучить 1000 неграмотных. Активно работали комсомольские ячейки, они вели агитационную работу среди населения, проводили курсы по подготовке ликвидаторов неграмотности, брали на учет все неграмотное население. По инициативе комсомольских ячеек в Оренбургском районе было организовано 32 школы малограмотных с охватом 660 человек. В оренбургских сельсоветах было проведено 7 комсомольских курсов по ликвидации неграмотности,

которые подготовили 218 ликвидаторов [16, л. 20]. При этом наряду с методистами общественниками предлагалось широко привлекать платных инструкторов методистов для работы в деревне. Для их подготовки открывались краткосрочные курсы. При этом учащиеся ВУЗов и техникумов, школ I и II ступени фабрично-заводского ученичества и школ крестьянской молодежи должны были обучить в 1931 году 8 тыс. чел., комсомол – 4 тыс. чел., общество «Долой неграмотности» – 6500 чел., профсоюзы – 3500 чел. и союз работников просвещения – 6 тыс. чел. [19, л. 22 об.] В Бузулукском округе и в Бугуруслане комсомольцы решили своими силами обучить 100 неграмотных. В местной газете была поднята кампания «Кто идет впереди» [23, л. 10]. Всего в районах Оренбургского округа в порядке общественной нагрузки было обучено 10 тыс. чел., число культармейцев составило 1875 чел. Во время культпохода планировалось охватить обучением 28 550 чел., причем 60 % из этого числа предполагалось обучить в порядке общественной нагрузки. Такое «бесплатное» обучение приводило к тому, что культармейцы всячески старались уклониться от нагрузки, кроме того, качество преподавания было крайне низким. По плану на 1929/1930 гг. предполагалось охватить обучением 72500 неграмотных и малограмотных. Для этого необходимо было подготовить 630 ликвидаторов для сезонных школ и 5 тыс. чел. для индивидуально-группового обучения [13, Л. 63-63 об, 64 об.]. В итоге намеченные планы не выполнялись.

Таким образом, начавшийся новый этап в ликвидации неграмотности заставлял пересмотреть позицию в отношении кадров для ликпунктов. Подготовка квалифицированных кадров требовало громадных материальных и временных затрат, а результаты нужны были немедленно. Поэтому в 1930-х годах правительство вернулось к системе использования труда бесплатных ликвидаторов. Однако это вело к низкому

Таблица 1.

Инструкторские школы малограмотных в 1925 году [4, л. 4]

Уезды		Общее число м	Преподаватели			
			ж	Обоего пола	В том числе школьных работников	
Всего	Всего	5	3	3	6	1
	Город	4	3	1	4	1
	Сельская местность	1	-	2	2	-
Оренбургский уезд	Всего	3	2	1	3	-
	Город	3	2	1	3	-
	Сельская местность	-	-	-	-	-
Каширинский уезд	Всего	1	-	2	2	-
	Город	-	-	-	-	-
	Сельская местность	1	-	2	2	-
Орский уезд	Всего	1	1	-	1	-
	Город	1	1	-	1	-
	Сельская местность	-	-	-	-	-

качеству обучения неграмотных. Решение вопроса оказалось в тупике. Возникла необходимость изменить тактику подхода к данной проблеме. Оставив труд преподавателей бесплатным, их состав изменился – учитель культармеец встал на место непрофессионала. В докладе о перспективе пятилетнего плана народного хозяйства и социально-культурного строительства Оренбургского округа за период 1928/1929–1932/1933 гг. планировалось выделить больше средств на повышение квалификации работников просвещения: с 18 тыс. руб. в 1928/1929 гг. до 25 тыс. руб. в 1932/1933 гг., т.е. почти на 39 % [12, л. 79].

В 1930 году культпоход в Оренбуржье принял форму агроколхозпохода. Оренбургский район разбивался на 13 кустовых объединений, в каждом имелся кустовой методист по ликбезу. На местах для руководства культпоходом создавались сельские штабы для культпохода. При всех кустовых школах создавались методические библиотеки. Чтобы разъяснить программу проведения агроколхозпохода, во всех кружках и школах ликвидации безграмотности организовывались семинары культармейцев. По линии культпохода предполагалось охватить обучением не менее 7-8 тыс. чел. [18, л. 3–3 об.] В 1931 году была произведена вербовка культармейцев, таким образом было привлечено 1748 человек, а всего в Оренбургском «батальоне» города числилось 3500 культармейцев [17, л. 41]. Грамотные колхозники привлекались для обучения неграмотных и малограмотных, часы их образовательной работы засчитывались в основную производственно-колхозную работу.

Со второй половины 30-х годов развернулись активные мероприятия по выполнению постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР «О работе по обучению неграмотных и малограмотных». Предпринимались действенные усилия по подготовке преподавательских кадров для ликвидации безграмотности. Постановление стимулировало новый этап работы по ликвидации неграмотности и малограмотности. Началось активное обследование районов для выявления и устранения проблем в данной сфере. Обследование показало, что в сельской местности даже во второй половине 30-х годов преподаватели все еще работали в порядке общественной нагрузки, поэтому качество обучения было низким в отличие от городов, где в это время

работали в основном «платные» учителя. Данное обследование выявило, что в Люксембургском районе в 1936 г. подготовка культармейцев не проводилась, Районный отдел народного образования не изучал работу школ взрослых, школы не имели программ для обучения. Большую роль в подготовке кадров в эти годы играли педагогические конференции и курсы. В 1936 году Районный отдел народного образования провел методическую конференцию культармейцев. На ней присутствовало 105 человек, трое из них: Емельянов, Игнатов и Хамзин были премированы за высокое качество обучения в размере от 30 до 50 рублей [22, л. 10, 47–48]. На данной конференции было решено организовать соревнование по районам на лучшую постановку обучения неграмотных и малограмотных. Особо тяжелое положение наблюдалось в ликпунктах для обучения нерусских национальностей области. В 1936 году Ак-Булакский педагогический техникум был преобразован в техникум по подготовке учителей казахов. Было набрано две группы: на 1-й курс и подготовительное отделение – всего 113 человек. Преподавание там велось на казахском языке [21, л. 8].

В 1936 году была проведена аттестация учителей 12 районов. Она показала, что учителя в основной своей массе малограмотные, случайно попали в школу. 500 человек из 797 не имели необходимого образования и были допущены к работе временно [20, л. 27–28]. Всего в 1936 году числилось 1738 учителей, обучающихся неграмотных и малограмотных [22, л. 1].

Согласно Всесоюзной переписи населения 1939 года грамотность населения Оренбургской области старше 9 лет достигла более 80 % [3, с. 183], то есть проблема ликвидация неграмотности теряет свою актуальность. Существенная, если не определяющая роль в данном успехе несомненно принадлежала кадровой политике, которая в целом показала свою успешность. В ликвидацию неграмотности основной части населения внесло свой вклад практически все мало-мальски грамотное население региона. С одной стороны, такая значительная армия энтузиастов преподавателей смогла охватить обучением практически всех, нуждающихся в этом. Но с другой стороны низкая квалификация и принудительное участие в данной работе вели к очень низким результатам обучения и к рецидивам неграмотности.

Библиографический список

1. Баландина Н.И., Баландин Н.И. Ликвидация неграмотности крестьянства северного края в 1920-1930-е годы // Материальное положение, быт и культура северного крестьянства (советский период): Межвузовский сборник научных трудов. Вологда: Издательство Вологодского государственного педагогического института, 1992. 142 с.
2. Балицкий И.И. Образовательная политика России в конце 1917–1920 гг. // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 1. С. 215-227.
3. Всесоюзная перепись населения СССР 1939 года: Уральский регион: Сборник материалов / Сост. В.П. Мотревич. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного ун-та, 2002. 372 с.
4. Государственный архив Оренбургской области (ГАОО) Ф. 188. Оп. 1. Д. 433.
5. ГАОО. Ф. 451. Оп. 1. Д. 1.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 2314. Оп. 3. Д. 17.
7. Декреты Советской власти. М.: Политиздат, 1978. Т. IX. Июнь-июль 1920 г.
8. Любичанковский С.В. Социокультурный облик оренбургских гражданских губернаторов (1881-1917) как показатель государственной кадровой политики // Оренбургский край в системе евразийских губерний и областей России. Всероссийская

научно-практическая конференция. Оренбург: ИПК ОГУ, 2004. С. 111–114.

9. Оренбургский государственный архив социально-политической истории (ОГАСПИ). Ф. 1. Оп. 1. Д. 515.
10. ОГАСПИ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 928.
11. ОГАСПИ. Ф. 1. Оп. 1. Д. 969.
12. ОГАСПИ. Ф. 4. Оп. 1. Д. 61.
13. ОГАСПИ. Ф. 4. Оп. 1. Д. 159.
14. ОГАСПИ. Ф. 7. Оп. 7. Д. 303.
15. ОГАСПИ. Ф. 209. Оп. 1. Д. 9.
16. ОГАСПИ. Ф. 209. Оп. 1. Д. 32.
17. ОГАСПИ. Ф. 267. Оп. 1. Д. 113.
18. ОГАСПИ. Ф. 267. Оп. 1. Д. 130.
19. ОГАСПИ. Ф. 267. Оп. 2. Д. 154.
20. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 1. Д. 453.
21. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 1. Д. 467.
22. ОГАСПИ. Ф. 371. Оп. 1. Д. 682.
23. ОГАСПИ. Ф. 7367. Оп. 1. Д. 11.
24. *Петрич Л.В.* Общество «Долой неграмотность»: общественная инициатива или идеологическая кампания? (На примере Оренбуржья) // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 445. Август. С. 146–150.
25. *Попов М.В.* Культура и быт крестьян Урала в 1920–1941 годах: Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1997. 181 с.
26. *Сайгин Н.И.* Коммунистическая партия – организатор культурного строительства в первые годы Советской власти (по материалам Южного Урала): дис. ... канд. ист. наук. М., 1967. 257 с.
27. *Сологуб Н.Н.* Ликвидация неграмотности в Среднем Поволжье в 1917–1930-х годах: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Пенза, 2004. 23 с.
28. *Стеллиферовская Е.Н.* Культурно-просветительная работа в деревне (1924–1925) // Очерки по истории советской науки и культуры: Материалы по истории русской культуры / Под ред. чл.-корр. АН СССР проф. А.В. Арциховского. М.: Издательство Московского университета, 1968. 392 с.
29. *Цыретарова Б.Б.* Ликвидация неграмотности в Бурятии в 1930-х гг. (на материалах Государственного архива Республики Бурятия) // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2018. № 2. С. 84–89.
30. *Чернышева И.И.* Реформа общего образования взрослых в РСФСР в середине 1930-х годов: региональный аспект // Вестник Самарского университета. История. Педагогика. Филология. 2017. № 3. Т. 23. С. 23–29.

References

1. *Balandina N.I., Balandin N.I.* Elimination of illiteracy of the peasantry of the northern region in the 1920s–1930s // Financial situation, life and culture of the northern peasantry (Soviet period): Interuniversity collection of scientific papers. Publishing house of the Vologda State Pedagogical Institute, 1992. 142 p.
2. *Balitsky I.I.* Educational policy of Russia at the end of 1917–1920 // Social and humanitarian knowledge. 2013. №1. Pp. 215–227.
3. All-Union population census of the USSR in 1939: Ural region: Collection of materials / Comp. V.P. Motrevich. Ekaterinburg: Publishing house of the Humanitarian University, 2002. 372 p.
4. State Archives of the Orenburg Region (SAOR) F. 188. In. 1. File. 433.
5. SAOR. F. 451. In. 1. File. 1.
6. State Archives of the Russian Federation (SARF). F. 2314. In. 3. File. 17.
7. Decrees of the Soviet government. Moscow: Politizdat, 1978. Vol. IX. June–July 1920.
8. *Lyubichankovsky S.V.* Socio-cultural image of the Orenburg civil governors (1881–1917) as an indicator of the state personnel policy // Orenburg region in the system of Eurasian provinces and regions of Russia. All-Russian scientific and practical conference. Orenburg State University (OSU), 2004. Pp. 111–114.
9. Orenburg State Archive of Social and Political History (OSASPH). F. 1. In. 1. File. 515.
10. OSASPH. F. 1. In. 1. File. 928.
11. OSASPH. F. 1. In. 1. File. 969.
12. OSASPH. F. 4. In. 1. File. 61.
13. OSASPH. F. 4. In. 1. File. 159.
14. OSASPH. F. 7. In. 7. File. 303.
15. OSASPH. F. 209. In. 1. File. 9.
16. OSASPH. F. 209. In. 1. File. 32.
17. OSASPH. F. 267. In. 1. File. 113.
18. OSASPH. F. 267. In. 1. File. 130.
19. OSASPH. F. 267. In. 2. File. 154.
20. OSASPH. F. 371. In. 1. File. 453.
21. OSASPH. F. 371. In. 1. File. 467.
22. OSASPH. F. 371. In. 1. File. 682.
23. OSASPH. F. 7367. In. 1. File. 11.
24. *Petrich L.V.* “Down with Illiteracy” Society: Public Initiative or Ideological Campaign? (On the example of the Orenburg region) // Bulletin of the Tomsk State University. 2019. № 445. August. Pp. 146–150.
25. *Popov M.V.* Culture and life of the peasants of the Urals in 1920–1941: Monograph. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 1997. 181 p.
26. *Saygin N.I.* The Communist Party – the organizer of cultural construction in the early years of Soviet power (based on materials from the South Urals): dissertation ... Candidate of Historical Sciences. Moscow, 1967. 257 p.
27. *Sologub N.N.* Elimination of illiteracy in the Middle Volga region in the 1917–1930 s: abstract dissertation ... Candidate of Historical Sciences. Penza, 2004. 23 p.
28. *Steliferovskaya E.N.* Cultural and educational work in the countryside (1924–1925) // Essays on the history of Soviet science and culture: Materials on the history of Russian culture / Ed. Corresponding Member USSR Academy of Sciences prof. A.V. Artsikhovskiy.

Moscow University Press, 1968. 392 p.

29. *Tsyretarova B.B.* Eradication of illiteracy in Buryatia in the 1930s (based on the materials of the State Archives of the Republic of Buryatia) // *Oikumena. Regional studies*. 2018. № 2. Pp. 84–89.

30. *Chernysheva I.I.* Reform of general adult education in the RSFSR in the mid-1930s: a regional aspect // *Bulletin of the Samara University. History. Pedagogy. Philology*. 2017. № 3. Vol. 23. Pp. 23–29.

УДК (410) 1901-1910

UDC (410) 1901-1910

ПРОКОНИН Ф.И.

аспирант, исторический факультет, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: f.prokonin@gmail.com

PROKONIN F.I.

Postgraduate Student, Faculty, History Orel State University
E-mail: f.prokonin@gmail.com

**АРБИТРАЖНЫЙ ДОГОВОР 1903 ГОДА В ОЦЕНКЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ КРУГОВ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ФРАНЦИИ**

**THE 1903 ARBITRATION TREATY IN THE ASSESSMENT OF THE PUBLIC AND POLITICAL CIRCUITS
OF GREAT BRITAIN AND FRANCE**

Статья посвящена проблемам внешней политики Соединенного королевства Великобритании в начале XX столетия – заключению англо-французского арбитражного договора 1903 года, который явился одной из предпосылок создания Антанты 1904 года. В центре внимания находятся позиции общественно-политических кругов Англии и Франции, относительно целесообразности и важности, а также перспектив этого соглашения в указанный период.

Ключевые слова: англо-французское соглашение, арбитраж, общественное мнение, общественно-политические круги, печать.

The article is devoted to the problems of the foreign policy of the United Kingdom of Great Britain at the beginning of the 20th century – the conclusion of the Anglo-French arbitration agreement of 1903, which was one of the prerequisites for the creation of the Entente in 1904. The focus is on the positions of the public and political circles of England and France, regarding the expediency and importance, as well as the prospects of this agreement in the specified period.

Keywords: Anglo-French agreement, arbitration, public opinion, social and political circles, press.

Международный арбитраж – древний институт международного права. Принципы арбитража применялись еще в глубокой древности для решения споров на мирной основе. Первый случай третейского разбирательства относится к 4-е тысячелетию до н. э., когда при посредничестве царя Киша был решен спор между царями Лагаша и Уммы о границах их земель. Затем к арбитражу готовы были прибегнуть цари Дарий и Кир, греческие полисы решали территориальные споры при посредничестве третьей стороны, функции посредника между конфликтующими сторонами принимал на себя античный Рим, в средние века на роль арбитра в спорах между феодалами претендовали римские понтифики. Более устойчивое применение арбитраж получил в Новое время. 19 ноября 1794 года Великобритания и Соединённые Штаты заключили “договор Джея” о дружбе, торговле и мореплавании [2, с. 28–29]. Следует указать, что этот договор также предусматривал создание смешанных англо-американских комиссий. Это означает, что в этой части договор предусматривал возможность решение споров через арбитраж.

Гагская конференция мира 1899 года открывает новую веху в истории развития международного арбитража. Россия выступила с инициативой введения обязательного третейского суда по ограниченной категории споров, которые не затрагивали бы жизненно важные интересы государств или их международный престиж. Однако никаких реальных результатов добиться не удалось. Как сообщает специалист по истории междуна-

родного права А.Н. Попков, “Конференция признала третейский суд факультативным с сохранением права государств заключать соглашения, в которых признается обязательная юрисдикция третейского суда” [2, с. 30].

Ключевое значение для развития арбитражной практики между государствами Европы имел арбитражный договор между Англией и Францией от 14 октября 1903 года. Маркиз Лэнсдаун, государственный секретарь по иностранным делам Великобритании, и П. Камбон, посол Франции при дворе короля Эдуарда VII, подписали договор об Арбитраже в Лондоне. Англо-французский договор стал неким эталоном для разработки последующих арбитражных соглашений. В том же 1903 году министр иностранных дел Франции Т. Делькассе и посол Италии граф Торнелли подписали арбитражный договор, аналогичный по своим положениям англо-французскому договору [7, 26th Dec. 1903]. В следующем 1904 году Т. Титтони, итальянский министр иностранных дел, и Ф. Берти, британский посол в Риме, подписали англо-итальянский договор об арбитраже [7, 2nd Feb. 1904].

Эти и другие договоры были направлены на укрепление мира и сотрудничества между странами. Есть основания утверждать, что англо-французский договор открыл эру общих арбитражных договоров в Европе, так как вслед за Англией и Францией другие страны Европы стали заключать арбитражные соглашения. Так, например, в 1905 году арбитражные соглашения заключили между собой Италия и Дания, Голландия и Дания,

Дания и Португалия [2, с. 31].

Цель данной работы заключается в том, чтобы рассмотреть оценки общественно-политических кругов Великобритании и Франции относительно арбитражного соглашения 1903 года и уточнить его роль в подготовке сближения двух стран 1904 года. Обращение автора к данной проблеме обусловлено, прежде всего, ее недостаточным освещением в научной литературе.

Методологической основой исследования явились принципы научного историзма, объективности и системности. В работе применялись также общенаучные методы познания: анализ, синтез и обобщение. В качестве специальных методов исследования выступают проблемно-хронологический, исторический и историко-сравнительный методы. Использование вышеуказанных методов и базовых принципов научного познания необходимо для полноценного изучения предмета исследования — это оценки и мнение широкой общественности относительно договора 1903 года об арбитраже.

Отметим, что отношения Англии и Франции с конца XIX века оставались натянутыми, между странами существовал ряд острых противоречий. Но в самом начале XX столетия в британском обществе и властных сферах взяла верх тенденция к сотрудничеству с Францией, поддержанная самим британским монархом Эдуардом VII. Король — франкофил расчистил путь для будущих соглашений между нациями, визит британского монарха в Париж весной 1903 года придал новый импульс отношениям с Францией.

Взаимные торговые интересы являлись достаточным основанием, чтобы 14 октября 1903 года две нации договорились. Так, Британия, безусловно, являлась лучшим потребителем французских товаров, эта страна закупала во Франции почти столько же, сколько закупали все другие страны Европы вместе взятые [6, 14th Dec.]. Франция, в свою очередь, была заинтересована в сохранении обширного британского рынка для сбыта своей продукции [7, 23rd Oct. 1902]. Политическое руководство с той и другой стороны Ла-Манша принимало в расчет интересы труда и капитала, а также настроения здравомыслящих людей, желавших взаимовыгодных отношений между двумя странами. Договор был нужен в первую очередь предпринимателям, заинтересованным в поддержании тесных взаимовыгодных деловых отношений, и рабочим. Война между двумя державами, в противном случае, означала бы не только уничтожение торговли, но и работы [5, р. 66]. Договор об арбитраже должен был, с одной стороны, улучшить отношения двух стран, а с другой, упрочить мир в Европе.

Англо-французский арбитражный договор 1903 года включал 3 статьи и предусматривал, что вопросы правового характера или вопрос, «относящийся к толкованию договора, существующего между двумя договаривающимися сторонами, и который, возможно, не мог быть урегулирован дипломатическим путем», должен быть передан в арбитражный суд, предусмотренный Гаагской конвенцией 1899 года. Далее в соглашении провозглашалось, что «ни жизненно важные интере-

сы, ни независимость или честь двух договаривающихся сторон», ни интересы третьего государства не будут рассматриваться как подпадающие под его положения. Было также заранее оговорено, что перед тем, как «обратиться» в Гаагу, обе стороны должны составить соглашение, «четко определяющее предмет спора, объем арбитражных полномочий», а также состав суда и его процедуру. Был установлен срок действия договора — пять лет, по истечению которого его действие автоматически прекращалось [4, р. 280].

Это был первый постоянный арбитражный договор, когда-либо заключенный между Англией и Францией, и условия которого оказались приемлемы для обеих держав. Вопросы «честь» или «жизненных интересов» специально исключались. Постоянный арбитражный договор должен был успокоить общественное мнение, поскольку предоставлял альтернативу войне как способ найти достойный выход из возникших трудностей для государственных деятелей, ответственных за принятие тех или иных решений [5, р. 67].

Необходимо отметить, что подписанию этого договора в 1903 году предвляла довольно непростая подготовка, и общественное мнение двух стран сыграло не последнюю роль в его заключении.

С английской стороны открыто агитировал за соглашение с французской стороной Томас Барклэй, президент Английской торговой палаты в Париже, который еще 27 марта 1901 года представил англо-французский арбитражный проект. В частности, этот проект предусматривал учреждение между Францией и Англией с целью возможных переговоров своего рода Апелляционного суда, созданного Комиссией юристов двух стран и предназначенного для принятия решения между дипломатами в случае, если они не смогут прийти к соглашению [10, 24 avril].

Однако инициатива Барклэя не нашла должной и своевременной поддержки среди французов. Англия в ту пору не слишком удачно воевала на юге Африке против двух маленьких бурских республик. Эта война спровоцировала всплеск антибританских настроений в Европе, французское общественное мнение было настроено враждебно по отношению к Англии. По этой причине предложение Барклэя оказалось несвоевременным.

В разгар англо-бурской войны Франция и Россия внесли изменения в военную конвенцию на случай войны с Англией. Тлеющий гнев нашел выход в обязательстве Франции сосредоточить свои армии на севере страны для того, чтобы создать угрозу вторжения на Британские острова, а ее союзник должен был задействовать свои сухопутные силы в направлении Афганистана и Британской Индии. Однако затем французское правительство осознало необходимость сотрудничества с англичанами, которые также стали проявлять интерес к улучшению двусторонних отношений. Первый шаг в общем процессе урегулирования трудностей во взаимоотношениях между двумя странами был предпринят в 1903 году, когда был подписан арбитражный договор. Как сообщает отечественный историк А.А. Айвазян,

державы, заключившие договор, могли на заседании Арбитражного суда решать вопросы “второстепенной важности, которые, однако, часто создают серьезные препятствие для добрососедства” [1, с. 243].

Британская элита в целом поддерживала идею об арбитраже. В ратуше Манчестера прошла важная встреча ведущих торговцев города, созванная лорд-мэром Манчестера, с целью “выразить одобрение предложениям, находящихся сейчас на рассмотрении правительств Англии и Франции, о заключении постоянного договора об арбитраже и примирении между двумя странами” [9, 25th July]. Джеймс Фергюссон, член парламента, предлагая резолюцию, искренне поддерживающую инициативу, сказал, что у него есть основания знать, что этот проект был положительно оценен министрами его Величества, и особенно министром иностранных дел. Председатель “Manchester Ship Canal” также поддержал это предложение, которое было принято единогласно [9, 25th July].

“The Cardiff Times” – либеральная британская газета со ссылкой на известную французскую газету “Figaro” информировала, что представители британской стороны в целом благожелательно относятся к идее арбитража. Был проведен опрос среди представительных англичан относительно их мнений по поводу сближения между Великобританией и Францией. В числе опрошенных оказались distinguished джентльмены: бывший премьер-министр Великобритании (1894–1895 гг.), один из лидеров правых либералов лорд Розбери, а также известный леволиберальный (радикальный) британский политик Чарльз Дилк. Оба политика с настороженностью отнеслись к идее заключения подобного договора. Так, лорд Розбери “выразил мнение, что радушный прием, оказанный этой идее в Лондоне, сделал ненужным дальнейшее рассмотрение этого вопроса” [9, 25th July]. Розбери не поддерживал идею письменного договора. Он со скепсисом относился к Франции, поскольку недооценивал Французскую республику как перспективного союзника для Англии. Что же касается Дилка, то этот политик занял двойственную позицию по отношению к арбитражному договору. Он не видел крайней необходимости заключать договор об арбитраже с французами. Тем не менее, он выразил «свое удовлетворение улучшением отношений между двумя странами» [9, 25th July].

В то же время «Evening Express» – консервативная британская газета, сообщала о публикации во французской газете «Figaro» писем “видных англичан о желательности англо-французского сближения” [7, 22nd Aug. 1903]. Общее мнение было таково, что “сердечное взаимопонимание между двумя странами” может дать действительно большие преимущества “не только для Франции и Великобритании, но и для всего мира, и для всей цивилизации” [7, 22nd Aug. 1903]. Мнение о том, что “отношения между Францией и Соединенным Королевством могут укрепиться, могут стать ближе” разделяли многие представители творческой интеллигенции – Фредерик Поллок и Генри Ирвинг; крупные

ученые – Норман Локьер и Уильям Рэмсэй, а также лорд Лестер; известные политики, члены консервативной партии – Уинстон Черчилль и Гилберт Паркер. Они ратовали за соглашение, которое, “может дать только самые счастливые и далеко идущие результаты, писал “The Cardiff Times”, для тех, кому прямо сейчас это интересно, но также и для всего мира” [9, 25th July].

Арбитражный договор между Англией и Францией стал одной из обсуждаемых тем в британском парламенте. Так, граф Фитцвильям счел договор полезным и одновременно нужным [8, Col. 6.]. Лорд Хилтон расценил договор 1903 года не только как “средство достижения справедливого и мирного решения международных споров”, но и как “еще одно доказательство дружеских отношений”, существующих между Францией и Великобританией [8, Col. 14.]. Лорд Спенсер – один из лидеров либеральной партии в палате лордов, говорил в духе оптимизма. Он выразил надежду, что решение спорных вопросов европейскими странами через систему арбитража значительно снизит риск войны [8, Col. 22.]. Государственный секретарь по иностранным делам маркиз Лэнсдаун высоко оценил соглашение между Англией и “великой страной <...> соседом по другую сторону Ла-Манша” [8, Col. 38.]. Можно заключить, что лорды весьма высоко оценили соглашение с Французской республикой, осознавая ценность Франции как важного партнера для Великобритании, а также потенциального союзника в области колониальной политики.

Парижская газета “Figaro” писала, что “все английские торговые палаты и 38 французских торговых палат одобрили идею об арбитраже между двумя странами и торговцы двух стран должны быть этому довольны [10, 24 avril]. Франция, писала “Figaro”, должна “поддерживать все мирные инициативы, которые предлагают в стране или за рубежом” [10, 24 avril]. В частности, как писал Evening Express, “несколько французских генеральных советов приняли резолюции, одобряющие улучшение отношений между Францией и Англией и требующие финансовой взаимности [7, 21st Aug. 1903].

Французы не уступали английским джентльменам в своем стремлении достичь взаимопонимания между странами. Французский истеблишмент стремился к устранению разногласий с Англией. Во Франции инициативу по англо-французскому договору об арбитраже продвигало французское Иностранное агентство. Британский “Evening Express”, со ссылкой на французскую газету “Temps” сообщал, что экономическая солидарность есть кормилица всеобщего мира [7, 21st Aug. 1903]. Поэтому во благо Франции было закрепить преимущества свободы экспорта, сделать это можно было посредством практического соглашения, заключенного на деловой основе, которое снизит риски, связанные с введением ненужных тарифов, могущих вызвать раздражение и недоверие со стороны Франции по отношению к Великобритании.

В 1908 году на выставке в Лондоне Министерство иностранных дел Франции представило арбитражный

договор с Великобританией в качестве доказательства особых отношений между двумя нациями и как своего рода достижение, направленное на укрепление международного мира в интересах обеспечения всеобщего уважения справедливости [3, p. 115].

Тем не менее, можно заключить, что англо-французское арбитражное соглашение представляет собой только первый шаг в общем процессе урегулирования отношений и существующих трудностей между двумя странами. Арбитражный договор поставил отношения Англии и Франции на более прочную основу – державы оказались готовы к сотрудничеству, основанному на поиске компромисса. Важно отметить, что англичане и французы начали переформатировать свои отношения, понимая важность добрососедских отношений как необходимого условия развития торговли и экономического сотрудничества между странами.

Историческое значение договора 1903 года состоит как раз в том, что он подтвердил на практике стремле-

ние двух европейских держав к сотрудничеству и являлся предварительным шагом на пути к достижению всеобъемлющему сердечному согласию, устранившему трудности, в том числе проблемы в Египте, Марокко, Ньюфаундленде, Новых Гебридских островах и Сиаме в апреле 1904 года. Успех переговоров был достигнут также при достаточно сильной поддержке общественности Англии и Франции. Можно утверждать, что к 1903 году сложился общественный консенсус по обе стороны Ла-Манша относительно того, каким путем отныне должны идти Англия и Франция, соединенные общей судьбой и интересами.

Таким образом, можно отметить, что арбитражный договор 1903 года стал наглядной иллюстрацией дружеских чувств между двумя странами – Соединенным королевством и Французской Республикой, который явился одной из предпосылок создания Антанты 1904 года.

Библиографический список

1. Айвазян А.А. Египетский вопрос в международных отношениях в конце XIX - начале XX вв. Дис. на соиск. учен. степ. канд. ист. наук. М., 2014. С. 306.
2. Попков А. Концепция международного арбитража и ее историческое развитие // Белорусский журнал международного права и международных отношений. 1998. №4. С. 27–34.
3. *Abbenhuis M.* The Hague Conferences and International Politics, 1898-1915. L.: Bloomsbury, 2019. Pp. 304.
4. *Anderson F.M., Hershey A.S.* National Board for Historical Service. Washington: Government Printing Office, 1918. Pp. 482.
5. *Barclay T.* Two Treaties of Arbitration // The North American Review, Vol. 178, No. 566 (Jan., 1904). Pp. 62–69.
6. Cheshire Observer, 1901.
7. Evening Express, 1902–1904.
8. Hansard's Parliamentary Debates (HPD) 4 Ser. 1904. Vol. 129. Col. 6–51.
9. The Cardiff Times, 1903.
10. La Figaro, 1903.

References

1. *Aivazyanyan A.A.* The Egyptian question in international relations in the late XIX - early XX centuries. Candidate dissertation. M., 2014. Pp. 306.
2. *Popkov A.* The concept of international arbitration and its historical development // Belarusian journal of international law and international relations. 1998. №4. Pp. 27–34.
3. *Abbenhuis M.* The Hague Conferences and International Politics, 1898-1915. L.: Bloomsbury, 2019. Pp. 304.
4. *Anderson F.M., Hershey A.S.* National Board for Historical Service. Washington: Government Printing Office, 1918. Pp. 482.
5. *Barclay T.* Two Treaties of Arbitration // The North American Review, Vol. 178, No. 566 (Jan., 1904). Pp. 62–69.
6. Cheshire Observer, 1901.
7. Evening Express, 1902–1904.
8. Hansard's Parliamentary Debates (HPD) 4 Ser. 1904. Vol. 129. Col. 6–51.
9. The Cardiff Times, 1903.
10. La Figaro, 1903.

УДК 94(430)»2017/2021»:329.055.1

UDC 94(430)»2017/2021»:329.055.1

СВЕЧНИКОВА С.В.

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

ВАЙСЕРО Т.В.

магистр, 2 курс, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatiana_vays@mail.ru

SVECHNIKOVA S.V.

Candidate of History, Associate Professor, Department
of Universal History and Regional Studies, Orel State
University

E-mail: svsvsvechnikova@mail.ru

VAYSERO T.V.

Master, 2nd year, Orel State University
E-mail: tatiana_vays@mail.ru

ФЕНОМЕН ПРАВОГО ПОПУЛИЗМА В ФРГ НА ПРИМЕРЕ ПАРТИИ «АЛЬТЕРНАТИВА ДЛЯ ГЕРМАНИИ»

THE PHENOMENON OF RIGHT-WING POPULISM IN GERMANY ON THE EXAMPLE OF THE PARTY «ALTERNATIVE FOR GERMANY»

В статье рассматривается эволюция крайне правой популистской партии «Альтернатива для Германии», добившейся значительных успехов на выборах 2017 г. благодаря антиимигрантской и антиисламской риторике и готовящейся к выборам 2021 г., обновляя идейное поле.

Ключевые слова: «Альтернатива для Германии», ФРГ, миграционная проблема, антиисламизм, национализм, популизм, евроскептицизм, пандемия.

The article examines the evolution of the far-right populist party «Alternative for Germany», which achieved significant success in the 2017 elections due to anti-migrant and anti-Islamic rhetoric and is preparing for the 2021 elections, updating the ideological field.

Keywords: «Alternative for Germany», Germany, migration problem, anti-Islamism, nationalism, populism, Euroscepticism, pandemic.

В конце XX-начале XXI вв. феноменом политической жизни стран Европы стали новые крайне правые политические партии, в отношении которых ни общества, ни исследователи пока так и не определились: что же это такое? Неофашисты новой эпохи – как клеймят их оппоненты? Или продолжение и развитие феномена новых правых сил? Или же в рамках современного общеевропейского тренда просто популисты, только правые популисты? Если говорить о популизме в широком смысле – это политика, апеллирующая к широким массам и обещающая им скорое решение острых социальных проблем [25]. Популизм может объединяться с идеологическими установками любой направленности, придавая им собственный политический окрас и превращаясь из стратегии в особую идеологию. П.-А. Тагиефф сравнивал это с «положением Золушки»: популизм – это хрустальная туфелька, которую общество примеряет к разным идеологиям и партиям [11].

Если говорить конкретно о правом популизме, то он рождается от сочетания популизма с национализмом. По мнению Пенроуза, национализм – это идеология и направление политики, основополагающим принципом которой является тезис о ценности нации как высшей формы общественного единства, её первичности в государствообразующем процессе [10]. Как политическое движение национализм стремится к

созданию государства, которое охватывает территорию проживания нации и отстаивает её интересы

Таким образом, правый популизм очень умело пользуется ксенофобскими настроениями в обществе, ещё более их обостряя на фоне актуальных государственных проблем. Здесь будет уместно вспомнить о теории «популистского фактора» [13]. Лоуренса Гудвина, в которой тот предположил, что для рождения популизма нужны определённые исторические условия. Именно эти условия считаются «популистским фактором». Чаще всего к нему относятся финансовые, экономические и политические кризисы.

В итоге, когда усиление националистических сил как следствие проявления негативных последствий глобализации и внутренней политической стагнации накрыло практически всю Европу, Германия оставалась в стороне от данных проблем. Вследствие чего многие считали, что у страны даже выработан иммунитет к националистическим идеям, впрочем, к популистским тоже. Поэтому в те годы, когда Национальный фронт и Австрийская партия свободы добивались успехов, в политическом поле ФРГ официально присутствовала только маргинальная НДПГ (Национал-демократическая партия Германии). И если неосторожные высказывания Ж.-М. Ле Пена во Франции и вызывали осуждение, но не жесткое отторжение у значительной части электората, то в Германии обсуждение национальных проблем с

хоть чуть националистической платформы было табу.

Однако нарастание проблем, в том числе финансовый кризис 2008 г., сложности европейского интеграционного строительства и миграционный кризис привели к тому, что и на германском политическом полестали возникать новые популистские феномены. Так, в начале второго десятилетия XXI в. в Германии неожиданно появилась новая политическая сила, которая, не скрывая своей националистической платформы, представила немецкому обществу новую правую идею, модернизированную применительно к современным социально-политическим реалиям. Ею стало объединение «Альтернатива для Германии». Являясь весьма умеренным представителем крайне правых политических сил в Европе, это движение сумело показать Германии новую национальную идею без явных следов радикальности и маргинальности. Причем постоянно подчеркиваемая демократичность движения, приоритет правового государства, уважение прав и свобод гражданина, стремление к дискуссии и даже прямой демократии [22] четко служат разграничению старой и новой правой политической идеи.

Характерный пример: АдГ признает личную свободу выбора, например, сексуальных предпочтений, но своим приоритетом называет традиционную семью и считает, что в школе должен делаться упор не на свободное сексуальное воспитание с признанием нормальными различных видов отношений, а на традиционные семейные ценности, то есть свобода выбора существует, но сохранение традиций – приоритетно.

Показательно, что партия старается не говорить о том, что она правая, они предпочитают называть себя «партией здравого смысла» [22].

Правда, политические противники несмотря на подобные заявления уверяют, что АдГ – опасное возрождение правого радикализма и снова возвращают в современную политику термин «наци», но АдГ в отношении как данных обвинений, так и исторического прошлого упорно делает ставку именно на позицию «здравого смысла». Так А. Гауланд предложил немцам свободнее говорить о периоде нацистской диктатуры: «Нам не надо больше ставить в укор эти 12 лет. Они уже не касаются нашей идентичности» [17]. Он также назвал период нацизма «птичьим помётом» на фоне более чем тысячелетней истории Германии.

Правопопулистский политик прямо сказал, что ему известно об убийстве шести миллионов евреев. По его мнению, миллионы немецких солдат выполняли свой долг, служа преступной системе, но виновата в этом система, а не те солдаты, которые проявляли доблесть.

С другой стороны, партия известна и исключением из своих рядов политиков, которые «перегибали палку» в отношении нацистского прошлого [19].

Но своей популярности движение добилось, поднимая, прежде всего, традиционные темы современных крайне правых: евроскептицизм и миграция. Это два основных момента, на которых построена идеология партии. Сочетание этих тем с

провокационным стилем поведения, который ещё называют популистской стратегией, позволяет называть «Альтернативу для Германии» ярким представителем правого популизма. Именно с помощью популистских нападок на миграцию, АдГ заняла 3 место среди политических партий Германии в 2017 г.

Хотя начиналось все с критики ЕС. Партия и была основана 6 февраля 2013 г. немецкими евроскептиками, недовольными выделением очередной финансовой помощи Греции. Они построили свою программу на критике ЕС, включая демонстративный отказ от евро (малореалистичный на деле) [26]. Сразу же в 2013 г. партия продемонстрировала приличный потенциал, получив 4,7%, т.е. почти преодолев пятипроцентный барьер для попадания в бундестаг [22]. Еще больших успехов партия добилась на местном уровне: 12,2% в Бранденбурге, 10,6% в Тюрингии, 9,7% в Саксонии, 14,2% в традиционно довольно левом Берлине.

А вот на выборах 2017 г. партия показала третий результат, набрав 12,6% голосов, используя именно антимигрантскую и антиисламскую риторику. Разумеется, она сильно уступила ключевым политическим силам ФРГ, но сумела отеснить остальные авторитетные немецкие партии, что четко показало, что в периоды неустойчивости исторический опыт совсем не спасает от популизма.

В этом плане показательная электоральная база АдГ – во многом это русскоязычные немцы, приехавшие в Германию в 90-е гг., позиции которых в обществе менее устойчивы в случае экономических сложностей, которые пока еще не стали частью немецкой политической культуры, которые опасаются миграционного давления, грозящего отобрать у них государственную поддержку. Русскоязычная немецкая газета «Все» четко отразила это в своей статье: «Последние события, такие как: неконтролируемый наплыв чуждых нашей культуре мигрантов без желания интегрироваться в наше общество, разгул уличного криминала, ползучая исламизация, насаждение нашим детям в школах гендерной идеологии и раннего сексуального просвещения, частое искажение фактов в проправительственных СМИ – вызывают у людей тревогу за свое будущее» [16].

Таким образом, в период 2015–2017 гг. именно миграционный кризис и активная позиция партии в отношении него стали ее визитной карточкой и пропуском к вершинам немецкой политики.

Если проанализировать в целом пул антимиграционных идей, то стоит отметить, что необходимость миграции в целом АдГ все же признает, но четко обозначает принятие мигрантов только в связи с потребностями немецкой экономики. В рамках данного понимания миграции АдГ говорит о необходимости принимать только квалифицированных мигрантов, способных усилить экономический потенциал страны [1]. Но, по мнению партии, в реальном потоке мигрантов таких меньшинство. Так Пауль Хампель уточнял, что большинство прибывающих мигрантов не имеют

даже диплома об окончании школы, поэтому наивно рассчитывать, что они найдут себя на рынке труда, скорее станут «постоянным бременем для нашего общества» [9].

По этой причине партия предлагает реформировать систему социальной помощи, которая должна обеспечивать потребности немецкого общества, а не привлекать в страну мигрантов. Для этого партия призывает отменить социальную помощь мигрантам, считая, что социальные гарантии должны распространяться только на граждан других стран ЕС, причем только после 4-летнего проживания в Германии и в случае достижения экономической состоятельности [12]. Последнее уточнение явно направлено против мигрантов из стран Восточной Европы и является частью также евроскептической риторики.

Зато партия выступала и выступает резко против нелегальной миграции и требует поднять уровень защиты внешних европейских и немецких границ [14]. Также АдГ резко критикует политику воссоединения семей, которую считает огромной нагрузкой для немецкой социальной системы и опасной возможностью усиления позиций ислама в стране [12]. Аналогично АдГ резко отрицательно настроена в отношении беженцев и считает, что большая их часть ищет в Германии не убежища, а лучшей доли, легкого решения своих экономических проблем.

Резкой критике АдГ подвергает и остатки политики мультикультурализма. В этом отношении АдГ использовала антиисламские настроения, в том числе проявившиеся в ФРГ в рамках движения ПЕГИДА. Партия неоднократно заявляла, что она «против практики исламского вероисповедания, которая направлена против свободного демократического правопорядка, против наших законов и против христианской гуманистической основы нашей культуры. Законы шариата несовместимы с нашим правопорядком и нашими ценностями» [14]. Негативно относятся лидеры партии и к преподаванию ислама в школах, либо требуют учить его только на немецком языке [21]. В отношении мигрантов партия признает только ассимиляционный вариант политики, уверяя, что адаптация мигранта – его долг, именно он безусловно обязан принять доминирующую культуру [12].

В интервью многочисленных партийных лидеров регулярно поднимается эта тема [3], позволившая на выборах аккумулировать голоса сторонников ПЕГИДА.

Евроскептицизм сохранил свое место в предвыборной партийной программе [8], но заметно отошел на задний план в предвыборной риторике, хотя нападки на евро требования сохранения национального суверенитета присутствовали.

Именно эти идеи принесли партии популярность и значительную фракцию в бундестаге лишь через 4 года после ее создания. Однако надо признать, что с течением времени болезненные общественные темы меняются и АдГ внимательно следует за изменениями.

После выборов 2017 г. АдГ по-прежнему активно

использовала антимигрантскую риторику как в традиционных сюжетах, так и в косвенных темах. Хотя нельзя не признать, что количество антимиграционных сюжетов в идеологии партии сократилось. Отчасти это произошло из-за желания партии встроиться в систему, так как опросы после выборов показали, что значительная часть избирателей АдГ считала, что партия все еще недостаточно дистанцировалась от экстремистов [7]. Отчасти сокращение антимиграционной риторики было связано с тем, что германские власти официально заявили, что миграционный кризис в Германии преодолен и к 2019 г. улучшение ситуации в стране необходимо было признать, в том числе на фоне европейской ситуации в целом.

Однако критика политики воссоединения семей, особенно в отношении заявления федеральных властей о перевоспитании детей и семей тех, кто контактировал с ИГИЛ, сохраняет свое место среди партийных заявлений, но даже близко не в таком количестве как ранее [2].

В 2018-2019 гг. АдГ продолжала увеличивать свой авторитет как в рамках работы в бундестаге, так и у избирателей.

Однако в 2019 году на выборах в Европарламент партия потеряла часть поддержки. Если сравнивать с национальными выборами 2017 года, АдГ спустилась с третьего на четвертое место в рейтинге политических партий страны и с 12,6% до 10,5% голосов [23]. Произошло это вследствие скандала вокруг председателя Австрийской партии свободы и вице-канцлера Австрии Хайнца-Кристиана Штрахе. В интернет попало видео, где он с некой русскоговорящей женщиной обсуждал возможность информационной поддержки АПС в обмен на доступ к строительным государственным контрактам в Австрии [15]. После обнародования данной записи, позиции всех немецких крайне правых сил (как в Австрии, так и в Германии) ослабли. Однако Александр Гауланд заявил, что Альтернатива не будет отворачиваться от Австрийской партии свободы. «АПС – наша сестринская партия, мы хотим с ней сотрудничать» [15], – отметил лидер Альтернативы для Германии.

Стоит отметить, что АдГ потерпела неудачу на общеевропейских выборах не только по причине данного скандала. Подавляющее большинство и немецких, и европейских партий сторонятся и критикуют АдГ. Поэтому скандал вокруг АПС стал еще одной причиной, за которую можно было уцепиться политическим оппонентам.

Сейчас партия готовится к новым выборам в бундестаг, которые пройдут в сентябре 2021 г. 11 апреля Альтернатива для Германии на федеральном съезде в Дрездене представила свою предвыборную программу под лозунгом «Германия. Но Нормальная» [4]. Лозунг достаточно провокационный и, как всегда, критикующий политику правительства, как бы намекая, что она не вписывается в понятие нормальности. В целом, типичное для популистов поведение.

Основным требованием программы является дексиз, т.е. выход из Евросоюза. «Мы считаем необходимым выход Германии из состава ЕС и основание нового европейского сообщества на основе единых интересов и единой экономики» [20]. Таким образом, партия, как и ранее, признаёт полезность экономического союза, но наотрез отказывается участвовать в политическом. Надо сказать, что использование термина дексиз – чистый популизм. На деле, партия не хочет полного выхода из ЕС, она хочет реформ, ограничивающих полномочия объединения.

Далее в программе следует всё ещё злободневная миграционная проблема. Показательно, что данный пункт программы достаточно короткий и не отличается кричащими фразами. Таким образом, миграционный популизм уходит на второй план.

Подтверждая верность популизму, новым и, пожалуй, самым объёмным пунктом программы АдГ 2021 г. стала резкая критика мер правительства по борьбе с пандемией. В рамках данного пункта партия требует прекратить локдаун, который действует в Германии с декабря прошлого года. АдГ сильно обеспокоена тем, как он отразился на экономике страны, партия считает, что больше так продолжаться не может. «Мы хотим, чтобы каждый, наконец, смог вернуться к своей работе, чтобы прокормить себя и свои семьи. Неудачная политика федерального правительства по борьбе с короной толкает нашу экономику к стене» [4]. Более того, 21 апреля Бундестаг Германии принял поправки в закон об эпидемиологической защите населения, который позволяет вводить новые ограничения и ужесточать режим локдауна в случае новой волны заражений. Подобные решения и сам режим локдауна «Альтернатива для Германии» считает политикой страха, которую проводит правительство в своих целях.

Федеральный представитель Ад Йорг Мойтен отметил, что те же Франция и Нидерланды, при большем проценте заболеваемости, не идут на столь радикальные меры: не устанавливают комендантский час, не закрывают школы и т.д., а лишь устанавливают ограничения локально и по ситуации. Например, вместо закрытия всех школ, закрывают на карантин отдельные классы, где выявили заболевшего. «В обеих странах правительства в своих мерах по борьбе с пандемией также включают другие ценности, такие как право на образование, свободное развитие, экономическое существование предприятий общественного питания, розничной торговли и гостиничного бизнеса. Федеральному правительству по-прежнему не хватает этого баланса при оценке мер по борьбе с коронавирусом» [5].

Кроме того, партия критикует косвенные призывы к тестам на коронавирус, к прививкам, а также обязательное ношение защитных масок. «Превратить горожан в послушных зеленых подданных. Будь то ограничение скорости, домашний или вегетарианский день. Помимо запретов, политика больше ни о чем не может думать. Мы за свободу, личную ответственность

и здравый смысл» [5]. Таким образом, АдГ отходит от миграционных тем и делает ставку на критику антикоронавирусных мер правительства.

Йорг Мойтен прокомментировал предвыборную программу следующими словами: «Успешная кампания захватывает людей там, где они есть: в реальной жизни. Она касается вопросов, которые действительно волнуют людей, а не тех, которые, по мнению политиков, должны их волновать» [6].

Насколько данная кампания окажется успешной покажут выборы, однако согласно предварительным общественным опросам, АдГ может рассчитывать лишь на 10-12 % голосов избирателей. Для сравнения, блок ХДС/ХСС с учётом того, что Ангела Меркель не будет выставлять свою кандидатуру на пост канцлера, может набрать примерно 27% голосов [20]. Таким образом, это будет повтор предыдущего результата, снова 3 место, а не рывок вперед.

Получается странный парадокс. Почему партию, которая в главу угла ставит заботу о собственных гражданах, так мало поддерживают эти самые граждане? Ответ, в принципе, лежит на поверхности. Не лучшая репутация партии бежит вперёд её программ. Скандальные высказывания наиболее радикальных политиков и провокационные плакаты и лозунги запоминаются куда лучше каких-нибудь социально-экономических реформ.

Более того, СМИ только и делают, что транслируют эти самые высказывания и прочие скандалы вокруг партии, не пытаясь разобраться с её идеологией. Немецкие телеканалы и газеты единым фронтом стоят против любых действий АдГ и весьма успешно наносят урон её имиджу, что не сложно, учитывая, что у самой Альтернативы нет собственных информационных каналов, кроме соцсетей и официального сайта.

Вот что говорит о представителях немецких СМИ Беатрис фон Шторх, одна из представителей АдГ в бундестаге: «благодаря прессе, нам приклеили ярлык наследников нацистов, мы – аналог НСДАП. И все это с подачи наших политических оппонентов, которые борются за свое выживание» [24].

Таким образом, пока в Германии политики правой направленности продолжают ассоциироваться с нацистами, рассчитывать на широкую общественную поддержку им не приходится. С одной стороны, официальные СМИ действительно относятся к партии предвзято. С другой, АдГ сама создаёт поводы для нападок наличием в своих рядах радикальных политиков.

В этом плане очень показателен скандал вокруг выборов премьера Тюрингии в начале февраля 2020 года [27]. Немецкую общественность сильно обеспокоил тот факт, что кандидат от правящего блока выиграл, в том числе благодаря голосам АдГ. Особенно консервативных немцев напугало то, что тот эту поддержку принял и после выборов даже пожал руку БюрнуХёке, который не без оснований считается самым радикальным членом АдГ.

В общем и целом, несмотря на наличие собственного

избирателя, который даже привёл Альтернативу в бундестаг, завладеть поддержкой большинства в ближайшем будущем у неё не получится. Многие немцы недовольны обстановкой в стране, особенно ситуацией с мигрантами, но немногие готовы открыто говорить об этом. Своё недовольство миграционной политикой немцы в основном обсуждают на своих кухнях. Критиковать нежеланных гостей публично считается дурным тоном, это не политкорректно и противоречит европейской моде на терпимость и толерантность. Идею с декситом также большинство немцев не разделяют.

В тоже время именно популистская риторика позволяет партии быстро реагировать на новые вызовы и адаптировать свою программу под новые кризисы. Однако именно это пока позволяет говорить об АдГ только как о представителе правого популизма, что явно отличает ее от уже достаточно стабильных коллег по крайне правому флангу вроде Национального объединения во Франции или АПС в Австрии. Сумеет ли Альтернатива для Германии доказать свою

политическую жизнеспособность и не стать временным явлением в немецкой политике?

Дальнейшая судьба правого популизма в Германии может развиваться по трём сценариям. Первый и наименее реальный – АдГ выйдет на второе место в рейтинге политических партий Германии и получит возможность прямого влияния на политику страны. Второй – коалиция консерваторов с правыми популистами, но она зависит от значительного количества факторов, связанных с участием ХДС/ХСС в выборах 2021 г. впервые без руководства А. Меркель и третий – интеграция адаптированных идей правых популистов в политику консерваторов.

Можно лишь предполагать какой из данных вариантов сработает в будущем, однако нельзя отрицать тот факт, что феномен правого популизма меняет расстановку сил на политическом поле Германии и заставляет правительство посмотреть на вызовы современности под другим углом.

Библиографический список

1. Alice Weidel: Volkswirtschaftlicher Gewinndurchunkontrollierte Einwanderung ist ein Märchen. URL: <https://www.afd.de/weidel-gauland-volkswirtschaftlicher-gewinn-durch-unkontrollierte-einwanderung-ist-ein-maerchen/> (дата обращения: 04.04.2021).
2. Alice Weidel: Familiennachzug für Gefährder – ein Stück aus dem Tollhaus. URL: <https://www.afd.de/alice-weidel-familiennachzug-fuer-gefaehrder-ein-stueck-aus-dem-tollhaus/> (дата обращения: 04.04.2021).
3. Alice Weidel: Scharia-Recht hat in Deutschland nichts verloren! URL: <https://www.afd.de/alice-weidel-scharia-recht-hat-in-deutschland-nichts-verloren/> (дата обращения: 03.04.2021).
4. Deutschland. Aber normal // Alternative für Deutschland. Dresden. 9. April 2021. URL: https://cdn.afd.tools/wp-content/uploads/sites/111/2021/04/PT_DD_Presseflyer_Leseexemplar.pdf (дата обращения: 03.04.2021).
5. Jörg Meuthen: Die alleinige Fixierung auf Inzidenz-Zahlen bleibt ein Irrweg. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-die-alleinige-fixierung-auf-inzidenz-zahlen-bleibt-ein-irrweg/> (дата обращения: 04.05.2021).
6. Jörg Meuthen und Tino Chrupalla zur Bundestagswahlkampagne der AfD 2021. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-und-tino-chrupalla-zur-bundestagswahlkampagne-der-afd-2021/> (дата обращения: 03.04.2021).
7. Kirby P. German election: Why this is a turning point // BBC. 25.09.2017. URL: <http://www.bbc.com/news/world-europe-41094785> (дата обращения: 04.04.2021).
8. Programm für Deutschland. Wahl Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017. URL: https://cdn.afd.tools/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (дата обращения: 04.04.2021).
9. Paul Hampel: BIBB bestätigt – Mehrheit der Migranten ohne Schulabschluss. URL: <https://www.afd.de/paul-hempel-bibb-bestaetigt-mehrheit-der-migranten-ohne-schulabschluss/> (дата обращения: 04.04.2021).
10. Penrose J. Nations, states and homelands: territory and territoriality in nationalist thought // Nations and Nationalism. 2002. Vol. 8. № 3. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-8219.00051> (дата обращения: 04.04.2021).
11. Taguieff PA. La revanche du nationalisme. Paris: PUF, 2015. URL: https://www.puf.com/content/La_revanche_du_nationalisme (дата обращения: 03.04.2021).
12. Unser Grundsatzprogramm für Deutschland. URL: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfDBundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (дата обращения: 04.04.2021).
13. Антонов А.Е. Право-популистские региональные движения в ФРГ // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravo-populistskie-regionalnye-dvizheniya-v-fig> (дата обращения: 04.04.2021).
14. «Альтернатива для Германии». Что за скандальная партия стала третьей силой в бундестаге. URL: <https://news.tut.by/world/561883.html> (дата обращения: 04.04.2021).
15. «Альтернатива для Германии» продолжит сотрудничать с Австрийской партией свободы // ТАСС. 26.05.2019. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/6473071> (дата обращения: 03.04.2021).
16. Борисов Т. Корреспондент РГ выяснил как голосовали русские немцы // Российская газета. 24.09.2017. URL: <https://rg.ru/2017/09/24/korrespondent-rg-vyasnil-kak-golosovali-russkie-nemcy.html> (дата обращения: 04.04.2021).
17. Бушуев М. В России не заметили призыв немецкого политика гордиться вермахтом // Deutsche Welle. 21.09.2017. URL: <http://p.dw.com/p/2kOPy> (дата обращения: 04.04.2021).
18. Бундестаг Германии ужесточил локдаун на фоне протестов // РИА новости. 21.04.2021. URL: <https://ria.ru/20210421/lokdaun-1729329555.html> (дата обращения: 04.05.2021).
19. В ФРГ правый политик назвал мемориал жертвам Холокоста памятником позора // ТАСС. 19.01.2017. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3952772> (дата обращения: 10.03.2020).
20. Гункель Е. Правые популисты в ФРГ представили программу на выборы в бундестаг // Deutsche Welle. 12.04.2021. URL: <https://www.dw.com/ru/predvybornaja-programma-partii-alternativa-dlja-germanii/a-57163802> (дата обращения: 05.04.2021).

21. Желтов М. «Сумерки Меркель» или с чем пришла в бундестаг «Альтернатива для Германии». URL: <http://izbircom.com/2017/11/23> (дата обращения: 05.04.2021).
22. Кравченко И. Альтернатива для Германии итоги политического блицкрига // Международная жизнь. URL: <https://interaffairs.ru/author/material/988> (дата обращения: 04.04.2021).
23. Правые теряют поддержку на выборах в Австрии и Германии – экзит-полы // Европейская правда. 26.05.2019. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/rus/news/2019/05/26/7096609/> (дата обращения: 05.04.2021).
24. Снегирев В. Дедушка и внучка. Отчего в Германии так не любят правых популистов // Российская газета. 10.02.2020. URL: <https://rg.ru/2020/02/10/pochemu-v-germanii-tak-ne-liubiat-pravyh-populistov.html> (дата обращения: 04.04.2021).
25. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 05.04.2021).
26. Хришкевич Т. Г. «Альтернатива для Германии» между федеральными выборами: феномен популярности малой партии // Метаморфозы истории. 2017. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativa-dlya-germanii-mezhdu-federalnymi-vyborami-fenomen-populyarnosti-maloy-partii> (дата обращения: 04.04.2021).
27. Шаталин В. Глава земельного правительства в ФРГ впервые выбран при поддержке АдГ // DeutscheWelle. 05.02.2020. URL: <https://p.dw.com/p/3XJNS> (дата обращения: 04.04.2021).

References

1. Alice Weidel: Volkswirtschaftlicher Gewinndurchunkontrollierte Einwanderung ist ein Märchen. URL: <https://www.afd.de/weidel-gauland-volkswirtschaftlicher-gewinn-durch-unkontrollierte-einwanderung-ist-ein-maerchen/> (дата обращения: 03.04.2021).
2. Alice Weidel: Familiennachzug für Gefährder – ein Stück aus dem Tollhaus. URL: <https://www.afd.de/alice-weidel-familiennachzug-fuer-gefaehrder-ein-stueck-aus-dem-tollhaus/> (дата обращения: 04.04.2021).
3. Alice Weidel: Scharia-Recht hat in Deutschland nichts verloren! URL: <https://www.afd.de/alice-weidel-scharia-recht-hat-in-deutschland-nichts-verloren/> (дата обращения: 04.04.2021).
4. Deutschland. Aber normal // Alternative für Deutschland. Dresden. 9. April 2021. URL: https://cdn.afd.tools/wp-content/uploads/sites/111/2021/04/PT_DD_Presseflyer_Leseexemplar.pdf (дата обращения: 04.05.2021).
5. Jörg Meuthen: Die alleinige Fixierung auf Inzidenz-Zahlen bleibt ein Irrweg. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-die-alleinige-fixierung-auf-inzidenz-zahlen-bleibt-ein-irrweg/> (дата обращения: 04.04.2021).
6. Jörg Meuthen und Tino Chrupalla zur Bundestagswahlkampagne der AfD 2021. URL: <https://www.afd.de/joerg-meuthen-und-tino-chrupalla-zur-bundestagswahlkampagne-der-afd-2021/> Kirby P. German election: Why this is a turning point // BBC. 25.09.2017. URL: <http://www.bbc.com/news/world-europe-41094785> (дата обращения: 04.04.2021).
7. Kirby P. German election: Why this is a turning point // BBC. 25.09.2017. URL: <http://www.bbc.com/news/world-europe-41094785> (дата обращения: 04.04.2021).
8. Programm für Deutschland. Wahl Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017. URL: https://cdn.afd.tools/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (дата обращения: 04.04.2021).
9. Paul Hampel: BIBB bestätigt – Mehrheit der Migranten ohne Schulabschluss. URL: <https://www.afd.de/paul-hempel-bibb-bestaetigt-mehrheit-der-migranten-ohne-schulabschluss/> (дата обращения: 04.04.2021).
10. Penrose J. Nations, states and homelands: territory and territoriality in nationalist thought // Nations and Nationalism. 2002. Vol. 8. № 3. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1469-8219.00051> (дата обращения: 04.04.2021).
11. Taguieff PA. La revanche du nationalisme. Paris: PUF, 2015. URL: https://www.puf.com/content/La_revanche_du_nationalisme (дата обращения: 04.04.2021).
12. Unser Grundsatzprogramm für Deutschland. URL: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfDBundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf (дата обращения: 04.04.2021).
13. Antonov A.E. Right-populist regional movements in Germany // Bulletin of the Kemerovo State University. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pravo-populistskie-regionalnye-dvizheniya-v-frg> (date of access: 03.04.2021).
14. «Alternative for Germany». What a scandalous party has become the third force in the Bundestag. URL: <https://news.tut.by/world/561883.html> (date of access: 05.04.2021).
15. «Alternative for Germany» will continue to cooperate with the Austrian Freedom Party // TASS. 26.05.2019. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/6473071> (date of access: 05.04.2021).
16. Borisov T. Correspondent of the RG found out how Russian Germans voted // Rossiyskaya Gazeta. 24.09.2017. URL: <https://rg.ru/2017/09/24/korrespondent-rg-vyasnil-kak-golosovali-russkie-nemcy.html> (date of access: 05.04.2021).
17. Bushuev M. In Russia did not notice the call of the German politician to be proud of the Wehrmacht // Deutsche Welle. 21.09.2017. URL: <http://p.dw.com/p/2kOPy> (date of access: 03.04.2021).
18. The German Bundestag tightened the lockdown amid protests // RIA Novosti. 21.04.2021. URL: <https://ria.ru/20210421/lok-daun-1729329555.html> (date accessed: 05.04.2021).
19. In Germany, a right-wing politician called the memorial to the victims of the Holocaust a monument of shame // TASS. 19.01.2017. URL: <https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/3952772> (date accessed: 03.10.2020).
20. Gunkel E. Right-wing populists in Germany presented a program for the elections to the Bundestag // Deutsche Welle. 04.12.2021. URL: <https://www.dw.com/ru/predvybornaja-programma-partii-alternativa-dlja-germanii/a-57163802> (date of access: 05.04.2021).
21. Zheltov M. «Twilight Merkel» or with what came to the Bundestag «Alternative for Germany». URL: <http://izbircom.com/2017/11/23> (date of access: 04.05.2021).
22. Kravchenko I. Alternative for Germany the results of the political blitzkrieg // International life. URL: <https://interaffairs.ru/author/material/988> (date of access: 05.04.2021).
23. The right-wingers are losing support in the elections in Austria and Germany – exit polls // European Truth. 26.05.2019. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/rus/news/2019/05/26/7096609/> (date of access: 05.04.2021).
24. Snegirev V. Grandfather and granddaughter. Why are right-wing populists so disliked in Germany? // Russian newspaper. 10.02.2020. URL: <https://rg.ru/2020/02/10/pochemu-v-germanii-tak-ne-liubiat-pravyh-populistov.html> (date of access: 05.04.2021).
25. Ozhegov's Explanatory Dictionary. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (date of access: 05.04.2021).
26. Khrishkevich T. G. «Alternative for Germany» between federal elections: the phenomenon of the popularity of a small party // Metamorphoses of history. 2017. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alternativa-dlya-germanii-mezhdu-federalnymi-vyborami-fenomen-populyarnosti-maloy-partii> (date of access: 05.04.2021).
27. Shatalin V. The head of the federal government for the first time was elected with the support of AfD // Deutsche Welle. 02.05.2020. URL: <https://p.dw.com/p/3XJNS> (date of access: 04.05.2021).

УДК 94(470.319) «19/...»

UDC 94(470.319) «19/...»

ХАБАЛЕВА Е.Н.

кандидат исторических наук, старший преподаватель
кафедры истории, философии, рекламы и связей
с общественностью, Орловский государственный
университет экономики и торговли
E-mail: katya.e2011@yandex.ru

KHABALEVA E.N.

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer of the
Department of History, Philosophy, Advertising and Public
Relations, Oryol State University of Economics and Trade
E-mail: katya.e2011@yandex.ru

**ВЗГЛЯДЫ В.В. РОЗАНОВА НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ БРЯНСКОЙ МУЖСКОЙ ПРОГИМНАЗИИ)**

**V.V. ROZANOV'S VIEWS ON THE EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN EMPIRE
(ON THE EXAMPLE OF THE WORK OF THE BRYANSK MEN'S GYMNASIUM)**

В статье анализируются взгляды В.В. Розанова на систему образования в дореволюционной России, которые во многом сформировались под влиянием его личного педагогического опыта в стенах учебных заведений Орловской губернии, в том числе Брянской мужской прогимназии. На примере анализа деятельности Брянской мужской прогимназии выявляются особенности организации учебного процесса, положение преподавателей и учеников. В работе приводятся данные архивных материалов, которые позволяют судить о педагогической деятельности В.В. Розанова в Брянской мужской прогимназии.

Ключевые слова: В.В. Розанов, прогимназии в системе образования в Российской империи, Орловская губерния, Брянская мужская прогимназия.

The article analyzes V.V. Rozanov's views on the education system in pre-revolutionary Russia, which were largely formed under the influence of his personal pedagogical experience within the walls of educational institutions of the Oryol province, including the Bryansk men's gymnasium. The author reveals the example of the analysis of the activities of the Bryansk male gymnasium, the peculiarities of the organization of the educational process, the position of teachers and students. The paper provides data from archival materials that allow us to judge V.V. Rozanov's pedagogical activity in the Bryansk men's gymnasium.

Keywords: V.V. Rozanov, progymnasiums in the educational system in the Russian Empire, Oryol province, Bryansk men's gymnasium.

Василий Васильевич Розанов – выдающийся философ, публицист и литературный критик. Формирование его научных взглядов, в том числе относительно системы образования, связано с работой в учебных заведениях Орловской губернии. Именно этот преподавательский опыт оказал на Розанова ключевое влияние, натолкнул его на осмысление несовершенства всей существующей системы образования в стране. Все свои педагогические наблюдения философ обобщил в труде «Сумерки просвещения», в котором можно проследить не только взгляды автора на злободневные вопросы обучения, но и его личные воспоминания и собственный педагогический опыт.

В.В. Розанов преподавал в прогимназиях и гимназиях Орловской губернии 12 лет, за это время в значительной степени сформировалась его оригинальная философия, мировоззренческая система взглядов на образование, религию, литературу, общественно-политическую жизнь.

«Он поступил на службу в Брянскую мужскую прогимназию в 1882 году и проработал в ней до 1887 года, преподавая историю и географию, а также латинский язык для учеников 1 класса. Помимо

этого Розанов был классным наставником и членом хозяйственного комитета». После 1887 года он продолжил свой педагогический стаж в стенах Елецкой мужской гимназии, в которой преподавал те же предметы до своего отъезда в 1891 году. Переезд из Брянска в Елец был связан с неудачами в семейной жизни [2].

Организация работы в Брянской мужской прогимназии, с которой Розанов познакомился изнутри, натолкнула его на интересные выводы. В 60-70-е гг. XIX века вся система образования Российской империи подвергалась серьезной перестройке, не исключением являлось и гимназическое образование. На этой ступени обучения главными новациями стали разделение курса на классический и реальный, а также появление прогимназий. После введения Устава гимназий и прогимназий 1864 года их деление в зависимости от направленности учебного курса, рассматривалось и властью, и обществом как компромисс. В 1866 году пост министра народного просвещения занял Д.А. Толстой, сменивший своего предшественника А.В. Головина. Именно с именем нового министра были связаны попытки поставить реальное обучение в неравное положение в сравнении с классическим.

Реальные гимназии были упразднены, а на их месте образовывались реальные училища. При этом доступ в университеты был открыт только для выпускников классических гимназий [6].

«В 70-е гг. XIX века в брянском Земском собрании был поднят вопрос о необходимости открытия в городе среднего учебного заведения». При этом преобладали сторонники реального образования. Последним нравилось, что направленность такого курса была связана с практической деятельностью и удовлетворяла потребности промышленности и торговли. Все доводы о необходимости открытия в г. Брянске реального училища в Министерстве народного просвещения были отвергнуты, последнее настаивало на открытии классической мужской прогимназии. В результате 1 июля 1877 года в Брянске начала работу четырехклассная мужская прогимназия, которая просуществовала до 1889 года и была закрыта в конечном итоге в связи с малым количеством учеников [1].

Среди несовершенств существующей системы образования мыслитель указывал ее оторванность от местных нужд и как следствие бесполезность некоторых типов учебных заведений, в том числе и Брянской мужской прогимназии. Позднее он вспоминал: «Ее вред до того был для всех очевиден, что город в котором она находилась, из года в год ходатайствовал перед министерством о ее закрытии; но всегда получал отказ. Кончилось тем, что жители его перестали просто отдавать детей в нее, отвозя их в соседний город, и прогимназия закрылась за отсутствием учеников ...» [4].

Подобные неостребованные в обществе учебные заведения, отмечал Розанов, прибегали к разного рода ухищрениям в целях привлечь учеников в свои стены – снижали требования, облегчали курс, уменьшали стоимость, но никакие меры не помогали. «В 1880 году, когда Д.А. Толстой был смнен на посту министра народного просвещения А.А. Сабуровым, брянские земство в очередной раз предприняло безуспешную попытку ходатайствовать о преобразовании мужской прогимназии в реальное училище» [1].

В существующей системе образования Розанов также видел проблему бюрократизации учительской деятельности, чрезмерном ее формализме и оторванности от интересов общества и учеников. Мыслитель приводил следующий довод – человек, получавший очень общее образование, как, например, в классических гимназиях, на протяжении многих лет имел, как правило, весьма отвлеченные интересы. К этому добавлялся тот факт, что многие в процессе обучения переезжали, т.е. рождались в одном городе, обучались в гимназиях в другом, учились в университете в третьем, а поступали на службу в четвертый город. «Он – человек без корней; в сущности – у него нет родины и, следовательно – родного» [4].

Описанная ситуация напрямую затрагивала и самого Розанова, который сменил ни один город за время своей учебы и работы. В целом такая ситуация была ти-

пичной для всей страны в целом, и для Брянской мужской прогимназии в частности.

Низкий уровень преподавания мыслитель связывал с тем, что именно преподавательская деятельность была далеко не главной для преподавателя прогимназии. Помимо этого рядовому сотруднику, каким являлся собственно и Розанов, «приходилось проверять тетради учеников, исполнять обязанности члена хозяйственного комитета, в качестве классного наставника вести учет успеваемости, проступков и наказаний, проверять с инспекцией ученические квартиры, сопровождать учеников в церковь по воскресеньям и в праздничные дни» [2]. Преподаватели тратили на эту работу времени больше, чем собственно на аудиторную работу с учениками. Таким образом, вектор внимания в преподавательской деятельности был смещен в сторону выполнения разного рода формальных правил, а действительно главное направление – собственно преподавание становилось второстепенным.

При этом за такую нагрузку тот же Розанов получал весьма скромное жалование – всего 1410 руб. в год, из них за 12 уроков в неделю истории и географии 750 руб., за 8 уроков в неделю латинского 500 руб. и за должность классного наставника 160 руб. [2].

Одной из причин непопулярности Брянской мужской прогимназии мыслитель также называл плохо поставленный процесс преподавания и неподходящее руководство. С момента открытия инспектором прогимназии был назначен С.Н. Попов, которого Розанов характеризовал как человека совершенно не подготовленного для такой должности. При нем отсутствовала дисциплина, несоблюдение которой он сам и поощрял. Так, по воспоминаниям Розанова инспектор мог забрать с урока преподавателя математики для игры с ним в шашки. Некоторые сотрудники злостно пропускали занятия и являлись только раз в месяц, когда выплачивали жалование. «В 1883 году после проверки, проведенной окружным инспектором, во главе Брянской прогимназии стал Д.А. Соколов, пробывший на должности недолго до 1884 года. А затем до ее закрытия она возглавлялась И.И. Пенкиным» [1]. Нарушающие дисциплину преподаватели были удалены из прогимназии. Но по справедливому замечанию Розанова никто не компенсировал ученикам тех знаний, которые они не получили за пять лет распущенного управления. К тому же это привело к тому, что ряд способных учеников были отчислены.

Большое влияние на воспитательную политику в гимназиях и прогимназиях оказывало преподавание Закона Божия, который во всей системе начального и среднего образования считался ключевым. В этом вопросе Розанов также отмечал неудачный опыт для Брянской мужской прогимназии. Сам мыслитель признавал, что ему приходилось действовать на основании выпущенных Министерством народного просвещения распоряжений относительно организации религиозного воспитания. Он внушал и насаждал учащимся должное религиозное поведение и отношение

друг к другу, старшим и церкви. Но при этом такое приобщение к религии в виде обязательных посещения богослужений по воскресеньям и праздничным дням, пение в церковных хорах, которые стали создаваться после приказа Министерства в 1884 году и начало занятий с обязательных молитв, по мнению Розанова, вряд ли могли способствовать пробуждению истинной веры. И сами преподаватели, и ученики подходили к этому вопросу с формальной точки зрения.

Опыт открытия и работы Брянской мужской прогимназии показал изъяны в существующей системе образования дореволюционной России. Ее непопулярность среди местного населения объяснялась целым рядом факторов. Во-первых, отраслевое ведомство стремилось к централизованной организации системы образования, в связи с чем интересы и запросы местного населения не учитывались, о

чем свидетельствует наглядный пример с Брянской мужской прогимназией. Во-вторых, сам тип учебных заведений в виде прогимназий в силу своей новизны воспринимался населением неоднозначно. Прогимназии стали своего рода полумерой, так как законченного гимназического образования они не давали, поэтому их выпускники, желающие освоить полный курс, должны были продолжать обучение в гимназии. В этой связи обоснованными были предпочтения населения в пользу гимназий с полным курсом в сравнении с прогимназиями.

Размышления Розанова о дореволюционной системе народного просвещения затрагивали злободневные проблемы, с которыми сталкивался практически каждый преподаватель и которые не утратили своей актуальности на сегодняшний день.

Библиографический список

1. Государственный архив Брянской области (ГАБО). Ф. 304. Оп. 1. Д. 112.
2. Государственный архив Липецкой области (ГАЛО). Ф. 119. Оп. 1. Д. 200.
3. *Заболотный Н. Ф.* Школы, гимназии, лицеи России и Брянской области. Брянск: Брян. обл. тип., 2002. 263 с.
4. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения: Сборник статей по вопросам образования. СПб.: Изд. П. Перцова, 1899. 240 с.
5. *Розанов В.В.* Афоризмы и наблюдения. М., 2009. 63 с.
6. *Рождественский С.В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902. СПб.: Издание Министерства народного просвещения, 1902. 785 с.

References

1. State Archives of the Bryansk Region (GABO). F. 304. Op. 1.D. 112.
2. State Archives of the Lipetsk Region (GALO). F. 119. Op. 1.D. 200.
3. *Zabolotny NF* Schools, grammar schools, lyceums of Russia and the Bryansk region. Bryansk: Bryan. region type., 2002. 263 p.
4. *Rozanov V.V.* Twilight of enlightenment: Collection of articles on education. SPb.: Ed. P. Pertsova, 1899. 240 p.
5. *Rozanov V.V.* Aphorisms and Observations. M., 2009. 63 p.
6. *Rozhdestvensky S.V.* Historical overview of the activities of the Ministry of Public Education: 1802-1902. SPb.: Edition of the Ministry of Public Education, 1902. 785 p.

АКИМОВА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Орловского государственного института культуры

E-mail: anatavi@mail.ru

МЕРКУРЬЕВА Н.А.

кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, Орловского государственного института культуры

E-mail: matany1974@mail.ru

AKIMOVA N.V.

Candidat of philology, Associate Professor, Department of Russian language and literature, Orel State Institute of Culture

E-mail: anatavi@mail.ru

MERKUREVA N.A.

Candidate of Philology, Professor of the Department of Russian language and literature, Orel State Institute of Culture

E-mail: matany1974@mail.ru

ВНУТРЕННИЙ МОНОЛОГ КАК СПОСОБ РАСКРЫТИЯ ХАРАКТЕРОВ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»**INTERNAL MONOLOGUE AS A WAY TO REVEAL CHARACTERS IN A NOVEL F.M. DOSTOEVSKY'S «DEMONS»**

Роман «Бесы» по степени насыщенности формами самосознания значительно отличается от других романов «великого пятикнижия». В статье раскрываются особенности внутреннего монолога как приема художественно-психологического изображения характеров героев в романе «Бесы». Своеобразие этого приема напрямую зависит от понимания писателем концепции личности, соотносится с идейно-художественным содержанием произведения и образов.

Ключевые слова: внутренний монолог, художественно-психологический анализ, характер героя, внутренний мир.

The novel “Demons” differs significantly from other novels of the Great Pentateuch in the degree of saturation with forms of self-consciousness. The article reveals the features of the internal monologue as a method of artistic and psychological representation of the characters of the characters in the novel “Demons”. The originality of this technique directly depends on the writer’s understanding of the concept of personality, correlates with the ideological and artistic content of the work and images.

Keywords: inner monologue, artistic and psychological analysis, character of the hero, inner world.

Роман «Бесы», «почти исторический этюд», по утверждению Достоевского, раскрывает духовно-психологические и идейно-исторические закономерности зарождения в обществе чудовищных явлений, рождения Нечаевых и неожиданной эволюции высоких и благородных идей. Истоки бесовщины, нравственного вырождения, разрушения, перерождения святых общечеловеческих ценностей в их полную противоположность писатель видел в атеизме и отрыве от народной почвы, идеалов, самобытных начал русской жизни. Воплощение гуманистических ценностей «извне», с помощью социально-экономических расчетов, рассудочных теорий, практического внедрения высоких идей обречено на неудачу, если «благодетели» не учитывают духовные начала человека, противоречивую глубину его свободы и в целом оторваны от веры и нравственных основ жизни народа. Воплощения этих взглядов писатель достигает с помощью создания художественных типов мнимых борцов за справедливость, гиперболизации тенденций общественной жизни.

Мы уже писали, что в романе «Бесы» автор почти «не изображает характеры «изнутри», отказывается от художественно-психологического познания внутреннего мира действующих лиц, их сознания и психики. Это

объясняется тем, что главными героями романа являются нигилисты, персонажи, лишенные Бога в душе, а также герои, оторванные от православной веры и национальной народной почвы, и, соответственно, являющиеся для автора потерявшимися людьми. Однако в соответствии с концепцией личности писателя «бесы» и «потерявшиеся» герои сохранили пусть даже искаженную человеческую сущность, которая может быть восстановлена после покаяния [1]. Духовная омертвелость нигилистов выражена в том, что они лишены глубинных процессов внутренней психологической жизни – сомнения, анализа, душевных переживаний. Их жизнь, взаимоотношения, стремления чужды автору и хроникеру. В связи с этим внутренний мир персонажей закрыт и лишь изредка хроникер строит предположения о том, что они думают, а автор лишь приоткрывает завесу над процессами внутренней жизни.

Неоднозначным, парадоксальным характером, по общему признанию, обладает Ставрогин. Внутреннее противоречие герой не может победить, поэтому одновременно тяготеет к добру и злу, к вере и атеизму. Его душа – вместилище противоречивых идей, которые он внушает другим, не убедив себя до конца ни в одной из них. Однако осознаваемая им противоречивость не

становится предметом внутренних размышлений, переживаний. Чаще всего он остается равнодушным или, по замечанию Тихона, «теплым». Даже совершенные аморальные поступки не легли тяжелым грузом на душу Ставрогина: в «исповеди» он не раскаивается, а бросает вызов. И все же самоубийство, совершенное героем, говорит о внутреннем несогласии с собой. Так как глубинные психологические процессы скрыты от автора, душевные изменения, поиск опоры в жизни главного героя находят отражение в динамических портретах и сценах драматического действия [1]. Таким образом, с помощью описания изменений во внешности героя раскрывается внутреннее состояние героя, нравственно-психологическая реакция на события, что позволяет приоткрыть внутренний мир героя, увидеть его растерянность, мучающее беспокойство.

На наш взгляд, только в поворотных сценах романа, когда происходят важнейшие события или ведутся решающие диалоги, автор приоткрывает внутренний мир героев.

Ключевой подвиг Ставрогина, как отмечает Л.И. Сараскина, в том, что он смог противостоять самозванной власти, наущениям беса-Верховенского. Среди множества падений (Ставрогин не совершил подвиг исповеди и покаяния, знал, что люди будут убиты, и не остановил убийц, не устоял в искушениях страсти и погубил Лизу, совершил смертный грех самоубийства) Ставрогин все же явил пример несоучастия в «крови по совести, в разрушении по принципу» [6, с. 312]. Именно в противостоянии Петру Верховенскому (герой слишком хорошо понимает, чего хочет Петр Степанович) и нежелании организации всеобщей смуты, разрушения всех основ жизни и проявляется человеческое начало Николая Всеволодовича, в связи с чем впервые приоткрывается внутреннее «я» героя – дается внутренняя реакция на происходящее. Именно в разговор с главным идеологом смуты – Петром Верховенским – включены реплики внутреннего монолога Николая Всеволодовича.

Петр Верховенский призывает Ставрогина «возглавить смуту», стать «Иваном-царевичем», но его поведение, мольбы удивляют и вводят в недоумение Ставрогина: «Ставрогин взглянул на него наконец и был поражен. Это был не тот взгляд, не тот голос, как всегда или как сейчас там в комнате; он видел почти другое лицо. Интонация голоса была не та: Верховенский молил, упрасивал. Это был еще не опомнившийся человек, у которого отнимают или уже отняли самую драгоценную вещь.

«С ним лихорадка, и он бредит; с ним что-то случилось очень особенное», (выделено нами, Н.А., Н.М.) — посмотрел на него еще раз Ставрогин» [3]. Когда Верховенский продолжает излагать теорию Шигалева приведения всех к равенству, превращения людей в послушное стадо, Ставрогин старается быстрее уйти от этого человека, добраться поскорее домой, в связи с чем появляется внутренняя реакция, еще одна мысленная реплика в ответ на слова Петра Степановича: «Если этот

человек пьян, то где же он успел напиться, – приходило ему на ум. – Неужели коньяк?» [3; 10, с. 323]. А после признания Верховенским того, что он «мошенник, а не социалист», цель его всеобщее порабощение и уничтожение основ, а Ставрогин должен возглавить всеобщее разрушение, Николай Всеволодович задается вопросом: «Что он, вправду помешался?» [3; 10, с. 326].

Таким образом, на весь роман даются только три эти реплики непосредственного самовыражения Ставрогина как реакции на призывы главного «беса» стать самозванцем, разрушить основы бытия. Реплики короткие, отражающие не сложные размышления над происходящим, а сиюминутные мысленные реакции, что еще раз говорит о том, что душевная жизнь героя не отличается глубокими нравственными исканиями, но в то же время не полностью лишена нравственных начал. Во внутренней реакции персонажа выражено неприятие того, что говорит Петр Верховенский. В целом, внутренний мир человека опустошенного, полного хаотических противоречий, оторванного от народной почвы и идеалов чужд автору-повествователю и лишь приоткрывается читателю.

Первый внутренний монолог Петра Верховенского в романе появляется как непосредственная реакция на раздражение Шатова, которого Петр Степанович выбрал жертвой, чтобы скрепить пятерку. Шатов соглашается прийти на встречу с «нашими», то есть попадает на крючок Верховенского, и последний доволен тем, что задуманное осуществится: «Ну, хорош же ты теперь! – весело обдумывал Петр Степанович, выходя на улицу, – хорош будешь и вечером, а мне именно такого тебя теперь надо, и лучше желать нельзя, лучше желать нельзя! Сам русский бог помогает!» [3; 10, с. 295]. Самодовольство, ощущение власти над другим человеком сквозит в этом размышлении.

Единственный подробный, развернутый внутренний монолог Петра Верховенского в романе дается в главе «Многотрудная ночь». Внутренняя реакция героя раскрывает стремление Петра Степановича удостовериться в самоубийстве Кириллова, заставив последнего взять на себя убийство Шатова. Обращение именно в этой сцене к внутреннему миру «беса» -идеолога связано с концепцией характера Верховенского-младшего и ролью, которую отводил в романе автор образу Кириллова.

Анализируя образ Кириллова, большинство исследователей сходятся во мнении, что писатель хотел показать пагубность атеизма и безверия, разрушающих личность и ведущих к неминуемой гибели. На наш взгляд, роль образа Кириллова в романе верно раскрывает И.И. Евлампиев, отмечая, что «именно Кириллов в наиболее радикальной форме ставит центральную проблему метафизики Достоевского – проблему веры и бессмертия» [2, с. 452]. Исследователь отмечает близость образа Кириллова с образом князя Мышкина. Благородство, доброжелательность, детская непосредственность, проницательность, умение угадывать скрытые душевные движения других людей, любовь детей

к герою, т.е. наиболее характерные черты «земного Христа» сближают два образа. Трагедия Кириллова, как верно подчеркивает И.И. Евлампиев, в «чрезмерном требовании к своей вере: он должен знать, что обладает верой». Как человек «верующий и проникнутый чувством долга, он не может и не хочет довольствоваться «привычным» и общепринятым в деле веры, он ищет абсолютных оснований той вере и тому долгу, которые он несет в своей душе, - и, в конечном счете, осознает, что таких абсолютных оснований у веры быть не может» (выделено автором – Н.А., Н.М.) [2, с. 454]. Кириллов своей жертвой хочет донести до людей истинное учение о бессмертии и достижимости совершенства. Достоевский в предисловии к роману писал: «В Кириллове народная идея – сейчас же жертвовать собою для правды. <...> Жертвовать собою и всем для правды – вот национальная черта поколения» [3; 11, с. 303]. Жертва Кириллова совершается поздней ночью, да еще и при понукании Петра Верховенского – мнимого борца за справедливое переустройство общества. Он человек самолюбивый, лишенный нравственных ценностей, семейных связей. Идеалы и традиции жизни русских людей для него ничего не значат. Провокатор-самозванец, Верховенский-младший виртуозно освоил правила манипуляции слабостями человеческой натуры, готов совершать провокации, организовывать убийства, ведь люди для него лишь «материал» для достижения его честолюбивых идей. Мертвые идеи и идеалы, обладающие лишь жизненной оболочкой, помогают привлекать доверчивых людей, к которым Петр Верховенский испытывает только презрение.

Отсутствие духовного начала, готовность жертвовать людьми во имя поставленной цели раскрывается во внутреннем монологе Петра Верховенского. Петр Степанович после разговора с Кирилловым ждет, когда тот застрелится. Сначала внутренние размышления логически упорядочены, Верховенский удовлетворен запиской, написанной Кирилловым, уверен, что самоубийство совершится. Однако постепенно Петр Степанович начинает терять самообладание и злиться на промедление. Затем, уже не веря в самоубийство, начинает лихорадочно размышлять над причинами такого поведения Кириллова. Внутренний монолог становится обрывочным, сбивчивым, в нем отражаются переживания и мысли Верховенского о происходящем: «Стоял среди комнаты и думал, – проходило, как вихрь, в уме Петра Степановича. – К тому же темная, страшная комната... Он заревел и бросился – тут две возможности: или я помешал ему в ту самую секунду, как он спускал курок, или... или он стоял и обдумывал, как бы меня убить. Да, это так, он обдумывал... Он знает, что я не уйду, не убив его, если сам он струсит, – значит, ему надо убить меня прежде, чтобы я не убил его... И опять, опять там тишина! Страшно даже: вдруг отворит дверь... Свинство в том, что он в бога верует, пуще чем поп... Ни за что не застрелится!.. Этих, которые „своим умом дошли“, много теперь развелось. Сволочь! фу, черт, свечка, свечка! Догорит через

четверть часа непременно... Надо кончить; во что бы ни стало надо кончить... Что ж, убить теперь можно... С этой бумагой никак не подумают, что я убил. Его можно так сложить и приладить на полу с разряженным револьвером в руке, что непременно подумают, что он сам... Ах, черт, как же убить? Я отворю, а он опять бросится и выстрелит прежде меня. Э, черт, разумеется промахнется!» [3; 10 с. 474-475]. В этом внутреннем монологе много повторов, недоговоренностей, эмоциональных слов. Именно в этой сцене происходит со всей полнотой самораскрытие Верховенского, внутреннее «я» человека, который жаждет смерти другого для исполнения своей цели. Но в центре этой сцены все же Кириллов – ищущий, страждущий веры. Его боль и мучение раскрываются опосредованно, через поведение и через реакцию Петра Степановича на поступки героя. Именно Кириллов всходит на душевную Голгофу, а сочувствие ему выражается не в прямом высказывании, не в исчерпывающем, всеохватывающем комментарии, а косвенно. Можно утверждать, что эта сцена – символична: здесь идет столкновение «добра» и «зла», автор показывает столкновение бесовского индивидуалистического начала и жертвенного, ищущего основы для веры и спасения для людей.

В целом, внутренние монологи Петра Верховенского – это реакция на «получение душ», жертв Кириллова и Шатова, когда Петр Степанович добивается поставленных целей. Это голос пустодушия человека, лишенного сомнений, «принципиального атеиста и сознательного сеятеля социального хаоса» (Е.М. Мелетинский).

Если предыдущие внутренние монологи героев связаны с «организацией социальных изменений», со стремлением разрушать у Петра Степановича и недоумением по поводу своей роли в этом у Ставрогина, то внутренние монологи Степана Трофимовича Верховенского появляются в романе, когда герой впервые близко прикасается к жизни народа, узнает ее изнутри (глава «Последнее странствование Степана Трофимовича»).

Степан Трофимович человек эгоистичный, легкомысленный, почти не испытывающий внутренних сомнений и часто подвергающийся «нервным напряжениям и нравственным потрясениям» только тогда, когда что-то идет вразрез с его представлениями и нарушает спокойное течение жизни. Он живет в качестве приживальщика при богатой генеральше Ставригиной, уверив себя, что карьера его разбита «вихрем обстоятельств». По верному замечанию Е.М. Мелетинского, «воззрения Степана Трофимовича нарочито пародийно-западнические: «Россия есть слишком великое недоразумение», «русская деревня, за всю тысячу лет, дала нам лишь одного комаринского», «вшивые головы», «я и всех русских мужичков отдам в обмен за одну Рашель», «наша национальность... сидит еще в школе... немец-учитель ставит ее на колени» [4, 123-124]. Однако в отличие от Петра Верховенского и Николая Ставрогина Степан Трофимович оказывается

способен осознать ошибочность прежних воззрений и приходит к христианской вере, народу. Этот непростой переход к народной правде, вере автор передает, погружая читателя в мир субъективных переживаний героя. Рассказ о нем углубляется посредством звучания подлинного голоса самого персонажа.

Впервые оказавшись на большой дороге, один, Верховенский-старший сначала испугался, и в его голове лихорадочно проносятся мысли о произошедшем: «Lise, Lise, – думал он, – а с нею се Maurice... Странные люди... Но что же это за странный был там пожар, и про что они говорили, и какие убитые?.. Мне кажется, Stasie еще ничего не успела узнать и еще ждет меня с кофеем... В карты? Разве я проигрывал в карты людей? Гм... у нас на Руси, во время так называемого крепостного права... Ах боже мой, а Федька?». Этот внутренний монолог характеризуется разорванностью, непоследовательностью мыслей. Все размышления Степана Трофимовича обращены к тому, что его окружало, было хорошо знакомо. Новая реальность пугает героя, он ждет опасности и пока она ассоциируется у него со знакомым персонажем.

«Он весь встрепенулся в испуге и осмотрелся кругом: «Ну что, если где-нибудь тут за кустом сидит этот Федька; ведь, говорят, у него где-то тут целая шайка разбойников на большой дороге? О боже, я тогда... Я тогда скажу ему всю правду, что я виноват... и что я десять лет страдал за него, более чем он там в солдатах, и... и я ему отдам портмоне. Гм, j'ai en tout quarante roubles; il prendra les roubles et il me tuera tout de même» [3, 482]. От страха он неизвестно почему закрыл зонтик и положил его подле себя. Вдали, по дороге от города, показалась какая-то телега; он с беспокойством начал всматриваться:

«Grâce à Dieu это телега, и – едет шагом; это не может быть опасно. Эти здешние заморенные лошаденки... Я всегда говорил о породе... Это Петр Ильич, впрочем, говорил в клубе про породу, а я его тогда обремизил, et puis, но что там сзади и... кажется, баба в телеге. Баба и мужик – cela commence à être rassurant. Баба сзади, а мужик впереди – c'est très rassurant. Сзади у них к телеге привязана за рога корова, c'est rassurant au plus haut degré». Своеобразное «нанизывание» внутренних монологов героя становится ведущим средством при обрисовке внутренних переживаний героя, способствуя более полному самораскрытию. Постепенно во внутренние обрывочные размышления Верховенского врывается реакция на происходящее.

«Любопытная какая бабенка, – злился про себя Степан Трофимович, – и как они меня рассматривают... mais, enfin... Одним словом, странно, что я точно виноват пред ними, а я ничего не виноват пред ними».

Обеспокоенность Степана Трофимовича, растерянность от происходящего отражается в вихревом кружении мыслей, в его внутренней болезненной реакции на то, что с ним происходит: «Как это удивительно, – подумал он про себя, – что я так долго шел рядом с этой коровой и мне не пришло в голову попроситься к ним сесть... Эта «действительная жизнь» имеет в себе нечто

весьма характерное...» [3; 10, с. 483]. Можно сказать, что герой побаивается простых людей, плохо знаком с их нравами, поэтому его беспокойная мысль перескакивает с предмета на предмет: «Ужасно любопытный народ; бабенка, впрочем, лучше его говорит, и я замечаю, что с девятнадцатого февраля у них слог несколько переменился, и... и какое дело, в Спасов я или не в Спасов? Впрочем, я им заплачу, так чего же они пристают» [3; 10, с. 484]. Следует подчеркнуть, что множество внутренних монологов, насыщающих главу, – это реакции испуганного Степана Трофимовича на происходящее, на поведение простых людей, с которыми не часто приходилось ему так близко общаться. Такое обращение к приему самораскрытия, возможности услышать подлинный голос самого персонажа, переоценивающего свое прошлое и начинающего понимать истину, народную жизнь, достоверно позволяет читателю услышать и увидеть, как происходит постепенное перерождение героя, зарождается новое отношение к миру. Подобная эволюция героя отражает веру Достоевского в то, что человек может быстро измениться под влиянием трагедии или страдания: «В обыденной жизни людьми руководят инерциальные силы (привычка, нравы и обычаи среды) и не проявляется их глубинная сущность, – пишет О.Н. Осмоловский. – Человек более подлинно раскрывается и сознает себя в трагических экзистенциальных ситуациях, в период душевных переворотов и катастроф. «... в несчастье яснее истина», – считал Достоевский» [5, с. 118]. В то же время внутренние монологи героя не сопровождаются авторским комментарием, что показывает, что у повествователя нет установки на полное прояснение тайн внутреннего мира.

Для обрисовки характера других героев романа Достоевский не прибегает к приему самораскрытия. Это объясняется тем, что чаще всего это персонажи с «завершенными» характерами, их судьба раскрывается с помощью приемов косвенного психологизма.

Таким образом, если традиционно во внутренних монологах героев других романов Достоевского идет борьба противоположных чувств – духовные начала борются с иррациональными или рациональными началами и обнаруживают духовно-психологические возможности к эволюции героя, то в «Бесах» внутренний монолог меняет свое назначение. Он становится исключительно реакцией на сиюминутные поступки, внутренней реакцией на происходящее, почти не касается душевных глубин, не затрагивает нравственного чувства героев. Это связано с нравственно-психологическим содержанием произведения, концепцией характеров героев. Так, Петру Верховенскому не свойственны духовные переживания, он чужд нравственного чувства и лишен потенциала к изменению. Ставрогин, обладающий амбивалентным характером, находится в трагическом конфликте с собой, однако внутренний неоднозначный мир Ставрогина большей частью закрыт от повествователя, и борьба его внутренних чувств передается лишь через внешние детали, портретные изменения. Герой своей нечеловеческой гордостью, оторванностью от по-

чвы лишает себя возможности духовного возрождения. Лишь однажды, когда Николай Всеволодович противостоит разрушительным идеям Петра Верховенского, автор обращается к элементам внутреннего говорения как способу самораскрытия героя. К качественному изменению взглядов и образа жизни приходит лишь Степан

Трофимович Верховенский – его постепенное постижение народной жизни отражается во внутренних монологах, однако в целом глубокого изменения внутреннего мира героя не происходит, а переосмысление жизни находит отражение в сценах драматического действия.

Библиографический список

1. *Акимова Н.В.* Портретная характеристика как отражение драматизированной биографии героя (по роману Ф.М. Достоевского «Бесы») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3 (84). С. 48–52.
2. *Евlampиев И.И.* Философия человека в творчестве Ф. Достоевского (от ранних произведений к «Братьям Карамазовым»). СПб.: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2012. 585 с. // Режим доступа: <https://fedordostoevsky.ru/research/creation/023/> (Дата обращения: 28.03.2021)
3. *Достоевский Ф.М.* Полн. собр. соч. в 30 тт. Л., 1972–1990. Т.10, С. 322 Далее ссылки на это издание даются с указанием тома и страницы.
4. *Мелетинский Е.М.* О «Бесах» Достоевского // Мелетинский Е.М. Заметки о творчестве Достоевского М., 2001
5. *Осмоловский О.Н.* Ф.М. Достоевский и русский роман XIX века. Орел, 2001.
6. *Сараскина Л.И.* «Бесы»: роман-предупреждение. М.: Советский писатель, 1990. 480 с. // Режим доступа: <https://fedordostoevsky.ru/research/creation/001/> (Дата обращения: 28.03.2021)

References

1. *Akimova N.V.* Portrait characteristics as a reflection of the dramatized biography of the hero (according the novel “Demons” by F.M. Dostoevsky) // Scientific notes of the Orel State University. 2019. № 3 (84). С. 48–52.
2. *Evlampiev I.I.* Philosophy of man in the works of F. Dostoevsky (from early works to “The Brothers Karamazov”). SPb.: Publishing house of the Russian Christian Humanitarian Academy, 2012. 585 с. // Access mode: <https://fedordostoevsky.ru/research/creation/023/> (Reference date: 28.03.2021)
3. *Dostoevsky F. M.* Poln. Coll. Op. b 30 TT. L., 1972–1990. Vol. 10, P. 145 Further references to this publication are given with an indication of the volume and page.
4. *Meletinsky E.M.* About Dostoevsky’s “Demons” // Meletinsky E.M. Notes on the work of Dostoevsky M., 2001
5. *Osmolovsky, O. N.* F. M. Dostoevsky and the Russian novel of the XIX century. Orel, 2001.
6. *Saraskina L.I.* “Demons”: a warning novel. M.: Soviet writer, 1990. [https://](https://fedordostoevsky.ru/research/creation/001/) Access mode: fedordostoevsky.ru/research/creation/001/ (Reference date: 28.03.2021)

ДУДКО А.Э.

доцент кафедры иностранных языков, Орловский институт культуры (ОГИК)
E-mail: dudko-88@inbox.ru

DUDKO A.

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

**СОНЕТЫ П.Б. ШЕЛЛИ В ПЕРЕВОДЕ К.Д. БАЛЬМОНТА С ПОЗИЦИЙ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ.
СТАТЬЯ 1***

**P.B. SHELLEY'S SONNETS TRANSLATED BY K. D. BALMONT FROM THE COMPARATIVE PROSODY PERSPECTIVE
ARTICLE 1**

В статье анализируются переводы К.Д. Бальмонтом сонетов П.Б. Шелли как пример реализации проекта по созданию антологии мировой поэзии. Постепенное приближение к оригиналу на уровне стиля и формы позволяет говорить об усилении имагологического аспекта этого уникального генетического культурного контакта.

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

In the article K.D. Balmont's translations of P.B. Shelley's sonnets as an example of world poetry anthology implementation are examined. The gradual approach to the original at the level of style and form allows us to point out the imagological aspect strengthening of this unique genetic and cultural contact.

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

Сонетиана Шелли К.Д. Бальмонта представляет собой грандиозный проект по созданию поэтической антологии. И в этом отношении даже пресловутая бальмонтовская «водянистая искусственность», избыточная метафоричность и амплификационность его переводов, балансирующих на грани метаперевода, не отменяют того факта, что «русским Шелли был и остался трехтомный бальмонтовский» (Б.Л. Пастернак). Этот переводческий подвиг, не оцененный по достоинству современниками, создал уникальный прецедент для оформления концепции единства переводного стиля, когда «горизонт перевода» полностью сходится с «горизонтом интерпретатора», образуя гармоническое единство и способствуя безболезненной интериоризации экспериментального сонетного кодекса Шелли в русской поэтической традиции XX столетия. И если перевод сонета «To Wordsworth» еще трансформирует форму оригинала, передавая ее четверостишиями с перекрестной рифмовкой (AbAb CdCd и т. д.) [4, с.137], то в переводах других сонетов Бальмонт проявляет интерес к имагологическому аспекту своей работы, особенно показательный в контексте проблем складывающегося на грани XIX – XX столетий сравнительного стиховедения.

Сонет «Feelings of a Republican on the Fall of Bonaparte» («Чувства республиканца при падении Бонапарта») был написан в связи с возвращением Наполеона с Эльбы 26 февраля 1815 года, реставрацией

его режима, получившим название «Сто дней». Отношение к этим событиям и выразил Шелли с позиций республиканского мироощущения, которое напоминало о временах Французской республики. Возможно, что в этом политическом событии, всколыхнувшем всю Европу он увидел возможность возвращения к былым идеалам, преданным в результате государственного переворота 18 брюмера (9 ноября 1799 года).

Об отношении Шелли к Наполеону в критической литературе написано много, но, пожалуй, никто из комментаторов не задавался вопросом: почему для своей политической инвективы английский романтик избрал именно сонетный канон, тогда как остальные обращения к этой теме («Строки, написанные при известии о смерти Наполеона» (1821), поэма «Триумф жизни» (1822)), как правило, тяготеют к большому лирическому объему. Причины обращения к жанрам малой лирики некоторые исследователи видят в ослаблении интереса Шелли к социально-политической проблематике в 10-х годах XIX века: «...в поэтическом творчестве Шелли чувствуется охлаждение к общественно-политическим проблемам. Единственным его откликом на события в мире, непосредственно не касающиеся поэта лично, стал сонет «Feelings of a republican on the fall of Bonaparte» («Чувства республиканца по поводу падения Бонапарта»), написанный в 1815 г. В следующем году Шелли не написал ни одного стихотворения подобного рода» [3, с.127]. И.Г. Неупокоева считает, что появление

* Статья является продолжением нашей работы: см. Дудко А.Э. Сонет П.Б. Шелли «To Wordsworth» в переводе К.Д. Бальмонта с позиций сравнительного стиховедения» [4].

этого сонета свидетельствует о жанрово-тематической перестройке в лирике поэта: «Стремлению как можно более полно и непосредственно выразить свое гневное чувство к тирану, бросить ему в лицо свои обвинения, подчинен весь образный строй стихотворения, написанного в столь характерном для политической лирики Шелли последующих лет жанре политической филиппики» [7, с.109].

Стихотворение представляет собой классический тип шекспировского сонета, за исключением только лишь первого катрена, в котором использован кольцевой тип рифмовки. Сложная система анжамбманов, контрастирующая с простыми и с основным полнударными ритмическими формами 5-ст. ямба, придает этому стихотворению специфическое звучание, напоминающее политические декларации самого Шелли:

I hated thee, fallen tyrant! I did groan	a contre-rejet
To think that a most unambitious slave,	b
Like thou, shouldst dance and revel on the grave	b rejet
Of Liberty. Thou mightst have built thy throne	a
Where it had stood even now: thou didst prefer	c contre-rejet
A frail and bloody pomp which Time has swept	d double-rejet
In fragments towards Oblivion. Massacre,	c contre-rejet
For this I prayed, would on thy sleep have crept,	d
Treason and Slavery, Rapine, Fear, and Lust,	e
And stifled thee, their minister. I know	f contre-rejet
Too late, since thou and France are in the dust,	e
That Virtue owns a more eternal foe	f contre-rejet
Than Force or Fraud: old Custom, legal Crime,	g
And bloody Faith the foulest birth of Time	g [11, с.291].

В переводе Бальмонта эти особенности сонета Шелли проигнорированы: перевод выполнен 6-ст. ямбом с довольно сложными ритмическими вариациями и практически без анжамбманов:

Я проклинал тебя, низвергнутый тиран!	a
Сознанием мучился, что, раб ничтожный, годы	B
	contre-rejet
Над трупом ты плясал погубленной Свободы.	B
Ты мог царить всегда: ты предпочел обман,	a
Превратность пышности кровавого мгновенья,	C
И время бросило весь этот хлам в забвенье.	C
Пусть на тебя, в твой сон – так небо я молил –	d
Убийство напалзет, пусть встанут привиденья,	C
Измена, Рабство, Страх, Грабеж и Вождельенье,	C
Чтоб ты, прислужник их, задушен ими был.	d
Теперь, когда и ты, и Франция – лишь тени,	E
Как поздно я узнал, что есть враги страшней,	f
Чем сила и обман: Обычай старых дней,	f
Уродство дерзкое законных преступлений,	E
И Палачи-Ханжи, исчадья – всех грязней [1, с.573].	f

Даже в тех случаях, когда у Шелли возникает значимый перенос слова (например, «Свобода» в начале 4-й строки), Бальмонт предпочитает «выравнивать» текст и при этом еще и вводит в него избыточные по отношению к прототипу описательные метафорические конструкции: «Превратность пышности кровавого мгновенья...», «Уродство дерзкое законных преступлений...» Как отмечает А.С. Иванова, такие

«дополнения к оригиналу появлялись тогда, когда Бальмонт внутренне полемизировал с английским романтиком» [5, с.106]. В рамках этой концепции совершенно не удивительным оказывается тот факт, что Бальмонт добавляет к своему переводу лишнюю 15-ю строку, что при общей композиционной усложненности структуры (согласно порядку рифменных цепей в его тексте выделяются: четверостишие – abba, шести-стишие тернарного типа – cddcc и пятистишие – effef) создает эффект непредсказуемого расширения художественного пространства.

В то же время стремление передать максимально выразительно основную мысль шеллиевского памфлета не помешало Бальмонту практически дословно воспроизвести некоторые формулы оригинала, ср.:

...Massacre,
For this I prayed, would on thy sleep have crept,
Treason and Slavery, Rapine, Fear, and Lust,
And stifled thee, their minister.
[Резня,
Во имя этого я молился, будет красться в твоём
сне,
Измена и рабство, грабеж, страх и жажда,
И задушат тебя, своего министра]

...I know
Too late, since thou and France are in the dust,
That Virtue owns a more eternal foe
Than Force or Fraud: old Custom, legal Crime,
And bloody Faith the foulest birth of Time.
[Я узнал

Слишком поздно, так как ты и Франция находи-
теся в пыли,
Что добродетель имеет, более извечного врага,
Чем Сила или Обман: старый Обычай,
легализованное Преступление,
И кровавая Вера – самое грязное порождение
Времени].

Уникальность этого сонета состоит в том, что он как бы располагается между двумя тенденциями в переводческой теории Бальмонта: с одной стороны, в нем сильно влияние вольного перевода, выражающееся в нарушении принципа эквилинеарности, произвольном изменении строфики и системы рифмования, с другой – переводчик проявляет почти что буквалистскую точность в передаче особо значимых, концептуальных образов-символов, усиливая их амплификационными вставками.

Еще больший интерес представляет перевод Бальмонтом сонета «To The Nile». Комментаторы отмечают, что этот сонет был написан 4 февраля 1818 года в результате поэтического состязания с Джоном Китсом и Ли Хантом: «Вероятно, друзья договорились в самых общих чертах не только о теме, но и о направлении ее разработки: раскрыть в форме сонета противоречивый образ Нила, несущего людям и добро, и зло. Такая идея просматривается у всех трех авторов, но каждый ее

раскрывает по-своему. Джон Китс видит противоречие в несовпадении внешнего, кажущегося облика реки и ее действительной роли в жизни людей <...> В сонете Ли Ханта Нил представлен как воплощение вечности. <...> И образ Нила, представший воображению лирического героя во всем своем историческом величии, становится аллегорическим примером для подражания. <...> В отличие от Китса и Ханта, Шелли в своем сонете вскрывает противоречивую природу самого Нила, который является источником и блага, и зла, и жизни, и смерти» [3, с. 121–122].

Тематически этот сонет примыкает к «Озимандию», развивая экзотическую для английской поэзии «египетскую тему». Л.Г. Панова отмечает, что «в английской поэзии Нил появился благодаря поэтическому турниру, устроенному 4 февраля 1818 г. Джоном Китсом, Перси Биши Шелли и Ли Хантом. За 15 минут каждый из них должен был написать сонет «К Нилу»» [8, с. 58]. Но при этом показательно, что сонет «К Нилу» выполнен по специфической модели, напоминающей переходные формы дошекспировского сонета, в которых сохраняется итало-французский тип октета (abbaabba) и шекспировский тип секстета (CdCdee):

To The Nile

Month after month the gathered rains descend	a	
Drenching yon secret Aethiopian dells,	b	
And from the desert's ice-girt pinnacles	b	
Where Frost and Heat in strange embraces blend	a	rejet
On Atlas, fields of moist snow half depend.	a	
Girt there with blasts and meteors Tempest dwells	b	
By Nile's aerial urn, with rapid spells	b	rejet
Urging those waters to their mighty end.	A	contre-rejet
O'er Egypt's land of Memory floods are level	C	
And they are thine, O Nile – and well thou knowest	d	contre-rejet
That soul-sustaining airs and blasts of evil	C	
And fruits and poisons spring where'er thou flowest.	d	
Beware, O Man – for knowledge must to thee,	e	
Like the great flood to Egypt, ever be	e	

Сонет Шелли, как и сонеты его соперников, наполнен античными названиями и реминисценциями: горы Атласа, которые называют «холодной страной с горячим солнцем», река Нил, название которой происходит от греческого названия «Нейлос» (Νεῖλος) и связывается с мифом о смерти Осириса [6, с. 267]. Образ «Nile's aerial urn» [воздушная урна Нила] был почерпнут Шелли из мифа о том, как Сет и его прислужники выбросили саркофаг с телом Осириса в воды Нила. В английском языке до сих пор сохранилось устойчивое выражение – «steal Neal's Urn» [украсть урну Нила].

Все это не вызвало особых трудностей у К.Д. Бальмонта, который был прекрасно знаком со всеми тремя сонетами и в своих комментариях поместил: «Лучшее обращение к Нилу принадлежит Лей Генту» [10, с. 389]. В его переводе Шелли ощущается влияние сонета-победителя:

День ото дня потоки дождевые	A
Поют Эфиопийскую страну.	b
Мороз и Зной, обнявшись, как живые,	A
На Атласе, рождают их волну.	b

Там дышат влагой глыбы снеговые;	A
В высотах нарушают тишину,	b
Близ урны Нила. Вихри грозовые,	A
Веля дождям покинуть вышину.	b

Над памятным Египтом ровны воды,	C
Они твои, о, многоводный Нил;	d
Целебный воздух, все бичи Природы –	C

Везде, куда свой путь ты устремил.	d
Вниманье, Смертный! Знания мир столичный –	E
Как двойственность, как мощь реки великой	E

Изменив систему рифмования в октете на перекрестную, Бальмонт сохранил все элементы образной структуры, слегка нарушив их построчное местоположение в начале текста за счет трансформации временной конструкции «Month after month» [*месяц за месяцем*]. Это семантическое сужение, как и отказ от воспроизведения описательной конструкции «And from the desert's ice-girt pinnacles», – вынужденные меры для того, чтобы сохранить эквиметричность перевода: он выполнен 5-ст. ямбом с женскими и мужскими окончаниями и вследствие этого его словесность намного ниже, чем у оригинала.

Но к середине сонета Бальмонт умудряется «выправить» свой перевод за счет довольно точного воспроизведения и системы описаний, и обращений к Нилу и человеку. Образы этой части перевода семантически несколько сужены: вместо бури у него «вихри», вместо поддерживающего душу воздуха – «целебный воздух», вместо Человека – «Смертный». Но некоторые строчки удивительны по точности. Ср.:

«Where Frost and Heat in strange embraces blend / On Atlas...» [*Где Мороз и Жара смешиваются в странных объятиях / На Атласе*] – «Мороз и Зной, обнявшись, как живые, / На Атласе...»;

«O'er Egypt's land of Memory floods are level / And they are thine, O Nile – and well thou knowest» [*По земле Египетской Память о том, что наводнение равняет / И они твои, О Нил – и хорошо ты знаешь*] – «Над памятным Египтом ровны воды, / Они твои, о, многоводный Нил» и т. д.

Таким образом, можно говорить о том, что Бальмонту удалось передать не только смысл сонетов Шелли, но и некоторые особенности его стиля. И, несмотря на то, что степень волюнтаристичности в переводах русского символиста довольно велика, все же нельзя переоценить значение этого уникального опыта по целенаправленному воссозданию и переосмыслению творческого портрета одного из самых проникновенных английских романтиков.

Библиографический список

1. Английский сонет XVI-XIX веков: сб. / Сост. А.Л. Зорин. М.: Радуга, 1990. 698 с.
2. Гусманов И.Г. Лирика Шелли. II. (1811–1817 гг.). Орел: Издательский дом «Орлик». Издатель Александр Воробьев. 2007. 280 с.
3. Гусманов И.Г. Лирика Шелли (1818–1820) Орел: Издатель Александр Воробьев. 2007. 250 с.
4. Дудко А.Э. Сонет П.Б. Шелли «To Wordsworth» в переводе К.Д. Бальмонта с позиций сравнительного стиховедения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. №4. С.135-138.
5. Иванова А.С. К.Д. Бальмонт – переводчик английской литературы. Иваново; СПб: издатель Епишева О.В., 2009. 192 с.
6. Мифы народов мира. Энциклопедия: В 2 т. / 2 изд. М.: Советская энциклопедия, 1992. Т. 2. 719 с.
7. Неупокоева И.Г. Революционный романтизм Шелли. М.: ГИХЛ, 1959. 471 с.
8. Панова Л.Г. Русский Египет. Александрийская поэтика Михаила Кузмина. М.: Водолей; Publishers; Прогресс-Плеяда, 2006. Кн. I. 680 с.
9. Пастернак Б. Заметки переводчика // Литературная Россия. 1965. № 13. С. 18.
10. Шелли П.Б. Великий Дух: Стихотворения / Пер. с англ. К.Д. Бальмонта. М.: ТОО Летопись, 1998. 411 с. (Мир поэзии)
11. Poetry and Prose by Percy Bysshe Shelley / Сост., автор предисл. и коммент. И.Г. Неупокоева. Moscow: Foreign languages publishing house, 1959. 460 с.

References

1. English sonnet of the XVI-XIX centuries: compilation/Comp. by A.L. Zorin. M.: Raduga, 1990. 698 p.
 2. Gusmanov I.G. Lirika Shelley. II. (1811–1817). Orel: Orlik Publ. House Publ. by Alexander Vorobyov. 2007. 280 p.
 3. Gusmanov I.G. Lyrica Shelley (1818-1820) Orel: Publ. by Alexander Vorobyov. 2007. 250 p.
 4. Dudko A.E. P.B. Shelley's sonnet "To Wordsworth" in K.D. Balmont's translation from the comparative study of verse meter and rhythm positions // Scientific notes of Orel state University. 2018, №4. Pp. 135-138.
 5. Ivanova A. S. K.D. Balmont as English literature translator. Ivanovo; SPb: publisher Episheva O.V., 2009. 192 p.
 6. Myths of the peoples of the world. Encyclopedia: In 2 vols. /2 ed. M.: Soviet Encyclopedia, 1992. V. 2. 719 p.
 7. Neupokoeva I.G. Shelley's revolutionary romanticism. M.: GIHL, 1959. 471 p.
 8. Panova L.G. Russian Egypt. Alexandrian poetics by Mikhail Kuzmin. M.: Aquarius; Publishers; Progress-Pleiade, 2006. Book. I. 680 p.
 9. Pasternak B. Translator's Notes // Literary Russia. 1965. No. 13.p. 18.
 10. Shelley P.B. Great Spirit: Poems /Transl. from English. K. D. Balmont. M.: LLP Letopis, 1998.411 p. (World of poetry)
 11. Poetry and Prose by Percy Bysshe Shelley / Comp., author of the foreword and comments by I.G. Neupokoeva. Moscow: Foreign languages publishing house, 1959. 460 p.
-

УДК 821. 111

UDC 821. 111

ИЛУНИНА А.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова
E-mail: ailunina@yandex.ru

ILUNINA A.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor in the Department of Foreign Languages, Voronezh State Forestry Engineering University named after G.F. Morozov
E-mail: ailunina@yandex.ru

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ С РОМАНОМ ХАРПЕР ЛИ «УБИТЬ ПЕРЕСМЕШНИКА»
В РОМАНЕ МИРЫ САЙАЛ «АНИТА И Я»**

INTERTEXTUAL DIALOGUE WITH HARPER LEE'S «TO KILL A MOCKINGBIRD» IN MEERA SYAL'S «ANITA AND ME»

В статье анализируется, каким образом интертекстуальный диалог с романом Харпер Ли «Убить пересмешника» (1960) на уровне избранной формы повествования, хронотопа, системы персонажей, сюжетных переключек, повторяющихся мотивов способствует воплощению в романе современной английской писательницы индийского происхождения Миры Сайал «Анита и я» (1996) вопросов мультикультурной и постколониальной проблематики, культурной мимикрии, расовой нетерпимости и путей ее преодоления.

Ключевые слова: постколониализм, мультикультурализм, гибридность, мимикрия, интертекстуальность.

The article analyzes how the intertextual dialogue with Harper Lee's «To Kill a Mockingbird» (1960) in a novel «Anita and me» (1996) written by the contemporary British writer of Indian origin Meera Syal's at the level of the chosen narration, chronotope, system of characters, plot, recurring motifs helps to question the multicultural and postcolonial perspectives, cultural mimicry, racial intolerance and ways of its overcoming.

Keywords: postcolonialism, multiculturalism, hybridity, mimicry, intertextuality.

Массовая иммиграция жителей бывших колоний, прежде всего, Индии, Пакистана, Бангладеша, Ямайки, в Великобританию вызвала к жизни появление целой плеяды писателей – мультикультуралистов, в числе которых Ханиф Курейши / Hanif Kureishi (род. 1954), Кэрил Филлипс / Caryl Phillips (род. в 1958), Зэди Смит / Zadie Smith (род. 1975), Тимоти Мо / Timothy Mo (род. 1950), Моника Али / Monica Ali (род. 1967), Андреа Леви / Andrea Levy (1956-2019). К их числу можно отнести и Миру Сайал / Meera Syal (род. 1961) (псевдоним Ферозы Сайал / Feroza Syal), английскую писательницу, драматурга, сценариста и комическую актрису. За заслуги перед королевством в области театра и литературы писательница была награждена Орденом Британской Империи. Отец и мать Миры Сайал были родом из Пенджаба, но она сама родилась и выросла в Англии. Семья будущей писательницы была единственной семьей азиатского происхождения во всей небольшой деревне Эссингтон, в Стаффордшире. Впечатления детства легли в основу ее дебютного романа «Анита и я» / «Anita and me» (1996), который сама Мира Сайал назвала полуавтографическим [8]. В произведении рассказывается о взрослении главной героини Мины Кумар (имя, конечно, совсем не случайно созвучно творческому псевдониму писательницы), девочки пенджабского происхождения, в вымышленной британской деревне Толлингтон в 1970-х годах и ее дружбе с соседкой – английской девочкой Анитой Раттер.

Книга имела успех и была удостоена премии

Betty Trask Award – ежегодной награды британского авторского общества за лучший дебютный роман. Произведение даже вошло в школьную программу и используется в качестве текстового материала для экзамена по английской литературе, сдача которого в Великобритании необходима для получения GCSE (Сертификата о среднем образовании). В 2002 г. роман был успешно экранизирован при участии Миры Сайал в качестве сценариста. Произведение пока не переведено на русский язык. Роман упоминает в статьях ведущего отечественного специалиста по литературе постколониализма С.П. Толкачева, посвященных творчеству писателей-мультикультуралистов [4, с. 104; 5, с. 155], однако, развернутого литературоведческого анализа пока не получил.

В одном из своих интервью Мира Сайал упоминает роман Нелл Харпер Ли / Nelle Harper Lee (1926-2016) «Убить пересмешника» / «To Kill a Mockingbird» (1960) в числе всего трех произведений, которые оказали на нее наибольшее воздействие, «изменили ее жизнь» [9]. Удостоенный Пулитцеровской премии и ставший классикой современной американской литературы, роман Харпер Ли является одним из самых сильных в прозе XX века обращений к теме расизма. Экранизация 1962 г. с участием Г. Пека, сыгравшего роль Аттикуса Финча, адвоката, который мужественно берется защищать чернокожего, обвиненного в насилии над белой женщиной в небольшом городке на юге США в 1930-е гг., получила восемь номинаций на Оскар и только

упростила интерес к роману Харпер Ли. Поскольку СССР был страной, где идеология интернационализма носила государственный характер и проявления расизма и сегрегации в США осуждались, роман был сразу же (1963 г.) переведен на русский язык, имел шумных успех и удостоился внимания критиков и литературоведов (см., например [3]).

Мира Сайал вспоминала, что познакомилась с романом «Убить пересмешника» в тринадцать лет во время каникул в Индии: «прекрасный возраст, чтобы оценить те важные проблемы, которые он затрагивает, донесенные в убедительной и, при этом, эмоциональной форме. Атиккус Финч показывает нам, как важно защищать то, что считаешь правильным, даже если никто вокруг тебя не поддерживает и ты обречен на проигрыш. Книга дала мне нужные ориентиры в жизни, и за это я ей особенно благодарна» «I read this when I was 13, the perfect age to appreciate the big issues it addresses in a brilliantly accessible but emotional way. Atticus Finch shows us the importance of standing up for that's right, even when no one is around you is supportive and you know you are going to lose. The book gave me guidelines for life, and that is a special gift» [9] (перевод мой – И.А.). Мира Сайал еще не раз в различных интервью говорила о значении романа для своего человеческого и творческого становления.

Хотя в доступных для нас источниках Мира Сайал открыто не упоминает «Убить пересмешника» Харпер Ли в качестве прямого претекста для своего романа, мы полагаем, что, сознательный диалог с этим произведением прослеживается в «Анита и я» на уровне избранной формы повествования, хронотопа, системы персонажей и сюжетных переключек. Подобного мнения придерживаются многие исследователи (см. [7]), однако, подробного анализа, на наш взгляд, эта точка зрения пока не получила. В своей статье мы ставим целью выявить, каким образом интертекстуальный диалог с произведением американской писательницы способствует формированию идейно-художественного своеобразия романа «Анита и я» и репрезентации в нем мультикультурной и постколониальной проблематики. Актуальность исследования можно связать как с востребованностью исследований творчества писателей-мультикультураллистов, так и интертекстуального диалога со знаковыми произведениями прошлого в современной литературе. Для решения задач исследования нами были применены биографический, культурно-исторический, сравнительный методы литературоведческого анализа.

В центре повествования в романе «Анита и я», как и в произведении Харпер Ли, находится группа детей, которые, взрослея, познают мир со всеми его проблемами и сложностями: перед нами своеобразный «роман воспитания». Если в «Убить пересмешника» изображается быт глубинки американского Юга 1930-х гг. (вымышленный Мейкомб, штат Алабама) с ее расовыми предрассудками и нетерпимостью, то в «Анита и я» действие происходит в 1970х гг. в провинциальной

Англии, которая впервые массово сталкивается с проблемами миграции из Индии и Пакистана, в связи с чем, на передний план выходят проблемы отсутствия взаимопонимания между коренным населением и мигрантами. Таким образом, Мира Сайал, как и Харпер Ли, использует достаточно распространенный прием «освещения социальных противоречий с точки зрения ребенка, существа наивного, естественного и лишённого предрассудков, представляющихся взрослым непреложной истиной» [2, с. 140] для раскрытия проблем, соответственно, национальной и расовой дискриминации.

В то же время, отметим, что повествование в «Анита и я», так же, как в романе «Убить пересмешника», ведется от лица повзрослевшей героини, которая вспоминает свое детство. Подобный прием позволяет создать временную перспективу, необходимую для оценки прошлого, часто иронической, что особенно верно в отношении романа Миры Сайал. Так, в самом начале романа рассказчица дает мелодраматический вариант истории своего рождения («And then there's the early years of struggle and disillusion, living in a shabby boarding house room <...> I slept in a drawer, probably, swaddled in back copies of the Daily Mirror» [10, с. 1]), сразу же оговариваясь, что, на самом деле, ее первые реальные воспоминания относятся к намного более позднему времени («Of course this is the alternative history I trot out in job interview situations or, once or twice, to impress middle class white boys who come sniffing round, excited by thought of wearing a colonial maiden as a trinket on their arm» [10, с. 1]). Ирония Мины направлена против стереотипов в отношении мигрантов, но, в то же время, демонстрирует, что второе поколение мигрантов, зачастую, уже не в состоянии вполне оценить трудности своих родителей при переезде в новую страну. Отчасти эти эпизоды иронически отсылают и к «романам воспитания» Ч. Диккенса («Оливер Твист», «Дэвид Копперфильд»), начинающимся с рассказа о младенчестве героев.

Таким образом, место действия обоих романов – глубинка, соответственно США и Англии, терзаемая расовыми предрассудками и последствиями экономических кризисов (в «Убить пересмешника» это Великая депрессия, в «Анита и я» – проблемы в экономике Британии 1970-х), персонажи являются представителями различных слоев общества, но большая их часть принадлежит к небогатому среднему и рабочему классу. В то же время очевидна и разница: «Убить пересмешника» написан от лица белой Джин Луизы Финч, в романе Миры Сайал «право голоса» уже получает «цветная» героиня, которая не только наблюдает со стороны расизм, но и сама является его объектом. Читатель становится свидетелем того, как героини обоих романов постепенно осознают социальную и расовую несправедливость мира, в котором живут.

Так, девятилетняя Мина только с течением времени начинает понимать, что отношение к людям ее на-

циональности у многих жителей деревни негативное. И действительно, в романе показано, что усилению напряженности способствует усилившийся экономический кризис, в условиях которого коренные жители воспринимают мигрантов как угрозу для своего материального благополучия.

Сэм Лоубридж, мальчик, к которому Мина испытывает первую детскую влюбленность, на одном из городских фестивалей публично и в оскорбительной форме высказывает недовольство в отношении того, что собранные средствами благотворительности деньги будут направлены детям Африки: «darkies we've never met <...> This is our patch. Not some wogs handout» [10, с. 19]. Анита, которую до этого момента Мина боготворила, поддерживает его, что становится поворотным пунктом во взаимоотношениях девочек [10, с. 19]. Сэм же позднее выкрикивает ксенофобные лозунги («Хотите, чтобы вашими соседями были ниг***ры, голосуйте за лейбористов!»); участвует в жестоком массовом избиении и ограблении клерка индийского происхождения. Когда Мина пытается высказать ему свое недовольство его действиями, он отвечает, что высоко ценит девочку, а его нетерпимость направлена на нее, а не на других («"When I said them" he rasped, "I never meant you, Meena! It was all the others, not you"») [10, с. 19]. На это Мира возражает, что в иной ситуации она легко могла стать жертвой тех, кто не знает ее лично, только на основании своей «неанглийской» внешности: «I am the others Sam. You did mean that» [10, с. 19]. Аналогично, и в родителях Мины англичанам нравится то, что, по их мнению, они мало похожи на индийцев («they don't think they are really Indian» [10, с. 17]; «'You are so lovely. You know, I never think of you as, you know, foreign. You're just like one of us'. My mother would smile and graciously accept this as a compliment. And yet afterwards, in front of Aunties, she would reduce them to tears of laughter by gently poking fun of the habits of her English friends» [10, с. 2]. В своем романе художественными средствами Мира Сайал наглядно показывает процессы «создания другого» («othering» – термин исследовательницы постколониализма Г.Ч. Спивак, созданный на основе имевшего уже достаточно долгую историю функционирования в философских и психологических науках термина «other» – другой и фиксирующий процесс определения и сохранения своей позитивной идентичности через стигматизацию «другого») [6, с. 171–172] и колониальной мимикрии. По мнению американских исследователей индийского происхождения Х. Бхабы, «мимикрию можно сформулировать как потребность в преобразованном, но узнаваемом Другом как субъекте различия, почти сходном, но не полностью сходном (курсив Х. Бхабха)» [1, с. 9].

Как и в романе Харпер Ли, Мира Сайал показывает, что далеко не всем белым жителям свойственны расистские взгляды. Так, дядя Алан, молодежный лидер Методистской Церкви, стремится убедить Сэма поменять свою точку зрения и увидеть лица истинных, по его мнению, виновников сложившейся экономической

ситуации, а не искать «козлов отпущения» среди людей другого цвета кожи: «just think if you could use all the energy to do some good. Find out what the real enemies are, the rich, the privileged, not the other people trying to make a living like you» [10, с. 20].

Военный ветеран г-н Топси, отслуживший десять лет в Индии, говорит на пенджаби и называет правление англичан безобразным и преступным («We should never have been there. Criminal it was! Ugly») [10, с. 21]. Он с большим уважением относится к бабушке Мины Наниме, тепло говорит об жителях Индии. Наблюдавший собственными глазами то, что пережили индийцы и что побудило некоторых из них покинуть страну и переехать в Англию, он более благосклонно настроен по отношению к мигрантам. Таким образом, по мнению Миры Сайал, более глубокое понимание истории и колониального прошлого своей страны коренными британцами поможет побороть расовую нетерпимость.

С другой стороны, в романе «Анита и я» обе стороны расовых конфликтов, в разной степени, но склонны к предрассудкам по отношению друг к другу. Индийцы, в свою очередь, считают англичан нечистоплотными и распущенными, критикуют их отношение к родителям, пренебрежение родственными связями и семейными обязательствами.

Таким образом, Мира Сайал показывает, что расизм, в том числе, «обратный расизм» индийцев по отношению к англичанам, в немалой степени, рождает социальную напряженность, экономическое неравенство, невежество, страх. Как и в «Убить пересмешника», нежелание посмотреть на происходящее с точки зрения «другого», более того, увидеть в «другом» равного себе, и не только в юридическом смысле, мешает взаимопониманию и рождает конфликты.

Ключевым элементом сюжета своего романа Мира Сайал, как и Харпер Ли, делает «расследование» детей относительно таинственного дома и его обитателей. В «Убить пересмешника» именно живущий там Артур «Страшила» «Рэддли» спасает детей Аттикуса Финча от мести Боба Юэла и, предположительно, убивает последнего. В конце романа Миры Сайал Мина узнает, что владельцем Большого дома (Big House), про который Анита говорила, что там живет ведьма, оказывается богатый индеец г-н Сингх. Он помогает детям, а, впоследствии, оказывает поддержку отцу девочки в продаже дома и переезде из Толлингтона. Таким образом, если в романе Харпер Ли разрешение ситуации, вызванной расовой нетерпимостью, исходит от белого, то в «Анита и я» помощь проистекает от индуса, живущего в Англии. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что Мира Сайал видит выход из ситуации расового угнетения, прежде всего, в укреплении диаспоры и взаимопомощи внутри нее.

Мира Сайал также заимствует мотив несправедливого обвинения, вокруг которого складывается сюжет «Убить пересмешника». У Мины есть возможность подтвердить обвинения Трейси

против Сэма и Аниты в том, что именно они столкнули ее в пруд. Однако, несмотря на свои обиды, девочка решает не идти по пути мести и заявляет полиции, что все, что случилось с Трейси, было несчастным стечением обстоятельств. Подобно Аттикусу Финчу и шерифу в романе Харпер Ли, Мина стремится поступать по справедливости, не руководствуясь расовыми предрассудками и личными обидами.

Таким образом, во многом строя свой роман на диалоге с «Убить пересмешника» Харпер Ли, Мина Сайал показывает, что, к сожалению, проблемы расовой нетерпимости в мире не теряют своей актуальности

с течением времени и вновь подогреваются уже в связи с миграционными процессами второй половины XX в. Как и Харпер Ли, она видит пути преодоления расовых противоречий в повышении осведомленности о прошлом и настоящем наций, об истоках социальных процессов, уменьшении экономического неравенства. Больше внимание, чем в «Убить пересмешника», уделяется «обратному» расизму со стороны меньшинств. В то же время, Мина Сайал делает акцент на роли взаимопомощи со стороны мигрантской диаспоры в ситуации расового угнетения.

Библиографический список

1. Баба Х. Мимикрия и человек. Двойственность колониального дискурса (пер. с франц. Дмитрия Тимофеева) // Новое литературное обозрение. 2020. №1 (161). С. 9-28.
2. Приходько В.С. Телесное как инструмент социализации в романе Харпер Ли «Убить пересмешника» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 5-1(35). С. 140-143.
3. Левицова И.М. Аттикус Финч и его дети // Новый мир. 1963. №6. С. 264-268.
4. Толкачев С.П. Постколониальная литература: новый сценарий // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 7 (798) С. 89-108.
5. Толкачев С.П. Мультикультурная литература: ответ на новые вызовы XXI века // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2019. №2 (63). С. 153-166.
6. Key Concepts of Post-Colonial Studies / ed. by B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin. London.: Routledge, 1998. 283 p.
7. Dunphy G. Meena's Mockingbird: from Harper Lee to Meera Syal // Neophilologus. 2004. №88. pp. 637-659.
8. Syal M. Anita and Me. Interviewed by J. Best. Movies. BBC. 23 October 2002. [Электронный ресурс]. URL: bbc.co.uk/films/2002/10/23/meera_syal_anita_and_me_interview.shtml
9. Meera Syal: Books that have changed my life by Caroline Hutton 2015. [Электронный ресурс]. URL: readerdigest.co.uk/culture/books/meet-the-author/meera-syal-books-that-have-changed-my-life
10. Syal M. Anita and Me. London Harper and Collins, 2010. 34p. [Электронный ресурс]. URL: https://celz.ru/meera-syal/369799-anita_and_me.html

References

1. Bhabha H. Mimicry and Man. Ambivalence of Colonial Discourse. New Literary Review. 2020. 1 (161) pp. 9-28.
2. Prihod'ko V.S. Physical as an instrument of socialization in Harper Lee's «To Kill a Mockingbird». Philological Sciences. Questions of Theory and Practice. 2014. № 5-1(35). pp. 140-143.
3. Levicova I.M. Atticus Finch and His Children. The New World. 1963. №6. pp. 264-268.
4. Tolkahev S.P. Postcolonial Literature: New Scenario. Herald of Moscow State Linguistic University. Humanities. 2018. Vol. 7 (798) pp. 89-108.
5. Tolkahev S.P. Multicultural Literature: Answer to the New Challenges of XXI Century. Herald of Ryzan State University named after S.A. Esenin. 2019. №2 (63). pp. 153-166.
6. Key Concepts of Post-Colonial Studies / ed. by B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin London.: Routledge, 1998. 283 p.
7. Dunphy G. Meena's Mockingbird: from Harper Lee to Meera Syal. Neophilologus. 2004. №88. pp. 637-659.
8. Syal M. Anita and Me. Interviewed by J. Best. Movies. BBC. 23 October 2002. [Electronic resource]. URL: bbc.co.uk/films/2002/10/23/meera_syal_anita_and_me_interview.shtml
9. Meera Syal: Books that have changed my life by Caroline Hutton 2015. [Electronic resource]. URL: readerdigest.co.uk/culture/books/meet-the-author/meera-syal-books-that-have-changed-my-life
10. Syal M. Anita and Me. London Harper and Collins, 2010. 34p. [Electronic resource]. URL: https://celz.ru/meera-syal/369799-anita_and_me.html

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

ПОЭТ Д.М. РАТГАУЗ И ЕГО ЛИРИЧЕСКИЕ МИНИАТЮРЫ

POET D.M. RATGAUZ AND HIS LYRIC MINIATURES

В статье рассматриваются основные тенденции поэзии Даниила Ратгауза, использование традиции русской лирики в творческом наследии поэта, проведена классификация лирической миниатюры. На основе анализа миниатюр Д.М. Ратгауза выявлены три типа: медитативные миниатюры, миниатюры-сентенции и суггестивные миниатюры.

Ключевые слова: лирика, Д.М. Ратгауз, традиция, миниатюра, медитативная миниатюра, миниатюра-сентенция, суггестивная миниатюра.

The article examines the main tendencies of Danil Ratgauz's poetry, the using of the tradition of Russian lyric poetry in the poet's creative heritage, and provides a classification of lyrical miniatures. Based on the analysis of miniatures D.M. Rathaus identified three types: meditative miniatures, miniature-sentence and suggestive miniatures.

Keywords: lyrics, D.M. Ratgauz, tradition, miniature, meditative miniature, miniature-sentence, suggestive miniatures.

К поэтам, чье творчество лишь эпизодически привлекло внимание науки, относится Даниил Максимович Ратгауз – автор девяти поэтических сборников, поэт, стихи которого были положены на музыку гениальными русскими композиторами П.И. Чайковским, С.В. Рахманиновым, Ц.А. Кюи, Р.М. Глиэром и др.

Творчество Д.М. Ратгауза было высоко оценено П.И. Чайковским. Композитор отмечал: «Мне кажется, что вы обладаете истинным талантом, и льщу себя надеждой, что лица более меня авторитетные в деле литературной критики, подтвердят моё искреннее мнение» [Цит. по 10, с. I].

Исследователи указывают на то, что композитор обратился к лирике поэта в самый сложный период своей жизни, период трагических предчувствий и внутреннего опустошения [4]. «Чертовская жизнь! Ни одной приятной минуты: только вечная тревога, тоска, страх, усталость... но теперь уж близок час освобождения» [Цит. по 4], – писал он.

В стихах Д.М. Ратгауза П.И. Чайковский почувствовал особое настроение, совпадающее во многом с его собственным восприятием жизни: «Напряженный драматизм, колорит мрака в различнейших оттенках сгущения и разрежения, а психологически – жуть присутствия страшной силы смерти» [2, с. 244].

Абсолютно иные эмоции вызвали стихи Д.М. Ратгауза у поэта Я.П. Полонского: «Я грелся около

Ваших стихотворений, как зябнувший около костра или у камина. Ваша Муза заставила меня вздохнуть о моей молодости, о поре любви, со всеми её золотыми мечтами и страданиями. Не только проблеск живого поэтического огня я вижу в Вас, но и самый этот огонь» [Цит. по 10, с. I].

Восторженное отношение старшего современника к творчеству Д.М. Ратгауза объясняется тем, что в нем Я.П. Полонский увидел единомышленника и прямого последователя, поэта, для которого первичным было звучание стиха, красота образов, простота, отрицаемая представителями новых течений в литературе. И именно эта ориентированность на эстетические принципы чистого искусства вызвала резкое неприятие у символистов. Так в рецензии В.Я. Брюсова с «говорящим» названием «Поэт банальностей» перечисляются недостатки поэзии Д.М. Ратгауза: «трафаретные выражения», «пошлые сентенции», «перлы трогательной наивности», «младенческая сентиментальность», «истасканные эпитеты», чувства, «отдающие казармой», «перепевы чужих стихов» [3, с. 352] и т.д.

Не менее резкой по своему тону была критика, высказанная Н.С. Гумилевым. Он называет стихи поэта «нудно-безграмотными», «неприятно-вылощенными», а мысли – «избитыми» и «несамостоятельными» [5, с. 98].

Причины неприятия творчества поэта младшими современниками очевидны. Лирика Д.М. Ратгауза была слишком консервативна для таких новаторов, как В.Я. Брюсов и Н.С. Гумилев. Следует отметить, что и поэт категорически не признавал творческих экспериментов своих критиков, а моностих Брюсова: «О, закрой свои бледные ноги...» вызывал у него чувство искреннего негодования [6].

В литературоведении творчество Д.М. Ратгауза изучалось как часть литературного процесса 80–90-х годов XIX века. Г.А. Бялый причислял лирику поэта к надсоновской школе, характеризовавшейся «скорбью и рыданиями, унылым разочарованием», утратой надежд, «осознанием бессилья» [8, с. 14] в борьбе с общественными пороками. Хотя, как показывают исследования особенностей стиха Д.М. Ратгауза, его следует отнести к поэтам, тяготеющим к классической традиции, таким как К.М. Случевский, А.Н. Апухтин, А.А. Голенищев-Кутузов, К.Р. [7]

Г.А. Бялый не отрицал «напевности и мелодичности» стихов Д.М. Ратгауза, но писал и о переоцененности его лирики в силу любви русской публики к романсам: «Все это создало ему шумную известность, значительно превосходившую скромные достоинства его стихов, а незаслуженная слава, приумножению которой предприимчивый поэт заботливо и успешно содействовал, вызвала у строгих ценителей ироническое отношение к его поэзии и его личности» [9, с. 16].

Детальный анализ произведений поэта был сделан Т.Ю. Мишиной, однако в её исследовании лирика Д.М. Ратгауза тоже представлена как незначительный эпизод литературного процесса эпохи. В статье доказывается, что пять произведений Д.М. Ратгауза восходят к лермонтовскому «Выхожу один я на дорогу». В стихотворениях «Одиночество» и «Погоди» Д.М. Ратгауз использует лермонтовскую традицию и воспроизводит настроение лирического субъекта, обусловленное ночным пейзажем. Однако, в отличие от лермонтовского текста, природа у Д.М. Ратгауза лишена космического абсолюта, она дисгармонична или «псевдогармонична», а лирический субъект не видит возможности духовного успокоения не только в жизни, но и в смерти, что особенно явно выражено в стихотворении «Умчался день». Произведение «Забудь» рассматривается Т.Ю. Мишиной, как «внутренний спор» с М.Ю. Лермонтовым, суть которого заключается в том, что духовная эволюция человека невозможна и связано это с отсутствием жизненных целей.

По мнению исследователя, одно из основных отличий художественной позиции Д.М. Ратгауза от идеи стихотворения «Выхожу один я на дорогу» М.Ю. Лермонтова заключается в том, что его лирический субъект поэта отнюдь не романтическая личность – это «обыкновенный человек, раздавленный бессмысленностью бытия» [8, с. 214], неспособный «подняться над обыденным миром, над кругом собственных сомнений» [8, с. 214].

В целом же, Т.Ю. Мишина обнаруживает в

лирике Д.М. Ратгауза утрату иллюзий, чувство фатального одиночества, полное духовное опустошение, понимание «дисгармоничности мироздания», потерю «веры в возможность обретения покоя», что объясняет «внутренним состоянием, которое было характерно для человека эпохи 80-90-х годов, полной разочарований и несбывшихся надежд» [8, с. 123].

Обращение Д.М. Ратгауза к поэзии предшествующего периода было достаточно распространенным приемом в лирике поэта. Так цикл «Из женских писем» явно ориентирован на фрагмент романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «О, Боже, что за стыд! – я снова к вам пишу...» Однако, особенности использования цитат, реминисценций, аллюзий заключаются в том, что поэт вступал в своеобразный спор с классиками.

И в цикле «Из женских писем» Д.М. Ратгауз рассматривает ситуацию, которая была невозможна в пушкинскую эпоху, но стала достаточно распространенной в среде интеллигенции в конце века. Запретная любовь становится источником душевных терзаний героини, которая от жажды любви приходит к пониманию происходящего и к ненависти.

Идея поэта заключалась в том, чтобы показать читателю возможный исход ситуации, если бы Онегин не отверг чувства влюбленной в него семнадцатилетней девушки: страдания, надежды, разочарования, осознание порочности отношений. Особенно показательны строки, в которых раскрывается характер и поведение героя:

...А здесь в тиши глухой,

Блаженства «пресного» вам опостыл напиток,

Отжившая душа не в том находит радость,

Что я вам принесла... [10, с. 9]

По сути, цикл посвящен не только женским чувствам, но и является прямой декларацией благородства Онегина, который не воспользовался чувствами неопытной девушки.

Идея стихотворения Д.М. Ратгауза «Пускай мой скорбный дух тревогою объят...» восходит к лермонтовскому «Пророку». Его лирический субъект – одинокая, романтическая личность, непонятая и непринятая толпой. Нравственное совершенство носителя речи противопоставляется безверию и лживости общества, отказавшегося от высоких идеалов.

Подобно лермонтовскому пророку, лирический субъект Д.М. Ратгауза находит успокоение вдали от людей, в мире природы, в «глухой тиши». Как и в стихотворении М.Ю. Лермонтова, отчужденность творческой личности от мира рождает в душе лирического субъекта страдания. Однако, в отличие от концепции предшественника, в стихотворении Д.М. Ратгауза отсутствует уверенность творца в своем даре, как и надежда на помощь высших сил.

Следовательно, поэт вновь стремился переосмыслить хрестоматийный текст, объяснить, что положение творца с течением времени стало еще более трагическим.

В большом количестве стихотворений Д.М. Ратгауза

в большей или меньшей степени реализуются приемы, восходящие к фетовской традиции. Основная цель их использования – формирование особой мелодики текстов. Как и А.А. Фет, поэт стремился использовать в лирике сложную поэтическую технику. В стихотворении «Если сердце моё утомится любить» поэт использует кольцевую композицию:

Если сердце моё утомится любить,
Милый друг! перестану я жить.
Без любви жизнь – хаос,
И небес бледен свет,
Нет ласкающих грёз,
Без любви счастья нет,
Без любви жизнь недуг,
Лишь в любви красота,
Без любви всё вокруг
Нищета, нищета.
Если сердце моё утомится любить,
Милый друг! *перестану я жить* [10, с. 3].

Этот прием необходим был автору для того, чтобы акцентировать внимание на основной мысли произведения, выраженной в начале и в его завершающей части. Особая значимость строк выделяется и на ритмическом уровне. Большая часть текста написана 2-ст. анапестом, размером весьма редким для поэзии рассматриваемого периода (0,6% по данным М.Л. Гаспарова), а начальные и финальные стихи – разностопный анапест (4,3). Усечение второго стиха создает эффект плавного перехода от 4-х ст. анапеста к 2-х ст. основной части: «Если сердце моё утомится любить,/ Милый друг! перестану я жить, –/Без любви жизнь – хаос» [10, с. 3], и напротив, переход от 2-х к 4-ст. анапесту резко подчеркивает идейно-художественную концепцию стихотворения: бессмысленность жизни без любви.

Кольцевая композиция подобного типа использована поэтом в стихотворениях: «Если можешь хоть миг ты любить и жалеть...», «В полусне», «В этом садике душистом», «Ты шептала мне грустно и нежно»; рефрен организует структуру текстов: «Храни в душе восторг святой...», «Лёгким ветром колышется штора...», «То, чего уж нет»; анафорой определяется строение стихотворений: «Приближение ночи», «Не все ль равно?», «Пусть нас свет клеймит завистливой молвою...», «По пути своих волнений...», «Отблеск далекой зари» и др.

Подчеркнутое обращение к традиции А.А. Фета следует объяснить внутренней потребностью Д.М. Ратгауза гармонизировать звучание стихотворений, повторить музыкальность, свойственную лирике старшего современника.

При этом в творческом наследии поэта был жанр, в котором Д.М. Ратгауз был абсолютно самостоятельным – это лирическая миниатюра.

Наиболее точная характеристика жанра лирической миниатюры была предложена И.Л. Альми, по мнению которой это «особый вид стихотворного произведения», жанр неканонический и автономный. К внешним

признакам лирической миниатюры исследователь относит объем (от 2 до 9 строк) и четкую композицию, завершающуюся итогом, обобщением; к внутренним – «завершенность, закругленность видения мира, концентрированность мысли, <...> один замкнутый, самодовлеющий образ, символически обобщенный или пластически обособленный» [1, с. 22]. В содержательном плане – это «может быть и излияние чувства, и выражение чистой мысли; но обе эти стихии выступают в их результативном, законченном выражении» [1, с. 22]. Миниатюры, по мысли исследователя, могут имитировать античную эпиграмму (надпись), сближаться с лирическим фрагментом, «представлять и портрет, и картину мира, и аллегорическое повествование, эмоциональное излияние либо размышление» [1, с. 22], лирическую зарисовку [1, с. 54].

Предложенная И.Л. Альми концепция является убедительной. Однако лирическая миниатюра обладает рядом дополнительных устойчивых характеристик: увеличенной плотностью содержания, интенсивностью выражения авторской мысли, повышенной концентрированностью образов и композиционной целостностью, проявляющейся в отсутствии строфического членения.

Лирические миниатюры Д.М. Ратгауза не являются однородными по своим структурным характеристикам. Наиболее распространенной в лирике поэта является миниатюра-сентенция, которая представляет собой умозаключение философского характера, завершающееся своеобразным *pointe*, несущим основную смысловую нагрузку.

Миниатюра Д.М. Ратгауза «Неразгаданный сон» относится к философской лирике поэта. Строение произведения достаточно типично для творчества Д.М. Ратгауза, так как в нем использован излюбленный прием – анафора: «Союзы тайных сил издревле начертали/ Рождение и смерть на жизненной скрижали/ Рождение и смерть, а между ними сон,/ Сон неразгаданный, – зовется жизнью он» [10, с. 7]. Лексический параллелизм раскрывает отношение к двум основным актам жизни человека, по сути, физиологическим, поэтому понятными и очевидными. Рождение и смерть отграничиваются от земного существования человека, таинственного и непостижимого.

Для понимания авторской мысли важна номинация текста, которая акцентирует основную мысль, выраженную в абсолютном его завершении и являющуюся прямой сентенцией.

Структура миниатюр «Сегодня как вчера, и завтра как сегодня...», «Борец» («С неправдой губительной и злом...»), «Мгновения любви! – вот все, что в жизни есть...», «Песня» («Намек на что-то, полусон...»), «Тщетны к истине стремления...», «И Вы пресытились теперь!..» является тождественной, а их основным признаком является афористичность двух последних стихов.

Следующая разновидность – медитативные миниатюры. В них раскрывается внутреннее состояние

лирического субъекта, обусловленное анализом мыслей и чувств, осознанием себя в окружающем мире.

Для миниатюры Д.М. Ратгауза «Вечность» характерно единство настроения и целостность мысли. Лирический субъект раскрывает свое трагическое мироощущение, обусловленное невозможностью изменить земное бытие и понять его сущность. Поэт использует анафору, подчеркивающую цикличность жизненных ситуаций:

Вечность бесстрастно играет минутными снами,
Звуки веселья несутся и тают над нами,
Звуки печали в душе воцарились властно.
Прошлое в бездну умчалось от нас безучастно.
Тщетно мы вдаль устремляем тоскливые взгляды.
Тщетно мы ждём от грядущего светлой отрады,
Истины мглу озарить мы не в силах мечтами.

Вечность бесстрастно играет минутными снами [10, с. 60].

Основная мысль отчетливо выражена на уровне номинации текста, подчеркивающим кратковременность жизни и непознаваемость вечности, и закреплена на уровне кольцевой композиции. Основная часть текста построена на последовательном «нанизывании» мотивов, характеризующих внутреннее состояние лирического субъекта.

Следовательно, семантической основой медитативной миниатюры являются размышления лирического субъекта, сконцентрированность не на окружающем мире, а на саморефлексии носителя речи. К отличительным чертам данной жанровой разновидности относятся ритмическая урегулированная, отсутствие резких интонационных сломов, последовательная характеристика состояний, определяемая приемом «нанизывания» мотивов.

Подобное строение текстов поэт использовал при создании миниатюр «Ворон» («Светлою весною над душистым садом...»), «Ты сорвала цветок лучезарной весной...», «Мгновение» («Весна, весна в моей груди...»), «И тает, тает ночь...» и т.д.

Третья жанровая разновидность – суггестивная миниатюра, отличительным признаком которой является передача эмоций лирического субъекта, вызванных состоянием окружающего мира, чаще всего созерцанием пейзажа. В миниатюрах, относящихся к данному типу, финальные переживания не являются логически мотивированными.

Типичным для суггестивной миниатюры является строение текста Д.М. Ратгауза «Возврат весны». Большая часть произведения характеризует возрождающуюся весеннюю природу, умиротворенную и наполненную светом. Поэтом используется звукопись («И шорох ветерка среди шепчущих ветвей» [10, с. 54]), вводится анафора («Волшебница-весна плывет ко мне в окно/ Волшебница-весна несет с собой мечты» [10, с. 54]). При этом стих, завершающий текст, диссонирует с его основным содержанием: «О, сердце бедное, о чем же плачешь ты?» [10, с. 54]. Немотивированность финала полностью разрушает общее настроение текста, а причины же пессимистичного душевного состояния лирического субъекта не объясняются.

Анализ произведений поэта доказывает, что Д.М. Ратгауз во многом ориентировался на традиции предшественников. Однако, он, с одной стороны, демонстрировал свою приверженность эстетическим принципам чистого искусства, а с другой, стремился к поиску новых форм в полном соответствии с тенденциями эпохи. Таким творческим экспериментом поэта следует признать его лирические миниатюры.

Библиографический список

1. Альми И.Л. О лирике. Из истории миниатюры в русской поэзии XIX–XX веков // Внутренний строй литературного произведения. СПб.: Скифия, 2009. С. 21–61.
2. Асафьев Б.В. О музыке Чайковского: Избранное / Вступ. статья Е. Орловой. Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1972. 376 с.
3. Брюсов В.Я. Д. Ратгауз. Поэт банальностей // Собрание сочинений в 7 томах / Под общ. ред. П.Г. Антокольского. Т. VI. М.: Худож. лит. С. 352–355.
4. Грушко Г.И. Последний год жизни и творчества П.И. Чайковского: «путь» из будущего // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85021.htm>.
5. Гумилев Н.С. Письма о русской поэзии / Сост., вступ. ст., Г.М. Фридляндера; Коммент. и подгот. текста Р. Д. Тименчика. М.: Современник, 1990. 381 с.
6. Клименко-Ратгауз Т.Д. Вся моя жизнь: стихотворения, воспоминания об отце / Предисл. Л. Черевичника. Рига: Лиесма, 1987. 128 с.
7. Ковалева Т.В. Русский стих 80-90-х годов XIX века: автореферат дисс. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. Москва, 1994. 16 с.
8. Мишина Т.Ю. Философские мотивы в лирике Д.М. Ратгауза (К проблеме поэтической преемственности) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки», 2012. № 4. С. 212–214.
9. Поэты 1880–1890 годов // Поэты 1880–1890 годов / Под ред. Г.А. Бялого. Л.: Сов. писатель, 1972. С. 5–64. (Библиотека поэта. Большая серия)
10. Ратгауз Д.М. Полное собрание стихотворений: в 3-х т. Т. 1: 1893–1890. СПб.-М.: Т-во М.О. Вольф, 1900. 186 с.

Reference

1. Almi I.L. About the lyrics. From the history of miniatures in Russian poetry of the XIX–XX centuries // Internal structure of a literary work. SPb.: Scythia, 2009. Pp. 21–61.
2. Asafiev B.V. About Tchaikovsky's music: Selected / Introductory article of E. Orlova. L.: Music. Leningrad. department, 1972. 376 p.
3. Bryusov V.Ya. D. Rathaus. Poet of platitudes // Collected works in 7 volumes / Under total. ed. P.G. Antokolsky. T. VI. M.: Art. lit. Pp. 352–355.

4. *Grushko G.I.* The last year of the life and work of P.I. Tchaikovsky: «way» from the future // Scientific-methodical electronic journal «Concept». 2015. Vol. 13. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85021.htm>.
 5. *Gumilev N.S.* Letters about Russian poetry / Comp., Entry. Art., G.M. Friedlander; Comment. and preparing of text by R.D. Timenchik. Moscow: Sovremennik, 1990. 381 p.
 6. *Klimenko-Ratgauz T.D.* My whole life: poems, memories of my father / Preface. L. Cherevichnik. Riga: Liesma, 1987. 128 p.
 7. *Kovaleva T.V.* Russian verse of the 80-90-ies of the XIX century: abstract dissertation. ... candidate of philological sciences: 10.01.01. Moscow, 1994. 16 p.
 8. *Mishina T.Yu.* Philosophical motives in the lyrics of D.M. Rathaus (On the Problem of Poetic Continuity) // Scientific Notes of the Orel State University. Series «Humanities and Social Sciences», 2012. No. 4. Pp. 212–214.
 9. Poets of 1880–1890 // Poets of 1880–1890 / Ed. G.A. Bialy. L.: Sov. writer, 1972. Pp. 5–64. (Library of the poet. Large series)
 10. *Ratgauz D.M.* Complete collection of poems: in 3 volumes. T. 1: 1893-1890. SPb.-M.: T-in M.O. Wolf, 1900. 186 p.
-
-

УДК 82-6

UDC 81'42

КОРОБКОВА Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Курский Юго-Западный государственный университет
E-mail: korobkova_nata67@mail.ru

KOROBKOVA N.V.

Candidate of Philology, associate professor, department of Theoretical and Applied Linguistics, Kursk South-West State University
E-mail: korobkova_nata67@mail.ru

КОНЦЕПТ «МАТЬ» В ЭПИСТОЛЯРИИ В.П. ТУРГЕНЕВОЙ

THE CONCEPT OF "MOTHER" IN THE EPISTOLARY OF V.P. TURGENEVA

В данной статье раскрывается концепт «мать» в индивидуально-авторской концепции мира В.П. Тургеневой, матери русского писателя И.С. Тургенева, рассматривается репрезентация понятия «мать» на основе образа матери, созданного В.П. Тургеневой в письмах к сыну.

Ключевые слова: концепт «мать», индивидуально-авторская концепция мира, репрезентаты концепта, положительные и отрицательные коннотации.

This article reveals the concept of "mother" in the individual author's concept of the world by V.P. Turgeneva, the mother of the Russian writer I.S. Turgenev, considers the representation of the concept of "mother" based on the image of the mother created by V.P. Turgeneva in letters to her son.

Keywords: concept "mother", individual author's concept of the world, representations of the concept, positive and negative connotations.

В современных исследованиях активно развивается понятие концепта. В отечественной филологии к исследованию концептов обращались С.А. Аскольдов, Д.С. Лихачёв, Ю.С. Степанов и другие. Концепт, как видит Ю.С. Степанов, является «как бы сгустки культурной среды в сознании человека», то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, в то же время посредством концепта сам человек входит в культуру и влияет на нее [2, с. 40]. В отличие от понятий, концепты мыслятся и переживаются, это предмет эмоций, симпатий и антипатий.

Одно из базовых понятий любой культуры – концепт «мать». Никакие культурные и социальные перемены в жизни человечества не способны обесценить его, так как мать – ключевая фигура человеческого бытия. Вместе с другими универсальными концептами (родина, семья, дом, любовь) концепт «мать» формирует основные культурные ценности нации.

Исследование концептов в когнитивной поэтике определяет возможность более глубокого понимания индивидуально-авторской картины мира, выявления связи общекультурного и индивидуального понимания определенного понятия в сознании автора.

В индивидуальном сознании концепт как единица коллективного знания (сознания) наиболее ярко проявляется в литературном творчестве, представленном в том или ином жанре, так как индивидуально-авторская концепция мира в первую очередь репрезентируется средствами языка. Интерпретация индивидуально-авторского понимания концепта открывает большие возможности для выявления общих и индивидуальных особенностей национальных концептов. Эпистолярный

субъективен, здесь ярко выражены эмоции адресанта, его состояние, отношение к ним пишущего, выражаемые посредством экспрессивно-эмоциональной и оценочной лексики, резкость, непоследовательность, а иногда и противоречивость взглядов автора. Частная переписка не предназначена для широкого круга читателей, поэтому не подвергается литературной правке. В силу этого все описываемые в письмах события, личности даны через субъективную призму пишущего, а значит, являются яркой характеристикой языковой личности автора. Актуальность исследования определяется возможностью выявить в эпистолярной индивидуально-авторское понимание универсального концепта «мать» матерью, и не просто матерью, а матерью известного русского писателя, Ивана Сергеевича Тургенева.

Эпистолярное наследие Варвары Петровны вызывает интерес у исследователей уже более столетия. Так или иначе личность матери писателя рассматривалась в мемуарах В.Н. Житовой, О.В. Аргамаковой, В.Н. Колонтаевой. Начало изучения переписки с сыном связано с именем И.М. Малышевой, в статьях которой обрисовывается внутренний облик матери писателя. Стоит отметить документально-художественное повествование Б.К. Зайцева «Жизнь Тургенева», в котором немало строк посвящено личности Варвары Петровны.

В последние десятилетия все больше исследователей интересуется эпистолярной матерью писателя: биографические статьи Т.А. Звигильской, Б.В.А. Богданова, статьи о взаимоотношениях с сыном Л.А. Балыковой. Образное сходство эпистолярного языка В.П. Тургеневой и художественного

языка И.С. Тургенева рассмотрено в кандидатской диссертации Е.Н. Левиной «Проблемы биографизма в творчестве И.С. Тургенева 1840–1850-х годов». Однако исследований, посвященных изучению концептов эпистолярия В.П.Тургеневой, не предпринималось.

Целью работы является попытка выявить уникальное авторское наполнение концепта «мать» в эпистолярии В.П. Тургеневой как одного из центральных концептов. Поставленная цель определила задачи: 1) выявить репрезентаты концепта «мать»; 2) определить, как выявленные репрезентаты формируют образ матери в эпистолярии В.П.Тургеневой.

Варвара Петровна Тургенева – яркая, неординарная личность. Сохранились письма В.П.Тургеневой к сыну, и по ним, как и по воспоминаниям современников, мы имеем возможность говорить об образованности и начитанности матери писателя. Она могла обсудить с сыном не только семейные и бытовые проблемы. Ее острый язык, точные характеристики описываемых – свидетельство неординарности и ума Варвары Петровны. В.Н. Топоров отмечает: «Судить о заложенных в ней возможностях сейчас трудно, но были они, видимо, немалыми: одни из них не получили развития, другие не были востребованы» [5, с. 18].

Лексический уровень объективации концепта мать представлен в письмах основным репрезентатом концепта – одноименной лексемой, а также ее однокоренным производным маменька, французским тапан, твоя старуха и синонимом родительница. Кроме того, практически каждое письмо заканчивается словами «мать и друг твой» или «твой друг и мать» и в тексте самих писем встречается такое сочетание слов. Например: «*Письма твои [писаны] к матери... Но! друг твой видит ясно, что ты не все к ней пишешь, что самое интересное пропускаешь*», «*Не пиши, а болтай чаще и больше с твоею матерью и другом, благословляюще тебя ежечасно*» (30 июля/11 августа 1838г.), «*Как будто все это ты видишь потому, что проезжаешь, тебе некогда слова сказать матери и другу*» (23 августа/4 сентября 1838 г.) Таким образом, в сознании Варвары Петровны понятия друг и мать синонимичны, мы наблюдаем индивидуально-авторское расширение понимания концепта мать. Достаточно часто в письмах встречаются образы птицы: «*из-под матушкина крылушка*», «*все еще мои крылья вам кровля*» (5/12 октября 1838 г.) и соответственно гнезда: «*Мы прежде всего свили гнездо, в которое и ждем свих птенчиков*» (30 ноября/ 12 декабря 1840 г.). Концепт мать в письмах неоднозначен и сложен, включает наряду с существенными, базовыми дифференциальными, дистинктивными признаки, что связано с интерпретацией содержания понятия в рамках индивидуально-авторской концепции мира.

Разумеется, центральная тема в письмах – тема взаимоотношений матери и сыновей. Л.А. Балыкова приходит к выводу о том, что «всецело вычитанным из книг является в ее письмах некий идеальный образ матери (ей, бывшей в детстве «сиротой при живой матери», формирование представления о «настоящей

матери» было чрезвычайно важно): слабая, нежная, снисходительная, беспредельно любящая свое дитя и в то же время требовательная, нравственно бескомпромиссная» [1, с. 102]. В одном из писем Варвара Петровна пишет: «... тебе нравится играть роль притесненного. А мне нравится играть роль доброй матери» (29мая/10 июня 1840г.). Отсюда атрибутивно-оценочные номинанты «нежная»: «*Мне иногда приходит в голову, прости Господи, что ты проиграл в рулетку. Да не простит тебя Господь, ежели ты скрыл это от меня – от меня, столь нежной матери для вас*» (25 сентября/7 октября 1838 г.). «*святая*»: «*Все мои поступки чисты, святы... И сын может на них смотреть – не увидит пятна. Вы можете говорить обо мне, как Лутовиновы говорили о своей матери, перекрестясь и говоря: «Святая женщина была наша матушка Мавра Ивановна»*» (13/19 октября 1838 г.).

Типическое поведение матери характеризуется осуществлением защитной функции. Это и забота, и опека, и поддержка, внимание, участие в судьбе хотя и взрослого, но по-прежнему ребенка для матери. Наибольшей семантической плотностью обладают такие ключевые слова, как любовь, тревога, переживания. Самая высокая репрезентативность у экспликатора «любовь»: «...неописанно люблю своего Ивана и не могу жить без него». Варвара Петровна часто увлекается в своих рассуждениях, и чтобы доказать сыну свою любовь, пишет о готовности на все ради него, при этом создается ощущение, что ей самой начинает нравиться этот алтарь жертвенности: «*И ежели бы ты был сослан в 1826 году в Сибирь, я бы не осталась, – с тобою, с тобою... Стоит ли думать, где живет на сем свете, только бы жить с сердечным*» (11 ноября 1838 г.), «*Чем ты расположишься, так и я по твоему пути расположусь и свои планы и намеренья. Моя жизнь от тебя зависит... Как нитка в иголке: куда иголка, туда и нитка*» (14/26 марта 1839 г.). Однако образ любящей, нежной матери, полностью подчиняющей свои интересы, планы да и всю жизнь ребенку, очень быстро сменяется на других станицах образом матери-хозяйки сыновей, имеющей право распоряжаться их судьбами так же, как и деньгами и помещьем: «*Я самовластна, вы от меня пока зависите. А я ни от кого...*».

Мать превращается в диктатора, не только осуществляющего типичные для матери функции инструктирования, управления, но и желающего безраздельно властвовать над своим ребенком и распоряжаться его судьбой. Поэтому Варвара Петровна активно задействует доступные ей ресурсы семейной власти, а именно денежного обеспечения, что является ярким проявлением власти матери. Посредством данных ресурсов Варвара Петровна пытается управлять жизнью как младшего сына Ивана, так и старшего Николая.

Показательным примером является нетерпимое отношение матери к связи старшего сына Николая. Варвара Петровна не раз в письмах выражала свое недовольство старшим сыном Николаем, не прини-

мая его любовь к Анне Яковлевне Шварц: «А то, пока жива, я буду свой долг выполнять, и что может его опутать, загрязнить, замарать, – не допущу. Итак, рад ли он мне, не рад ли, но!... или он женись, хотя на бедной, но благородной девушке, добросовестной, – или я, как тень, буду своим присутствием напоминать ему, что не годится и не должно быть» (11 июня 1843 г.). Мать, по твердому убеждению Варвары Петровны, вольна распоряжаться судьбой сына, требовать от него выполнения своей воли, отбирая у него право самому решать свою судьбу, строить ее так, как он считает нужным и возможным. Вершитель судьбы сына – мать, только ей ведомо, что принесенная сыном жертва будет оправдана ею, матерью, и это самое главное, а не изломанная судьба: «Ежели он сочтет это жертвою, – писала Варвара Петровна Ивану, – я требую жертвы. – Ежели он, как мне говорил, может умереть от этого, – с радостью увижу его в гробу, мертвого, но! – чистаго» (23 октября 1843 г.).

Испанский исследователь Х.Э. Суньиги уверен, что И.С.Тургенев испытывал страх перед властью матери, и ее желание доминировать в его жизни и распоряжаться его судьбой пугало Тургенева и вызвало «подсознательное желание уехать из России, чтобы издали наблюдать за тем, как разряжается напряженность поглотившей Варвару Петровну любви к нему» [3, с. 46]. Но любовь к сыну не мешает матери писателя подумать о себе, причем не в последнюю, а скорее, в первую очередь. Даже признаваясь сыну о своей готовности ради него на все, Варвара Петровна не забывает о себе, о собственном благополучии, планах и намерениях, которые часто важнее. Собираясь за сыном в Сибирь, «с тобою, с тобою», в том же письме мать писателя противоречит своим же рассуждениям: «Но! – признаюсь откровенно, всего уже лучше бесспорно для меня в Москве: и теплее, и покойнее, и дешевле, и ближе к Спасскому, ближе к дяде. Да, да, мне так всего лучше» (11 ноября 1838 г.). Варвара Петровна все примеряет на себя, оценка сына, которая колеблется от

крайне положительной до негативной, интерпретируется ею в зависимости от чувств, которые вызывают действительные или воображаемые слова и действия сына. Она создает как свой образ идеальной матери, друга, защитника, так и идеальный образ сына, и если этот образ не соответствует представлениям, желаниям и чаяниям матери, то ее риторика резко меняется. Эгоизм, эгоцентризм этой сильной, волевой женщины мешают ей признать независимость сыновей, смириться с их самостоятельностью, принять и признать ее.

Итак, концепт мать в эпистолярной В.П.Тургеневой репрезентирован различными лексемами и словосочетаниями, биполярен, с положительными и отрицательными коннотациями, с преобладанием положительных. Положительная оценка выражена в репрезентатах мать, маменька, тамапа, друг, птица. Основные атрибутивные характеристики, выражающие положительные коннотации, – святая, нежная, любящая. Коннотации жертвенности материнской любви, любви-испытания (присутствующие в русской культуре) в субъективном восприятии Варвары Петровны трактуются как положительные, т.к. идеальный образ матери, который она создает в письмах, предполагает жертвенность и огромную всепрощающую любовь к своим детям.

Однако четко просматриваются в письмах и отрицательные коннотации концепта, связанные с желанием Варвары Петровны быть первой, главной. «самовластной» в отношениях с сыновьями, не просто советовать взрослым сыновьям, наставлять их, а властвовать над ними, решать их судьбу.

Со страниц писем мы видим не только заботливую, нежную, любящую мать и друга, но и человека, который хочет иметь неограниченную власть над своими сыновьями – властительницу душ. Определить, где пролегает граница между вымышленным и реальным, между ее непосредственными реакциями и игрой практически невозможно, это сплав действительного и вымышленного.

Библиографический список

1. Балыкова Л.А. К истории конфликта В.П.Тургеневой с сыном Иваном (по материалам переписки и мемориальной библиотеки писателя) // Спасский вестник. Выпуск 7. Тула, 2000.
2. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Яз. рус. культуры, 1997. 824 с.
3. Суньи́га Х.Э. Загадка Тургенева. Перевод Н.Н.Арсентьевой. Орел, 1998.
4. Твой друг и мать Варвара Тургенева. Письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838-1844). Тула: Гриф и К, 2012. 584 с.
5. Топоров В.Н. Странный Тургенев (Четыре главы). Чтения по истории и теории культуры. М., 1998.

References

1. Balykova L.A. On the history of the conflict between V.P. Turgeneva and her son Ivan (based on correspondence and the writer's memorial library) // Spassky Bulletin. Issue 7. Tula, 2000.
2. Stepanov Ju.S. Constants. Dictionary of Russian culture. Research experience. M.: Yaz. Russian culture, 1997.824 p.
3. Sun'iga H.Je. The riddle of Turgenev. Translated by N.N. Arsentieva. Eagle, 1998.
4. Your friend and mother Varvara Turgeneva. Letters to V.P. Turgeneva to I.S. Turgenev (1838-1844). Tula: Grif and K, 2012.584 p.
5. Toporov V.N. Strange Turgenev (Four chapters). Readings on the history and theory of culture. M., 1998.

УДК 291.1

UDC 291.1

КРИВОЛАПОВА Е.М.

кафедра литературы, Курский государственный университет
E-mail: elena_vroblevska@mail.ru

KRIVOLAPOVA E.M.

Department of Literature, Kursk State University
E-mail: elena_vroblevska@mail.ru

ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПАРАДОКСЫ ЗИНАИДЫ ГИППИУС: К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ

CONTRADICTIONS AND PARADOXES OF ZINAIDA GIPPIUS: ON THE PROBLEM OF PERSONAL SELF-IDENTIFICATION

В статье рассматриваются основные «парадоксы» З.Н. Гиппиус, касающиеся ее религиозно-философских взглядов, эстетических предпочтений, поведенческих установок. Анализ произведений писательницы, документального и автодокументального материала позволил выявить наиболее аутентичный жанр в плане личностной самоидентификации З.Н. Гиппиус, а также объяснить причины мистификации и мифологизации ее личности.

Ключевые слова: религиозно-философские взгляды, эстетические предпочтения, документальный и автодокументальный материал, аутентичный жанр, самоидентификация.

The article examines the main «paradoxes» of Z.N. Gippius, which concern her religious and philosophical views, aesthetic preferences, behavioral attitudes. Analysis of writer's works, documentary and auto-documentary material made it possible to identify the most authentic genre in terms of personal self-identification of Z.N. Gippius and to explain reasons for the mystification and mythologization of her personality.

Keyword: religious and philosophical views, aesthetic preferences, documentary and auto-documentary material, authentic genre, self-identification.

До настоящего времени З.Н. Гиппиус остается одной из самых сложных, противоречивых и неразгаданных фигур Серебряного века. Она вошла в историю русской литературы не только как поэт, прозаик, публицист, литературный критик, общественный деятель, но и как незаурядная личность. З.Н. Гиппиус оставила после себя ценнейшее литературное наследие, которое явилось источником крайне противоречивых суждений о самой поэтессе, совмещавшей в себе диаметрально противоположные «личины»: Сильфиды, «боттичеллевской Мадонны», «сатанессы», «Белой Дьяволицы», «андрогины», «чертовой куклы».

О парадоксах Зинаиды Гиппиус писали и пишут по сей день. Но в то же время возникает вопрос: а где же настоящая Зинаида Николаевна? Какой из всех оставленных ею источников – художественных, документальных и автодокументальных – является аутентичным?

Логичнее всего предположить, что таковыми будут эгодокументы, относящиеся к литературе non-fiction, поскольку, согласно законам этого жанра, предполагают отсутствие всякого вымысла, откровенность, предельную искренность. Например, дневник.

Известно, что З.Н. Гиппиус вела дневники на протяжении всей жизни, причем идея «дневниковости» манифестировалась ею в собственном творчестве с упорным постоянством. Приведем мнение одного из современников писательницы, человека, который знал ее, пожалуй, лучше других – ее секретаря В. Злобина: «Да, между той Зинаидой Николаевной, какую мы знаем, и той, какой она была на самом деле, – пропасть.

Она оставила после себя записные книжки, дневники, письма. Но главное – стихи. Вот ее настоящая автобиография. В них – вся ее жизнь, без прикрас, со всеми срывами и взлётами» [4, с. 288].

Таким образом, чтобы постичь настоящую Зинаиду Николаевну, ее секретарь предлагает обратиться не к дневникам, которые априори предполагают доминирование исповедального начала, а к стихам... То есть художественное, с его точки зрения, оказывается достовернее документального, вымысел – правдивее реальности.

Тем не менее, обратимся сначала к дневникам...

Наибольший интерес у литературоведов вызывает первый из них – «Contes d'amour», или «Дневник любовных историй» (1893 – 1904). Зинаида Гиппиус начала вести дневник 19 февраля 1893 года, в возрасте двадцати трех лет. С самого начала, с первых слов, она сразу же обозначает цель – для чего собирается писать этот «специальный дневник»: «Так я запуталась и так беспомощна, что меня тянет к перу, хочется оправдать себя или хотя бы объяснить себе, что это такое?» [2, с. 35]. Налицо состояние, которые «изобличает» в Гиппиус человека, воспринимающего мир «сквозь призму эмоциональной рефлексии»: прочитывается установка на самоанализ, с помощью которого возможно объяснить и оправдать свои поступки и мысли. Создается впечатление, что посредством дневника раскроется настоящая Гиппиус. Обращает на себя внимание одна из первых фраз дневника: «Я не говорю, что в этой черной тетради, вот здесь, я буду писать правду абсолютную, – я ее

не знаю» [2, с. 35]. Возможно это и так, но и то, что автору хорошо известно, часто тоже будет замалчиваться – преднамеренно или непреднамеренно – но таким образом, что в любом случае будут возникать поводы для всякого рода интерпретаций.

Интересно и другое заявление Гиппиус, в котором она декларирует свое стремление основываться на фактах как несомненном залоге абсолютной правды: «Факты – и какая я в них. Больше ничего» [2, с. 35]. Но как раз фактов в ее дневнике и не хватает: в большинстве случаев их вовсе нет, а если и есть, то ситуации они не проясняют. Фактическую сторону повествования заменяют размышления, рассуждения по поводу уже происшедшего, стенания, желания, выражение разнообразных чувств, несколько сюжетных сцен, достаточно выразительных в художественном отношении. Например, два объяснения с Червинским или сцена разрыва с Флексером.

Если восстановить события, происходившие в жизни З. Гиппиус в это время, то открывается любопытная закономерность: намеренно или непреднамеренно она пропускает как раз то, что было для неё особенно значимо (встреча с «маленькой старообразной англичаночкой» Елизаветой Овербек, начальный этап взаимоотношений с Философовым и явная к нему симпатия). Подобные «недоговоренности» позволяют предположить, что дневник для нее был не только инструментом самопостижения. Исследователи обратили внимание, что текст «Contes d'amour» «структурируется как художественный, здесь есть свои сюжеты, герои, тайны, пафос, композиционные антитезы, смыслообразующие заглавия, эпиграф» [5, с. 114]. Следовательно, дневник создавался в расчете на то, что будет прочитан не только автором. И Гиппиус сознательно стремилась к тому, чтобы заинтриговать будущего читателя, насытив текст всякого рода «неясностями». Дневниковые записи практически бессюжетны, в основном это намеки, многозначительные рассуждения.

В дневнике обращает на себя внимание боязнь автора стать такой, «как все»: «...признать себя обыкновенной женщиной, сделать себя навсегда в любви, как все» [2, с. 60]. Самое страшное и неприемлемое для Гиппиус – быть «для других только одной из многих самоотверженных женщин» [2, с. 42]. С упорным постоянством Гиппиус подчеркивает свою «инакость», «другость», сознательно акцентируя на этом внимание: «Нет ли во мне просто физической ненормальности?» [2, с. 40].

Эти признания и стали одним из оснований для расхожего мнения о ее физической ущербности, «андрогинности».

Однако в дневнике с первых страниц возникает именно женский образ: нервной, «беспредельно слабой», одинокой женщины, но в то же время – покорительницы мужских сердец. Желание покорять у неё, на первый взгляд, – тоже чисто женское, природное, по собственным словам героини, «тщеславное», «примитивное», которое она даже пытается маскировать перед собою, «называя “желанием власти над

людьми”». Действительно, на его страницах возникает образ роковой женщины, которая играет чувствами мужчин, наслаждаясь своими победами над ними: Минский, Червинский, Волинский, молодые профессора Духовной Академии Карташёв и Успенский...

Проблема самореализации – как личности и как художника – в период ведения «Дневника любовных историй» была для Гиппиус особенно актуальна. Оказавшись еще совсем юной в эпицентре русской культуры Серебряного века (в 1889 году Зинаида Гиппиус выходит замуж за Дмитрия Мережковского), Зинаида Николаевна недолго оставалась всего лишь женой известного поэта и его «протее». Она усвоила, что неписанный закон эпохи требовал от художника отнюдь не обыкновенной биографии, а «творимой легенды». В соответствии с запросами времени Гиппиус определила для себя поведенческую стратегию и строго следовала ей на протяжении всей жизни. Причём, артистическая, игровая природа ее души так естественно «наложилась» на «потребности» времени, что за достаточно непродолжительный период она превратилась из провинциальной девочки-«ломаки», покорительницы сердец тифлисских гимназистов, в самую необыкновенную женщину Петербурга. Первоначальная интимность дневника З. Гиппиус, претензия на предельную откровенность в дальнейшем выливаются в игру, мифологизацию, когда автор в процессе ведения дневника «творит» собственную «легенду», в результате чего дневник утрачивают свою изначальную функцию «специального», «исповедального» дневника. Для молодой писательницы он являлся незаменимым инструментом самоконтроля и саморегуляции, фиксирующий процесс превращения в «настоящую декадентку». Характерно, что в одной из своих записей Гиппиус использует слово «самоучительство». Таким образом, в раннем дневнике сама личность автора не получает адекватного отражения и предстает в крайне мистифицированном виде.

Обратимся к другому жанру автодокументальной литературы – письмам. «Я никогда не лгу в письмах!» – заявит Гиппиус 20 сентября 1893 года [2, с. 47]. И еще одно признание: «...Могу писать письма только к человеку, с которым чувствую телесную нить, мою. Говорю о хороших письмах, о тех моих “детях”, в которых верю» [2, с. 53]. Доказательством этих слов могут служить письма З. Гиппиус к А. Волинскому, в которых, в отличие от дневника, показано, каким болезненным и даже драматичным был для Гиппиус разрыв с Флексером-Волинским [7].

Интересна функция писем З. Гиппиус к секретарю Петербургского Религиозно-философского общества С.П. Каблукову. Несмотря на то, что Сергей Платонович собирал их в отдельную папку, он считал необходимым некоторые из них переписать в дневник вместе со своими ответами Зинаиде Николаевне. Это был своеобразный способ рассказать читателю о своем личном общении с этой незаурядной личностью.

Именно в письмах (не в дневнике!) Каблуков делится с Гиппиус своими сокровенными мыслями и позво-

ляет себе выражать чувства и эмоции, которых в целом лишен дневник. Содержание писем Гиппиус свидетельствует о том, что она не только проявляет интерес к своему корреспонденту, ей близко и понятно все то, чем делится с ней Каблуков. Более того, в своих письмах Гиппиус поднимает такие проблемы, которые являлись для нее самой болезненными и неразрешимыми: о смерти, вере, о загробной участи. «Отчего это умер ваш друг? – спрашивает она в письме. – <...> Вполне понимаю вашу печаль. Все в жизни переносимо и победимо, вот только смерть одна... Только она» [3, с. 265]. Поэтому Гиппиус так живо заинтересовали строки из письма Каблукова: «Скажите вот еще что: <...> отчего вам кажется, что вы скоро умрете? Отчего?» [3, с. 268].

Отвечая ему, Гиппиус старается, с одной стороны, поддержать его, а с другой, высказать и свои сокровенные мысли: «Милый Сергей Платонович. <...> Ваши ощущения вполне близки мне и понятны. Я завидую вашей крепкой вере. Если бы я, как вы, всегда могла быть уверена, что не исчезну со смертью в небытие, то смерть, моя, не пугала бы меня. Никакие вечные муки (тем более, что они не вяжутся с понятием Бога-Любви) не страшны так, как небытие. Между тем, мысль: “а вдруг за гранью агонии – ничего?” не может порою не приходиться к человеку, не обладающему совершенством веры. Впрочем, если даже вы и верите, нужно желать жить как можно дольше. Как, веря, не верить, что мы здесь должны заслужить себе тамошнюю лучшую обитель» [3, с. 272]. Эти письма подтверждают мнение, сложившееся у Г. Адамовича, что Гиппиус была человеком «ни в чем, в сущности, неуверенным» [1, с. 570].

О подлинности чувств З.Н. Гиппиус, о ее настоящей натуре свидетельствуют и письма к Д.В. Философову, которые широко известны в исследовательских кругах. «Я люблю тебя неистребимо, с постоянной болью – даже когда сон и тупость одолевают меня, даже когда я зову их нарочно, – пишет она в 1912 году. – Я люблю тебя напрасно и ненужно, – теперь, – но не могу не любить, не знаю, что и делать» [6, с. 681].

В 2016 году в научный оборот вошли ранее неизвестные письма З.Н. Гиппиус к поэтессе Е.Л. Таубер, представительнице младшего поколения литераторов-эмигрантов русского зарубежья. В семнадцатилетнем возрасте она вместе с родителями навсегда покинула Россию, эмигрировав в Белград. Там, в 1927 году, состоялся ее литературный дебют: в сборниках «Ступени» и «Зодчий» были опубликованы тринадцать ее стихотворений. Через год, 20 сентября 1928 г. в Белград приезжают Мережковские, чтобы принять участие в Первом зарубежном съезде русских писателей-эмигрантов и журналистов. Молодая поэтесса, пользуясь случаем, посылает свои стихи З.Н. Гиппиус с просьбой высказать мнение о них. Это обстоятельство несколько не удивляет: по словам И.Н. Голенищева-Кутузова, «в дни белградских русских событий <...> все ходили на поклон к Мережковским» [8, с. 151]. Но Е.Л. Таубер не могла не знать, что у З.Н. Гиппиус всегда была репутация беспощадного критика, особенно по отношению к начина-

ющим поэтам, что она отличалась резкостью суждений и ее «приговоры» нередко бывали излишне суровы. Тем не менее юная поэтесса посылает свои первые стихотворные опыты З.Н. Гиппиус.

В письмах к Екатерине Таубер Зинаида Николаевна раскрывается, с одной стороны, как литературный наставник, хорошо помнящий о своей «роли общероссийской классной дамы», как пронизательный критик, с другой же, как человек с достаточно сложным характером. Тональность писем в сущности подтверждает отзывы современников о том, что в Зинаиде Николаевне действительно было что-то «осиное», «жалящее». Если воспользоваться ее собственной характеристикой, то наиболее уместным в этом случае будет эпитет «ласковая кобра». В отзыве на стихи Таубер ее слова, как всегда, по-гиппиусовски точны, как всегда резки и даже обидны: «Теперь я могу сказать вам нечто, весьма важное, или могущее стать важным; в том случае, если вы поймете, что тут нет ничего для вас ни обидного, ни обескураживающего. А именно – мне кажется, что вы ещё *не умеете* писать» [8, с. 148]. Разумеется, для начинающего поэта подобное мнение было далеко не лестным и отнюдь не вдохновляющим, более того, оно могло и вовсе отбить желание писать стихи. Но в письме были и другие строки: «Я стараюсь говорить всё с возможной точностью, ни больше – ни меньше. И так и говорю это: не умеете *ещё*. Другое тоже: почти в каждом стихотворении у вас есть хорошие *строчки*, но нет ни одного цельно-хорошего. Чувствуется, как ваша мысль и состояние духа (я не люблю слова «настроение») пробиваются сквозь толщу слов, – и справиться с ней ещё не могут.

Думаю, что *могут* справиться; это зависит от вашей любви и настойчивого бесстрашия перед трудом» [8, с. 148].

Зинаида Николаевна прекрасно знала о том, что ее мнение может обидеть человека, поэтому заканчивает письмо в таком тоне: «Не сердитесь. Впрочем, не в сердце, конечно, дело. А вот если вы этим письмом не огорчитесь и не обескуражитесь, это будет хорошо, и мне приятно» [8, с. 149].

Но при всем этом далеко не лестном отзыве, язвительном тоне, характеристика, данная З.Н. Гиппиус стихам Е. Таубер, удивительно точная и емкая. Зинаида Николаевна уловила своеобразие поэтического стиля начинающей поэтессы, ее художественную индивидуальность. Впоследствии исследователи будут писать обо всем том, что было отмечено острым критическим глазом Гиппиус: о сдержанной манере и бесстрастности интонации Е. Таубер, которую З.Н. Гиппиус именвала «сухостью», о свойственной ее стихам «предметности», восходящей к «метафизике», наличию иерархии «бытовое – бытийное», отсутствию в произведениях Таубер «поэтических небрежностей» [9].

Несмотря на беспощадную критику Гиппиус стихов начинающей поэтессы, между ними завязывается дружеская переписка, которая лишней раз подтверждает, что наставником Гиппиус действительно была хорошим. Она исправно читает и перечитывает при-

сылаемые ей стихи, не устает делать замечания, давать советы, предлагает примеры стихотворений тех поэтов, у которых можно поучиться: «Вы, конечно, думаете, Екатерина Леонидовна, что не такая уж я «добрая», как вам показалось, и довольно забывчивая. В первом вы, пожалуй, правы, насчёт забывчивости – не вполне. Но вы меня прощайте, если я не всегда скоро отвечу, продолжайте мне писать (всё, что захочется), присылайте стихи, в конце концов я отвечу» [8, с. 151]; «Всё, что вы мне прислали <...>, я исправно получила. Вы, конечно, исправили к лучшему, но прочтя и перепрочитав стихи ваши внимательно – опять мне хочется сказать то же: в каждом есть хорошие строчки, иногда 2, иногда больше, но ни одно меня не удовлетворяет вполне. <...> В общем – ваши стихи очень ещё молодые. Вы ещё не чувствуете, как важно иметь в стихах только необходимые слова, какая нужна беспощадность к лишним. Поэтому и у вас я люблю строчку: «Мне просто хорошо. Мне ничего не надо...» [8, с. 151–152].

Письма З.Н. Гиппиус, дошедшие до нас, представляют интерес в нескольких аспектах: они информативны и искренни, в них нет искусственности, рисовки, игры, поскольку автор не преследует никакой «специальной» цели. В письмах виден неподдельный интерес Гиппиус не только к молодым поэтам, но и к литературному процессу в Белграде, издававшимся там сборникам, к жизни русских эмигрантов, оказавшихся в этой стране: «Право, вы совершенствуетесь в стихах. Продолжайте, и продол-

жайте писать мне, – решительно всё, что вам захочется сказать. И о себе, – я вашу жизнь не совсем себе представляю. Напишите мне, что делается в Белграде, о чём вы думаете и о чём мечтаете» [8, с. 152].

Более того, Е. Таубер посылает З.Н. Гиппиус и стихи И.Н. Голенищева-Кутузова, друга студенческих лет, будущего знаменитого дантолога, к которым Зинаида Николаевна тоже не осталась безучастной.

В письмах проявился подлинный, живой интерес к людям, лишённый раз подтверждающий установку З.Н. Гиппиус – «чужое сердце видеть, как свое».

Таким образом, в плане личностной самоидентификации З.Н. Гиппиус ее письма (разумеется, не считая те, которые она писала своему мужу под псевдонимом Снежной королевы), в отличие от дневников, – наиболее аутентичны, поскольку в них отсутствует мифологизация, игра, которыми наполнены дневники. Возможно, письма отразили в себе и некоторые коммуникативные особенности Гиппиус: известно, что она была превосходным собеседником, способным напряженно слушать, делать существенные замечания, давать ценные советы.

Что касается ее литературного творчества, особенно стихов, здесь так или иначе, надо учитывать «законы» лирического жанра, связанные с художественным вымыслом. Возможно, у В.А. Злобина были определенные основания полагать, что настоящая Зинаида Николаевна Гиппиус «в своих стихах». Но это предмет отдельного исследования

Библиографический список

1. Адамович Г.В. Зинаида Гиппиус // Гиппиус З.Н. Златоцвет. Избранное. Воронеж: Из-во им. Е.А. Болховитинова, 2001. С. 569–575.
2. Гиппиус З.Н. Дневник любовных историй // Гиппиус З.Н. Дневники: В 2 кн. / Под общей ред. А.Н. Николукина. М.: НПК «Интелвак», 1999. Кн. 1. С. 35–88.
3. Дневник Сергея Платоновича Каблукова. Год 1909-й / Вступит. статья, публикация и комментарии Е.М. Криволаповой // Литературоведческий журнал. 2012. № 31. С. 178–342.
4. Злобин В.А. Тяжелая душа // Злобин В.А. Тяжелая душа. Литературный дневник. Воспоминания. Статьи. Стихотворения. М.: НПО «Интелвак», 2004. С. 285–438.
5. Łuciewicz L. Тайна «специального дневника» Зинаиды Гиппиус // Dzienniki, notatniki, listy pisarzy rosyjskich // Studia Rossica XIX. Warszawa. 2007. S. 113–126.
6. Переписка З.Н. Гиппиус с Д.В. Filosofovym // Эпистолярное наследие З.Н. Гиппиус. Кн. 1. Литературное наследие. Т. 106 / Сост. Н.А. Богомолов, М.М. Павлова. М.: ИМЛИ РАН, 2018. С. 586–857.
7. Письма З.Н. Гиппиус к А.Л. Волынскому // Минувшее. Исторический альманах. Вып. 12. М.: СПб., 1993. С. 274–341.
8. Письма к Екатерине Таубер. Зинаида Гиппиус, Борис Зайцев, Галина Кузнецова, Нина Берберова / Примечания Елены Криволаповой // Русский мир. Альманах. 2016. № 10. СПб.: Русская культура. С. 148–174.
9. Struve G.P. Русская литература в изгнании. Опыт исторического обзора зарубежной литературы. Paris: YMCA-Press. 1984. 428 с.

References

1. Adamovich G.V. Zinaida Gippius // Gippius Z.N. Goldflower. Favorites. Voronezh: Because of them. E.A. Bolkhovitinova, 2001. Pp. 569–575.
2. Gippius Z.N. Diary of love stories // Gippius Z.N. Diaries: In 2 vols. / Ed. A.N. Nikolyukin. M.: NPK “Intelvac”, 1999. Book. 1. Pp. 35–88.
3. Diary of Sergei Platonovich Kablukov. Year 1909 / Enters. article, publication and comments by E.M. Krivolapova // Literary journal. 2012. No. 31. Pp. 178–342.
4. Zlobin V.A. Heavy soul // Zlobin V.A. Heavy soul. Literary diary. Memories. Articles. Poems. M.: NPO “Intelvac”, 2004. P. 285–438.
5. Łuciewicz L. The secret of the “special diary” of Zinaida Gippius // Dzienniki, notatniki, listy pisarzy rosyjskich // Studia Rossica XIX. Warszawa. 2007. Pp. 113–126.
6. Correspondence of Z.N. Gippius with D.V. Filosofov // Epistolary heritage of Z.N. Gippius. Book. 1. Literary heritage. T. 106 / Comp. by N.A. Bogomolov, M.M. Pavlova. M.: IMLI RAN, 2018. Pp. 586–857.
7. Letters from Z.N. Gippius to A.L. Volynsky // Past. Historical almanac. Issue 12. M.: SPb., 1993. Pp. 274–341.
8. Letters to Ekaterina Tauber. Zinaida Gippius, Boris Zaitsev, Galina Kuznetsova, Nina Berberova / Notes by Elena Krivolapova // Russian world. Almanac. 2016. No.10. SPb.: Russian culture. Pp. 148–174.
9. Struve G.P. Russian literature in exile. Experience of a historical review of foreign literature. Paris: YMCA-Press. 1984. 428 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

КРОТОВА Д.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова.
E-mail: da-kro@yandex.ru

KROTOVA D.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process, Lomonosov Moscow State University.
E-mail: da-kro@yandex.ru

ТЕМА ВРЕМЕНИ В ПОЭЗИИ В. ШАЛАМОВА И О. МАНДЕЛЬШТАМА

THEME OF TIME IN POETRY OF V. SHALAMOV AND O. MANDELSTAM

Выявляется общность в художественном постижении проблемы времени в поэзии В. Шаламова и О. Мандельштама: осмысление феномена времени в акмеистическом ключе – сквозь призму олицетворений, метафор предметного и соматологического плана; чувство глубинной причастности своей эпохе и ощущение себя правдивым её свидетелем; тема трагического противостояния поэта и времени; восприятие времени как разрушительного начала.

Ключевые слова: русская поэзия, Шаламов, Мандельштам, художник и время, социально-историческое и вневременное.

A commonality is revealed in the artistic comprehension of the problem of time in the poetry of V. Shalamov and O. Mandelstam: understanding the phenomenon of time in an acmeistic way – through the prism of personifications, subject and somatological metaphors; a feeling of deep involvement in epoch and a sense of being a true witness of it; the theme of the tragic confrontation between the poet and time; perception of time as a destructive beginning.

Keywords: Russian poetry, Shalamov, Mandelstam, artist and time, historical and timeless.

Изучение творческих взаимосвязей В. Шаламова и О. Мандельштама – это тема, требующая особенно пристального внимания. Шаламов неоднократно подчеркивал исключительную роль Мандельштама в истории русской литературы, а также признавался в том, что ценит поэта-акмеиста чрезвычайно высоко. В 1965 г. Шаламов выступил на вечере памяти Мандельштама в МГУ, и запись этого выступления известна сейчас как очерк «О Мандельштаме». В этом очерке Шаламов утверждает: «Нам давно уже ясно, что нет русской лирики двадцатого века без ряда имен, среди которых Осип Мандельштам занимает почетное место. Цветаева называла Мандельштама первым поэтом века. И мы можем только повторять эти слова» [14, т. 5, с. 209]. Шаламов готовился к выступлению и в следующем году – на юбилейном мандельштамовском вечере, посвященном 75-летию поэта. Юбилейный вечер в 1966 г. не состоялся, но в архиве Шаламова сохранились наброски планируемого выступления, в которых автор недвусмысленно обозначает свою позицию: «Отрешение Мандельштама от русского читателя есть преступление против человечества, против культуры, против поэзии»¹.

Мандельштама Шаламов воспринимал не только как крупнейшего поэта, но и как человека исключительно твердых этических принципов: «И у Пастернака, и у Цветаевой, и у Ахматовой были уступки, отступления под нажимом грубой силы. Были принесенные напрасные жертвы, только унижавшие этих поэтов. <...>

У Мандельштама не было компромисса. <...> Вот эта-то бескомпромиссность, непримиримость, нетерпимость – во всем – от художественных принципов, поэтической практики до личного поведения – и есть тот мотив, который пронизывает каждую строчку и каждый день жизни Мандельштама»².

С личностью и судьбой Мандельштама связан рассказ Шаламова «Шерри-бренди», само название которого отсылает к метафорическому ряду известного мандельштамовского стихотворения. Как считала Н. Я. Мандельштам, «рассказ Шаламова – это просто мысль о том, как умер Мандельштам и что он должен был при этом чувствовать. Это дань пострадавшего поэта своему брату по искусству и судьбе» [4, с. 363–364]. Сам Шаламов утверждал, что «рассказ “Шерри-бренди” не является рассказом о Мандельштаме. Он просто написан ради Мандельштама, это рассказ о самом себе» [14, т. 6, с. 486] (существенное место в тексте «занимают рассуждения поэта о своих и чужих стихах, творчестве, месте в поэзии, наконец, о принципах поэзии как таковой» [7]). Но, так или иначе, двух поэтов действительно можно считать, говоря словами Н. Я. Мандельштам, «братьями и по искусству и судьбе». Оба они отразили трагедию своего времени, жизни обоих «суровая эпоха» (как сказала о своем времени А. Ахматова) искажила и искалечила.

Общность проявляется не только в отношении судеб двух художников, но и на уровнях поэтического сознания. Вяч. Вс. Иванов говорил, что Шаламов «был

воспитан<...> на Мандельштаме» [3]. Действительно, акмеистические принципы оказались весьма значимы в формировании художественного мышления Шаламова, причем возможно выделить те элементы, которые связывают Шаламова именно с мандельштамовским наследием. Среди важнейших аспектов прежде всего необходимо отметить родственные черты в осмыслении темы времени. Для Мандельштама это одна из центральных проблем, которая обретает многоаспектное преломление: взаимоотношения личности и времени, художника и времени, для Мандельштама значимым оказывается и постижение феномена времени как такового, и пристальное внимание к своему времени, своей эпохе. Не случайно Н.А. Струве называет Мандельштама «поэтом времени во всех его измерениях» [8, с. 9]. Образ «шума времени», возникающий в известном прозаическом тексте Мандельштама, – один из наиболее характерных в этом отношении. «Мне хочется говорить не о себе, а следить за веком, за шумом и прорастанием времени» [5, т. 2, с. 99], – утверждает поэт и писатель. В первом же предложении «Шума времени» возникает образ «медленного оползания» девятидесятых годов – «глухих годов России»; «их болезненное спокойствие, их глубокий провинциализм», «последнее убежище умирающего века» [5, т. 2, с. 45].

Мандельштам осмысливает трагические изломы более поздней – революционной и послереволюционной эпохи, которая отменяет все прежние устои и взрывает ход человеческой жизни. «В ком сердце есть – тот должен слышать, время, // Как твой корабль ко дну идет» [5, т. 1, с. 72], – пишет Мандельштам в стихотворении «Сумерки свободы». Подобные аспекты мироощущения характерны для тех художников, жизнь которых пришлось на переломную эпоху. Но Мандельштам раскрывает и специфический аспект понимания темы времени: не только судьбы людей «перемолоты» веком, но и сам век оказывается «перемолот» и «разбит». Век предстаёт у Мандельштама в виде живого существа, которому нанесён смертельный удар, – например, в знаменитом стихотворении «Век мой, зверь мой, кто сумеет...»: «Кровь-строительница хлещет // Горлом из земных вещей, // Захребетник лишь трепещет // На пороге новых дней» [5, т. 1, с. 102]. Как представляется, в этом стихотворении век несёт в себе и звериное начало (т.е. жизненное, «животное», он ассоциируется с существом, страдающим от боли), и зверское – век страшен, ужасен, он оказывается одновременно «жесток и слаб». С этим метафорическим рядом рифмуются и образы мандельштамовской прозы – так, в заключительной части «Шума времени» появляется образ ушедшего девятнадцатого века, который Мандельштам характеризует как «век разбившийся, конченный, неповторимый» [5, т. 2, с. 108].

У Мандельштама образ века, времени зачастую интерпретируется сугубо акмеистически: сквозь призму олицетворений или метафор предметного плана. «Мне на плечи кидается век-волкодав», – так воплощена

уничтожающая энергия переломного времени в стихотворении «За гремучую доблесть грядущих веков...». В стихотворениях «1 января 1924 года» и «Нет, никогда, ничей я не был современник...» сам феномен времени раскрыт в характерном для акмеистов соматологическом ключе, через телесные метафоры: у времени – «измученное темя», у века – «болезненные веки», «глиняный прекрасный рот».

«Я хочу окликнуть столетие, как устойчивую погоду», – говорит Мандельштам в последних абзацах «Шума времени» [5, т. 2, с. 108]. Если здесь столетие воспринимается как «погода», то в лирике нередко встречается акмеистическое уподобление времени осязаемым и осязаемым субстанциям, как, например, земле – в стихотворении «Сестры тяжесть и нежность...», где «время вспахано плугом» (при том, что этот образ включает в себе и несомненный символический смысл – проникновение взгляда поэта сквозь толщу времен, способность охватить и соединить в творчестве далекие эпохи, которые, как справедливо отмечает исследователь, «подчиняясь власти художника, разворачиваются в вечности» [10, с. 24]). В стихотворении «Возьми на радость из моих ладоней...» время – это «пища» для пчел («Их пища – время, медунца, мята» [5, т. 1, с. 84]). Порой образ времени раскрывается у Мандельштама с опорой на сугубо предметные метафоры – так, в стихотворении «Когда удар с ударами встречается...» ход времени ассоциируется с «отравленными дротиками» «в руках отважных дикарей» [5, т. 1, с. 8]. В стихотворении «Золотистого меда струя из бутылки текла...» время отражается столь же вещественно-конкретно, хотя при его характеристике и не возникает предметной символики. Но заключительные строки раскрывают образ времени как некоей «осязаемой» субстанции: «И покинув корабль, натрудивший в морях полотно, // Одиссей возвратился, пространством и временем полный» [5, т. 1, с. 64].

Если говорить об ощущении художником себя в потоке времени, то в этом отношении в мышлении Мандельштама, как нам представляется, соединяются два вектора. С одной стороны, Мандельштам чувствовал себя словно парящим над временем, он как художник принадлежал одновременно и всем эпохам, и сфере вечности, области надвременного. «Ты в каком времени хочешь жить?» [5, т. 2, с. 172] – с этого вопроса начинается глава «Алагез» мандельштамовского цикла «Путешествие в Армению». И поэт дает красноречивый и ёмкий ответ на этот вопрос: «Я хочу жить в повелительном причастии будущего, в залоге страдательном – в “долженствующем быть”». Так мне дышится. Так мне нравится» [5, т. 2, с. 172]. Поэт ощущает свою причастность к некоему идеальному, онтологическому времени, – даже не будущему в собственном смысле, а тому, которое «долженствует быть». С другой стороны, Мандельштам был художником именно своей эпохи, и в его стихотворениях бьётся пульс времени и сквозят его изломы. Острейшее чувство времени буквально пронизывает поэзию Мандельштама 1920–30-х гг. «Я в сердце

века...» [5, т. 1, с. 228] – характерное признание лирического героя Мандельштама.

В шаламовском понимании времени оба названных аспекта также присутствуют, но превалирует второй из них: чувство причастности своей эпохе, ощущение себя правдивым её свидетелем. Шаламов никогда не спросил бы, как молодой Пастернак: «Какое, милые, у нас // Тысячелетье надворе?» [6, т. 1, с. 110]. Безусловно, вопрос пастернаковского лирического героя, заданный в стихотворении 1917 г., отнюдь не означает выключенности поэта из сферы конкретно-исторического. Вместе с тем, представить себе такой вопрос в лирике Шаламова просто невозможно. Шаламов всегда отчетливо помнил и тысячелетье, и век, и год. «Круг вращают земной // Поколения. // Мое время – со мной! // Без сомнения» [13, т. 2, с. 224], – утверждает Шаламов. Его лирический герой прочно включен в контекст исторического времени, он – правдивый выразитель наиболее тяжёлых и болезненных сторон своего века.

При этом он переживает и другую драму: время его собственной, частной жизни ускользает от него; будучи выразителем века, он вместе с тем понимает, что его персональное существование глубоко деформировано, время и пространство его подлинной жизни разрушено, его настоящая жизнь – «не здесь»:

«Опоздав на десять сорок,
Хоть спешил я что есть сил,
Я уселся на пригорок
И тихонько загрузил.

Это жизнь моя куда-то
Унеслась, как белый дым,
Белый дым в лучах заката
Над подлеском золотым.

Догоняя где-то лето,
Затихает стук колес.
Никакого нет секрета
У горячих, горьких слез...» [14, т. 3, с. 223].

Художник, будучи чутким барометром исторического времени, при этом болезненно ощущает глубинную коррозию своего персонального бытия. Тему «утраченного» времени, дней и лет, прошедших для человека бесплодно, Шаламов отразил и в очерке «Моя жизнь – Несколько моих жизней»: «...время останавливается на пороге того мира, где я пробыл двадцать лет. Подземный опыт не увеличивает общий опыт жизни <...> Человек выходит из лагеря юношей, если он юношей арестован» [14, т. 4, с. 297]. Таким образом, личность будто бы утрачивает некую истинную траекторию своей судьбы и воспринимает линию своего частного существования как искажённую, изломанную. Возможна прямая параллель с самоощущением поздней А. Ахматовой, которая остро чувствовала в движении собственной жизни фатальное и глубоко драматическое отступление от исходно заданного пути: «Меня, как реку, // Суровая эпоха

повернула...» [1, т. с. 257].

Шаламову, как и Мандельштаму, свойственно восприятие времени как губительной силы. У Мандельштама уничтожающий, разрушительный характер времени раскрыт в упомянутых выше текстах: в стихотворении «Когда удар с ударами встречается...» лирический герой чувствует себя жертвой «отравленных дротиков» «в руках отважных дикарей», в стихотворениях «За гремучую доблесть грядущих веков...» и «Ночь на дворе. Барская лжа...» возникает знаменитый образ «века-волкодава», в «1 января 1924 года» поэт прямо обращается к веку: «Кого еще убьешь? Кого еще прославишь?» [5, т. 1, с. 113]. У Шаламова ощущение разрушительного импульса времени было не менее острым:

«Оглушителен капель стук,
Оглушителен капель звук –

Время, выпавшее из рук.
Капли времени. Зимний час.

Равнодушие холодных фраз,
Слезы, вытекшие из глаз.

Закопной весны капель,
Ледяная звонкая трель,

Ты – растаявшая метель.
Это все – не только апрель.
Это время стреляет в цель» [13, т. 2, с. 195].

Здесь звучит уже встречавшийся в упомянутых выше стихотворениях Шаламова мотив утраты «своего» времени, разрушения системы координат персонального существования: «время, выпавшее из рук», исчезнувшее, как «слезы, вытекшие из глаз». Но здесь подчёркнуты и сугубо деструктивные начала в осмыслении темы времени как таковой – оно «стреляет в цель», и этой целью, мишенью становится сам поэт, лирический герой. Как и у Мандельштама, поэт здесь становится жертвой времени, его жестоких ударов. Родство с мандельштамовским поэтическим мышлением проявляется в этом стихотворении и в субстанциальном, предметном ощущении времени. Если у Мандельштама время – это «отравленные дротики», то в приведенном шаламовском стихотворении появляется метафора «капель времени», их «стука», который кажется поэту «оглушительным».

Свою эпоху Шаламов склонен был воспринимать глубоко пессимистически: «Разумного основания у жизни нет – вот что доказывает наше время» [14, т. 6, с. 490]. Столь же резкие характеристики в адрес своего времени поэт высказывает и в лирике, в том числе в неопубликованных текстах, хранящихся в его архиве (РГАЛИ): «И будет видно – я из века, // Где боль сильнее красоты, // Где называли человеком // Добычу гор и нищеты» [12]. В рукописи читается вариант первой

строки: «Я к вам вернусь назад из века...». В подобном варианте, быть может, даже более очевидна специфика видения Шаламовым своего времени: век ассоциируется с неволей, пленом, который художник рано или поздно обязательно покинет и вернётся в некое истинное, «родное» время, под которым нужно понимать, очевидно, время метафизическое. «И вот почтительным и робким // Движеньем дрогнувшей руки // Из черепной моей коробки // Достанут горькие стихи» [12], – такое завершение стихотворения знаменует итоговое обретение поэтом подлинного измерения своего бытия – не сиюминутного и привязанного к страшному веку, «где боль сильнее красоты», а онтологического, в котором и существует искусство.

В шаламовской лирике не менее остро, чем у Мандельштама, раскрывается тема трагического противостояния поэта и времени. Наиболее яркое воплощение она обретает в стихотворении «Шаг влево, шаг вправо считался побегом...», написанном в середине 1960-х гг. Здесь возникает метафора зеленого свежего древесного побега (с которым в стихотворении ассоциирован сам образ поэта) на «мертвом стволе» времени, эпохи, страшной действительности, в которую он оказался погружён. Поэт «был узлом замороженных сучьев, // Хранившим живое тепло» [13, т. 2, с. 173], т.е. слово поэта понимается как своего рода «сгусток» тепла, противостоящий убивающему холоду. Наконец, в финальных строках мотив противоборства поэта и времени раскрывается наиболее ёмко и остро: «Стихи я читать научился беззвучно // Гремящему веку назло» [13, т. 2, с. 173]. В образе «гремящего века» можно усмотреть прямую параллель смандельштамовским стихотворением «За гремучую доблесть грядущих веков...». В обоих текстах контрастом к «гремящему», «гремучему» веку выступает судьба поэта. У Шаламова это противопоставление подчеркнуто также антиномичностью «гремящего» века и «беззвучного» поэтического слова.

Образ гремящего века появляется и в стихотворении

«Нас время когда-то читало...». Как и у Мандельштама, на фоне «гремучего» века здесь пронзительно звучит тема предчувствуемой гибели поэта: «...горло разрежет, как бритва, // Ворвавшийся в горло азот» [13, т. 2, с. 200]. В этом стихотворении время предстает активным, действенным началом, а человек – «страдательным»: «Нас время когда-то читало // С картинным своим словарем...» [13, т. 2, с. 199], и в подобной диспозиции можно также увидеть параллели с художественным восприятием проблемы времени у Мандельштама. В стихотворении «За гремучую доблесть грядущих веков...» соотношение «человек-время» предстает таким же: время – активное и наступательное начало («мне на плечи кидается век-волкодав»), человек – пассивное (от лица лирического героя звучит просьба – а может быть, мольбы или, напротив, требования – «уведи меня в ночь», «запихай меня лучше, как шапку, в рукав» [5, т. 1, с. 162]).

Специфические аспекты трактовки категорий времени и пространства представлены и в «Колымских рассказах» Шаламова: о деформации хронологических координат в шаламовской прозе размышляют Е.В. Волкова [2], Л.М. Тимофеев [9], значимые наблюдения о пространственно-временной организации шаламовской прозы содержатся в статье Л.В. Червяковой [11]. Если в отношении прозы продуктивным ракурсом исследования является рассмотрение специфики искажённого лагерного хронотопа, то поэзия Шаламова, как и Мандельштама, ярко раскрывает само понимание феномена времени, характера взаимоотношений между личностью и временем, и, в особенности, между художником и его эпохой. Шаламов оказывается во многом близок Мандельштаму в осмыслении этой проблематики, что доказывает родство принципов его мышления с установками акмеизма, а также даёт основание сделать вывод о поэтической системе Мандельштама как значимом аспекте шаламовской художественной генеалогии.

Примечания

1. РГАЛИ. Ф. 2596. Оп. 2. Ед. хр. 123. Л. 7
2. РГАЛИ. Ф. 2596. Оп. 2. Ед. хр. 123. Л. 12.

Библиографический список

1. Ахматова А. А. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука, 2016. 624 с.
2. Волкова Е. В. Варлам Шаламов: поединок слова с абсурдом // Вопросы литературы. 1997. № 6. С. 3–35.
3. Иванов Вяч. Вс. Поэзия Шаламова // Варлам Шаламов в контексте мировой литературы и советской истории. Сборник трудов международной научной конференции. Сост. и ред. С. М. Соловьев. М.: Литера, 2013. С. 31–41. URL: <https://shalamov.ru/research/175/> (дата обращения 1.03.2021).
4. Мандельштам Н. Я. Воспоминания. М.: Книга, 1989. 478 с.
5. Мандельштам О. Э. Собр. соч. Т. 1–4. М.: Терра, 1991.
6. Пастернак Б. Л. Собр. соч. Т. 1–5. М.: Худ. лит., 1989–1992.
7. Соловьев С. М. Варлам Шаламов об Осипе Мандельштаме: «Не допустить, чтобы было скрыто имя...» // Корни, побеги, плоды... Мандельштамовские дни в Варшаве. Ч.2. М.: РГГУ, 2015. С. 571–586. URL: <https://shalamov.ru/research/351/> (дата обращения 1.03.2021).
8. Струве Н. А. Осип Мандельштам. Томск: Водолей, 1992. 272 с.
9. Тимофеев Л. М. Поэтика лагерной прозы // Октябрь. 1991. №3. С. 182–195.
10. Хлыстова А. В. Категория времени в поэтической вселенной О. Мандельштама // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2014. №1. С. 20–26.

11. Червякова Л. В. «Поэтика небытия» В. Шаламова: своеобразие хронотопа «Колымских рассказов»//Варлам Шаламов в контексте мировой литературы и советской истории. Сборник трудов международной научной конференции. Сост. и ред. С. М. Соловьев. М.: Литера, 2013. С. 278–284. URL: <https://shalamov.ru/research/175/> (дата обращения 1.03.2021).
12. Шаламов В. Т. «И будет видно – я из века...» // РГАЛИ.Ф. 2596. Оп. 3. Ед. хр. 8. Л. 9.
13. Шаламов В. Т. Стихотворения и поэмы. Т. 1–2. Вступ. ст., сост., подг. текста и примеч. В.В. Есипова. СПб.: Изд-во Пушкинского Дома, Изд-во «Вита Нова», 2020.
14. Шаламов В. Т. Собр. соч. Т. 1–7. М.: Книжный Клуб Книговек, 2013.

References

1. Akhmatova A. A. Small collected works. Saint-Petersburg: Azbuka, 2016. 624p.
 2. Volkova E. V. VarlamShalamov: duel of words with absurdity// Literature issues. 1997. № 6. Pp. 3–35.
 3. Ivanov Vyach. Vs. Shalamov's poetry // VarlamShalamov in the context of world literature and Soviet history. Collection of works of the international scientific conference. Comp. and ed. by S. M. Solovyov. Moscow: Litera, 2013. Pp. 31–41. URL: <https://shalamov.ru/research/175/> (accessed 1.03.2021).
 4. Mandelstam N. Ya. Memories. Moscow: Kniga, 1989. 478 p.
 5. Mandelstam O. E. Collected works. Vol. 1–4. Moscow: Terra, 1991.
 6. Pasternak B. L. Collected works. Vol. 1–7. Moscow: Khud. lit., 1989–1992.
 7. Solovyov S. M. VarlamShalamov about Osip Mandelstam: «Do not allow the name to be hidden...» // Roots, shoots, fruits... Mandelstam days in Warsaw. Part 2. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2015. Pp. 571–586. URL: <https://shalamov.ru/research/351/> (accessed 1.03.2021).
 8. Struve N. A. Osip Mandelstam. Tomsk: Vodoley, 1992. 272 p.
 9. Timofeev L. M. Poetics of camp prose // Oktyabr'. 1991. №3. Pp. 182–195.
 10. Khlystova A. V. The category of time in the poetry of O. Mandelstam // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism. 2014. № 1. Pp. 20–26.
 11. Chervyakova L. V. «Poetics of Nothingness» by V. Shalamov: the originality of the chronotope of «Kolyma Stories»// VarlamShalamov in the context of world literature and Soviet history. Collection of works of the international scientific conference. Comp. and ed. by S. M. Solovyov. Moscow: Litera, 2013. Pp. 278–284. URL: <https://shalamov.ru/research/175/> (accessed 1.03.2021).
 12. Shalamov V. T. «And it will be seen – I am from the era...» // Russian State Archive of Literature and Art. Fund 2596. Inventory 3. Unit 8. List 9.
 13. Shalamov V. T. Poems. Vol. 1–2. In 2 vol. Introduction, comp., prep. of the text and notes by V. V. Esipov. Saint Petersburg: Izd-vo Pushkinskogo Doma, Vita Nova, 2020.
 14. Shalamov V. T. Collected Works. Vol. 1–7. Moscow: Knizhnyj klub Knigovok, 2013.
-
-

УДК 821.161.1"19"

UDC 821.161.1"19"

МАЛЬЦЕВА О.А.

кандидат филологических наук, доцент, Институт гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта
E-mail: oa_malts@mail.ru

MALTSEVA O.A.

Candidate of Philology, associate Professor, Institute for the Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University
E-mail: oa_malts@mail.ru

ПОЭТ И ОБЫВАТЕЛЬ: КОНЦЕПЦИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ДАРА В ЦИКЛЕ Б. ПАСТЕРНАКА «Я ИХ МОГ ПОЗАБЫТЬ»

POET AND EVERYMAN: THE CONCEPTION OF POETIC GIFT IN THE CYCLE "I COULD FORGET THEM" BY B. PASTERNAK

Рассматривается цикл Б. Пастернака «Я их мог позабыть» (из книги «Темы и вариации. 1916–1922») с точки зрения его концептуальной целостности. Показана динамика в образе героя-поэта, познающего любовь к «ближнему», которая должна стать основой его творчества. Особое внимание уделяется интертекстуальным связям пастернаковских стихотворений с Библией и некоторыми произведениями русской классики.

Ключевые слова: Б. Пастернак, цикл, эволюция лирического героя, интертекстуальность, библейские мотивы.

B. Pasternak's cycle "I could forget them" (from the book "Themes and Variations. 1916–1922") is investigated in terms of its conceptual integrity. The author reveals dynamics in the image of the lyrical hero, who cognizes the love for "neighbors", which should become the basis of his poetic work. The special attention is paid to the intertextual connections of Pasternak's poems with the Bible and some works of Russian classics.

Keywords: B. Pasternak, cycle, evolution of lyrical hero, intertextuality, biblical motifs.

Б. Пастернак нередко воспринимается как «непонятный поэт» (И.Ф. Кунин), стихи которого вызывают «трудности в понимании» (Л.А. Озеров) и рассчитаны на «очень искушённого читателя» (М.К. Поливанов). Пожалуй, особенно часто некоторое недоумение исследователи высказывают относительно книги стихов «Темы и вариации. 1916–1922»: например, О.В. Сененко считает, что циклы в ней «не являются концептуальной целостностью, каковою должен быть цикл» [10, с. 151], В.С. Баевский замечает, что «тему определить крайне трудно» [2, с. 429] и т.д. Нам представляется справедливым мнение учёных, согласно которому, как пишет К.В. Абрамова, «смысловая концентрация и связность характеризуют стиль Пастернака <...>, и его книга поддаётся дешифровке лишь при внимательном аналитическом рассмотрении от одного текста к другому» [1, с. 14]. Предлагаемая статья находится в русле указанной тенденции: в ней предпринимается попытка потекстового анализа цикла Б. Пастернака «Я их мог позабыть» из книги «Темы и вариации».

В комментариях Е.Б. Пастернака и Е.В. Пастернак говорится о ведущей здесь «теме поэтического призвания и жертв, которых оно требует от поэта» [8, с. 490]. При этом, исследуя идейно-художественные особенности произведения, на наш взгляд, следует учитывать наличие христианской составляющей в пастернаковской концепции творческой личности (известны высказывания художника о том, что «для меня нет искусства без присутствия Святого Духа» [7, с. 274], о пророческом долге поэта [3, с. 498] и т.д.).

Так, в стихотворении «О детство! Ковш душевной глуби!...» герой называет себя сосудом, мерилем которого является образ ребёнка, «корнями вросший в самолюбье» [6, с. 186]. Его самовосприятие основывается, во-первых, на библейском определении апостола как «избранного сосуда, чтобы возвещать имя Моё пред народами» (Деян. 9:15), во-вторых, на словах Иисуса Христа, сказанных ученикам-апостолам, которые однажды «самолюбиво» поспорили между собой о том, кто из них больше: «если не обратитесь и не будете как дети, не войдёте в царство Небесное» (Мат.18:2–3). Однако герой Пастернака выступает как неразумный ученик Христа: в образе ребёнка он делает акцент не на идее «умаления» себя по отношению к другим («кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном», Мат.18:4), а на том, что дитя – это «лесов абориген» [6, с. 186], то есть «естественный человек», не запятнанное грехом Божье творение (слово «абориген» в переводе с латинского языка означает «от начала»). В порыве «праведного» высокомерья герой, таким образом, обличает других в неправде («клевете»), в несоответствии образу своего Творца («Тебе и смыслу вопреки» [6, с. 187]), в одержимости бесом («О смута сонмищ в отпусках» [6, с. 187]). Но, не имея любви, герой сам уподобляется Клеветнику, «клеветавшему на них пред Богом нашим день и ночь» (Отк.12:10). В его образе соответственно возникает inferнальный мотив («вдавленные сухие костяшки» [6, с. 187]) и мотив духовной слепоты (глаза – «стёкла»).

Действительно, явленным здесь образам природы, частью которой видит себя и лирический герой,

присущи шипы и жало, то есть то, что колется – и это их естественное свойство. Автор подчёркивает однородность с ними природы людей, обвиняемых героем в «клевете», ведь это слово восходит к глаголу «клевать», то есть означает действие, подобное уколу. Знаково то, что выросший тут «папоротник» окрашен у Пастернака в «багровый» цвет – цвет крови, что актуализирует как мотив нанесённых ран, так и этимологический образ, запечатлённый в названии растения, – образ птичьего крыла (общеславянское слово «портъ» означает «крыло»). Интертекстуально он связан с евангельским образом Христа, о Котором сказано, что Он «изъязвлён был» (Ис.53:5) ради искупления грешников и что Он, «как птица собирает птенцов Своих под крылья» (Мат. 23:37). Но автор подчёркивает несовпадение позиций Учителя и лирического героя – Его ученика, пытающегося Ему подражать. Так, из финальных строчек, в которых имеет место аллюзия на слова Христа, претерпевающего крестные муки (ср.: «Боже Мой, Боже Мой! для чего Ты Меня оставил?», Мат. 27:46 – «О боже, боже, может, вспомнишь, / Почём нас людям отпускал?» [6, с. 187]), явствует, что он делает акцент не на идее любви к людям, а на тщеславной мысли о Божьем воздаянии за своё служение.

В стихотворении «Я их мог позабыть? Про родню...» лирический герой ощущает свой антагонизм к людям – своей «родне» по плоти (ведь по духу – он «дитя» Божье). Любовь к ним осознаётся героем в отрицательном поле – как «оргия чувств», «ураган», то есть как нечто нечистое, что, по его мнению, грозит нравственным падением («западнёй») и осуждением свыше («ордалиями»). Своё посланничество к этим презираемым им людям-«погребцу» воспринимается героем как мученичество («Я горжусь этой мукой» [6, с. 188]), как тяжёлый подневольный труд – своей «святости» ради. Подразумеваемая плата за этот труд явствует из факта называния себя «пролетарием», то есть представителем того социального класса, который продаёт свою рабочую силу. Удовлетворяя, таким образом, своё честолюбивое стремление к «святости», герой соглашается «продать» себя на муки – от когтей дьявола («Рубцуй! / <...> львица» [6, с. 188]), воплощение которого он видит в мире людей.

Однако в образе лирического героя имеет место определённая динамика. Он замечает, что, живя без Бога (в «абсурде / Прозабанья, подобном каре» [6, с. 188]), люди уже наказаны, это они «рубцуются» когтями «львицы», а не он. Герой же, жаждущий для них покаяния, теперь сам оказывается орудием зверя, его подобием. В последней строфе у него уже пропадает желание быть мстителем («Я пал. О, секи!» [6, с. 188]), соответственно возникает образ разочарованного «зверя», вошедшего было в героя (о тождестве «я»=зверь свидетельствует строчка «Я упал в самомнении зверя» [6, с. 188], а также повтор в словах «я унизил себя» – «я унизил тебя»). В результате пережитой жалости к грешникам, подточившей его

высокомерную лжеправедность («Я унизил себя», то есть зверя в себе), лирический герой делает первый шаг к обретению истинной праведности – той, которая основана на любви не к себе, а к ближним.

Итак, ведущей проблемой цикла становится проблема познания героем-поэтом любви к «ближнему», которая должна быть основой его пророческого служения Богу. В стихотворении «Так начинают. Года в два...» на первый план выдвигается тема духовного становления художника. Первый этап этого пути Пастернак рисует как «младенческий», характеризующийся отсутствием знания о духовных основах бытия – о его «мелодиях», которые для него только «тьма». Соответственно последующее «понимание мира», не озарённое светом духовной истины, основано у героя на домыслах и подозрениях – о том, что мир лежит во зле и в нём нет добра, нет любви: «Мерещится, что мать – не мать. / <...> что дом – чужбина» [6, с. 188]. Следующий этап становления поэта обозначается как профессиональный («Так начинают жить стихом» [6, с. 189]), однако он не несёт в себе изменений в восприятии героем мира («звезда» как символ духовного начала находится вне сферы его досягания), скорее, меняется его восприятие собственного «я» в этом мире, где он горделиво воображает себя «Фаустом» и «фантастом». В авторских словах звучит недоверие к нему как фантазёру, возмнившему себя познавшим истину о жизни, ведь всё его знание о человеке укладывается всё в ту же «младенческую» формулу «цыгане», выражающую неприязненное отношение к людям, подозрение их в плохом.

Образ художника как духовного младенца, воспринимающего мир гадательно, интертекстуально связан здесь со словами ап. Павла о том, что даже «если <...> имею всякое познание <...>, а не имею любви, – то я ничто», что, не понимая этого, он «был младенцем, <...> по-младенчески рассуждал», что без духовного знания мир «мы видим как бы сквозь тусклое стекло, гадательно» (1Кор.13:2–12). Образ такого художника охвачен в стихотворении мотивами богоборчества («Так затевают ссоры с солнцем» [6, с. 189]) и романтической поэзии («Так будут начинаться ямбы» [6, с. 189]). Причём, как замечает О.В. Сененко, здесь содержится аллюзия на фигуру современного автору романтика – В. Маяковского (его стихотворение «Необычайное приключение», 1920 – о ссоре поэта с солнцем) [10, с. 117–118]. Б.М. Парамонов пишет, что, говоря «о Маяковском и о преодолении его влияния как влияния преимущественно романтического, Пастернак связывает с этим романтизмом гипертрофию поэтической личности, раздувания её в того же сверхчеловека и пишет в связи с этим об опасных социальных тенденциях, исходящих из такого типа мировоззрения, из такой концепции поэтической личности: «Я расставался с ней в той её ещё стадии, когда она <...> кровью ещё не пахла». Вряд ли здесь имеется в виду только «кровь поэта», скорее и, может быть, преимущественно кровь его соотечественников и современников, вовлечённых

в динамику развёртывания «романтической» культуры, в осуществление сверхчеловеческих замыслов всякого рода «строителей чудотворных», художников исторического действия» [5, с. 198].

Характерно, что в стихотворении «Нас мало. Нас, может быть, трое...» образ футуристов Маяковского, Асеева и самого Пастернака [8, с. 491] охвачен inferнальным мотивом («трое / Донецких, горячих и адских» [6, с. 189], «Закружимся вихрем вороньим» [6, с. 189]). Важно и то, что начальную строчку стихотворения автор соотносит с самоопределением героев пушкинского «Моцарта и Сальери» (1830) как «избранных... жрецов» [8, с. 491] – слуг Всевышнего. Однако inferнальная маркировка пастернаковских героев-поэтов проецирует их на пушкинский образ страшного «чёрного человека», который незримо присутствовал рядом с музыкантами и который выступает у Пушкина демоническим двойником Сальери – ложного гения. Известно, что Пушкин в свою очередь обыгрывал здесь евангельскую притчу о великом пире (Лук.14:24): действительно, по контрасту с описанным в Библии верным слугой, пушкинский антигерой Сальери не идёт по улицам города и не ведёт за собой нищих и увечных (это делает истинный гений Моцарт), а наоборот – с презрением прогоняет одного из «малых сих» (слепого скрипача) и уничтожает другого (Моцарта, который как «праздный гуляка» сближен с образом уличного музыканта, а также с образом ребёнка, с которым играл). В результате переплетающихся интертекстуальных связей в произведении возникают те свойственные Пастернаку «семантические множители» (Жолковский – Щеглов), которые, как отмечает Л.С. Флейшман, «вступают в парадигматические отношения, образующие самостоятельные тематические единства» [12, с. 127]. Другими словами, в подтексте пастернаковского стихотворения образ поэтов-романтиков революционной эпохи (Маяковского, Асеева, Пастернака) характеризуется как образ духовных младенцев-неверных слуг-лжегениев-Сальери-демона, чья деятельность оказывается губительной для обычных людей-детей Божьих-гениев-верных слуг-Христа. Воздействие этих романтиков на народ соответственно представлено здесь на символическом уровне – как революционный «вихрь», который разрушает кровлю дома, превращая его в нежилое помещение, пустую оболочку.

Итак, важную смыслообразующую роль в цикле играют, на наш взгляд, присущие Пастернаку «глубинные семантические трансформации, которые реорганизуют семантическое пространство всего языка поэта» [11, с. 698]. Рассмотрим стихотворение «Косых картин, летящих ливня...». Здесь также изображён тёмный дом, но принадлежащий герою-поэту, – дом, в котором ветер «задул свечу», что прочитывается как символ утраты художником образа Божия в себе

(мотив огня служит отсылкой к библейскому образу Духа Святого). Характерно, что данный ветер назван словом «шоссе» («с шоссе, задувшего свечу» [6, с. 190]): оно восходит к французскому слову «chaussee», означающему «укатанная, широкая дорога», и потому оказывается интертекстуально связанным с библейским образом «пространного пути», которым «многие идут» и который «ведёт в погибель» (Мат.7:13). Таким, трагическим, по мнению поэта, является путь революционного переустройства человеком мира – согласно своим собственным, бездуховным представлениям о нём. Именно эти представления, по-видимому, и толкают поэта-революционера быть создателем множества «косых картин <...> / С шоссе» [6, с. 190], то есть картин, являющих произвольное, а значит кривое, бесовское изображение мира.

Во второй строфе уже налицо конфликт между художником и миром как объектом его творчества, поскольку это творчество обретает черты произвола и насилия: в нём мир показан лживо («на вселенной – маска» [6, с. 190]), а истина скрыта («зажать <...> рот» [6, с. 190]). Идейный центр содержится в третьей строфе, где, согласно пушкинско-пастернаковской формуле «гений и злодейство несовместимы», явлена картина того, что истинный Гений живёт не в делах/словах романтиков и революционеров, а в независимо от них существующем мире вещей-творений Создателя («У них есть пять причина» [6, с. 190]) и что этот мир создан с любовью к человеку (мотив дождя воплощает здесь идею Божьей любви, так как «Он <...> посылает дождь на праведных и неправедных», Мат.5:45). Этой объективной истиной мир, по Пастернаку, противостоит человеческому (романтическому /младенческому /демоническому) о нём измышлению как несовершенному и злом – нуждающемуся в переделке. «<...> мир Пастернака иной, – пишет Е.Б. Рашковский. – Он, по убеждению поэта, дан нам в замысле Творца и должен быть обретен человеком в трезвости и благоговении» [9, с. 406].

Таким образом, можно говорить о кольцевой композиции пастернаковского цикла, которая подчёркивает эволюцию образа героя-поэта. Если в начале он, высокомерно обличая народ в неправде («клевете»), по сути, являет в себе inferнальные черты, то в конце, испытав жалость и сочувствие к миру людей, которые не знают Бога, осознаёт ложность своего положения, видит, что оклеветанный мир обличает в неправде таких художников, как он, и в результате лирический герой отмежевывается от «себя» прошлого (местоимение «мы» сменяется на «я» и «они»). Как свидетельствует в своих мемуарах Г.С. Нейгауз, Пастернаку была свойственна мысль об ответственности человека за талант, данный ему от Бога [4, с. 559]. Эта мысль и придаёт, на наш взгляд, циклу «Я их мог позабыть» необходимую концептуальную целостность.

Библиографический список

1. *Абрамова К.В.* Композиционная структура книги Б.Л. Пастернака «Темы и вариации». Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2013. 16 с.
2. *Баевский В.С.* Пушкинско-пастернаковская культурная парадигма. М.: Языки славянской культуры, 2011. 736 с.
3. *Берлин И.* Встречи с русскими писателями. 1945 и 1956 // Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 11: Борис Пастернак в воспоминаниях современников. М.: СЛОВО/SLOVO, 2005. С. 487–506.
4. *Нейгауз Г.С.* Борис Пастернак в повседневной жизни // Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 11: Борис Пастернак в воспоминаниях современников. М.: СЛОВО/SLOVO, 2005. С. 549–565.
5. *Парамонов Б.М.* Чёрная доведь (Пастернак против романтизма) // Звезда. 1991. № 4. С. 198–205.
6. *Пастернак Б.Л.* Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 1: Стихотворения и поэмы 1912–1931. М.: СЛОВО/SLOVO, 2003. 576 с.
7. *Пастернак Б.Л.* Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 5: Статьи, рецензии, предисловия. Драматические произведения. Литературные и биографические анкеты. Неоконченные наброски. Стенограммы выступлений. М.: СЛОВО/SLOVO, 2004. 752 с.
8. *Пастернак Е.Б., Пастернак Е.В.* Комментарии // Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: В 11 т. Т. 1: Стихотворения и поэмы 1912–1931. М.: СЛОВО/SLOVO, 2003. С. 421–564.
9. *Рашковский Е.Б.* К самопознанию поэта: польская дворянская романтическая культура в поэтическом логосе Бориса Пастернака // Польская культура в зеркале веков. М: Материк, 2007. С. 399–416.
10. *Сененко О.В.* «Темы и вариации» в контексте раннего творчества Б. Пастернака: поэтика лирического цикла и книги стихов. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 209 с.
11. *Фатеева Н.А.* От «сложного» к «простому» и обратно: об эволюции художественной системы Б. Пастернака // Лотмановский сборник. 3. М.: ОГИ, 2004. С. 696–707.
12. *Флейшман Л.С.* Фрагменты «футуристической» биографии Пастернака // Русская литература XX века: Исследования американских учёных. СПб: Петро-Риф, 1993. С. 88–109.

References

1. *Abramova K.V.* Compositional Structure of the Book “Themes and Variations” by B. Pasternak. Abstract of the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of philological Sciences. Novosibirsk, 2013. 16 p.
2. *Bayevsky V.S.* Pushkin and Pasternak Cultural Paradigm. Moscow: Languages of Slavic Culture Publ., 2011. 736 p.
3. *Berlin I.* Meetings with Russian Writers in 1945 and 1956 // Pasternak B.L. Complete Works: In 11 vol. Vol. 11: Boris Pasternak in memoirs of contemporaries. Moscow: SLOVO Publ., 2005. Pp. 487–506.
4. *Neuhaus G.S.* Boris Pasternak in Everyday Life // Pasternak B.L. Complete Works: In 11 vol. Vol. 11: Boris Pasternak in memoirs of contemporaries. Moscow: SLOVO Publ., 2005. Pp. 549–565.
5. *Paramonov B.M.* Black King (Pasternak against Romanticism) // Star. 1991. № 4. Pp. 198–205.
6. *Pasternak B.L.* Complete works: In 11 vol. Vol. 1: Poems 1912–1931. Moscow: SLOVO Publ., 2003. 576 p.
7. *Pasternak B.L.* Complete Works: In 11 vol. Vol. 5: Articles, reviews, preface. Dramatic works. Literary and biographical questionnaires. Unfinished outline. Transcripts of speeches. Moscow: SLOVO Publ., 2004. 752 p.
8. *Pasternak E.B., Pasternak E.V.* Comments // Pasternak B.L. Complete works: In 11 vol. Vol. 1: Poems 1912–1931. Moscow: SLOVO Publ., 2003. Pp. 421–564.
9. *Rashkovsky E.B.* To the Poet’s Selfknowledge: Polish noble romantic culture in Boris Pasternak’s poetic logos // Polish culture in the mirror of the ages. Moscow: Materik Publ., 2007. Pp. 399–416.
10. *Senenko O.V.* “Themes and Variations” in the Context of B. Pasternak’s Early Work: Poetics of the Lyric Cycle and the Book of Poems. Dissertation on competition of a scientific degree of candidate of philological Sciences. Moscow, 2007. 209 p.
11. *Fateyeva N.A.* From Difficult to Simple and Back: About the Evolution of the Artistic System of Pasternak // Lotman Collection. 3. Moscow: OGI Publ., 2004. Pp. 696–707.
12. *Fleishman L.S.* Fragments of “Futuristic” Biography of Pasternak // Russian Literature of the XXth Century: Researches of American Scientists. Saint Petersburg: Petro-Rif Publ., 1993. Pp. 88–109.

УДК 82-1

UDC 82-1

МАРТЫНОВА Е.М.

доктор филологических наук, доцент, Академия ФСО
России
E-mail: lm1973@mail.ru

MARTYNOVA E.M.

Doctor of Philology, Associate Professor, Federal Guard
Service Academy of Russia
E-mail: lm1973@mail.ru

«ЛЮДИ – РОДИНА МОЯ» – ЛЕЙТМОТИВ ТВОРЧЕСТВА Е.А. ЕВТУШЕНКО

“PEOPLE – MY HOMELAND” – THE LEITMOTIF OF Y.A. YEVTUSHENKO’S WORKS

Статья посвящена изучению репрезентации концепта «Родина» в творчестве Е.А. Евтушенко на материале поэмы «Братская ГЭС». В фокусе исследования – человек, народ, Родина, их взаимоотношения. Проанализирована представленность в произведении смежных концептов «Гражданственность», «Народ», «Терпение», «Свет», «Природа»; выделены стилистические средства, используемые Е.А. Евтушенко для усиления выразительности образов.

Ключевые слова: концепт, поэтический дискурс, повторы, Родина, народ.

The article is devoted to studying representations of the concept “Homeland” in the works of Y.A. Yevtushenko on the material of his poem “Hydroelectric power station of Bratsk”. The study is focused on the individual, the people, the Homeland, and their relationship. The representations of the related concepts – “Civic Consciousness”, “People”, “Patience”, “Light”, “Nature” – are analyzed; the stylistic means used by Y.A. Yevtushenko to enhance the expressiveness of images are highlighted.

Keywords: concept, poetic discourse, repetitions, Homeland, people.

В истории нашего Отечества период со второй половины 50-х до середины 60-х гг. XX в. получил название «оттепель». Начавшаяся с десталинизации, она затронула не только политическую, но и экономическую, социальную, культурную и духовную стороны жизни советского общества.

В области культуры в эти годы в определенной степени ослабляется идеологическое давление, делаются попытки вернуться к ленинским идеалам, идет процесс восстановления прерванного в 30-е годы авангардного искусства, возвращаются ранее запрещенные имена. Рождаются «обновленческое» направление в литературе, появляется когорта молодых поэтов, возложивших на себя миссию отразить в своем творчестве эпоху, в которой они живут, эпоху трудового энтузиазма и надежд.

Исследование новаторского поэтического дискурса поэтов-шестидесятников, изучение их индивидуально-авторского мировосприятия не потеряло своей актуальности. Их творчество обозначило векторы развития поэзии грядущих лет, расширило звуковую сферу рифмовки.

Голосом поколения шестидесятников стал Евгений Александрович Евтушенко. Родившийся в Иркутской области, в семье геолога, получивший от отца в наследство любовь к поэзии, он уже с первых стихов 1955 г. обнаруживает стремление постичь современность, опираясь на «дыхание истории».

Родина, народ, человек труда – главная тема поэзии Е. Евтушенко и прежде всего лучшей, по его признанию, поэмы «Братская ГЭС», которая рассказывает

об одной из гигантских строек советской эпохи – возведении в 1955–1967 гг. гидроэлектростанции на реке Ангара у г. Братска в Сибири.

Концепт «Родина» – неотъемлемая часть русской языковой картины мира. Его актуализация происходит в четырех областях: территориально-пространственной, включающей природно-ландшафтные описания; историко-культурной, отражающей конкретные события в жизни страны; психологической, затрагивающей отношение к этому явлению; художественной, находящей выражение в образной презентации данного концепта [8, с. 56]. «Родина» – реляционный концепт, олицетворяющий национальную принадлежность человека [4, с. 5]. Поэтому еще одной важной областью, в которой, на наш взгляд, должен актуализироваться концепт «Родина», является социоантропологическая сфера – народ, населяющий пространство своей родины, обладающий особым менталитетом и мироощущением.

Традиционно различают две Родины: «большую» – страну и «малую» – место, где родился и вырос. Поэму «Братская ГЭС» Е.А. Евтушенко посвятил большой Родине – автор и читатель совершают исторический экскурс в глубины веков, останавливаясь на значительных вехах, определивших ход истории. Однако встречается и описание малой родины, например, в рассказе о жизни Нюшки Буртовой, уроженки деревни с символическим названием Великая Грязь. Образ грязи проходит через всю поэму: «смердной грязью» обливали декабристов [2, с. 46]; «Грязь – твоя судьба, народ!» – говорил «философ-горемыка» [2, с. 55], звенят верой в величие Родины слова поэта о том, что «Россию Разина, Россию

Пушкина, Россию Герцена не втопчут в грязь!» [2, с. 57]

В творчестве Е.А. Евтушенко концепт «Родина» вбирает в себя, «втягивает в самое нутро» [2, с. 15], как Россия «Москвич» Е.А. Евтушенко в прологе поэмы, ряд концептов: «Гражданственность», «Народ», «Терпение», «Свет», «Природа».

Первоочередную важность представляет концепт «Гражданственность» [9, 5]. Рассматривая поэзию Е.А. Евтушенко с позиций социоантропологии, О.В. Кравцова выводит следующую эстетическую модель его творчества: «Я–Мы–Народ» [6, с. 4]. По нашему мнению, в эту триаду необходимо добавить четвертый элемент – Человечество. Так, В.П. Прищепа указывает, что направленное против насилия «служение обществу» в творчестве Е.А. Евтушенко вышло за национальные рамки, превратившись в долг перед всем человечеством [9, с. 28]. Поэт призывает весь земной шар, пробужденный Россией, этим «сфинксом» с «таинственным ликом», к действию «во имя России и дальних Гренад» [2, с. 82]. Только сообща человечество может либо победить, либо исчезнуть с лица земли – «ждет нас всеобщая гибель или всеобщее братство» [2, с. 157]. Новый лучший мир для поэта – «все народы в братстве и родстве» [2, с. 19]. В те годы ответом на все вопросы, на все сомнения для Е.А. Евтушенко был Ленин – и поэт, и все человечество идут «ходаками к Ленину».

В отношении Е.А. Евтушенко к русскому народу проявляется оценочность: «Он хороший везде в основном» [2, с. 105]. Помимо лексемы народ, Е.А. Евтушенко употребляет лексику люди, которая шире по своему значению. Народ принадлежит определенной стране, люди – это представители как какого-то определенного государства, так и всего человечества.

В главе «Казнь Стеньки Разина» просматривается противопоставление концептов «Народ» и «Толпа». Сначала Е.А. Евтушенко выводит на сцену толпу: купцы, бояре, скоморохи, ярыжка, старцы, срамные девки, целовальники, менялы – все торопятся на казнь Стеньки. И «оплеванной толпой» Стенька Разин своими словами, поступками, своим мужеством заставляет безликую толпу с ее рылами, ряшками, харями обрести ЛИЦА [2, с. 40], становится народом.

Народ в поэме представлен многочисленными категориями граждан России. Прежде всего это значительные фигуры, оказавшие судьбоносное влияние на ход истории: Пушкин, подаривший России язык и зрение; Толстой, принесший «осмысление зревшего сознания» [2, с. 18]; Ленин, чей образ «брезжит светло, незапятнанно» [2, с. 59] на протяжении всей поэмы; Радищев, размышлявший «о скрытой силе нашего народа» [2, с. 86]; Чернышевский – «честь России», для него страна – это «огромное 'Что делать?'» [2, с. 50]; Маяковский, который «дубасил» стихами прохиндеев [2, с. 149] и т. д.

Но центральное место в поэтическом произведении занимает народ-труженик. Е.А. Евтушенко подробно рассказывает о драматических судьбах героев Братской

ГЭС: инженера-гидростроителя Карцева, диспетчера света Изи Крамера, бетонщицы Нюшки Буртовой. Они олицетворяют для автора трудные, трагические события нашей истории и одновременно ее оптимизм, ее волю к добру и свету. Эти люди для него соль земли, потому что прошли через испытания, сохранив себя, не уронив достоинства и веры в человека, в общее справедливое дело.

Честь, патриотизм, чистоте противостоят «человечки», похожие на Керенского – «с вертявой полой головой», «с лицом шаманским», «ловчили в шулерском дыму» [2, с. 59–61]. Телефонные люди, дармоеды, стукачи, прохиндеи, подонки, всякая разная мразь – неоднократно повторяющиеся наименования для нечистых на руку, лживых и подлых представителей человечества. Для усиления отрицательных образов автор использует диминутивы, употребляемые в уничижительном смысле: боярчонок, человек, словечки, лисанька, перчаточка, пряточки, правдошки и др.

Концепт «Терпение» также неотделим от понятия Родина. Россия вытерпела многое: «сгибалась под кнутами», была «разута и раздета», выдержала голода, холода, «муки нелюдские» войн, удары печенегов, варягов, татар, а главное своих, что «пострашнее татар» [2, с. 34]. Поэт подчеркивает, что терпение России – не терпение слабого и забитого существа, а «мужество пророка» [2, с. 35]. Ее многовековое терпение перерастает в героизм.

Репрезентантами концепта «Свет» являются как объекты, генерирующие свет, так и ведущие человечество к свету люди. Так, вырастает в поэме «в свечении брызг» Братская ГЭС – источник электрического и нравственного света. Повествуя об истории России, она светом выхватывает из темноты веков эпохальные события. «Чертики огня» пляшут в глазах декабристов [2, с. 45]. А скоро пламя декабристских свечей будет гореть в глазах народовольцев. Светит с «разбуденовки» бетонщика Петьки «веселая, живая звезда» [2, с. 79]. «Светинки» душ строителей ГЭС складываются «в свет великий» [2, с. 93]. «Страшную цену» за свет – заточение в концлагерь, гибель любимой Ривы, унижение, побои, голод – платит разодранный проволокой рижского гетто диспетчер света Иза Крамер.

Концепт «Природа», тесно переплетенный с концептом «Родина» в творчестве многих поэтов (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, С.А. Есенина, Н.М. Рубцова и др.), также четко очерчен в поэме Е.А. Евтушенко. В панорамных описаниях автор использует яркие образы и меткие выразительные средства. Например, в своем сне он видит мир, «где воздух чист, как утром на реке», он «топорщится черемухой в росе, набитой соловьями и дроздами» [2, с. 17]. Хозяин Ясной Поляны Л. Толстой прорастает в окружающем пейзаже корнями дуба, «в коре огрублой», «в дремучести бурьянной» [2, с. 17]. Метафоры ущелья – морщины, корни – жилы, деревья – мысли отражают сращение человека и природы.

Живописание «запурженного» Петербурга, в котором «кликушей корчилась пурга» [2, с. 44], становится увертюрой к грядущей драме. Зевгма – «Вбегал, в снегу и строчках, Пушкин» [2, с. 45] – объединяет природу и поэзию. Описывая последние ощущения солдат – учеников учительницы Элькиной, погибших на одном из фронтов Гражданской войны, с помощью параллельных конструкций, междометных повторов поэт передает отчаяние этих людей, которым уже не придется припасть к ручьям, обнять березки, понять ромашки. В другом фрагменте произведения березки над Волгой представляются Е.А. Евтушенко в виде свечек, поставленных «за пострадавших на земле» [2, с. 57]. В прологе он рисует «яростную» (лексема яростный и ее дериваты повторяются двенадцать раз) картину окружающего прекрасного мира и призывает «драться за то, чтобы он еще прекрасней был» [2, с. 20].

Как и великие поэты Серебряного века С.А. Есенин и А.А. Блок, Е.А. Евтушенко ассоциирует Родину с женщиной. В поэме «Братская ГЭС» она предстает прежде всего в облике матери – матери для своих сыновей и дочерей: Алешки, Петьки, Соньки, «деревниной дочки» Нюшки, которая выростала вместе с Братском и «строилась вместе с ГЭС» [2, с. 108], ее «стройкина» сына. Даже сама гидроэлектростанция называется дочерью России, которая «с материнской лаской» призывала своих детей – бурлаков, пахарей – терпеть. В культурно-историческом контексте Русь выступает в образе валяющейся в грязи пьяной бабы, но, по мнению поэта, величие России состоит в том, что она всегда поднимает «сама себя» [2, с. 58]. Особого внимания заслуживает песня, которую поет эта баба. В ней вся география страны – Ока, Кама, Яик, Дон – реки русских слез. Затем Россия примеряет на себя «драные опорки» Соньки и вместе с ней преодолевает свою «крабую» судьбу. Родина – любимая женщина, совесть поэта, в тень которой закладываются первые камни и первые строчки, в честь нее строятся дома и плотины, сочиняются стихи.

Для идиостилия Е.А. Евтушенко свойственны словотворчество [10], афористичность [1], частые повторы [7]. В своих произведениях поэт использует разные виды повторов: звуковые, словообразовательные,

лексические, синтаксические [7, с. 12]. Одними из самых выразительных лексических повторов, выполняющих усилительную функцию, выделяя ключевые слова как отдельного фрагмента/высказывания, так и всей поэмы «Братская ГЭС», могут служить многократные последовательные повторения лексем 1) грязь – в грязь хотят втоптать народ России голод, спекулянты, деникинцы, Антанта [2, с. 66]; 2) никогда – поэт уверен, что ни при каких условиях «коммунары не будут рабами» [2, с. 81]; 3) стрелять – поэт призывает стрелять «в тупость, в лицемерье, в пошлость» [2, с. 150].

Не менее эффектны фоностилистические приемы, связанные с повтором звуков и морфем. Например, строчка «верша вершинным шумом колдовство» [2, с. 17] позволяет читателю расслышать шелест листьев деревьев, а повтор того же шипящего звука в словах с отрицательной коннотацией «Шарманки шамкают, а шали шаркают» [2, с. 51] создает шумную, суетливую атмосферу ярмарки, на которой «торгуют совестью, стыдом, людьми» [2, с. 57]. Морфемный и словообразовательный повтор семиструнная/семиструнная передает удивительное сравнение гитары с рекой Ангарой, а семантическая оппозиция созвучных лексем барабаны/балаганы отождествляет казнь петрашевцев с веселым балаганом для зевак. Положительным смыслом наполнена рифма слезинки/светинки – свет, излучаемый Братской ГЭС и людьми, которые ее построили, призван избавить народ от горя и слез. Словообразовательный повтор просквоженность/прокаженность является, помимо семантического противопоставления природы и людской суеты, образцом словотворчества Е.А. Евтушенко.

Многое из поэмы «Братская ГЭС», опубликованной в 1965 г., живо до сих пор. Поэт-гражданин Е.А. Евтушенко, выразивший в ней свою любовь к Родине, уважение к рабочему человеку и надежды общества, оставил нам, сегодняшним и завтрашним, завет быть достойными творцов, создателей страны второй половины 50-х – первой половины 60-х гг. XX в.: «Какие мы – такая и страна. Мы будем лучше – лучше будут наши внуки» [3, с. 91]; «Светить всегда!» «Не будет в наших душах света – нам не помогут никакие ГЭС!» [2, с. 124].

Библиографический список

1. Байкова Ю.С. Афористичность как элемент идиостилия Е. А. Евтушенко: дис. ... канд. филол. наук. Абакан, 2016. 183 с.
2. Евтушенко Е.А. Поэт в России – больше, чем поэт. М.: Сов. Россия, 1973. 336 с.
3. Евтушенко Е.А. Утренний народ: Новая книга стихов. М.: Молодая гвардия, 1978. 207 с.
4. Игнатова Е.М. Концепт РОДИНА в идеологическом дискурсе: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 20 с.
5. Корнакова Е.С. Лингвистическая репрезентация концепта гражданственность в творчестве Е.А. Евтушенко: дис. ... канд. филол. наук. М., 2017. 130 с.
6. Кравцова О.В. Социоантропологическая доминанта лирики Е.А. Евтушенко 1950-1990-х годов: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2009. 18 с.
7. Минакова А.А. Типы повторов и их функции в поэтических текстах Евгения Евтушенко: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2012. 22 с.
8. Перевозникова А.К. Концепт «Родина» как составляющая национального образа России в русской языковой картине мира // Концепт: философия, религия, культура. 2019. № 1. С. 54-61.
9. Прищепа В.П. Парадигма идейно-эстетических поисков Е.А. Евтушенко (1949-1998 гг.): автореферат дис. ... доктора филол. наук. М., 1999. 43 с.

10. Саникова Н.Ю. Словотворчество Евгения Евтушенко (на материале имен существительных): автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 21 с.

References

1. Baikova Y.S. The aphoristic nature of Y.A. Yevtushenko's idiosyncrasy. Thesis ... Candidate of Philology. Abakan, 2016. 183 p.
 2. Yevtushenko Y.A. A poet in Russia is more than a poet. Moscow: Soviet Russia, 1973. 336 p.
 3. Yevtushenko Y.A. The Morning people: A new book of poems. Moscow: Young Guard, 1978. 207 p.
 4. Ignatova E.M. The concept "HOMELAND" in the ideological discourse. Abstract of thesis ... Candidate of Philology. Moscow, 2008. 20 p.
 5. Kornakova E.S. Linguistic representation of the concept "Civic Consciousness" in Y.A. Yevtushenko's works. Thesis ... Candidate of Philology. Moscow, 2017. 130 p.
 6. Kravtsova O.V. Socio-anthropological dominant of Y.A. Yevtushenko's lyrics in the 1950s-1990s. Abstract of thesis ... Candidate of Philology. Stavropol, 2009. 18 p.
 7. Minakova A.A. Types of repetitions and their functions in the poetic texts of Yevgeny Yevtushenko. Abstract of thesis. ... Candidate of Philology. Maikop, 2012. 22 p.
 8. Perevoznikova A.K. The concept "Homeland" as a part of the national image of Russia in the Russian linguistic view of the world // Concept: philosophy, religion, culture. 2019. №. 1. P. 54-61.
 9. Prishchepa V.P. The paradigm of Y.A. Yevtushenko's ideological and esthetic search (the period from 1949 till 1998). Abstract of thesis ... Doctor of Philology, Moscow, 1999. 43p.
 10. Sannikova N.Y. Word creation performed by Yevgeny Yevtushenko (based on nouns). Abstract of thesis ... Candidate of Philology. Moscow, 2005. 21 p.
-

УДК 82.09

UDC 82.09

СЕРДЕЧНАЯ В.В.

кандидат филологических наук, преподаватель, факультет обучения иностранных граждан, Пензенский государственный технологический университет
E-mail: rintra@yandex.ru

SEDECHNAIA V.V.

Candidate of Philology, a Lecturer, Foreign Students Educating Faculty, Penza State Technological University
E-mail: rintra@yandex.ru

ТВОРЧЕСТВО УИЛЬЯМА БЛЕЙКА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ ПОСТСОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

RECEPTION OF WILLIAM BLAKE IN RUSSIAN LITERARY CRITICISM OF THE POST-SOVIET PERIOD

Статья посвящена особенностям рецепции творчества Уильяма Блейка в современном отечественном литературоведении. Автор рассматривает новейшую историю русской рецепции Блейка и подробно анализирует вклад в блейковедение таких авторов, как Г.А. Токарева, И.Г. Гусманов и Д.Н. Смирнов. Самобытным способом исследования Блейка становится литературоведческий перевод (Г.А. Токарева, И.Г. Гусманов).

Ключевые слова: рецепция, литературоведение, Уильям Блейк, англо-русские литературные связи, английская литература, переводоведение.

The article is devoted to the reception of William Blake's poetry in modern Russian literary criticism. The author is considering the newest history of the Russian reception of Blake and analyzes in detail the contribution of such authors as G.A. Tokareva, I.G. Gusmanov and D.N. Smirnov-Sadovskii. A literary translation becomes an original way to study Blake (G.A. Tokareva, I.G. Gusmanov).

Keywords: reception, literary studies, William Blake, English-Russian literary ties, English literature, translation.

У русской литературоведческой рецепции Блейка есть своя история. Так, в начале XX века Блейк (в критике К. Бальмонта и З. Венгеровой) был воспринят как предтеча символистов, поэт-мистик, практически современник Серебряного века. В советское время на смену этой репутации пришло видение Блейка как «революционного романтика», поэта-демократа, труженика и антиклерикала.

В постсоветское время изучение Блейка смогло пойти по принципиально новым путям, воссоединившись с мировыми Blake studies. Вместе с тем Г. А. Токарева права в том, что идеологически выдержанные советские труды о Блейке «не вдохновили новое поколение исследователей» [9, с. 4], и при этом объем блейковедческих западных трудов оставался недостаточно доступен для авторов; исследования начинались как бы заново, пробуя новую почву.

Определенную роль в восприятии Блейка сыграли переводные работы. На русском языке после книги А. Мортон «Английская утопия» 1956 года долго не было переведено ни одного литературоведческого или биографического исследования о Блейке. Советская критика упоминала и иногда цитировала благонадежных западных критиков-марксистов, однако ни одной статьи не было переведено полностью. В постсоветское время эта ситуация значительно изменилась. Так, в 1994 году был опубликован перевод книги Ж. Батай «Литература и зло», где была глава и о Блейке. Батай писал о нем как о поэте особой жестокости, возвещающей чистоту Зла (и показательно, что Батай опирается

в основном на «Бракосочетание рая и ада»). Философ-деконструктивист был в своем исследовании отчасти серьезен, отчасти ироничен; однако некоторые русские исследователи внимали ему, кажется, вполне всерьез.

Нужно указать, что в связи с таким пониманием творчества Блейка существовали и существуют и определенные методологические, а скорее даже идеологические предубеждения, связанные с популярностью его как «дьявольского» автора. Так судят о Блейке обычно по поэме «Бракосочетание рая и ада», где рассказчика, в сложной игре повествовательных голосов, действительно можно принять за сторонника дьявола, если не уточнять смысл иносказания. Такая репутация значительно повредила судьбе Блейка как объекта исследовательского интереса.

В 1995 году в «Литературной газете» было опубликовано эссе Дж. Джойса о Блейке «От капельки крови – к звездной вселенной». В 2000 году в сборнике У.Б. Йейтса напечатана его статья о Блейке как иллюстраторе Данте. В 2002 году в сокращении опубликована статья Йейтса «Этот странный Уилл Блейк». Эти публикации, как и новые переводы, постепенно заинтересовывали читателя Блейком уже не советским, новым.

А в 2004 году издательство «София» опубликовало большую биографию Блейка авторства Питера Акройда (на английском она была опубликована в 1995 году). Это, по сути, первая книга, где русский читатель мог ознакомиться с тщательно воссозданной биографией поэта и художника, в контексте истории Лондона, его стихов и графики. Такое серьезное современное исследование

дование, доступное широкому читателю, с обширным цитированием Блейка, открыло без преувеличения новую страницу русской рецепции.

Одну из сторон жизни Блейка раскрывает в своей книге «Личины сексуальности» К. Палья: перевод ее книги фрейдистского толка вышел в 2006 году в Екатеринбурге. Глава о Блейке называется «Секс прикованный и освобожденный», и она в целом следует трактовке Батая и других толкователей «злого» Блейка. Эссе Палья представляет собой довольно интересное чтение, тем более что, повинаясь материалу, оно постоянно уходит от темы секса к другим тематикам: природы, субъекта, Библии, контура в живописи и так далее.

2010-е годы стали периодом оживления интереса к Блейку в России. В 2009 году в Санкт-Петербурге происходит две конференции, посвященные творчеству Блейка, и издан сборник по их итогу [10]. По итогам переводческого семинара вышла книга новых переводов «Песен невинности и опыта». В 2011 году в Государственном музее изобразительных искусств имени А. С. Пушкина произошла первая масштабная выставка Блейка в России, и был выпущен великолепного качества каталог произведений Блейка-художника. В этом же году ряд интересных около-блейковских текстов опубликовала «Иностранная литература»: это и эссе П. Акройда «Человек по имени Уильям Блейк», и специально написанное эссе Ф. Пуллмана «Чем я обязан Уильяму Блейку», и пьеса Саши Дагдейл «Радость». В 2013–2015 годах вышли три тематических номера журнала «Язык. Словесность. Культура», посвященных Блейку, в котором публиковались как российские, так и западные исследователи, и были представлены некоторые новые переводы.

Итак, в постсоветский период русские исследования Блейка восприняли богатство методов современного литературоведения. Исследователи постсоветского времени обращаются к взаимодействию визуального и вербального в книгах Блейка, исследуют отдельные темы и мотивы его поэзии и живописи, структуру его текстов. Исследователи привлекают мифокритику [9], нарратологию [6], феномен комического; исследуют его язык и стиль, рецепцию; подходят к Блейку с позиций Эроса и Танатоса, экологических исследований. Продолжаются исследования переводческих трансформаций. Исследуется Блейк и в контексте романтизма и неоплатонизма. Опубликовано и несколько компаративистских исследований, где Блейк сопоставляется с другими поэтами и мыслителями, в том числе и русскими.

Был защищен ряд диссертационных работ по творчеству Блейка. Интересно отметить, что Блейк становится в равной мере объектом как литературоведческих, так и лингвистических исследований (реже – искусствознания). Исследования постсоветской поры часто сосредоточены на «Песнях невинности и опыта», и в этом они следуют за переводческой рецепцией. М. В. Майсурадзе разрабатывает мотивы данного поэтического цикла, анализирует его дуально-триадную структуру и систему противопоставлений [4]; Т.М. Гусева рассматривает

семантику образа и иносказаний в цикле, а также его тематическую структуру [2]; работа Э. В. Седых сосредоточивается на принципах контраста в создании поэтического цикла у Блейка, Китса и Дилана Томаса [5].

Однако в дальнейшем фокус интереса переходит и на более поздние произведения Блейка. Так, О. М. Смирнова делает объектом исследования уже не лирику: тема ее диссертация сформулирована как «Пророческие поэмы Уильяма Блейка» [7]; конкретнее она останавливается на двух поэмах: «Бракосочетание рая и ада» и «Иерусалим», предлагая их комментированный анализ. Наше исследование, впоследствии опубликованное, было посвящено малым, т. н. «ламбетским» пророческим поэмам с точки зрения воплощенных в них различных нарративных стратегий [6].

Лингвистические исследования вносят новое в образ Блейка как поэта и способствуют более глубокому пониманию языковой природы его поэзии. В частности, И. О. Бабурченкова пишет о том, как в течение жизни меняется идеостиль Блейка и его принципы построения метафор, и приходит к выводу об усложнении его иносказательной системы: «Образная система У. Блейка изменяется от структуры, элементы которой не связаны между собой регулярными метафорическими моделями, к структуре тесно интегрированной, что заключается в увеличении тесноты связей элементов концептосферы» [1, с. 5].

Важнейшим исследователем поэта в постсоветской России стала Г. А. Токарева, автор множества статей и нескольких монографий о творчестве Блейка. В 2006 году она защитила докторскую диссертацию «Миф в художественной системе Уильяма Блейка», которая стала важнейшей работой русского блейковедения, представляющей авторскую мифологию Блейка на материале его текстов. Подходя со стороны теории мифа, Токарева затем исследует миф в романтизме, визионерство и мономиф Блейка, а также его интерпретацию евангельского мифа. Выводы исследователя о природе мифологизма Блейка глубоки и значительны: она пишет о сочетании языческого мифа и христианского, о роли романтической ремифологизации, о мистериальной триаде в мономифе Блейка и так далее [9]. Ее исследования были развернуты в нескольких опубликованных в Петропавловске-Камчатском монографиях, где темы разрабатывались подробнее и в приложении к конкретным произведениям. Токарева свободно работает с наследием Блейка в контексте современного литературоведения, применяет перевод как метод исследования, что придает ее работам высокий уровень теоретической значимости. Переводы Токаревой не только составляют «практическую часть» ее литературоведческих исследований, но и вполне правомерно конкурируют со множеством переводческих вариантов русского Блейка. Она является наследником Т. Н. Васильевой в плане всеобъемлющего осмысления наследия Блейка в русском литературоведении.

Иначе подходил к Блейку орловский ученый И.Г. Гусманов. Он занимался переводческой рецеп-

цией Блейка. В 2014–2016 году он издал четыре тома своей монографии «Русский Блейк»: был запланирован шеститомник, но автор скончался, так и не доведя последние тома до печати. В первых четырех томах автор проанализировал переводы «Поэтических набросков», «Песен невинности и опыта». Монография, изданная малым тиражом, успела стать библиографической редкостью. Она представляет собой выдающееся по глубине погружения исследование, где автор рассматривает в сравнительном анализе все известные ему переводы того или иного стихотворения, в том числе опубликованные только в интернете. Эта работа интересна и по своим выводам, и как глобальная хрестоматия русского переводного Блейка.

Работа И.Г. Гусманова отличается замечательной исследовательской введливостью, глубиной погружения в материал. Правда, нужно отметить, что Гусманов не включил в свои исследования ряд малоизвестных переводов, таких как переводы Сапгира и Эльснера; также блестящему анализу порой не хватает выводов, так как вывод в виде очередного перевода самого Гусманова выглядит репликой на том же уровне, такому выводу не хватает обобщения. В целом выводы Гусманова по переводам сводятся к тому, что лучшим переводчиком лирики Блейка остается Маршак [3].

Собственные переводы Гусманов ставит как вывод в конце каждой главы, посвященной одному стихотворению Блейка. Его тексты занимают сильную позицию, выглядят как финал и «идеальный перевод». Зачастую они действительно очень точны в передаче смыслов и формы. Вместе с тем в них очевидна их исследовательская, научно-учебная природа.

Наконец, в 2016 году была опубликована первая на русском биография Блейка, которую написал Д. Смирнов-Садовский [8]. Книга не получила существенного отклика в русской прессе, а между тем это первая монографическая биография Блейка на русском языке, очень подробная, с массой ссылок, написанная настоящим знатоком вопроса.

Переводческий опыт дал автору сильные изначальные позиции, и биография Блейка вырастает из глубокого знания автором его текстов и его картин (издание иллюстрировано), а также исторической обстановки.

При этом автор держит в центре внимания целевую аудиторию и излагает материал увлекательно, погружая читателей в исторический контекст и контекст мысли XVIII – XIX веков. Стиль книги находится в закономерной связи с переводческим стилем автора: он не боится строить сложные конструкции, отдавая дань неторопливому стилю и глубине мышления той эпохи, о которой рассказывает.

Д. Смирнов-Садовский достаточно умело балансирует между опасностями стилистической сухости и излишней развлекательности: его Блейк оказывается живым человеком и творческой личностью, чья история раскрывается через произведения и живопись. Важной и интересной частью биографии становятся отрывки переводов из произведений поэта, которые выполняют в тексте несколько функций: комментируют биографию, погружают в мир слова Блейка, провоцируют читателя к дальнейшему знакомству с его творчеством. Если П. Акройд главным ключом к биографии Блейка делает Лондон и интеллектуальный контекст времени, то Смирнов-Садовский идет от текстов, и его биография в каком-то смысле вырастает из обширного комментария к блейковскому тексту. Этот текстоцентричный подход весьма оправдан, поскольку следует принципу «бритвы Оккама», отсекая все лишнее: Блейк предстает во всем величии своего таланта. Также, учитывая незнакомство русского читателя с более ранними биографиями поэта, автор цитирует Гилкрита, Робинсона, Бентли и других, что придает работе объем и многомерность.

Таким образом, в постсоветский период русская литературоведческая рецепция Блейка была значительно расширена новыми подходами и методами исследования; однако в основном она идет по следам богатого материала западных *Blake studies*, что закономерно в силу многолетней изолированности и идеологических ограничений отечественного литературоведения. До сих пор не переведены ключевые труды в этой области, за исключением разве что биографии П. Акройда. В качестве концептуального направления исследований Блейка в современной России можно отметить художественный перевод как своеобразную методологию изучения оригинала: этот метод применили такие значительные исследователи наследия Блейка, как Г.А. Токарева и И.Г. Гусманов.

Библиографический список

1. *Бабурченкова И.О.* Динамика метафорической модели в индивидуальном стиле У. Блейка: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Смоленск, 2018. 24 с.
2. *Гусева Т.* Семантика образа в «Песнях неведения и познания» В.Блейка: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М.: МГПУ, 1997. 18 с.
3. *Гусманов И.Г.* Русский Блейк: лирика Уильяма Блейка в зеркале русского художественного перевода. Монография. Т. 1-4. Орел: Орловский государственный университет, 2014–2016.
4. *Майсурадзе М.* Идея и образ человека в лирических циклах У.Блейка: дис. ... канд. филол. наук. Тбилиси, 1990. 145 с.
5. *Седых Э.В.* Контраст в поэзии как один из типов выдвигания: На примере циклов стихотворений «Песни Неведения» и «Песни Познания» Уильяма Блейка: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1997. 208 с.
6. *Сердечная В.В.* Малые поэмы Уильяма Блейка: Повествование, типология, контекст. СПб.: Дмитрий Буланин, 2012. 288 с.
7. *Смирнова О.М.* Пророческие поэмы Уильяма Блейка: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 480 с.
8. *Смирнов-Садовский Д.* Блейк. Биография. М.: Magreb, 2017. 376 с.
9. *Токарева Г.А.* Миф в художественной системе Уильяма Блейка: дис. ... д-ра наук. Воронеж, 2006. 466 с.
10. *Яковлева Г.В.* (сост.) Уильям Блейк: к 250-летию со дня рождения. Сборник материалов (Аничковский вестник № 70). СПб., 2009. 100 с.

References

1. *Baburchenkova I.O.* The metaphorical model dynamics in W. Blake's individual style: author's abstract of PhD thesis. Smolensk, 2018. 24 p.
 2. *Guseva T.* Semantics of the image in the "Songs of Innocence and of Experience" by W. Blake: author's abstract of PhD thesis. Moscow: MGPU, 1997. 18 p.
 3. *Gusmanov I.G.* Russian Blake: William Blake lyrics in the Russian conversion mirror. A monograph. Vol. 1-4. Oryol: Oryol State University, 2014–2016.
 4. *Maisuradze M.* Idea and image of a person in W. Blake's lyric cycles: PhD thesis. Tbilisi, 1990. 145 p.
 5. *Sedykh E.V.* Contrast in poetry as one of the types of advancement: on the example of poem cycles of "Songs of Innocence" and "Songs of Experience" by William Blake: PhD thesis. Saint Petersburg, 1997. 208 p.
 6. *Serdechnaya V.V.* William Blake's small prophesies: narration, typology, context. Saint Petersburg: Dmitrii Bulanin, 2012. 288 p.
 7. *Smirnova O.M.* Prophetic poems by William Blake: PhD thesis. Saint Petersburg, 2003. 480 p.
 8. *Smirnov-Sadovskii D.* Blake. A biography. Moscow: Magreb, 2017. 376 p.
 9. *Tokareva G.A.* Myth at the art system of William Blake: PhD thesis. Voronezh, 2006. 466 p.
 10. *Yakovleva G.V.* (ed.) William Blake: To the 250th anniversary of birth. Collection of materials (Anichkovsky Bulletin No. 70). Saint Petersburg, 2009. 100 p.
-
-

УДК 82.09

UDC 82.09

СЕРДЕЧНАЯ В.В.

кандидат филологических наук, преподаватель, факультет обучения иностранных граждан, Пензенский государственный технологический университет
E-mail: rintra@yandex.ru

SERDECHNAIA V.V.

Candidate of Philology, a Lecturer, Foreign Students Educating Faculty, Penza State Technological University
E-mail: rintra@yandex.ru

ОДИН ИЗ «БОЛЬШОЙ ШЕСТЕРКИ»: УИЛЬЯМ БЛЕЙК КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЬ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА

ONE OF THE "BIG SIX": WILLIAM BLAKE AS THE REPRESENTATIVE OF ENGLISH ROMANTICISM

Автор исследует соответствие творчества Уильяма Блейка характеристикам литературного направления романтизма. На основании литературоведческого обзора, а также анализа романтического субъекта, образа человека, художественной диалектики и романтической иронии, природы иносказания и других категорий поэтики Блейка автор приходит к заключению о том, что Блейк является полноправным представителем романтизма.

Ключевые слова: Уильям Блейк, романтизм, предромантизм, поэтика романтизма, романтическая ирония, романтический субъект.

The author examines the correspondence of William Blake's works to the characteristics of the literary Romanticism. The author uses literary review, as well as an analysis of the Romantic subject, the concept of a man, artistic dialectics and Romantic irony, the nature of allegory and other categories of Blake's poetics, to demonstrate that Blake is a full-fledged representative of the Romanticism.

Keywords: William Blake, Romanticism, pre-Romanticism, poetics of Romanticism, Romantic irony, Romantic subject.

Уильям Блейк долго не входил в круг признанных романтиков, и не только в России. В мировом литературоведении Блейк был признан как ведущий поэт своего времени и принят в «большую шестерку» английских романтиков только в 1960-е годы. В отечественном литературоведении Блейка до сих пор иногда относят к предромантикам, хотя в мировой науке о литературе, по мнению отдельных ученых, «эта критическая категория уже исчезла с горизонта» [10, р. xiii].

Определение места Уильяма Блейка в истории европейского литературного романтизма связано с уточнением формально-содержательных координат его поэтического творчества. Приступая к разговору о его творчестве, необходимо очищать восприятие от наработанных в *Blake studies* штампов: биографических («сумасшедший визионер»), социологических («воинствующий гуманист»), тематических («поэт зла» или, напротив, «детский поэт»). Начиная расшифровку иносказаний Блейка, исследователи приходили к абсолютно противоположным выводам: кто-то, как автор «Словаря Блейка» С. Фостер Дэймон, воссоздавал стройную и сложную аллегорическую систему, а кто-то предлагал отказаться от попыток интерпретации его поэзии, доказывая принципиальную незавершенность его иносказаний. Творчество Блейка само по себе непросто, а уж его соотнесение с понятием романтизма и тем более сложная задача.

У Блейка есть своя история признания как романтика в мировом литературоведении. Вплоть до послед-

ней трети XX века он, как и, например, Джейн Остин, Уильям Купер и Бернс, оставался изолированным феноменом английской литературы. Принципиальным родом литературы романтизма считалась лирика, а хронологические границы английского романтизма строго датировались: от 1789 года (Французская революция) и до 1832 года (избирательная реформа, Great Reform Bill). Признанию Блейка как романтика отчасти мешала его репутация «мистика», то есть писателя как бы вне времени и социума, сложившаяся в процессе его рецепции прерафаэлитам и символистам (братья Россетти, Суинберн, Йейтс, Элиот); и в дальнейшем он долго оставался своего рода литературным одиночкой.

Нортроп Фрай, один из ведущих исследователей Блейка в середине XX века, стремится ввести его в контекст литературного процесса, однако делает это не в рамках романтизма. Он предложил для ряда близких авторов: Беркли, Стерна, Грея, Макферсона – объединяющее понятие «эпоха Блейка» (*the age of Blake*) [8, р. 167–168], синоним предромантизма. Еще в книгах 1950-х годов при описании английского романтизма творчество Блейка не упоминалось – например, в монографиях «Английские поэты-романтики» (1956) или «Главные поэты английского романтизма» (1957). Как предшественник романтизма Блейк появляется лишь в учебнике 1958 года. Однако начиная с 1950-х годов Блейк постепенно начинает рассматриваться в соотношении с эпохой романтизма.

Большую роль в утверждении Блейка как романти-

ка сыграли Д. Эрдман, решительно преодолевший миф об оторванности поэта от своего времени [7], и Г. Блум, написавший, в частности, о том, что «современная английская поэзия – изобретение Блейка и Вордсворта» [5, р. 17]. Блейка начинают включать в антологии романтической поэзии. Постепенно великая пятерка романтических поэтов (*Big Five*: Вордсворт, Колридж, Байрон, Шелли, Китс) превратилась в великую шестерку, *Big Six*.

В отечественной критике Блейка достаточно долго относили к предромантизму – понятие, которое по понятным причинам еще труднее определить, чем романтизм. В критике советского периода писали: «Блейк был первым провозвестником романтического направления в английской литературе» [2, с. 189]. Современный автор Е. В. Халтрин-Халтурина аргументирует то, что Блейк относится к предромантизму, так: «видения, наполняющие его поэзию, более похожи на мистические пророчества (= плод вдохновения), чем на ‘озарения’ (=плод воображения)» [3, с. 284–285]. Эта аргументация любопытна, однако вопрос о принципиальной дифференциации вдохновения и воображения требует дальнейшего прояснения и не выглядит однозначным. Впрочем, с 1970-х годов о Блейке уже и в отечественной критике нередко пишут как о романтике.

Понятно, что попытка «вписать» Блейка в романтизм как *движение* была безнадежна: он был в своем роде творческим одиночкой, хотя и отзывался на произведения других английских поэтов той поры (например, написал небольшой ответ на байроновского «Каина»). В англоязычной критике Блейк был признан одним из «большой шестерки» поэтов-романтиков только в 1970–1980-х годах.

Обратимся к принципиальным признакам романтизма, как перспективного обобщающего исследовательского понятия, в отношении к Блейку.

Начнем с главного: с романтического субъекта. У Блейка достаточно сложная концепция человека и личности, глубоко укорененная в христианско-мистической традиции. В пророческих поэмах Блейк высказывает свою концепцию человека с большой силой, и не всегда глубоко зашифровывает в иносказании. Например, он пишет в самой своей яркой и «публицистичной» поэме «Бракосочетание рая и ада»:

«1. Душа и Тело неразделимы, ибо Тело – частица Души и его пять чувств суть очи Души.

2. Жизнь – это действие и происходит от Тела, а Мысль привязана к телу и служит ему оболочкой.

3. Действие – Вечный восторг» [1, с. 256].

Нужно отметить здесь: Блейк утверждает сущностное единство человека. И более того: изначально человек открыт ко всему миру и имеет возможность воспринимать его абсолютно неограниченно. Правда, эта возможность когда-то была ограничена (так Блейк трактует грехопадение), но это может и должно быть исправлено: «Если б врата познания были открыты, людям открылась бы бесконечность. Но люди укрылись от мира и видят его лишь в узкие щели своих пещер» [там

же, с. 263].

Блейк заостряет свое высказывание о человеке и Боге, подавая его из уст «Дьявола»; но очевидно, что этот Дьявол – лишь повествовательный голос, риторическая маска: «Поклоняться Богу – значит чтить дары его в людях, отдавать каждому должное и больше других любить великих людей; кто завидует и возводит хулу на великих, тот ненавидит Бога, ибо нет во вселенной иного Бога» [там же, с. 268]. И, наконец: «И люди забыли, что Все божества живут в их груди» [там же, с. 262].

Эта радикальная трактовка концепции богочеловечества в высшей мере выражает радикальность перемены, которая произошла с европейским человеком в конце XVIII в.

Человек у Блейка – всесилен и воплощает божество; тем более это касается творческого начала, которое олицетворено у Блейка в образе кузнеца-Лоса. Да и о Христе Блейк пишет: «Иисус, и его апостолы, и ученики – все были художниками»¹ [4, р. 274]. И далее (в документе, известном как «Лаокоон»):

Молитва – это исследование искусства.

Восхваление – это практика искусства. <...>

Действие есть искусство [там же].

Вместе с тем и ограничения для вольного человеческого духа Блейк более чем сознает. Ведь «бесконечный мир восторга» закрыт для него, скрыт его телесной сущностью: «скрыт вашими пятью чувствами». Отсюда растет глобальный миф Блейка, развернутый в «пророчествах»: это история падшего человечества и пророчество о его избавлении от последствий грехопадения. Трактовка грехопадения далека от моралистической; Блейк уравнивает грехопадение с трагическим разделением и ограничением человеческого духа, которое произошло в вечности и происходит с нами каждый день.

Блейк, одновременно со своими немецкими современниками, в том числе Гёте и Шлегелями, независимо от них развивает концепцию взаимодополнения противоположных сторон бытия, романтическую диалектику. У него это и состояния невинности и опыта, и ангелы и дьяволы «Бракосочетания», и Порождающие и Пожиратели в пророчествах. Это та же идея, которую утверждают в своих гимнах цикличности мира Шелли («Ода к западному ветру») и Гельдерлин, Новалис в своих «Гимнах к ночи». Блейк, впрочем, добавляет: две противопоставленные стороны бытия не только всегда присущи ему, но и помогают движению мира: «Без противоположностей нет развития. Влечение и отвращение, разум и энергия, любовь и ненависть необходимы для человеческого существования» [4, р. 34]. Главное, что утверждает Блейк, – две противоположности находятся на разных полюсах истинного бытия, но им противопоставлено антибытийное отрицание, *Negation*: «Есть отрицание, а есть противоположность. / Отрицание должно быть разрушено, чтобы искупить противоположности» [4, р. 142]. «Отрицания – это не противоположности: противоположности существуют одновременно; отрицания не существуют» [4, р. 162].

«Отрицание Бога создает ад» [4, р. 605].

Несомненно, что Блейк пользуется сложным авторским иносказанием; вообще есть ощущение, что он испытывает крайнюю степень творческой свободы, находя основания для творчества ни в чем ином, как в самом себе и своем видении творчества. «Вечное тело человека – это воображение. Это сам Бог / Божественное Тело <...> Оно проявляет себя в произведениях Искусства» [4, р. 273]. Блейк критикует Сведенборга за вторичность и морализм, Поупа – за аллегоризм, Вордсворта – за излишнюю преданность миметическому изображению природы (а не свободный полет воображения).

Сложен вопрос о психологизме Блейка; но несомненно, что он видит в себе автора-героя своих пророчеств, а его Лос – творческий двойник автора. Психологизм Блейка любопытным образом физиологичен, он отражает характерный для романтиков синтетизм восприятия мира. Блейк-эпик с помощью инструмента сложной аллегории «перепрыгивает» наследие сентиментализма, создавая совершенно особенный тип описания внутренних переживаний как борьбы стихий и титанов:

Моя душа – семь очагов, непрестанно грохочут мехи

По моему люто пылающему сердцу, расплавленный металл течет

По венам моих огненных конечностей: О любовь!

О жалость! О страх!

О боль! О муки, горькие муки оставленной любви!

[4, р. 221]

Эпосы Блейка, при всей их огромности и попытках систематизации, отвечают и романтической незавершенности – в том числе и потому, что сам Блейк свою мифологическую систему делает открытой, нарушает и варьирует ее. Это своего рода энциклопедия истории и духовной жизни человечества – но она не может быть полна и завершена, как не может быть (как поняли романтики) исчерпывающей любая энциклопедия.

Риторическую традицию прошлого (Мильтон, библейские пророки) Блейк использует активно, но последовательно занимается ее деконструкцией в рамках синтетического авторского мифа. Получающееся иносказание оказывается более чем сложным: попросту отпугнув его современников, оно уже многие десятилетия представляет вызов для исследователей более поздних эпох. Так, в поэмах Блейка библейские патриархи становятся детьми гиганта-кузнеца Лоса, Мильтон странствует по вселенным многомерного мира, в итоге падая в левую ступню рассказчика-Блейка огненной звездой, как воплощение бардовской творческой смелости (поэма «Мильтон»). Использование богатства наработанных трактовок Библии лишь отчасти помогает в исследовании художественного мира Блейка, служит отправной точкой в сложных многомерных лабиринтах его воображения.

Блейк свободен и в выборе эстетических идеалов: он, в частности, сравнительно невысоко ценит искусство греков и египтян, как и Рубенса, и Рембрандта с их тенями и драпировками; впрочем, и капища язычников-

друидов, по его мнению, не истинно вдохновенны. Блейк воодушевляется пророками Библии, противопоставляя их излишне рассудочным античным авторам; среди вдохновенных художников он называет Микеланджело и Рафаэля, Шекспира и Мильтона [4, р. 544]. Он высоко оценивает средневековое искусство, истово отрицая определение «темные века» и говоря о принципиальной роли Гения, а не времени: «Кроме того, нужно смотреть на готические фигуры и готические здания, а не говорить о Темных веках или вообще веках! Все эпохи равны. Но гений всегда выше эпохи» [4, р. 649]. И более того, истинное искусство – всегда готично: «готическая церковь является представителем истинного искусства, называемого готическим, во все века» [4, р. 559]. Блейк приходит и к прямому противопоставлению классиков и средневековья, весьма характерному для романтизма: «Греческая форма – математическая. Готическая форма – живая» [4, р. 270].

Блейк не работал с фольклором как собиратель; но его лирика, в особенности связанная с детской темой, показывает глубокое знакомство с фольклором и воссоздает его ритмику. Известно, что Блейк пел свои стихи как песни, не зная музыкальной грамоты; это говорит, в частности, о родстве его лирики с народной. Образы фейри и гномов, мотивы страшных историй повторяются в его наследии, творчески переосмысленные. Вместе с тем Блейк далеко не стремится уподобить свою речь речи простонародной, в отличие от Вордсворта или Колриджа. И если в «Песнях невинности» очевидно стремление к максимально упрощенному языку, то в пророческих поэмах стилистическим ориентиром автора становятся тяжеловесные каденции Ветхого Завета, – эпическая словесность также фольклорного происхождения, однако переплавленная в горниле переводов, традиций истолкований и поклонения.

В области создания гибридных жанров Блейк становится одним из пионеров британского романтизма: его пророчества, от публицистичного «Бракосочетания» до эпичного «Иерусалима», фрагментарны в принципе, наполнены отрывками различной художественной модальности и жанрового притяжения. В лаге художественного вдохновения дробятся и плавятся обрывки эпоса, лирики, публицистики, драмы, объединяемые мощным авторским началом. Принципиально важно в этом аспекте создание Блейком единой словесно-визуальной структуры, креолизированного текста: тексты в его иллюминированных книгах перемежаются с изображениями в границах одного награвированного листа; и его графика значительно влияет на трактовку авторского иносказания. В этом отношении Блейк уходит дальше всех своих современников, последовательно и осмысленно сплавляя текст и картинку, вербальное и визуальное.

Жанровое смешение связано и с синтетичностью познания. Блейк смешивает ветхозаветных пророков и Мильтона, сдобривая их собственным образным восприятием физиологии, географии и физики. Он, задолго до Уитмена, стремится охватить поэтическим взором весь мир, составляя каталоги стран. Он создает в боль-

ших пророчествах собственную, весьма впечатляющую концепцию творения мира как сотворения человека, то есть ограничения безмерного духа плотью; в этой игре масштабов солнце становится эритроцитом, а глаз – планетой, вращающейся на своей орбите.

Вопрос о романтической иронии в отношении сочинений Блейка вполне правомочен, несмотря на кажущуюся серьезность его обличья поэта-пророка, и неоднократно поднимался в критике. Романтическая ирония, родившаяся как концепт в раннем немецком романтизме, в отличие от иронии риторической, переворачивает отношения между формой и смыслом, означая и означаемым: она заставляет нас самих конструировать значение высказывания в перформативной активности. Как пишет Дж. Гиллеспы, Блейк стал основателем собственной разновидности романтической иронии: в «Бракосочетании рая и ада» «с помощью поразительно необычного рассказчика от первого лица Блейк ведет нас – в неоднородной смеси прозы и стихов, уровней дискурса, точек зрения и образов – мимо зловещих апокалиптических символов, словно в кошмаре; но космическая необъятность поэмы может внезапно превратиться в странный драматический диалог или монолог; и несопоставимые уровни и содержание подвешены в нарративном сознании, которое, как процесс сна, содержит все противоречия и получает свою динамику из своего собственного парадоксального напряжения» [9, р. 328]. Другой яркий пример романтической иронии – серия риторических вопросов, создающая напряженный синтаксис «Тигра» Блейка. Автор здесь ироничен по отношению к ограниченной картине мира: он проверяет вопрошанием образ бога-демиурга, сомневается вообще в возможности однозначного познания мира, – и в итоге стихотворение выражает «пределы ограничивающего интеллекта» [6, р. 67].

Одним из аргументов против принятия Блейка в круг романтиков обычно служит то, что Блейк был оторван от литературно-художественных кругов свое-

го времени, однако это одиночество сильно преувеличено. Блейк иллюстрировал произведения Мэри Уолстонкрафт, «Могила» Р. Блэра, «Ночи» Э. Юнга, стихотворения Т. Грея. Стихи Блейка читали и отзывались на них Вордсворт, Колридж и Саути.

Сам Блейк, хотя и не был хорошо известен своим современникам-поэтам, читал их стихи и горячо отзывался на них. Так, Блейк упрекал Вордсворта за его «подражание природе»: «Я вижу в Вордсворте, как его природный человек постоянно восстает против духовного человека, и тогда он не поэт более, а философ-язычник, враг всей истинной поэзии или вдохновения» [4, р. 665]. А на байроновского «Каина» он откликается драматическим отрывком «Призрак Авеля» (*The Ghost of Abel*, 1822), награвированным на двух листах. Блейк предпосылает тексту такое посвящение и предисловие:

Лорду Байрону в пустыне

Что ты здесь, Илия?

Может ли поэт усомниться в видениях Иеговы?

У природы нет очертания:

но у воображения есть. У природы нет мелодии, но у воображения сть!

В природе нет сверхъестественного, она тленна:
воображение – это вечность [4, р. 270].

Таким образом, Блейк оказывается полноправным представителем романтизма, воплощая в своем поэтическом творчестве основные закономерности развития романтического мышления. Творчество его подтверждает идею о том, что романтизм – прежде всего не цеховые объединения поэтов или прозаиков, но этап развития общественного сознания, эпоха в становлении европейской цивилизации и искусства. И Блейк, не признанный поэтом при жизни и долго не признаваемый романтиком впоследствии, вполне достоин занимать свое законное место в ряду ранних романтиков.

Примечание

1. Переводы из английского издания здесь и далее наши. – В.С.

Библиографический список

1. Блейк В. Стихи / пер. С. Маршака и др., ред. А. Зверев. М.: Художественная литература, 1978. 330 с.
2. Елистратова А. Вильям Блейк: Поэт и его время (К 200-летию со дня рождения) // Иностранная литература. 1957. № 10. С. 189-192.
3. Халтрин-Халтурина Е. Поэтика озарений в литературе английского романтизма. М.: Наука, 2009. 350 с.
4. Blake W. The complete poetry and prose / ed. D. Erdman. NY: Anchor books, 1988. 990 p.
5. Bloom H. The Ringers in the Tower: Studies in the Romance Tradition. University of Chicago Press, 1968. 352 p.
6. Colebrook C. Irony. Routledge, 2004. 208 p.
7. Erdman D. Blake: Prophet Against Empire: A Poet's Interpretation of the History of His Own Times. Dover, 1954. 528 p.
8. Frye N. Fearful symmetry. Princeton University Press, 1947. 462 p.
9. Gillespie G. Romantic irony and the grotesque // Garber F. (ed.) Romantic irony. John Benjamins, 2008. P. 322-343.
10. Shaffer E. Series editor's preface // Erle S., Paley M. (eds.) The Reception of William Blake in Europe. Vol. 1. Bloomsbury Academic, 2019. P. xii-xv.

References

1. Blake W. Poems / trans. S. Marshak and others, ed. A. Zverev. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1978. 330 p.
2. Elistratova A. William Blake: The Poet and His Time (On the occasion of the 200th anniversary of his birth) // Inostrannaya literatura. 1957. No 10. P. 189-192.
3. Khaltrin-Khalturina E. Poetics of insights in the literature of English romanticism. Moscow: Nauka, 2009. 350 p.
4. Blake W. The complete poetry and prose / ed. D. Erdman. NY: Anchor books, 1988. 990 p.

5. *Bloom H.* The Ringers in the Tower: Studies in the Romance Tradition. University of Chicago Press, 1968. 352 p.
 6. *Colebrook C.* Irony. Routledge, 2004. 208 p.
 7. *Erdman D.* Blake: Prophet Against Empire: A Poet's Interpretation of the History of His Own Times. Dover, 1954. 528 p.
 8. *Frye N.* Fearful symmetry. Princeton University Press, 1947. 462 p.
 9. *Gillespie G.* Romantic irony and the grotesque // Garber F. (ed.) Romantic irony. John Benjamins, 2008. P. 322-343.
 10. *Shaffer E.* Series editor's preface // Erle S., Paley M. (eds.) The Reception of William Blake in Europe. Vol. 1. Bloomsbury Academic, 2019. P. xii-xv.
-

УДК 82-92

UDC 82-92

СТРУКОВА Т.В.

доктор филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный институт культуры

E-mail: tatynassss@mail.ru

БОРИСОВА О.О.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой библиотечно-информационной деятельности, Орловский государственный институт культуры

E-mail: bibkafedra.ogiik@yandex.ru

STRUKOVA T.V.

Doctor of Philology, Associate Professor, Department of Foreign languages, Orel State Institute of Culture

E-mail: tatynassss@mail.ru

BORISOVA O.O.

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Library and Information Activity, Orel State Institute of Culture

E-mail: bibkafedra.ogiik@yandex.ru

**«ДЕТСКОЕ ЧТЕНИЕ ДЛЯ СЕРДЦА И РАЗУМА» И «РАСТУЩИЙ ВИНОГРАД» –
ПЕРВЫЕ ПЕРИОДИЧЕСКИЕ ИЗДАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ЮНОШЕСТВА В РОССИИ**

**«DETSKOYE CHTENIYE DLYA SERDTSA I RAZUMA» AND «RASTUSHCHIY VINOGRAD» –
THE FIRST PERIODIC PUBLICATIONS FOR CHILDREN AND YOUTH IN RUSSIA**

В статье представлен анализ идейно-художественного содержания произведений, публикуемых в журналах конца XVIII века, предназначенных для детей и юношества. Отмечается, что в журнале «Детское чтение для сердца и разума» преобладали рассказы, пьесы, повести, анекдоты воспитательной, обучающей, образовательной и назидательной направленности. Художественная стратегия журнала «Растущий виноград» была несколько иной. В нем печатались не только прозаические произведения нравоучительного и познавательно-эвристического содержания, но и лирические стихотворения, сочиненные учениками народного училища. Произведения начинающих авторов отражали просветительскую идеологию, стремление следовать тенденциям, заложенным поэтами-классицистами.

Ключевые слова: просветительские тенденции, воспитательная направленность, трудовая деятельность, разговор нравоучительного характера, разговор образовательной направленности, рассуждение, ода.

The article presents an analysis of the ideological and artistic content of the works published in magazines of the end of the 18th century, intended for children and youth. It is noted that stories, plays, stories, anecdotes of an educational, teaching and edifying orientation predominated in the magazine «Detskoye chteniye dlya serdtsa i razuma». The artistic strategy of the magazine «Rastushchiy vinograd» was somewhat different. It published not only prose works of moralizing and cognitive-heuristic content, but also lyric poems composed by students of the public school. The works of novice authors reflected the educational ideology, the desire to follow the trends laid down by the classicist poets.

Keywords: enlightenment tendencies, educational orientation, labor activity, moralizing conversation, educational conversation, reasoning, ode.

Вторая половина XVIII века ознаменовала собой появление большого количества периодических печатных изданий в России. В 1750-1780-х годах в свет стали выходить журналы разной идеологической ориентированности и функциональной специфики: «Ежемесячные сочинения к пользе и увеселению служащие», «Полезное увеселение», «Свободные часы», «Утренний свет», «Вечерняя заря», «Покоящийся трудолюбец», «Вечера», «Уединенный пошехонец», «Лекарство от скуки и забот», «Трутень», «Пустомеля», «Живописец» и многие другие. Наряду с просветительской направленностью, они выполняли функцию заполнения досуга, органичного соединения приятного времяпрепровождения с полезными занятиями.

Вместе с тем особую актуальность в последней четверти XVIII века в России приобрела проблема

дефицита книг и журналов для детского и юношеского чтения. Обусловлена она была тем обстоятельством, что государство основное внимание уделяло «специальному образованию, мало заботясь о воспитании, оставляя эти проблемы в сфере контроля церкви» [3, с. 19].

Первым печатным изданием, предназначенным непосредственно для юного читателя, стал журнал «Детское чтение для сердца и разума». Он выходил в Москве на протяжении пяти лет: с 1785 по 1789 годы. Его издателем выступил выдающийся писатель, просветитель, журналист и общественный деятель И.И. Новиков, заслуга которого перед русской культурой и словесностью поистине неопределима. К сотрудничеству в журнале им были привлечены такие писатели и педагоги, как Подшивалов, П.А. Прокопович-Антонский, переводчик А. А. Петров, молодой писатель Н.М. Карамзин.

В предисловии к первому номеру журнала Н.И. Новиков разъяснял цели и задачи, которыми он руководствовался, создавая его: «причина, побудившая нас к изданию сих листов, есть та, что доселе на отечественном нашем языке не было ничего, что служило бы собственно для детского чтения; почему дети, учащиеся по-французски или по-немецки, должны были довольствоваться чтением французских и немецких книг; а которые по недостатку или по другим обстоятельствам не знали сих языков, те либо совсем ничего не читали, либо обременяемы были чтением несоразмерным ни развивающемуся еще их понятию, ни памяти их <...> Всякому, кто любит свое Отечество, весьма прискорбно видеть многих из вас, которые лучше знают по-французски, нежели по-русски <...> Намерение наше есть то, чтобы всем молодым охотникам до чтения доставить упражнение на природном нашем языке» [4, с. 3–4]. Как неоднократно отмечалось, «мысль о важности изучения родного языка стала для просветителя поводом для разговора о галломании, борьбу с которой он начал еще в своих сатирических журналах» [14, с. 103].

Н.И. Новиков стремился пробудить у юного читателя интерес к русскому языку, развить у него способность ценить богатство родной речи, а также сделать журнал доступным для более широкого круга читателей. «Детское чтение для сердца и разума» изначально предназначалось для детей разных социальных слоев. Возможно, поэтому он выпускался в качестве бесплатного приложения к газете «Московские ведомости». Целью журнала было «распространение науки и среди тех, кто не знает французского языка (т.е. не только среди среднего и высшего дворянства), распространение добрых обычаев, обогащение ума и воспитание чувства» [1, с. 98].

Обращает также внимание, что редактор не называет имен авторов произведений, а создает собирательный образ Добросерда, патриота, человека начитанного, любящего детей (человека с добрым сердцем). «Имен наших знать нет вам нужды, а чинов и состояний еще меньше: ни то, ни другое не сделает листов наших ни лучше, ни приятнее. Довольно того, что мы почти все Россияне, ваши собраты, любящие Отечество и вас, как будущую его подпору» [4, с. 6], – заключает редактор. Тем самым «подчеркивается генеральная задача журнала – задача национально-русского воспитания» [1, с. 98].

Несомненной заслугой Н.И. Новикова было стремление «ввести юных читателей в круг проблем реальной жизни, воспитать в них стойкость и мужество, патриотизм и подлинную гражданственность»; он «исторически соответствовал тем задачам, которые возлагались вообще на "детское чтение"»; «призван был просвещать юное поколение» [2, с. 10].

Наряду с просветительскими тенденциями «Детскому чтению для сердца и разума» была свойственна воспитательная ориентированность. Название журнала указывает на то, что он призван был

выполнять назидательную и образовательную функции. В нем помещались нравоучительные пьесы и рассказы, дидактический характер которых был подчеркнут в самом заглавии произведений: «Великодушные в низком состоянии», «Великодушный неприятель», «Пример честности», «Разговор отца с дочерью о красоте», «Наказанное корыстолюбие», «Великая польза трудолюбия» и прочие. Выступив автором педагогического трактата «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия», Н.И. Новиков заключал: «Воспитание есть подлинный творец добрых нравов, чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувство изрядного, чрез него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и натуре, со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан» [9, с. 90].

Особое место в журнале «Детское чтение для сердца и разума» занимали поучительные рассказы, повествующие о правилах поведения дома и в обществе. Большое значение в них отводится нравственному воспитанию подрастающего поколения. Целью этих рассказов было стремление внушить детям необходимость уважительного и почтительного отношения к родителям, братьям, сестрам, к людям низшего сословия и слугам, а также научить детей избегать ссор и конфликтов. Ведущая роль в этом воспитательном процессе отведена родителям, преимущественно отцу. Так, в рассказе «Общежитие» повествуется о двенадцатилетнем мальчике Антоне, который «имел глупость гордиться своим благородством» и очень презрительно относился к детям «не столь знатного происхождения», считая их «подлыми ребятишками». В воспитательных целях отец решил отправить своего сына жить одного в деревню, сказав всем слугам покинуть дом и забрать у мальчика одежду. Буквально на следующий день мальчик понял, что самостоятельно, без помощи слуг, он не может ни одеться, ни пообедать: «Тогда то узнал он, сколь справедливо отец говорил ему, что никакой человек один, без помощи других, жить не может» [7, с. 20]. Возвращаясь домой, Антон заблудился в лесу и вынужден был там заночевать. Утром он встретил «добродушного» деревенского мальчика по имени Влас, который не раз бывал в доме у его отца и «часто претерпевал от него презрение» [7, с. 22]. Несмотря на это Влас отдал Антону свой праздничный кафтан и проводил его домой. Вернувшись домой, Антон попросил прощения у отца и признался в том, что был не прав и поступал очень плохо. В финале рассказа звучит прямое назидание: «Итак, сын мой, уважай всякого человека как человека, каков бы он ни был, богат или беден, знатен или низок. Все мы твари одного Бога, которые по Его премудрости и милосердию разделены на разные состояния для общего благополучия» [7,

с. 24]. По сути, отец закладывает основу социального воспитания. Антон приходит к осознанию, что все люди – братья и должны помогать друг другу. Тем самым автор рассказа старается воспитать в детях «истинное благородство, дружбу, преданность, честность, великодушие», пытается «растолковать своим читателям пользу здорового физического воспитания, стремится воспитывать трудолюбивых, уважающих труд других, практических юношей» [1, с. 101].

Назидательная направленность присутствует в рассказе «Великая польза трудолюбия», в котором излагается довольно обыденная ситуация: Добросерд приезжает в гости к брату и становится свидетелем драки и ссоры между своими племянниками: «...отворивши дверь, увидели двух мальчиков, которые таскали друг друга за волосы; прочие же дети прыгали по столам и по стульям и шумели так, как ребята самого низкого состояния» [6, с. 182]. От брата он узнает, что только физические наказания могут заставить его детей некоторое время вести себя спокойно. Добросерд выступает против побоев, считая их недопустимым методом воспитания, и предлагает занять детей полезной и интересной работой: девочек – рукоделием (шитьем, вышивкой), мальчиков – рисованием, садоводством. Спустя год он снова приезжает в гости к брату и видит совершенно иную ситуацию: в доме царит спокойствие и доброжелательная атмосфера. Тем самым автор рассказа убеждает детей в том, что трудовая деятельность является очень интересной и увлекательной, а также помогает избежать ссор и конфликтов. Противопоставляя трудовую деятельность праздному и инертному образу жизни дворянских детей, писатель выдвигает трудолюбие как главный принцип «общественно нравственного воспитания» [1, с. 97].

Очень популярным жанром журнала был также разговор нравоучительного характера, что подчеркивалось уже в названии: «Разговор о повиновении, которое дети должны оказывать своим родителям», «Разговор о согласии между братьями», «Разговор о добром сердце», «Разговор между отцом и сыном о том, для чего в свете одни бедны, а другие богаты», «Разговор о простоте» и другие. Например, в «Разговоре о согласии между братьями» в роли своеобразного наставника выступает герой по имени Сократ. Выбор имени древнегреческого философа неслучаен, поскольку его имя стало нарицательным и воплощает собой олицетворение мудрости и здравого смысла. Примечателен также выбор имен для братьев: Херекрат и Херефон. Как известно, Херекрат являлся другом Сократа, присутствовал на суде над ним. Выслушав слова недовольства со стороны Херекрата, Сократ призывает его как младшего брата первым сделать шаг к примирению, проявить почтение и уважение к старшему брату, который, в свою очередь, ответит ему тем же. Завершается разговор размышлением о необходимости почтительного отношения друг к другу: «Бог определил вас к тому, чтобы вы друг другу приносили взаимную пользу: а вы удаляетесь друг от друга и сами себя лишаете этой пользы. Не безумно

ли обращать во вред себе то, что определено к нашему благополучию?» [7, с. 31]. Примечательно, что Сократ ни на чем не настаивает, он побуждает Херекрата задуматься о своем поведении и пересмотреть отношение к старшему брату.

Нужно отметить, что не во всех произведениях, публикуемых в журнале, присутствует прямая авторская тенденциозность. В отдельных рассказах и повестях, по своему идейно-художественному содержанию и композиции приближенных к жанру притчи, излагаются различные жизненные истории и ситуации, из которых юный читатель самостоятельно должен извлечь нравственный смысл. Так, в рассказе «Дружба» повествуется об одном богатом купце, который решил научить своего сына отличать истинную дружбу от ложной. Начинается рассказ в традиционном для жанра притче стиле: купец отправляет своего выросшего сына в путешествие для того, чтобы он не только увидел другие края, но в первую очередь познал людей. На удивление отца сын возвратился очень быстро и с радостью сообщил, что нашел пятьдесят друзей. Услышав об этом, купец решил преподнести сыну жизненный урок и предложил испытать недавно обретенных им друзей. Он «приказал заколоть овцу, положить ее в мешок и кровью вымазать платье своего сына. Как только наступила ночь, он положил мешок с убитой овцою на плечи своему сыну, дал ему наставление, как ему поступить должно, и пошел вместе с ним из дому» [5, с. 5]. Постучав в дверь дома одного из своих друзей, купеческий сын, по наставлению отца, сказал: «Я часто рассказывал тебе о старой ссоре, которая велась у нашей фамилии с одним из наших соседей. По несчастию встретился я с ним в пустом переулке; он напал на меня со шпагою, я стал обороняться и против воли моей лишил его жизни...» [5, с. 6]. Молодой человек попросил так называемого друга о помощи – спрятать тело убитого в его доме, но он отказался это сделать, опасаясь того, что у него самого могут быть из-за этого неприятности. Тогда купец повел сына в дом своего друга и поведал ему эту выдуманную историю и попросил о помощи. В ответ он услышал слова поддержки и участия: «Я спрячу мертвое тело у себя в доме, хотя и сам подвергнусь через то опасности, а вы поезжайте в мою деревню, где сможете жить в тишине, нет опасаясь ничего» [5, с. 8]. В результате сын купца на собственном опыте убедился в том, что настоящий друг познается в горе и несчастье.

Наряду с произведениями воспитательной и назидательной направленности в «Детском чтении для сердца и разума» печатались произведения естественнонаучной тематики: «пьесы из физики, натуральной истории, географии и некоторых других наук». Отдельное место в структуре журнала занимали разговоры образовательной (обучающей направленности): «Три разговора о воздухе», «Другой разговор о некоторых воздушных явлениях», «О пользе растений», «Разговор об огне», а также статьи научно-публицистического стиля: «О солнечных и лунных

затмениях», «О системе мира», «О солнце», «О земле», «О новой планете», «О кометах», «О приливе и отливе», «О землетрясениях». Для них характерна образовательная и познавательно-эвристическая направленность, они расширяют знания и кругозор детей, знакомят их с физическими явлениями, описывают объекты и реалии окружающего материального мира. Так, в статье «О стихиях» рассказывается о четырех первоосновах бытия: воздухе, воде, огне, земле, излагаются их дифференциальные свойства на научном языке. Например, «воздух имеет свойства распускать всякие материи и принимать в себя всякие их свойства. Бесчисленные роды паров, тысячи разных запахов, множество разных солей, разные горючие спирты и масляные частицы наполняют его и смешиваются с ним» [7, с. 3]. В приведенном отрывке приводятся такие характеристики воздуха, как упругость и газообразность. Описывая воду, автор статьи делает акцент на ее способности принимать разные состояния: жидкое, твердое и газообразное. Довольно подробно описывается процесс испарения жидкости: «Она имеет способность, раздробившись в малые частицы, подниматься на воздухе вверх на несколько верст и носиться в тумане и облаках» [7, с. 5].

Анализ тематического содержания и идейно-художественной специфики произведений, публикуемых в журнале «Детское чтение для сердца и разума», показывает, что периодическому изданию была свойственна дидактическая, воспитательная, обучающая и образовательная направленность. Из рассказов, пьес и разговоров юный читатель узнавал много интересной и полезной информации о правилах поведения дома и в обществе, получал первые сведения о нравственных и эстетических ценностях, занимательные сведения о физических и природных явлениях, что расширяло кругозор и вызывало интерес к окружающему миру.

Наряду с журналом «Детское чтение для сердца и разума» в 1785 году в Санкт-Петербурге в типографии Брейткопфа по инициативе сотрудников Главного народного училища начинает выходить журнал «Растущий виноград». Он издавался на протяжении трех лет (с 1785 по 1787 гг.), а его редакторами выступили академик В.Ф. Зуев и профессор Е.Б. Сырейщиков. В предисловии к первому номеру журнала составители поясняли цели и задачи, которыми они руководствовались, создавая его: «Защищать Отечество от неприятелей, есть дело славное; споспешествовать внутреннему благосостоянию его, есть дело препохвальное; но и способствовать просвещению его, есть дело не менее изящное, не менее полезное». Тем самым издатели указывают, что их журналу присуща, прежде всего, просветительская направленность. Не умаляя заслуги воина, защищающего Родину, они утверждают, что не менее других достоин уважения и «благодарения» «муж мудрый, светом разума своего других просвещающий, ибо все они являют равную любовь к Отечеству своему». Очевидно,

что редакторы журнала стремились заинтересовать читателей, обогатить их новыми знаниями, пробудить у них интерес к различным наукам.

Отстаивая просветительские цели, авторы журнала используют жанр рассуждения. По-видимому, обусловлено это было тем, что издание предназначалось не для детей, а для юношества. Обращаясь к представителям молодого поколения, издатели стремились избежать прямого назидания, побуждая тем самым читателей к самостоятельным размышлениям и выводам. В «Рассуждении о том, что упражняться в науках есть дело самое полезное» автор стремится донести до читателей мысль об «общеспасительной пользе» науки. Он критикует «малорассудных» людей, которые привыкли «утопать в роскошах», «препровождая драгоценное время за пышными столами» [11, с. 48], и противопоставляет им «гражданина, любящего свое отечество» и посвящающего себя служению «полезным наукам» и как следствие общему благу. Текст рассуждения изобилует эмоционально-оценочной лексикой, отражающей негативное отношение автора к малообразованным людям: «...свет учения разгоняет тьму грубого невежества, и озаряет наши совершенства ясными лучами истины», «наставляет нас к благополучию, мудрости, добродетели, честности и благоразумию» [11, с. 50]. Автор убежден в том, что науки открывают «путь к совершенному блаженству как временному, так и вечному; они ограждают безопасность общую и показывают нам суд и правду» [11, с. 50]. В доказательство своих рассуждений он приводит высказывания Цицерона, Сенеки, Платона и других выдающихся философов, высоко оценивавших роль науки для человека. Очевидно, что мировоззренческая позиция автора этой статьи основана на идеологических установках эпохи Просвещения – утверждении культа разума как высшего критерия истины.

В другой статье под названием «Речь о пользе математики» утверждается особое общественное и политическое значение научных открытий: «Науки подали надежное средство усовершенствовать человеческий разум, направлять волю к благому и умерять человеческие страсти. Рукою наук утверждаются естественные и гражданские законы» [10, с. 17]. Главенствующее значение среди всех наук автор отводит математике, которую он называет «верховной степенью человеческих познаний».

Наряду с произведениями дидактической направленности в «Растущем винограде» также публиковались лирические стихотворения. По сравнению с «Детским чтением для сердца и разума» жанровая система «Растущего винограда» отличалась большим разнообразием. В нем печатались оды, песни, элегии, загадки, басни, стансы, сонеты, эпистолы, поэмы, сочиненные учениками народного училища. Многие произведения начинающих авторов отражали просветительскую идеологию, тенденции классицизма как литературного направления. Юные поэты стремились воздействовать, прежде всего, на разум читателя, а

основным долгом человека и гражданина считали служение обществу, совершенствование и исправление своей нравственной природы. Среди лирических жанров в журнале доминировали оды, затрагивавшие традиционные темы: служение государству, воспевание могущества России и её правителей. В частности, автор «Оды Ея Императорскому Величеству Екатерине Великой» высоко оценивает заслуги императрицы, которую он называет покровительницей науки и искусства, даровавшей россиянам разнообразные блага:

«Исполнена красот, приятства,
Художеств и наук покров,
Источник счастья, богатства,
Хранительница сёл, градов;
Дщерь неба, ТИШИНА златая!
Тебя, Богиня! призывая;
Блаженство Россов славлю я
Екатериною им данно;
Вспеваю славой увенчанно
Правленье Россами ЕЯ <...>» [12, с. 3].

В другой оде, посвященной двадцатипятилетнему юбилею коронации Екатерины Великой, воспевается образ «кроткого», гуманного, просвещенного монарха, правящего во благо своих подданных, ведущего мудрую внешнюю и внутреннюю политику:

«Богиня! Души возвышаешь
Россиян, подданных Твоих;
Ты имя рабства изгоняешь,
Творя усердных чад из них.
Как мать правяща семьею,
Велишь свободным быть душою
Науками их озаря.
Речешь: в России свет блистает,
Невежества мрак исчезает. –
Велика Ты, сея творя» [13, с. 7].

Приведенные примеры показывают, что заслуги Екатерины II молодой поэт видит, прежде всего, в том, что она покровительствует образованию, просвещению, искореняя невежественность и необразованность. Подобные художественные установки свидетельствуют о следовании традициям классицистического искусства, заложенным ещё М.В. Ломоносовым. В частности, в тексте обеих од из журнала «Растущий виноград» присутствуют реминисценции из «Оды на день восшествия на всероссийский престол ее величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года»:

«Царей и царств земных отрада,
Возлюбленная тишина,
Блаженство сёл, градов ограда,
Коль ты полезна и красна!
Вокруг тебя цветы пестреют
И класы на полях желтеют;
Сокровищ полны корабли
Дерзают в море за тобою;

Ты сыплешь щедрою рукою
Своё богатство по земли

(М.В. Ломоносов)» [8]

«Исполнена красот, приятства,
Художеств и наук покров,
Источник счастья, богатства,
Хранительница сёл, градов;
Дщерь неба, ТИШИНА златая!
Тебя, Богиня! призывая;
Блаженство Россов славлю я
Екатериною им данно;
Вспеваю славой увенчанно
Правленье Россами ЕЯ»

(И. Виноградов)

Безусловно, стихотворения начинающего поэта носят подражательный характер. Подобно своему выдающемуся предшественнику, И. Виноградов воспевает идею высокой государственной и нравственной пользы наук, прославляет тишину и мир, дарованные императрицей Екатериной II. Подобные мировоззренческие установки в полной мере соответствовали идеологической концепции журнала «Растущий виноград» – служить великому делу просвещения.

Наряду с похвальными одами учениками народного училища создавались оды назидательной тематики, в которых обличались пороки современного поколения. Так, в оде «Злато» утверждается губительное влияние богатства на человека, который становится его рабом:

«Металл, сияньем одаренный
Наш слабый ослепляет взор,
Трудами смертных извлеченный
Из страшных пропастей и гор.
О злато! злой властитель мира!
Твою стремится ныне лира
Тиранскую вещати власть:
Колико ты себя прославил,
Что к трону своему заставил
Толико смертных ты упасть!» [11, с. 70].

Автор произведения убежден, что золото способно принести человеку только мнимое счастье, поскольку оно лишает его чести, достоинства, способности сострадать и сопереживать. Обладатель этого драгоценного металла становится жестоким, бессердечным. Кроме того, богатство рождает зависть, вражду. В заключении поэт восклицает: «О злато! Ты тому виною, // Что в свете истины уж нет!» Тем самым он отстаивает необходимость исправления нравственной природы человека, искоренения его пороков посредством искусства слова. Очевидно, что литература для авторов и издателей «Растущего винограда» была способом воздействия на читателя, попыткой донести до него принципы гуманности и справедливости.

Наряду с назидательными произведениями в журнале печатались статьи естественнонаучной тематики: «Рассуждение о землетрясениях», «Об открытии нового Света», «О жителях Луны и других планет», «О начале и

происхождении гор», «Рассуждение об окаменелостях» и другие. Все они имели познавательную-эвристическую направленность, содержали интересные сведения по физике, географии, астрономии и другим наукам. Подобные статьи расширяли кругозор юных читателей, обогащали их новыми знаниями.

Таким образом, первые периодические издания для детей и юношества в России «Детское чтение для

сердца и разума» и «Растущий виноград» имели просветительскую, дидактическую и образовательную направленность. Составители журналов стремились, прежде всего, воздействовать на разум читателей, заботились о духовном и социальном воспитании подрастающего поколения, пытались не только обогатить их новыми полезными знаниями, но и привить им основы нравственности и гуманности.

Библиографический список

1. Бабушкина А.П. История русской детской литературы. М., 1948.
2. Вологина Е.В. Становление детской периодики в России: трансформация издательской модели: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2011. 25 с.
3. Вологина Е.В. Становление детской периодики в России: трансформация издательской модели: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2011. 151 с.
4. Детское чтение для сердца и разума. 1785. Часть I.
5. Детское чтение для сердца и разума. 1785. Часть III.
6. Детское чтение для сердца и разума. 1785. Часть IV.
7. Детское чтение для сердца и разума. 1786. Часть V.
8. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений в 11 т. Т. 8. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959.
9. Новиков Н.И. О воспитании и наставлении детей // Новиков Н.И. Избранные педагогические сочинения. М., 1959.
10. Растущий виноград. 1785. Июнь.
11. Растущий виноград. 1785. Август.
12. Растущий виноград. 1786. Январь.
13. Растущий виноград. 1786. Сентябрь.
14. Черепнева Л.М. Первый российский журнал для детей «Детское чтение для сердца и разума» и его работа с аудиторией // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2020. №3. С. 100-118.

References

1. Babushkina A.P. History of Russian children's literature. M., 1948.
2. Vologina E.V. Formation of children's periodicals in Russia: transformation of the publishing model: author. dis. ... Cand. philol. sciences. Krasnodar, 2011. 25 p.
3. Vologina E.V. Formation of children's periodicals in Russia: transformation of the publishing model: dis. ... Cand. philol. sciences. Krasnodar, 2011. 151 p.
4. Detskoye chteniye dlya serdtsa i razuma. 1785. Part III
5. Detskoye chteniye dlya serdtsa i razuma. 1785. Part III.
6. Detskoye chteniye dlya serdtsa i razuma. 1785. Part IV.
7. Detskoye chteniye dlya serdtsa i razuma. 1786. Part V.
8. Lomonosov M.V. Complete works in 11 volumes. T. 8. M.; L.: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1959.
9. Novikov N.I. About education and guidance of children // N.I. Novikov Selected pedagogical essays. M., 1959.
10. Rastushchiy vinograd. 1785. June.
11. Rastushchiy vinograd. 1785. August.
12. Rastushchiy vinograd. 1786. January.
13. Rastushchiy vinograd. 1786. September.
14. Cherepneva L.M. The first Russian magazine for children "Children's reading for the heart and mind" and its work with the audience // Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism. 2020. N. 3. P. 100-118.

ФЕДОРЧУК М.А.

специалист по УМР, кандидат филологических наук,
кафедра истории русской литературы XI-XIX вв.,
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK M.A.

Specilist in Educational and Methodical Work, Candidate of
Philology, Department of History of Russian Literature of
XI-XIX Centuries, Orel State University
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

«ЗА МНОЙ, МОЙ ЧИТАТЕЛЬ»: АВТОРСКАЯ СТРАТЕГИЯ В РОМАНТИЧЕСКОМ ФЭНТЕЗИ

«FOLLOW ME, MY READER»: THE AUTHOR'S STRATEGY IN THE ROMANTIC FANTASY

В статье рассматриваются особенности авторской стратегии в романтической фантастике. Отмечается сходство авторской стратегии в ромфанте с механизмами создания текста и общения с читателями в фанфикшн. Подчеркивается, что в отличие от фанфикшн, читательский отклик не является основополагающим для создания истории в романтическом фэнтези и не оказывает влияния на основную идею художественного произведения и на главных героев. Особое внимание уделяется анализу авторской стратегии в творчестве Е. Звездной и И. Котовой.

Ключевые слова: романтическая фантастика/романтическое фэнтези, современная литература, массовая литература, персонаж, авторская стратегия, фанфикшн.

The article discusses the features of the author's strategy in romantic fiction. The author's strategy in the romfant similar to the mechanisms of text creation and communication with readers in fanfiction. It is emphasized that, unlike fanfiction, the reader's response is not fundamental to the creation of a story in romantic fantasy and does not affect the main idea of the work of fiction and the main characters. Special attention is paid to the analysis of the author's strategy in the works of E. Zvezdnaya and I. Kotova.

Keywords: romantic fiction/romantic fantasy, modern literature, mass literature, character, author's strategy, fanfiction.

Смена культурной парадигмы, вступление в эпоху новых информационных технологий, «кризис литературоцентризма» обуславливают изменение функций писателя и читателя в современной массовой литературе. В этой связи авторская стратегия при создании художественного произведения становится одним из наиболее важных элементов художественного взаимодействия с читателем.

Акимова Т.И. определяет авторскую стратегию как «литературоведческую категорию, использующуюся в коммуникативном подходе для обозначения способа отношения автора к образу героя и образу читателя в процессе художественного взаимодействия» [1, с. 13]. В современном литературоведении понятие авторской стратегии активно используется при изучении современных произведений именно для выявления авторской направленности на читательское сознание, которая оказывается необходимой в ситуации анализа авторского сознания, играющего с читательскими ожиданиями. В массовой литературе XXI века именно читательские ожидания оказывают решающее воздействие на автора текста (особенно отчетливо это прослеживается в творчестве фанатов – фанфикшн, где запросы читателей формируют основную структуру художественного текста, создаваемого автором). Сильное влияние потребителя на художественный процесс характерно и для «официальной», печатной литературы: в последнее де-

сятилетие получили распространения блоги и публичные страницы писателей, где выкладываются новости о творчестве автора, проводятся конкурсы и голосования.

Создатель художественного текста неотделим от общения с читателем: он оказывает влияние на потребителей текста и в свою очередь принимает от них ответное воздействие. Читатель активно вовлекается в создание текста и выражает свой взгляд на развитие событий в художественном произведении. По мнению А.С. Комарова, «вольное (сознаваемое) или невольное (неосознаваемое) действие автора на читателя заложено в самом процессе их общения» [6, с. 252]. Творческий процесс становится двунаправленным.

Коммуникация читателя и создателя художественного текста в современном мире ожидаемо переместилась в Интернет, в связи с чем А.С. Комаров выделяет два фактора, характеризующих такое взаимодействие:

- 1) Информационно-содержательное наполнение авторского высказывания, или контент;
- 2) Позиция читателя в отношении авторского высказывания, содержанием которой могут выступать процессы объективизации авторского высказывания или его субъективизации.

Читательская позиция выражается в личностном проявлении, «она подвержена влиянию воспитания, социальных установок и стереотипов, понимания морали и общественных норм. Большую роль в формировании

читательской позиции играет уровень развития воображения и мышления, умение сопереживать и другие психологические процессы» [6, с. 252].

Для жанра ромфант авторская стратегия приобретает специфические черты: писатель не просто создает произведение с любовной интригой в фантастической локации, но и продвигает, популяризирует текст в пабликах и на сайтах. При этом автор постоянно поддерживает контакт с непосредственным читателем, интересуется его мнением насчет героев, сюжета, стиля, любимых или нелюбимых глав и т.д. Художественный текст, не имеющий стратегической поддержки на интернет-ресурсах, в пределах данного жанра обречен на быстрое забвение.

Чтобы исследовать специфику авторской стратегии при создании и продвижении художественных текстов в жанре «романтическое фэнтези», обратимся к творчеству двух популярных на данный момент авторов: Елены Звездной и Ирины Котовой. Обе ведут страницы в соцсети «ВКонтакте» (как личные, так и посвященные их творческой деятельности). При этом у Е. Звездной есть собственный сайт, и объем произведений несколько больше. У И. Котовой особое внимание обращает на себя масштабный эпичный цикл «Королевская кровь», который писательница создает уже более пяти лет. Обе начали свою писательскую карьеру на сайте «СамИздат», что позволило писательницам сначала найти свою аудиторию, а затем и издателя.

Обращаясь к анализу авторской стратегии в ромфанте, мы выделили три основных вопроса:

1. Есть ли в творчестве автора герои (или черты в их характере), навеянные читательскими отзывами или пожеланиями? Если да, то какие?
2. Есть ли в творчестве автора сюжетные линии или повороты, подсказанные читателями? Если да, то какие?
3. Каково отношение автора к читательской критике? Меняется ли что-то в текстах после критики читателей?

Почерпнуть необходимую информацию можно либо в личных блогах авторов, либо в индивидуальном общении, поэтому мы связались с представителями Елены Звездной в официальном паблике https://vk.com/zvezdnaya_elena, а также с Ириной Котовой в сообществе <https://vk.com/kotovafantasy>.

Работа в общем жанре вырабатывает у писательниц схожие стратегии при создании произведения и общении с читателями. И Елена Звездная, и Ирина Котова руководствуются исключительно своим собственным видением художественных событий и героев, предлагая читателю историю такой, как она создалась:

«Елена Звездная: *Этот мир создан сам – сначала одна его грань появилась в истории «Зов крови» про трех полукровок, чьи матери были из Хаоса, потом в «Телохранителе для демона», вот как-то так и появился целый мир»* [3]. «Елена Звездная: *Сюжет никогда не рождается полностью – я вижу какую-то часть, и если загораясь идеей, начинаю писать. Никогда не*

знаю ни про взаимоотношения героев, ни про развитие истории – иначе самой писать было бы скучно»)» [3].

Ирина Котова отмечает, что в ее творчестве персонаж или сюжет никогда не создается «в угоду читателям» [4]. Истории и образы складываются из оригинальных авторских идей и если претерпевают изменения, то это скорее некоторые дополнения, раскрывающие суть образов и событий впоследствии. Неоднозначные герои, например, Люк, вызывают противоречивые чувства у читателей цикла, но, как нам кажется, в этом заключается особенность персонажа: он живой, со своими недостатками и достоинствами, вредными привычками и саркастичным чувством юмора.

Неоднозначность как способ создания персонажа отчетливо прослеживается в образе Акихиро Чи Адзауро из дилогии «Я твой монстр» Е.Звездной. Герой, чьи мысли и чувства остаются непонятны как главной героине, так и читателям, впоследствии раскрывается через неоднозначные поступки.

Глубокую эмоциональность, психологизм и неоднозначность при формировании образов можно назвать характерными для авторской стратегии способами создания персонажей в ромфанте.

Отношение к читательской критике у Елены Звездной негативное: по мнению автора, критика «убивает вдохновение». В эпоху создания художественных текстов здесь и сейчас, когда читатель буквально видит, как на его глазах пишется текст, критика становится весьма личностной. «*Критическое восприятие к книгам складывается из отзывов на продку на сайте авторском*», – отмечают администраторы сообщества Елены [3]. Иными словами, объективная критика произведений автора, выраженная именно в форме советов и рекомендаций, практически не встречается. Если писательница решает что-то изменить в тексте, то потом остается недовольна результатом.

В отличие от Елены Звездной, Ирина Котова не просто положительно относится к критике от читателей, но и часто выражает благодарность за нее, публикует на страничке сообщества видеообзоры цикла от различных блогеров: как положительные, так и негативные. Критики Ирина Котова не боится: писательница отвечает на все вопросы и разъясняет непонятные моменты. Сейчас, будучи на финишной прямой в масштабном цикле, Ирина признает ряд ошибок и клише, допущенных в ранних книгах серии «Королевская кровь».

К вопросу о критике «вроцессника» (работа, находящаяся в стадии написания) Ирина Котова пишет: «*<...> товарищи, в который раз призываю, если вам тяжело читать продами, если вы перегораете, возьмите волю в кулак и ждите книг целиком. <...> Книжки целиком читаются совсем иначе, в совершенно другой динамике, потому что по мере написания продами ко времени действия в книге прибавляется время между продами. И вы не будете мучаться сами и меня мучить претензиями о затянутости и потере интереса.*

Помните о том, что целиком историю знает только автор, и то, что вам сейчас может показаться

ненужным или лишним, потом сыграет в сюжете. <...> Если вам до сих пор кажется, что убрать какой-то эпизод пусть даже не из этих линий, а из всей кк можно без вреда для сюжета или раскрытия характера, напишите, мне реально любопытно и я точно не обижусь) а взгляд со стороны всегда полезен» [4].

И Ирина Котова, и Елена Звездная особенно подчеркивают, что читатели не влияют на сюжет истории. Как одномомники Звездной, так и цикл Котовой имели заранее продуманный сюжет. Читателям оставалось лишь предполагать, умрет ли Четери, с кем останется Катриона, выживет ли Макс и т.д. Безусловно, некоторые предположения фанатов оказываются верными или очень близкими к авторской задумке, но читательские отзывы о сюжетных поворотах, по словам писательниц, не оказывают влияния на художественное движение текста.

Герои художественных произведений Звездной и Котовой создавались до того, как появились читатели, поэтому о влиянии читательских запросов на создание персонажей также говорить не приходится. Причем и Звездная, и Котова заранее продумывали линию поведения главных героев, их развитие и характеры.

Во время наблюдений за пабликами писательниц при анализе их художественных произведений и читательского отклика на них мы заметили, что в авторской стратегии писательниц ромфанта активно работают механизмы, функционирующие в фанфикшн. И Ирина Котова, и Елена Звездная отмечают возможность читательского редактирования текста постфактум. И речь идет прежде всего о нераскрытых вопросах, которые упустил автор и которые должны были бы быть раскрыты, о логических несостыковках в сюжете, о временных несоответствиях в фабуле романа. Такая проверка на этапе написания и до публикации в бумажном виде помогает авторам вовремя скорректировать текст, не внося существенных изменений в изначальную идею произведения. Опуская момент редактирования в аспекте орфографической, пунктуационной и речевой грамотности оформления романов писательниц, следует подчеркнуть, что вычитка читателями направлена также на стилистическую идентичность романов. По словам Ирины Котовой, «невозможно держать в голове события всех книг цикла, что-то да упускаешь, сбиваешься». В этот момент читательский незамысленный взгляд становится фильтром неточностей в стилистическом оформлении и несостыковок в сюжете.

Такая функция читателя явно напоминает роль бета- и гамма-ридеров в фанфикшн. На «Книге фанфиков» под бета-ридером понимается «человек, который прочитает работу перед публикацией, поможет исправить ошибки и укажет на явные недочеты» [5]. Как правило, беты читают текст, проверяя грамотность написания, в то время как гамма-ридеры (не самое распространенное явление в фанфикшн, но имеющее место) обращают внимание на логику повествования, сохранение единого стиля изложения и соответствие образов на протяжении всего текста. Гамма отвечает за смысловое содержа-

ние фанатского произведения, выделяет фактические ошибки, противоречия в сюжете, может подготавливать предметную область фанфика, например, исторические справки, но при этом никогда сам не исправляет авторские недочеты (своеобразная этика фандома и уважение условных авторских прав фикрайтера). Сайт фанфикшн отмечает, что «даже самому грамотному и опытному автору требуется непредвзятый взгляд со стороны, если его заботит качество его произведений» [5]. Можно заметить, что функции гаммы для произведений ромфанта выполняют читатели.

Такая ситуация становится возможной исключительно благодаря специфике написания произведений в формате «здесь и сейчас». Создание романа частями (продами) и выкладывание их на определенных ресурсах порождает явление ожидания продолжения. Внимательные читатели могут перечитывать одну и ту же продю несколько раз, улавливая недочеты и нюансы текста. Специфика написания текста частями также напоминает особенности создания текста в фанфикшн. Полный текст объемной работы (размер миди или макси) практически никогда не выкладывается на ресурсе «Книга фанфиков» сразу.

Кроме того, как отмечалось в диссертационном исследовании «Специфика текстопорождения в фанфикшн (на материале русскоязычных фандомов)» (2017), для текстопорождения в творчестве фанатов «на первое место выходят описания эмоциональных переживаний страдающего персонажа, что свидетельствует о стремлении авторов фанфиков к усилению лирического начала» [8, с.13]. Воздействие на эмоциональную составляющую, психологизм, преобладающий над эпическим действием, – характерная черта фанфикшн. Но если для фанатского творчества читательский запрос и коммуникация с автором является основой для текстопорождения, то в творческой деятельности Котовой и Звездной реакция читателя не является основополагающим фактором для создания истории. Художественный текст, идея истории уже существует до читательского отзыва и никак кардинально не меняется в зависимости от отклика аудитории. При этом эмоциональность и глубокое психологическое описание в художественных текстах Котовой и Звездной не перекрывают собой фабульность повествования.

Если читатели не влияют на сюжет и персонажей произведений, то отзывы и мнения аудитории воздействуют на авторскую мотивацию. В своих пабликах Елена Звездная и Ирина Котова с теплом благодарят читателей за отзывы, отмечая, что их отклик помогает им писать дальше. Такая читательская поддержка, сообщение автору о том, что именно понравилось в произведении, характерны и в механизме читательско-писательской коммуникации в фанфикшн. «Именно в комментариях фанаты выражают свое мнение о фанфиках, принимают или отвергают ту или иную картину художественного мира, исходя из собственных представлений о фаноне» [8, с. 166]. Отзывы становятся основным мотивирующим фактором для написания

фанфика: многие фикрайтеры в комментариях к своим работам пишут о том, что именно благодаря читательской поддержке они смогли закончить работу. Несмотря на сходство в функциях, в ромфанте читательские отзывы не столь определяющи для продолжения работы над произведением, но они дают автору необходимую обратную связь, мотивируют и поддерживают вдохновение писателей.

Новым уровнем коммуникации между автором и читателем в фанфикшн становятся заявки на особо популярные и востребованные в сообществе сюжеты. «В заявках описываются те персонажи, которых хотят увидеть читатели, место действия, основная сюжетная линия» [8, с. 167]. В ромфанте как представителе «официальной» (публикуемой) литературы заявки в принципе невозможны, поскольку это будет уже не оригинальное авторское произведение, а фанфик на него. Тем не менее, можно говорить о читательском давлении на писателя: когда отношения между персонажами или поворот сюжета не соответствует ожиданиям аудитории, у потребителей контента возникает желание исправить или восполнить прочитанное, создать в воображении свой собственный канон оригинального текста (фанон). Иногда это выходит за рамки воображения читателя и превращается в идею-требование исправить/изменить что-то в тексте. Особенно часто это касается начинающих и малопопулярных авторов, которые еще не собрали свою читательскую аудиторию. Проведенный в момент исследования (18.02.2021) опрос, в котором приняли участие 400 начинающих писателей, показал, что подавляющее большинство авторов (352 человека) негативно относятся к подобным требованиям и не меняют сюжет истории по требованию читателей; 21 человек готов выполнить требования фанатов, поскольку история создается для читателей; еще 27 человек указали иной вариант ответа. С результатами и комментариями участников можно ознакомиться по ссылке <https://vk.com/feed?section=likes&w=wa>

ИИ-42326954_54881

Как показывает наблюдение за творчеством Елены Звездной и Ирины Котовой, для писательниц важно рассказать историю, сюжет которой продуман заранее, а не исполнять желания читателей о быстрой и страстной любви между героями. Авторская стратегия в ромфанте, безусловно, связана с интригой читателя-женщины, поэтому прежде всего обсуждается вопрос любовной интриги. История сближения героев у Ирины Котовой и Елены Звездной всегда довольно затянута: между началом отношений и кульминацией может пройти несколько лет (Е. Звездная «Замок оборотня», «Как сосватать героя, или Невеста для злодея») или много событий (И. Котова «Королевская кровь» (история отношений Марины и Люка, Ангелины и Норри, Полины и Демьяна)). Стимулом для преодоления препятствия на пути любовных чувств становится, как правило, смертельная опасность для одного из героев.

Современное общение посредством виртуальной реальности становится неотъемлемой частью писательской среды: ни один современный писатель не обходится без блога, странички в соцсетях или сайта. В некотором смысле это требование не только издательств, но и времени. Для ромфанта авторская стратегия становится одной из ключевых черт творческого общения писателя с читателем. Двухнаправленность творческого процесса способствует тесному взаимодействию между создателем и потребителем художественного текста. При этом последний больше не пассивный слушатель, а мотиватор и вдохновитель, но ни в коем случае не соавтор. Авторская стратегия в ромфанте имеет схожие черты с фанфикшн: некоторое влияние отзывов на творческий настрой автора, важная роль читателя как бета- и гамма-ридера, воздействие на эмоционально-психологический уровень восприятия текста. Однако являясь литературой публикуемой, «официальной», ромфант исключает влияние читательской аудитории на основной сюжет и центральные образы художественных текстов.

Библиографический список

1. Акимова Т.И. Авторская стратегия как литературоведческая категория: методологический аспект // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015, № 2 (44). С.13-16.
2. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7-ми т. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. Т. 1. Философская эстетика 1920-х гг. 958 с.
3. Елена Звездная. Официальная группа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/zvezdnaya_elena (дата обращения 18.02.2021)
4. Ирина Котова. Серия «Королевская кровь». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/kotovafantasy> (дата обращения 18.02.2021)
5. Книга фанфиков. Беты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ficbook.net/betas> (дата обращения 18.02.2021)
6. Комаров А.С. Авторская стратегия в процессе художественного общения с читателем // Вестник МГИМО. 2014. С. 252–260.
7. Опрос о влиянии читателей на сюжет произведения. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/feed?section=likes&w=wall-42326954_54881 (дата обращения 18.02.2021)
8. Федорчук М. А. Специфика текстопорождения в фанфикшн (на материале русскоязычных фандомов) : дис. ...канд. филол. наук. Орел, 2017. 252 с.

References

1. Akimova T. I. The author's strategy as a literary category: methodological aspect // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2015, № 2 (44). Pp. 13-16.
2. Bakhtin M.M. Collected works: in 7 volumes. Moscow: Russian dictionaries; Languages of Slavic Culture, 2003. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s. 958 p.
3. Elena Zvezdnaya. The official group. – [Electronic resource]. - Access mode: https://vk.com/zvezdnaya_elena (accessed

18.02.2021).

4. *Irina Kotova*. The “Royal Blood” series. – [Electronic resource]. - Access mode: <https://vk.com/kotovafantasy> (accessed 18.02.2021).

5. Ficbook. Betas. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://ficbook.net/betas> (accessed 18.02.2021).

6. *Komarov A.S.* Author’s strategy in the process of artistic communication with the reader // *Vestnik MGIMO*. - 2014. - p. 252-260.

7. A survey on the influence of readers on the plot of the work. – [Electronic resource]. - Access mode: https://vk.com/feed?section=likes&w=wall-42326954_54881 (accessed 18.02.2021).

8. *Fedorchuk M.A.* Specificity of text generation in fanfiction (based on the material of Russian-language fandoms): dis. ... Candidate of Philological Sciences. Orel, 2017. 252 p.

УДК 82.091

UDC 82.091

ХЭ Ф.

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра многоязыковая, Северо-китайский электроэнергетический университет
E-mail: ya.mewmewsoup@yandex.ru

HE F.

Candidate of Philology, lecturer Department of Multilanguage, North China Electric Power University
E-mail: ya.mewmewsoup@yandex.ru

ТРАДИЦИЯ И РАЗВИТИЕ БАНАЛЬНЫХ РИФМ В СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

THE TRADITION AND DEVELOPMENT OF FREQUENT RHYMES IN THE POETIC WORKS OF M. Y. LERMONTOV

Автор рассматривает семантические функции банальных рифм русской поэзии; традиции банальных рифм в русской поэзии; банальные рифмы, используемые Пушкиным и Лермонтовым; сравнительный анализ использования банальных рифм “угрозы-слезы”, “кровь-любовь” и “блаженство-совершенство” двух поэтов. Выводом статьи является наследие и развитие использования банальных рифм в поэтических произведениях М.Ю. Лермонтова.

Ключевые слова: банальные рифмы, семантическая функция, Лермонтов, Пушкин, романтическая традиция.

The author analyses the semantic functions of the frequent rhymes in Russian poetry; tradition of frequent rhymes in Russian poetry; frequent rhymes used by Pushkin and Lermontov; comparative analysis of the use of frequent rhymes “threat-tears”, “blood-love” and “bliss-perfection” of the two poets above. The conclusion of the article is the legacy and development of the use of frequent rhymes in the poetic works of M.Y. Lermontov.

Keywords: frequent rhymes, semantic function, Lermontov, Pushkin, romantic tradition.

В русской поэзии нередко встречаются банальные рифмы, которые являются “избитыми и примелькавшимися рифмами” [6, с. 57], например, “кровь-любовь”, “камень-пламень”, “день-тьень” и др. Из-за особенностей словообразования русского языка, слова с одинаковыми окончаниями легче создают рифмы, особенно точные и богатые рифмы, и поэтому банальные рифмы часто имеют одинаковые падежные окончания. В принципе, все глагольные рифмы, т.е. однородные рифмы, также относятся к банальным рифмам. Банальные рифмы иногда создаются из разнородных слов. Пушкин так объяснял причину использования банальных рифм: “Рифм в русском языке слишком мало” [9, с. 298]. Поэтам бывает трудно зарифмовать слова с редкими окончаниями, в такой ситуации выбор рифмы чрезвычайно ограничен. Вышеизложенные черты банальных рифм помогают поэтам легче создать рифмы.

Глагольные рифмы, как тип банальных рифм, появились в истории русской поэзии достаточно рано, в фольклоре, например, “Нельзя, нельзя воду пить, ... Нельзя, нельзя жену бить” («пить-бить») [8, с. 268]. Так как в XVIII веке многие поэты предпочитали точные и богатые рифмы для оформления строгой стихотворной композиции, в классических стихотворениях XVIII века банальные рифмы использовались чаще, чем в XIX веке. Именно в этот период, по мере развития силлаботонического стихосложения, банальные рифмы широко использовали Ломоносов, Тредиаковский и их современники в своих стихотворных произведениях.

Например, рифмопара “время-бремя”, которая встречается в поэзии Лермонтова, широко использовалась в произведениях Кантемира, Карамзина, Тредиаковского, Державина и др.

В процессе стихотворчества увеличиваются смысловые нагрузки банальных рифм, выбираемых разными поэтами. Сама рифма выполняет смысловую функцию. Как отмечает В.М. Жирмунский, вследствие того, что рифма находится на конце строки и обращает на себя особое внимание читателей, поэты подбирают рифмы, учитывая смысловое значение рифмующихся слов [5, с. 290]. Рифмы объединяют части стихотворения с помощью смысловой связи [5, с. 299]. Эта смысловая функция усиливается в банальных рифмах, тем не менее, некоторые банальные рифмы уже становятся стиховой традицией в XIX веке. Кроме того, в банальных рифмах также наблюдаются явные недостатки: стиховед М.Л. Гаспаров в работе «Русский стих начала XX века в комментариях» упоминает феномен «рифмическое ожидание», подсказывающий, какая рифма появится в следующей строчке [3, с. 10]. Несомненно, «рифмическое ожидание» снижает интерес читателя к этому стихотворению, ведь “ожиданные рифмы примелькаются”. В XIX веке банальные рифмы считались плохими. По мнению В. Шкловского, в банальных рифмах не проявляются «вторичное восприятие» и «возвращение», которые могут связывать рифмующие строчки по смыслу [11, с. 70].

Так, со второй половины XVIII века русские поэты

не приветствовали широкое использование банальных рифм. Поэт И.Ф. Анненский критиковал свое раннее стихотворение как «плохое» за банальные рифмы [1, с. 101], однако и в своем позднем творчестве он продолжал их применять. Учитывая вышеизложенный недостаток банальных рифм, русские поэты с целью расширения выбора рифм начали развивать новые рифмовые приёмы, в том числе редкие рифмы, приблизительные рифмы и неточные рифмы. Несмотря на то, что в XIX веке банальные рифмы «*сильно приедаются*» [2, с. 58], их применяли все русские поэты. Более того, часть банальных рифм считается традицией русской романтической поэзии и используется до настоящего времени.

Говоря о банальных рифмах, лермонтоведы прежде всего обращают внимание на Пушкина, оказавшего сильное влияние на творчество Лермонтова. Как изложено выше, Пушкин избегал использования банальных рифм и даже в романе «Евгений Онегин» высказал свое мнение о них: «*И вот уже трещат морозы/ И серебрятся средь полей...! (Читатель ждет уж рифмы розы;/ На, вот возьми ее скорей!)*». Хотя на самом деле поэт никогда не отказывался от этой стихотворной традиции: в поэтических произведениях Пушкина есть много разнообразных банальных рифм. Например, в поэме «Руслан и Людмила» рифмы «*любовь-вновь*», «*стон-сон*», «*вновь-любовь*», «*день-тень*» повторяются несколько раз. В своем творчестве Пушкин не раз обращался к классическим романтическим банальным рифмам «*камень-пламень*», «*волны-полны*» и др.

Выбор Пушкиным банальных рифм был тесно связан с романтической традицией. Для романтизма характерны «*крайняя неудовлетворенность действительностью, подчас разочарование в ней, глубокое сомнение в том, что жизнь общества в целом и даже жизнь отдельной личности может быть построена на началах добра, разума, справедливости*» [4, с. 6]. Поэтому неудивительно, что в романтических литературных произведениях проявлялись сильные эмоции и конфликты между индивидуальностью и обществом, реальностью и идеалом, истиной и ложью, жизнью и смертью, добром и злом, которые нашли свое отражение в банальных рифмах русских поэтов первой половины XIX века.

Банальные рифмы, используемые Пушкиным, нередко резко контрастировали по смыслу и эмоциям. «*Розы-слезы*» – типичная романтическая банальная рифма, которая часто встречается в лирике Пушкина, Лермонтова, Тютчева и других русских романтических поэтов, но редко наблюдается в творчестве Ломоносова, Кантемира, Державина и других поэтов XVIII века. Следует отметить, что Пушкин не был первым поэтом, обратившимся к этой рифме, которая встречается ещё в стихотворениях Батюшкова и Карамзина. Интересно, что Жуковский вообще не использовал рифму «*розы-слезы*», несмотря на то, что он создал несколько стихотворений на тему «Розы».

В 1817 году молодой Пушкин перевел с французского языка на русский стихотворение «Стансы (Ты мне велишь пылать душою...)» французского философа Вольтера, который в последних четырех строках зарифмовал слова «*éclairé (светум)-pleurai (плачет)*» и «*nouvelle-qu'elle*», вместо которых Пушкин использовал слова «*розы-слезы*» и «*ей-дней*». Очевидно, Пушкин сознательно сохранил рифму, чтобы значение слова «*слезы*» соответствовало оригинальному «*pleurai*». Русский поэт пушкинского периода В.И. Туманский также перевел это стихотворение. Хотя его перевод считается более буквальным, ему не удалось сохранить рифмы Вольтера. Несомненно, слова «*розы*» и «*слезы*» связаны по смыслу. «*Розы*», как красивые цветы и подарок любимым, часто символизируют прелестные предметы и эмоции, а «*слезы*» обычно означают печаль, горе и другие негативные эмоции. «*Увядши*» розы меркнут, как юность. Изображая в стихотворении внутренний мир героя, поэт объединил «*розы*» и «*слезы*» в рифму и тем самым усилил противопоставление прошедшей прекрасной юности нынешней сильной печали. В стихотворении отражена вера героя в дружбу, которая является одной из важнейших тем творчества юного Пушкина.

Лермонтов в своих произведениях ни разу не употребил банальную рифму «*розы-слезы*». Наоборот, он выбрал другую пару банальных рифм – «*угрозы-слезы*» (само слово «*роза*» очень редко встречается в рифмах Лермонтова), которую использовал в поэмах «Демон», «Ангел смерти» и «Аул Бастунджи». Угроза означает «страх», и по сравнению со словом «*розы*» она по смыслу теснее связана с рифмующим словом «*слезы*». Приведем в пример поэму «Аул Бастунджи»: «*Решишь же, Зара: ждать я не могу!..! Ты побледнела?.. что такое?.. слезы?/ Но разве здесь ты предана врагу?/ Иль речь любви похожа на угрозы?*» Читатели обращают внимание на слова «*угрозы*» и «*слезы*» на конце строк, содержащих очень сильные эмоции. Высказывание Селима выражает его злой, фальшивый и надменный характер, он требует от Зары любви, и эта рифма помогает поэту точнее описать психологическое состояние Селима. Несмотря на опасность, Зара сохраняет верность мужу и вызывает уважение читателей. Так, Лермонтов в этой строке описал драматический конфликт между агрессивным Селимом и испуганной Зарой, злом и добром, демоном и ангелом. В результате банальная рифма «*угрозы-слезы*» не только способствовала оформлению драматического сюжета поэмы Лермонтова, но и отразила характеры героев романтической литературы.

В банальной рифме «*угрозы-слезы*» также нашли свое отражение судьбы героев. Как и в поэме «Аул Бастунджи», в поэме «Ангел смерти» рифмы проявляются в ключевом сюжетном переломе. Герой, не довольствуясь спокойной жизнью с Адой и стремясь к славе и богатству, покидает свою возлюбленную и уходит на войну. В этой борьбе между спокойствием небесного мира и ложной славой земного мира, вместо «*блаженства*» Зораим выбирает «*счастье*» на зем-

ле, чтобы избежать “ничтожности”. Такое «счастье» убивает героя и превращает ангела-деву в демона. Герой просит у Ады согласия на участие в битве. В речь Зораима Лермонтов включил банальную рифму “угрозы-слезы” для того, чтобы подчеркнуть накал страстей и создать мрачную атмосферу: *“Верь: для меня ничто угрозы/ Судьбы коварной и слепой./ Как? Ты бледнеешь?... Слезы? Слезы?/ Об чем же плакать, ангел мой?”* Так, банальная рифма “угрозы-слезы” (угрозы героя и слезы ангела-девы) подсказывает судьбу Зораима. Трагедия неизбежна, потому что герой отказался от настоящего счастья.

Слова “кровь-любовь” являются другой парой канонизированных банальных рифм, которая встречается в творчестве многих русских поэтов. Слово “кровь” обычно символизирует горе, жертву и смерть, которые тоже связываются со словом “любовь”. С другой стороны, рифма “кровь-любовь” имеет религиозное значение и напоминает об Иисусе Христе. Известно, “кровь-любовь” представляет собой собственно русскую банальную рифму, которую можно считать драгоценным даром русскому языку и русской литературе, потому что она не только созвучна по произношению как богатая рифма, но и тесно связана по смыслу. Эта банальная рифма стала одной из важных традиций русской поэзии. Наверно, русские поэты подсознательно выбирали рифму “кровь-любовь”, и трудно сказать, кто впервые открыл и использовал ее в своем творчестве. Эта банальная рифма часто встречается ещё в поэтических произведениях XVIII века – стихах Тредиаковского, Ломоносова, Карамзина и др. Например, Карамзин в стихотворении «Песнь мира» (1791) писал: *“Долго смертные не знали,/ Что блаженство есть любовь;/ Счастья в хищности искали,/ И лилась реками кровь”*. «Смертные» не знали, что такое настоящее счастье, и, чтобы найти его, они губили друг друга. Так, «кровь» подразумевает страдания и смерть, она противоположна любви Бога, и эта рифма усиливает трагедийность между жесткостью людей и милостью Бога и утверждает, что счастье и блаженство существуют только в вере Богу. Благодаря совершенному звуковому созвучию богатой рифмы “кровь-любовь” в этом стихотворении поэт подчеркнул истинную веру в православие.

Русские романтические поэты быстро подхватили банальную рифму “кровь-любовь”, которая нередко встречается в поэзии Батюшкова. Необходимо отметить, что символ крови включает как позитивные (например, жертвенность, невинность и справедливость), так и негативные аспекты (например, грех, окаянство и гнилость) [10, с. 34]. Именно такие разнообразные символические образы крови способствовали использованию банальной рифмы “кровь-любовь” в стихотворениях Лермонтова. Несмотря на попытку расширения рифмующихся слов со словом “любовь” с помощью приблизительных рифм с замещением твердых и мягких согласных, в том числе слов “поров”, “слов”, “кров” и др., тем не менее, для Пушкина рифма “кровь-любовь” была приемлемой, и, очевидно, он предпочитал рифму-

ющие слова “вновь-любовь”, которые даже не относятся к одной и той же части речи и имеют органичные смысловые связи, по сравнению с рифмой “кровь-любовь”. Среди трех пар банальных рифм “кровь-любовь”, “вновь-любовь” и “кровь-вновь”, встречающихся в поэзии Пушкина, первая рифма служит важнейшей смысловой функцией: в стихотворении «Принцу Оранскому» (1816), написанном после стихотворения «Наполеон на Эльбе» (1815), поэт высказал свое мнение о Наполеоне и воздал должное смелости принца. В этом произведении «кровь» – это символ жертвы ради Родины, смелости и патриотизма; а «любовь» означает брак принца с Анной Павловной. Большинство строчек стихотворения описывает пережитое смелым принцем Оранским на войне против Наполеона, и лишь в последних двух строках Пушкин возвращается к цели написания этого произведения – поздравлению со свадьбой. Итак, любовь может считаться достойной наградой молодому герою. Банальной рифмой “кровь-любовь” поэт не только остроумно связал восхваление храбрости героя с поздравлением по случаю свадьбы, но и подчеркнул в последних строках повод для создания стиха.

Как и Пушкин, Лермонтов часто использовал банальную рифму “кровь-любовь”, но все же отдавал предпочтение паре “вновь-любовь”, хотя обе рифмы занимают относительно равное место в его творчестве. Лермонтов расширил значение слова “кровь”: у поэта оно символизирует внутреннюю страсть. Как пишет Лермонтов во второй строфе стихотворения «К друзьям» (1829): *“Я не склонен к славе громкой,/ Сердце греет лишь любовь;/ Лиры звук дрожащий, звонкой/ Мне волнует также кровь”*. Смысловые связи в его стихотворениях ясны: “любовь” – это любовь к друзьям, а “кровь” – страсть к развлечениям. “Любовь” и “кровь” создают настолько горячую и взволнованную атмосферу, что в сердце поэта царит веселье. Но в конце стихотворения Лермонтов возвращается к привычной для него теме «думы»: молодой поэт осознает, что одинок, и даже среди людей и веселья он ощущает лишь пустоту. Изображая в первой части произведения бескрайнее и пустое счастье со своими друзьями, поэт использовал банальную рифму “любовь-кровь” для того, чтобы раскрыть иллюзорность подобного счастья. Правильного пути к настоящему счастью пятнадцатилетний Лермонтов не знал, но одно было ясно, что оно не лежит через вакхическое наслаждение.

Более ясный ответ на этот вопрос Лермонтов пытался найти, используя другую банальную рифму – “блаженство-совершенство”, которая была популярна среди классических русских поэтов XVIII века. Из-за одинаковых окончаний обоих существительных русские поэты создавали рифмы с формами разных падежей этих слов согласно определенной синтаксической структуре стихотворения. На практике банальная рифма “блаженство-совершенство” показывается по-разному, например, в лирике Лермонтова наблюдается лишь рифма родительного падежа – “блаженства-совершенства”. Несмотря на того,

что многие рифмующиеся слова могут создавать несколько банальных рифм, например, “*любовь*” рифмуется не только со словом “*кровь*”, но и “*вновь*”, слова “*блаженство*” и “*совершенство*” редко рифмуются с другими словами, поэтому это рифмовое сочетание отличается устойчивостью. Блаженство – это полное, настоящее счастье, которое отличается от земного наслаждения. Поиски блаженства – один из важнейших мотивов русской поэзии. Где и как достигнуть блаженства? Даже один и тот же поэт в разные периоды жизни отвечал неодинаково на этот вопрос. Пушкин в стихотворении «Блаженство» (1814) предоставил один вариант ответа – любовь, в стихотворении «Деревня» (1819) – *другой вариант – истина*, а в стихотворении «Андрей Шенье. Посвящение Н.Н. Раевскому» (1825) – третий вариант – свобода и равенство. Пушкин в своих поэтических произведениях ни разу не использовал банальную рифму “*блаженство-совершенство*”, его интересовала рифма “*блаженство-равенство*”, которая фактически становится банальной для него. Пушкин в стихотворении «Андрей Шенье. Посвящение Н.Н. Раевскому» воспел блаженство, в основу которого положены идеи вольности и равенства и которое опирается на закон. Таким образом, Пушкин сумел создать семантические связи между рифмующимися словами “*блаженство-равенство*”.

В поэзии Лермонтова банальная рифма “*блаженство-совершенство*” обнаруживается только в пяти стихотворениях 1830–1831 гг., которые относятся к его ранней лирике. В отличие от Пушкина, чье “*блаженство*” имело политический подтекст, Лермонтов использовал банальную рифму “*блаженство-совершенство*” только в связи со своим внутренним миром. В стихотворении «Когда б в покорности незнания» (1831) Лермонтов с твердой уверенностью выразил редкое для него положительное отношение к жизни. В первой строфе поэт утверждал, что благодаря милости Бога люди могут достичь “полного блаженства” и “мира совершенства”. По мнению Лермонтова, блаженство заключается в идеальном совершенстве, и именно поэтому поэт расположил синонимичные слова “свершить” и “совершенства” на конце строк. Как анализирует стиховед Эйхенбаум, в этом стихотворении “*утверждается смысл самого стремления к совершенству и высказывается твердая уверенность, что этого стремления не могло бы быть, «когда б нам полного блаженства не должно вечно было знать»*” [12, с. 336]. Так, в данной строфе слово “совершенство” служит дополнением к объяснению “блаженства”.

Рифмовка этого стихотворения необычна: оно состоит из перекрестных рифм, парных рифм и охватных рифм, и все рифмы являются грамматическими и богатыми, служат созданию более созвучных рифм и усиливают семантические связи между рифмующимися стихами. Можно сказать, в такой “совершенной” рифмовке отразилось страстное стремление поэта к совершенству. Благодаря использованию охватной

рифмовки, рифма “*блаженство-совершенство*”, которую поэт сознательно положил смежно, подчеркивает веру поэта в возможность достижения настоящего счастья. Далее, во второй строфе, Лермонтов предложил путь достижения блаженства – через святую надежду в душе на совершенство. Как и в других стихотворениях, поэт намеренно отграничивает небесное от земного. Чтобы очистить свою душу от скверны и достичь совершенства, он призывает к святым небесным силам.

В этот период Лермонтов часто задумывался о значении блаженства. В стихотворении «Унылый колокола звон» (1831) он изображает себя как “холодного слушателя”, который старается освободиться от земного и достичь “безбрежной свободы божественной души”. Как писал поэт, “*Ему источники сердечного блаженства,/ Он станет толковать, что должно ощутить;/ В простом не видя совершенства, Он не привык прекрасное ценить ...*” Несмотря на равнодушие героя, звон колокола напоминает ему о вечности и надежде. Стремление к блаженству только скрывает разочарование земной жизнью. Поэт в стихотворении ставит вопрос об “*источниках сердечного блаженства*” и сам же отвечает на него, снова отождествляя блаженство с совершенством. Хотя эмоции, выраженные в этом стихотворении, грустные и пассивные, в душе поэта сохраняется противопоставление лживого земного мира его богатому внутреннему миру, который ищет совершенство и стремится к блаженству. Поэт уверен в победе над земным миром, надеется на “звон колокола”, который является метонимическим образом храма и символом христианства. Таким образом, он противопоставил земной мир небесному блаженству.

В стихотворении «Слава» Лермонтов трактует отношения между земной “славой” и небесным “блаженством”. Банальные рифмы проявляются в начале этого стихотворения: “*К чему ищу так славы я?/ Известно, в славе нет блаженства,/ Но хочет всё душа моя/ Во всем дойти до совершенства.*” Лермонтов осознает, что слава на земле коротка, а небесные звуки вечны, тем не менее, он хочет дойти до совершенства, чтобы достичь блаженства. Сравнение неба и земли является одной из важнейших тем творчества Лермонтова; поэт всегда стремился к небесной вечности: “*Весь жизненный опыт ничтожен перед опытом вечности*” [6, с. 411]. Слава находится на обратной стороне вечности, т.е. она является сладким соблазном, мешающим достижению вечного блаженства. Для поэта совершенство – это идеал, к которому он тянется, а блаженство – святая цель жизни. В конце стихотворения Лермонтов выясняет, что пение (творчество) поэта выше его короткой славы на земле и надо стремиться к вечному блаженству.

Банальную рифму “*блаженство-совершенство*” Лермонтов также использовал в стихотворении «Мой демон» (1830–1831): “*Покажет образ совершенства/ И вдруг отнимет навсегда/ И, дав предчувствия блаженства,/ Не даст мне счастья никогда.*” Несомненно, демон – один из важнейших художествен-

ных образов в произведениях Лермонтова. В этом произведении, в отличие от одноименного стихотворения 1829 года, влияние «Демона» Пушкина заметно ослабло. В последней строчке стихотворения поэт создал отношения между демоном и «мною». Демон знает, чего жаждет внутренний мир лирического героя – совершенства и блаженства, и поэтому, показав их «мне», сознательно все рушит. Действия демона можно объяснить его недоверием к человеку. В этом стихотворении поэт поставил рифму «*блаженство-совершенство*» в последних строках, на которые обращают внимание читатели. Так, совершенство и блаженство, которые можно увидеть и почувствовать, но не получить, усиливают злой характер демона и страдания внутреннего мира у «меня».

В поэзии Лермонтова банальная рифма «*блаженство-совершенство*» всегда связана с думой поэта. Блаженство является конечным стремлением жизни Лермонтова, а совершенство – условием блаженства и идеального состояния жизни, не существующего в земном мире. В стихотворениях, в которых есть эта рифма, Лермонтов задумывался над тем, что такое настоящее счастье и как достичь его. Он придавал слову

«блаженство» благородные значения. В использовании этой рифмы нашли свое отражение раздумья, внутренний мир молодого Лермонтова. Интересно отметить, что в дальнейшем поэт потерял интерес к этой банальной рифме.

В целом, Лермонтов не избегал использования банальных рифм; наоборот, банальные рифмы служили важной семантической функции выражения смысла и эмоций стихотворений поэта. В некоторой степени, по сравнению с Пушкиным, который сознательно избегал банальных рифм, Лермонтов проявлял к ним больше внимания и интереса. Лермонтов стал наследником традиции применения банальных рифм, сформированной русскими поэтами еще в XVIII веке. Используя банальные рифмы, в том числе «*угрозы-слезы*», «*кровь-любовь*» и особенно «*блаженство-совершенство*», благодаря семантическим связям между банальными рифмующимися словами, Лермонтов в своих поэтических произведениях не только сохранил, но и развил эту традицию для выражения эмоций и смыслов. Можно утверждать, что Лермонтов является и наследником традиции, и создателем новой традиции использования банальных рифм в русской поэзии.

Библиографический список

1. Анненский И.Ф. Посмертные стихи Иннокентия Анненского. СПб.: «Картонный домик», 1923. 174 с.
2. Артюшков А.В. Основы стиховедения. М.: Кооперативное издательство писателей «Никитинские Субботники», 1929. 72 с.
3. Гаспаров М.Л. Русский стих начала XX века в комментариях. М.: Фортуна Лимитед, 2001. 286 с.
4. Гуревич А.М. Романтизм в русской литературе. М.: «Просвещение», 1980. 103 с.
5. Жирмунский В.М. Теория стиха. Л.: Издательство «Советский Писатель», 1975. 664 с.
6. Мережковский Д.С. М.Ю. Лермонтов. Поэт сверхчеловечества // М.Ю. Лермонтов: pro et contra, антология. Т. 1. СПб.: РХГА, 2013. С. 399-439.
7. Поэтический словарь / под ред. А.П. Квятковский. М.: Советская Энциклопедия, 1966. 376 с.
8. Путилов В. Русская народная поэзия. Эпическая поэзия. Л.: «Художественная литература» Ленинградское отделение, 1984. 440 с.
9. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в 10 т. Т. VII: Критика и публицистика. М.; Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1951. 768 с.
10. Савчук В.В. Кровь и культура. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1995. 177 с.
11. Шкловский В. Техника писательского ремесла. М., Л.: Молодая Гвардия, 1972. 72 с.
12. Эйхенбаум Б.М. Лирика Лермонтова (Обзор) Статьи о Лермонтове. М.;Л.: Издательство Академии Наук СССР, 1961. 372 с.

References

1. Annenskii I.F. Posthumous poems by Innokentii Annenskii. St. Petersburg: "Cardboard House", 1923. 174 p.
2. Artiushkov A.V. Fundamentals of poetry. Moscow: Cooperative publishing house of writers "Nikitinskie Subbotniki", 1929. 72 p.
3. Gasparov M.L. Russian poems of the early twentieth century in the comments. Moscow: "Fortuna Limited", 2001. 286 p.
4. Gurevich A.M. Romanticism in Russian literature. Moscow: "Initiation", 1980. 103 p.
5. Zhirmunskii V.M. The theory of poetry. Leningrad: Publishing house "Soviet Writer", 1975. 664 p.
6. Merezhkovskii D.S. M.Y. Lermontov. Poet of superhumanity // M.Y. Lermontov: pro et contra, anthology. T. 1. St. Petersburg: RKhGA, 2013. Pp. 399–439.
7. Poetic Dictionary / ed. A.P. Kviatkovskii. Moscow: Soviet Encyclopaedia, 1966. 376 p.
8. Putilov V. Russian folk poetry. Epic poetry. Leningrad: "Literature of Art" Leningrad branch, 1984. 440 p.
9. Pushkin A.S. Complete works in 10 volumes. Vol. VII: Criticism and journalism. Moscow; Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1951. 768 p.
10. Savchuk V.V. Blood and culture. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University, 1995. 177 p.
11. Shklovskii V. Writing craft technique. Moscow, Leningrad: Young Guard, 1972. 72 p.
12. Eikhnenbaum B.M. Lyrics of Lermontov (Review) Articles about Lermontov. Moscow; Leningrad: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1961. 372 p.

УДК 82.32

UDC 82.32

ЧЖАН ЮЙВЭЙ

кандидат филологических наук, научный сотрудник,
Пекинский университет иностранных языков
E-mail: kesainiya16@yandex.ru

МИХАЙЛОВА М.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
истории новейшей русской литературы и современного
литературного процесса, филологический факультет
МГУ имени М.В. Ломоносова
E-mail: mary1701@mail.ru

ZHANG YUWEI

Candidate of Philology, Postdoc Researcher, Beijing Foreign
Studies University
E-mail: kesainiya16@yandex.ru

MIKHAILOVA M.V.

Doctor of Philology, Professor, Department of the History
of Modern Russian literature and Contemporary Literary
Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State
University
E-mail: mary1701@mail.ru

«СТРАННЫЕ ЛЮДИ» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Б.К. ЗАЙЦЕВА 1910-х ГОДОВ

“STRANGE PEOPLE” IN THE WORKS OF B.K. ZAITSEV IN THE 1910s

Данная статья посвящена анализу образов героев в произведениях Б.К. Зайцева «Студент Бенедиктов», «Путники» и «Осенний свет». Эти персонажи, получающие у соавторов статьи наименование «странные люди», воплощают характерную для Зайцева концепцию поведения человека в жизни. Они уклоняются от действий в реальности, ищут некое новое пространство, где было бы уютно их душам. Выявление их характерологических особенностей позволяет говорить о синтетической поэтике, отраженной в произведениях Зайцева при обрисовке этих персонажей.

Ключевые слова: Б. Зайцев, неореализм, «странные люди», смысл жизни, психологизм

This article is devoted to the analysis of the images of heroes in B.K. Zaitsev's works Student Benedictov, Travelers and Autumn Light. These images, named "strange people" by the article's co-authors, embody Zaitsev's characteristic concept of human behavior in life. They evade actions in reality, look for some new spaces, in which it would be comfortable for their souls. Revealing their characterological features allows us to talk about the synthetic poetics, reflected in the works of Zaitsev when drawing these characters.

Keywords: B. Zaitsev, neorealism, "strange people", the meaning of life, psychologism

К 1910-м годам уже стало ясно, что Б.К. Зайцев незаурядный писатель, наследующий традиции русской классики, но воспринявший и новаторские тенденции современной литературы. Вообще творчество Зайцева – яркий феномен литературы Серебряного века, в которой прослеживается усиление философского звучания произведений, устремленность к синтезу искусств. Но имя Зайцева еще и тесно связано с понятием неореализма. Именно он во многом предвосхитил то, что позже Е.Н. Замятин, характеризуя развитие новой русской прозы, назовет «синтетизмом», включающим «синтетического характера формальные эксперименты, синтетический образ в символике, синтезированный быт, синтез фантастики и быта, опыт художественно-философского синтеза» [4, с. 139]. В этом отношении произведения Зайцева, написанные в 1910-е годы, такие, как «Студент Бенедиктов» (1912), «Путники» (1916), «Осенний свет» (1918), очень показательны.

В них изображены обычные люди, не отличающиеся ярким мышлением, своеобразной речью, не занимающие важных должностей, но они совершенно не переживают по этому поводу, ибо все их существо нацелено на интенсивные поиски смысла жизни. Проблемы, мучающие их, представляют собой общие,

бытийные апории. Думается, что в связи с этим особый интерес представляет понимание того, как соотносится их мироощущение и мировоззрение самого писателя.

Одна из особенностей неореализма, по словам Замятина, состоит в том, что писатели-неореалисты «заставляют читателя приходить к обобщающим выводам, к символам, изображая совершенно реальные частности» [5, с. 309]. В.А. Келдыш определяет эту особенность как «бытие через быт» [6, с. 269], а М.В. Михайлова связывает это явление с «усложнением выражения авторской мысли», что «приводит к принципиальной перестройке всей структурно-смысловой организации целого» [7, с. 75]. Действительно, неореалисты на основе бытовой жизни описывают универсальные явления, выдвигают бытийные проблемы и предлагают их разные решения.

Б. Зайцев как представитель неореализма обращает внимание на парадоксы жизни, ее случайности, изначальную трагичность и особенно на бесприютность человека в ней. По мнению литературоведа Е. Воропаевой, уже рассказы Зайцева второй половины 900-х годов «тяготеют к жанру психологической новеллы конца XIX в., с характерным для нее интересом к метафизическим вопросам с их безысходностью,

с ее тонко чувствующими, но бессильными героями и их грустным примирением с неудавшейся жизнью» [1, с. 17]. Эту характеристику можно отнести и к произведениям писателя более позднего времени. Студент Бенедиктов из одноименного рассказа собирается совершить самоубийство только потому, что «был некрасив и измучен неудачной любовью» [3, т. 1, с. 304]. А на самом деле причина глубже: он не видел смысла жизни, непривлекательная внешность и безответная любовь – только мотив. То, что на самом деле причина в нем самом и в его отношении к жизни, в целом видно из сравнения этого героя с другими персонажами произведения. Бенедиктова раздражают внутренние противоречия, а их это не тревожит.

В рассказе «Путники» описывается неожиданная встреча трех людей. Их жизненные пути различны, но судьба свела их в одном месте. Выясняется, что они всего лишь «путники» в жизни, т.е. вроде бы случайно «забредли» в нее, неожиданно встретились, и это их сближает. Их объединяет взаимное сочувствие, так как каждый из них переживает из-за неудачно сложившейся личной жизни. Ахмаков после развода с женой, невозможности видеть сына оказался в родном городе, и уходит из жизни с осознанием того, что она была «испорчена», «искажена» [3, т. 2, с. 199]. То же произошло и с Казминым, которого мучает одиночество после того, как жена, взяв сына, уехала к другому мужчине. И Елена страдает от измены избранника. У нее нет дома. Она чувствует свою бесприютность. Показательно, что Зайцев не делает различия между мужчинами и женщиной. Все они испытывают одинаковые жизненные тяготы, одинаково на них реагируют.

Неудавшаяся семейная жизнь и у героя рассказа «Осенний свет». Зайцев описывает часто встречающуюся в жизни ситуацию: непринятие свекровью невестки. Поэтому Ковалеву приходится строить для матери отдельный дом. И строит он его в том месте, где прошла его юность. Зайцев рисует обычное действие – поездку за кирпичами к соседке. Однако за этим незначительным событием вырисовывается целая цепь предшествующего, и Ковалев отдается воспоминаниям о прошлом. Встреча с соседкой еще более укрепляет его в мысли, что ему не удастся при всем желании сохранить деловую хватку, какая присуща Нине Андреевне. Контраст этих двух фигур в рассказе высвечивает несовместимость жизненных позиций Ковалева и Нины Андреевны. По словам исследователей Ковалев «жить сиюминутными, материальными заботами не может или не умеет» [2, с. 656]. Он по натуре созерцатель и неспособен мыслить о насущном: вот он и не сумел уладить конфликт между женой и матерью. «Странному человеку», по мысли Зайцева, легче уклониться от жизни, чем вмешаться в нее, легче отдаться ее потоку, хотя этот поток может его и затянуть в омут или на илистое место. И «странные люди» Зайцева ведут себя именно таким образом: отстраняются от жизни, как бы наблюдают за нею, и одновременно, как песчинки, подхватываются ее потоком.

Этот поток жизни оказывается целительным для Бенедиктова. На наших глазах в нем происходит, как считает Н.В. Рябинина, «трудное рождение нового человека» [8, с. 60]. По Зайцеву, оно заключается в преодолении «смертной тоски» [3, т. 1, с. 314]. Интересно, что Бенедиктова «отвлекает» от решения покончить с собою сам процесс добывания пистолета и облик предмета. Чтобы взять у товарища револьвер, студенту нужно придумать предлог (возможно, это связано с его природной честностью, с невозможностью лгать), поэтому, «хотя все выходило гладко, его что-то теснило», и, «увидев револьвер, Бенедиктов насутился» [3, т. 1, с. 305–306]. Поэтому молодой человек, держа в руках оружие, еще больше колеблется: «в голове его мутилось, по всему телу разливалась слабость, граничащая с оцепенением» [3, т. 1, с. 308]. Бенедиктов неоднократно пробовал приблизить к себе револьвер, но ему это не удавалось. В его душе идет борьба между христианским принятием жизни, готовностью смириться и сопротивлением, внутренним бунтом. Получается, что жизнь «диктует» свои законы, сопротивляется тому, чтобы ее прерывали.

Встреча со стариком (сюжетный ход, часто используемый в русской литературе этого времени: вспомним «Человека из ресторана» И.С. Шмелева и «Золотые кресты» И.А. Новикова) и разговор с ним, на который Бенедиктов идет неохотно, кладут конец колебаниям героя. Обычный разговор, в котором студент выговорил свою «смертную тоску», становится чудесным («быт» оборачивается «бытием»): Бенедиктов «вдруг почувствовал, что в душе его вспыхнуло огромное, пожирающее пламя жалости к самому себе» [3, т. 1, с. 314]. Благодаря этой жалости душа его открылась внешнему миру. Теперь он готов участвовать в судьбе других. Так, неудачная попытка самоубийства привела к тому, что родился новый человек, который начал ценить свою жизнь.

Как мы убеждаемся, у Зайцева ослаблен сюжет, акцент переносится на реакцию персонажа на события, в результате особую значимость получает психологизм. Еще важно, что Зайцев как бы замедляет время, расчленяет движение на микросоставляющие элементы. Это словно бы подключает читателя к самому процессу сомнений и борьбы, которая идет в душе человека. Кроме того, Зайцев прибегает и к такому испытанному и проверенному приему раскрытия внутреннего мира человека, как «внутренний монолог». Покажем это на примере размышлений героя рассказа «Путники» Казмина. При разговоре он рассматривает собеседника и про себя фиксирует свои впечатления. Неожиданный приезд Ахмакова и его срочный отъезд вызывают у Казмина недоумение, которое он и отмечает про себя. Казмин все время мысленно возвращается к своей неудачной любви, однако он не может объяснить себе произошедшее. Таким образом, читатель понимает, что эта мысль, эта загадка, как заноза, сидит в его мозгу, не давая ни на минуту отвлечься. Именно постоянное возвращение к этой теме, то, что Л. Толстой при

описании процессов, происходящих во внутреннем мире Пьера Безухова, сравнил с «винтом», который «не входил дальше, не выходил вон, а вертелся, ничего не захватывая, все на том же нарезе, и нельзя было перестать вертеть его» [10, с. 70], у Казмина превращается в беззвучные слова. И это демонстрирует его растерянность, тяжесть, легшую на душу. Так вызревает в нем решение ехать в Петербург к жене.

В рассказе «Осенний свет» поток жизни воплощен в природных изменениях. Поэтому все душевные переживания Ковалева происходят при соприкосновении с природой. Как пишут исследователи, «действие рассказа не случайно происходит осенью», выбор этого сезона для времени действия рассказа подразумевает, что «в жизни человека рано или поздно наступает “осень жизни” – время подведения итогов, воспоминаний о прожитых годах, о неосуществленных возможностях» [2, с. 649]. Когда Ковалев гуляет в саду, ему кажется, что «тут же рядом, среди этих же мест, идут прежние тени, бывшие люди, все, как бы отошедшее, но и живое. И он сам тут проходит – иным шагом, с иной душой, но все же он, студент Петя Ковалев» [3, т. 2, с. 214]. Человек может меняться, но что-то неуловимое все равно остается в нем, и природа, появляясь перед его взором, напоминает ему о прошлом. Как в природе есть циклы, так они есть и в жизни человека. Если в природе – это замкнутый цикл, то у человека – это движение вперед. Тогда и возникает «четвертое» измерение пространства, которое склонен воссоздавать в своих произведениях Зайцев: прошлое не исчезает из памяти человека, а проступает в его сознании. Так что Ковалев в саду снова вспоминает себя юношей, когда мир ему был открыт, когда над ним не довели скучные хлопоты и обязанности.

Следует отметить, что все зайцевские персонажи мало действуют. Они не деятели, а созерцатели. Только отъединившись от мира, они могут не спеша обдумывать свои мысли, вглядываться в свою душу, погружаться в философские размышления о смерти, о предназначении человека. Выбирая таких героев, Зайцев показывает, что они близки ему. Он тоже обращен к онтологическим проблемам бытия и тоже отдает их на рассмотрение Божественному началу, отказываясь на что-то влиять. Именно «странные», бездействующие люди, по его уразумению, способны постичь Божеское устройство этого мира.

В литературоведении обычно выделяется два варианта построения персонажа: статический и динамический, или, иными словами, неподвижный и подвижный. Хотя не всегда можно отделить одно от другого, в данном случае мы все же попробуем провести черту. В первом случае «персонажа, подчиненного фабуле, неизменного в развитии произведения, равного самому себе, называют типом» [9, с. 225]. Это такие люди, как Гавронский и старик («Студент Бенедиктов»), Ахмаков («Путники»), Нина Андреевна («Осенний свет»). Они оттеняют главных персонажей и способствуют сюжетному развитию произведения,

составляя необходимую часть фабулы. Во втором случае, это «персонажи, которые подчиняют себе фабулу, опровергают свою первичную характеристику, изменяясь в развитии действия, оказываются не равными самим себе. <...> Такая структура героя <...> обычно называется характером» [9, с. 225]. Бенедиктов и Казмин относятся к этому разряду. На протяжении повествования их духовный облик изменился, они преодолели свою пассивность, отказались от прежних намерений, попытались влиться в течение жизни. Бенедиктов снова вошел в обычную колею, но вошел обогащенный чувством, что «все ему принадлежало, и он принадлежал всему» [3, т. 1, с. 318]. Казмин поймал себя на мысли, что «будто и он, и Елена, и Ахмаков, все уже *было*; <...> Тысячи раз придут они, тысячи раз уйдут» [3, т. 2, с. 207]. И Бенедиктов, и Казмин нашли выход из тупика существования, почувствовали трепетное биение жизни.

Более сложно обрисован Ковалев – ведь его душевное состояние мало изменяется. На всем протяжении рассказа он избегает участия в жизни, подчиняясь ее «некой инертности» [3, т. 2, с. 215], осознавая повторяемость бытия: «Все то же, все то же, – думал Ковалев. — Двадцать, тысяча лет пройдет, так же будет опадать лист лип, так же будут веять и корова такая же побредет. Мы же все хлопочем, женимся, родим и занимаемся жизненными делами» [3, т. 2, с. 210]. Поэтому можно сказать, что здесь оппозиция неподвижного и подвижного не обозначена четко. Ковалев одновременно и один из многих, но и тот, кто задумывается над процессом бытия. Скорее всего перед нами «человек идеи», который предстает как «равный самому себе, почти неизменный во всех своих проявлениях, но изображенный не в бытовой, как тип, а в обобщенной, философской, символической плоскости» [9, с. 227–228]. Иначе говоря, тип, статический и неподвижный персонаж, благодаря своим смысловым нагрузкам и уделенному ему писателем вниманию превращается в характер и становится в итоге носителем мысли. В данном случае Зайцев передал внутреннее размышление Ковалева, раскрывая, таким образом, погруженность человека в бесконечное время.

Возвращаясь домой, заночевав в конторе, перед лицом ночи Ковалев мысленно возвращается к Нине Андреевне. Ее способность сохранить душевную чистоту в жизненной суете начинает пониматься им как образец пребывания человека в мире. Тогда Ковалев делает вывод, что все в этом мире связано и одновременно непрочно: «правда и признак, бывшее и настоящее, боль прежних ран и улыбка забвения», все рано или поздно образует «туманный круговорот человеческого бытия» [3, т. 2, с. 217]. И применительно к себе он начинает ощущать тесную связь всех существ, человека и природы, частного и целого. Как правильно сказано в одной работе, «Зайцеву важно передать способность героя вознестись над повседневностью, почувствовать неумолимость судьбы, даже примириться с ней» [2, с. 653]. Думается, что Ковалеву в большей

степени, чем кому-либо из других героев, доверено выразить умонастроение писателя, которое можно сформулировать так: пессимистический вывод о тленности и исчезновении всего в круговороте бытия не означает умертвления. Напротив, этот процесс призван рождать свет в душе, свет воскресения. Отсюда и название рассказа, передающее его основную мысль.

В итоге отметим, что герои Зайцева действительно «странные люди», постигшие тихую мудрость

отъединения от жизни. Они страдают в реальной действительности, но все же примиряются и со страданием, и с потерями... Можно сказать, что в произведениях Зайцева фабула строится вокруг событий частного быта, а сюжет заключается не в конфликте человека с внешней средой, а перемещен внутрь его самого. Рисуя этих «странных людей», Зайцев раскрывает свою концепцию жизни – необходимость спокойного принятия жизни и согласия с ней.

Библиографический список

1. Ворopaева Е. Жизнь и творчество Бориса Зайцева // Зайцев Б.К. Сочинения: В 3 т. Т. 1. М.: Художественная литература; ТЕРРА, 1993. С. 5–47.
2. Заваркина М.В., Храмых А.В. Мотив света в рассказе Б. Зайцева «Осенний свет» // Проблемы исторической поэтики, 2015. № 13. С. 647–661.
3. Зайцев Б.К. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 1, 2. М.: Русская книга, 1999. 608 с., 544 с.
4. Замятин Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 3. М.: Русская книга, 2004. 608 с.
5. Замятин Е.И. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 5. М.: Республика, Дмитрий Сечин, 2011. 559 с.
6. Келдыш В.А. Реализм и «неореализм» // Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов). Книга 1. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001. С. 259–328.
7. Михайлова М.В. Неореализм: стилевые искания // История русской литературы Серебряного века (1890-е – начало 1920-х годов). В 3 ч. Часть 1. М.: Издательство Юрайт, 2017. С. 41–77.
8. Рябинина Н.В. Смертная тоска студента Бенедиктова: рассказ Б.К. Зайцева «Студент Бенедиктов» // Наследие Б.К. Зайцева: проблематика, поэтика, творческие связи. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б.К. Зайцева. Орел: ПФ «Картуш», 2006. С. 57–61.
9. Сухих И. Структура и смысл: Теория литературы для всех. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 544 с.
10. Толстой Л.Н. Война и мир. Том 2 // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22 тт. Т. 5. М.: Художественная литература, 1980. С. 7–388. https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_5/0030_2-17.htm (дата обращения: 07.04. 2021)

References

1. Voropaeva E. The life and work of Boris Zaitsev // Zaitsev B.K. Works: In 3 v. V. 1. M.: Artistic Literature; TERRA, 1993. Pp. 5–47.
2. Zavarkina M.V., Khramykh A.V. Motif of light in *Autumn Light* by B. Zaitsev // Problems of historical poetics, 2015. № 13. Pp. 647–661.
3. Zaitsev B.K. Collected works: In 5 v. V. 1, 2. M.: Russian book, 1999. 608 p., 544 p.
4. Zamjatin E.I. Collected works: In 5 v. V. 3. M.: Russian book, 2004. 608 p.
5. Zamjatin E.I. Collected works: In 5 v. V. 5. M.: Respublika, Dmitriy Sechin, 2011. 559 p.
6. Keldysh V.A. Realism and “neorealism” // Russian literature in the turn of centuries (1890s – early 1920s). Book 1. M.: Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, “Nasledie”, 2001. Pp. 259–328.
7. Mikhailova M.V. Neorealism: style searches // The history of Russian literature in the Silver age (1890s – the beginning of 1920s): In 3 p. P. 1. M.: Urait Publishing House, 2017. Pp. 41–77.
8. Rjabina N.V. Deathly melancholy of the student Benedictov: the short story *Student Benedictov* by B.K. Zaitsev // The legacy of B.K. Zaitsev: problems, poetics, creative connections. Materials of the All-Russian academic conference for the 125th birthday anniversary of B.K. Zaitsev. Orel: PF “Cartouche”, 2006. Pp. 57–61.
9. Suhikh I. Structure and meaning: Literary theory for all. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2018. 544 p.
10. Tolstoy L.N. War and peace. V. 2 // Tolstoy L.N. Collected works in 22 v. V. 5. M.: Artistic Literature, 1980. Pp. 7–388. https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_5/0030_2-17.htm (Date accessed: April 7, 2021)

УДК 821.111(73)+821.161.1

UDC 821.111(73)+821.161.1

ШАРАВИН А.В.

доктор филологических наук, профессор кафедры русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет им. ак. И. Г. Петровского

E-mail: ekl1ier@mail.ru

РЕЗАКОВ Я.О.

соискатель ученой степени кандидата филологических наук кафедры русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, Брянский государственный университет им. ак. И. Г. Петровского

E-mail: ric.darko@mail.ru

SHARAVIN A.V.

Doctor of Philology, Professor of Russian, Foreign Literature and Mass Communication Department, Bryansk State University Academician I G Petrovsky

E-mail: ekl1ier@mail.ru

REZAKOV YA.O.

Postgraduate Student Russian, Foreign Literature and Mass Communication Department, Bryansk State University Academician I.G. Petrovsky

E-mail: ric.darko@mail.ru

ЧЕХОВСКАЯ ПОЭТИКА ПОДТЕКСТА В ПРОЗЕ С.Д. ДОВЛАТОВА И ДЖ.Д. СЭЛИНДЖЕРА*

THE CHEKHOV'S POETICS OF IMPLICATION IN THE PROSE OF J.D. SALINGER AND S.D. DOVLATOV

В статье рассматриваются особенности влияния литературной традиции А. Чехова (чеховского подтекста) на взаимодействие творческих концепций С. Довлатова и Дж. Сэлинджера в рамках диалога американской и русской литератур XX века. По результатам анализа художественных текстов А. Чехова, Дж. Сэлинджера и С. Довлатова проанализирован механизм реализации чеховского подтекста в литературе XX века, а также установлены его эстетические связи с орнитологической символикой, цитатностью, мотивом отчуждения, философией дзен-буддизма, экзистенциализма. По итогам исследования формулируется вывод о том, что поэтика чеховского подтекста, взаимодействуя с принципом «айсберга» Э. Хэмингуэя, выступает как одно из проявлений традиции «встречных течений» в национальных литературах, проанализированных через творческие контакты прозы С. Довлатова и Дж. Сэлинджера.

Ключевые слова: А. Чехов, Дж. Сэлинджер, С. Довлатов, поэтика, подтекст, русская литература, американская литература.

This article focuses on the features of the influence of the literary A. Chekhov's tradition (Chekhov's implication) on the interaction of the creative concepts of J. Salinger and S. Dovlatov in the framework of the dialogue between the American and Russian literatures of the XX century. Author describes the mechanism of the implementation of Chekhov's implication in the literature of the 20th century on the example of the analysis of literary texts by A. Chekhov, J. Salinger and S. Dovlatov. These texts reveal aesthetic connections with ornithological symbolism, quotation, the motive of alienation, philosophy of Zen Buddhism, existentialism. The study concludes that the poetics of Chekhov's implication, interacting with the principle of "iceberg" by E. Hemingway, acts as one of the manifestations of the tradition of "counter currents" in national literatures, analyzed through creative contacts between the prose of S. Dovlatov and J. Salinger.

Keywords: A. Chekhov, J. Salinger, S. Dovlatov, poetics, implication, Russian literature, American literature.

Русская литературно-философская традиция является одной из основных зон взаимодействия русской и американской литератур XX века. Наследие русской классики, являющееся оплотом мирового гуманизма, играет приоритетную роль в определении общечеловеческого в диалоге национальных литератур. Американский профессор Ричард Темпест (университет Иллинойса) считает русскую классическую литературу посланницей доброй воли России в США. В произведениях ряда русских классиков (Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, А.П. Чехов) отражены философские позиции и ситуации, постоянно резонирующие с американской действительностью [15, с. 71]. Так, в данной статье мы рассматриваем влияние поэтики чеховского подтекста на творческий диалог американ-

ского классика Дж.Д. Сэлинджера и русского писателя третьей волны эмиграции С.Д. Довлатова.

Чеховский подтекст – система выразительных деталей художественного текста (предмет интерьера, одежда, фраза, мимика, жест, портрет или пейзаж), наделенных скрытым, но исключительным для интерпретации эстетического идеала автора смыслом. Как отметил С. Заманский: «Чеховский подтекст отражает скрытую, дополнительную энергию человека. Часто эта энергия ещё не настолько определилась, чтобы вырваться наружу, проявить себя непосредственно <...> Во всех случаях «невидимая» энергия героя неотделима от тех его конкретных и совершенно точных действий, которые и дают возможность ощущать эти силы...» [5, с. 102]. По Д. Затонскому: «...подтекст не просто как от-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90029.

дельный прием, а если угодно, как стиль ввел в литературу Чехов» [6, с. 120]. Скрытый психологизм, лаконизм повествования, отсутствие деления на второстепенных и главных героев (за каждым персонажем закреплена индивидуальная сюжетная линия) в малой прозе А.П. Чехова стимулируют читателя к сотворчеству в формировании собственного понимания произведения.

Несомненна связь творческой концепции подтекста А.П. Чехова с принципом «айсберга» Э. Хэмингуэя, в котором прямое значение текста произведения составляет одну восьмую от заложенного автором смысла («верхушка» айсберга), а остальные семь восьмых приходятся на подтекст (подводная часть айсберга). Осознавать глубину «подводного течения» подтекста читателю помогают детали чеховской прозы, которые, согласно А. Чудакову, «связаны с другими, более далёкими смыслами, смыслами «второго ряда» художественной системы» [12, с. 51]. Эти «смыслы» помогают читателю между строк уловить эмоциональную насыщенность и символическую многозначность произведений, типологически схожих с малой прозой А.П. Чехова.

Для рассмотрения функционирования подтекста А.П. Чехова обратимся к его пьесе «Чайка». При интерпретации содержания произведения «верхушкой» айсберга является трактовка образа чайки как символа свободы и активного действия. Без обращения к подтексту подобное видение символа оправдано: ключевым героям пьесы удается самореализоваться: так, Константин Треплев становится умеренно успешным писателем, Нина Заречная исполняет детскую мечту – быть актрисой, несмотря на их неудавшуюся влюбленность. Несостоятельность романтических взаимоотношений Нины и Константина обусловлена тем, что Заречная ассоциировала себя с чайкой (в начале пьесы она говорит: «А меня тянет сюда к озеру, как чайку...» [11, с. 252], затем и вовсе отождествляет себя с птицей: «Я – Чайка...» [11, с. 278]), а Треплев убил чайку на охоте, тем самым он погубил чувства Нины к нему и утратил смысл своего существования без ее любви. Каждый обретает свободу: Заречная – в принятии своей нелегкой судьбы («Умей нести свой крест и веруй» [11, с. 294]), а Треплев – в осмысленной смерти, позволившей ему уйти из чуждого без любви Нины и родной матери мира.

«Подводная» часть айсберга в тексте «Чайки», определяющая его трагическую составляющую, основывается на интерпретации образа мертвой чайки. В этом случае фокус внимания устремлен на ту самую чеховскую деталь, о которой было упомянуто выше. Согласно словарю образов А. Менегетти, мертвая чайка является символом разлуки [7, с. 52]. В пьесе Чехова мертвая чайка появляется в трех фрагментах, отображающих разлуку Нины Заречной и Константина Треплева. После неудачной постановки спектакля Треплев кладет убитую чайку у ног Нины со словами: «Скоро таким же образом я убью самого себя» [11, с. 257]. Заречная не понимает, что имел в виду герой, а мертвая чайка попадает в поле зрения писателя Тригорина – возлюбленного матери Треплева – постаревшей актрисы Аркадиной, ко-

торый из сложившейся ситуации составляет для Нины «сюжет для небольшого рассказа: на берегу озера с детства живет молодая девушка <...> счастлива, и свободна, как чайка. Но случайно пришел человек, увидел и от нечего делать погубил ее, как вот эту чайку» [11, с. 262]. Этот нарратив Тригорина о Треплеве, который погубит Нину и ее мечту, как убил эту чайку. Писатель приглашает девушку попытаться счастья в актерстве вместе с ним в Москве, а не в глуши у озера. Но Тригорин ошибается: в убийство чайки Треплев вкладывает другой смысл – он ввергает свое сердце в руки Нины. Однако героиня этого не замечает и уезжает в столицу, бросив Константина (обозначим это как первую разлуку). Рассказ Тригорина из вымысла превращается в реальность. Заречная становится той самой девушкой из рассказа писателя, который и разрушает ее жизнь. Героиня для него – живая игрушка и/или персонаж для сюжета очередного произведения (это вторая разлука). Девушка осознает свою ошибку, но не может избавиться от навязчивой идентификации себя с чайкой и чувствует себя героиней рассказа Тригорина: «Я – чайка. <...> Помните, вы подстрелили чайку? Случайно пришел человек, увидел и от нечего делать погубил... Сюжет для небольшого рассказа. Это не то» [11, с. 288]. Брошенная Тригориним Нина, вернувшись из Москвы, снова встречается с ним. В этот момент снова возникает образ мертвой чайки, после чего Заречная и Треплев расстаются навсегда (третья разлука), так как Константин исполняет свое обещание и совершает самоубийство из того же ружья, из которого убил и чайку.

Мертвая чайка разобщает не только Нину и Константина. По мнению Ю. Шатина, мертвая чайка – это символ неестественности и отчуждения, которыми пронизаны взаимоотношения героев пьесы: «она профанируемый символ, одновременно прочитываемый и как знак-икона (игрушка-подобие реальности) и как знак-индекс (труп вместо летящего целого), а потому предполагающий иронию и профанацию сакрального» [13, с. 296]. Действительно, каждый герой «Чайки» отчужденность от других. Оставленный матерью и Ниной Треплев не замечает обожания со стороны Маши. Маша не принимает любви учителя Медведенко. Аркадина даже после измены оставляет Тригорина около себя, но взаимности между ними нет. Нина выбирает вместо Треплева Тригорина и посвящает ему жизнь, но он оставляет ее. Этот мотив всеобщей разобщенности предсказывается и творческой программой Треплева, не имеющей четкой мировоззренческой основы: «Надо изображать жизнь не такую, как она есть, и не такую, как должна быть, а такую, как она представляется в мечтах» [11, с. 242]. Однако для главного мечтателя пьесы его же декларация обернулась смертным приговором.

Описанный выше мотив отчуждения людей, проходящий через чеховский подтекст, нашел отражение в прозе Дж.Д. Сэлинджера, считавшего автора пьесы «Вишневый сад» одним из своих любимых писателей. Наиболее ярко традиция «подводного течения» Чехова прослеживается в рассказах Сэлинджера из цикла «9

рассказов».

В каждом из рассказов серии Дж.Д. Сэлинджер гиперболизирует описания малозначимых (на первый взгляд) деталей (предметов, пейзажей, интерьеров), играющих определяющее значение в изображении отчуждения людей как друг от друга, так и от окружающего мира. В начале рассказа «Хорошо ловится рыбка-бананка» писатель акцентирует внимание на том, что главная героиня Мюриэль прежде чем взять трубку звонящего телефона, на другом конце которого разговора с ней ждет ее мать, умышленно растягивает процедуру завершения своего маникюра: «Телефон звонил, а она наносила маленькой кисточкой лак на ноготь мизинца, тщательно обводя лунку. Потом завинтила крышку на бутылочке с лаком и, встав, помахала в воздухе левой, еще не просохшей рукой» [9, с. 5]. На этом путь к трубке не заканчивается – Мюриэль заботится о собственном комфортном расположении для предстоящего разговора: «Другой, уже просохшей рукой, она взяла переполненную пепельницу с диванчика и перешла с ней к ночному столику – телефон стоял там. Сев на край широкой, уже оправленной кровати, она после пятого или шестого сигнала подняла телефонную трубку» [9, с. 6]. Такое детальное описание действий героини поясняет ее позицию к внешнему миру, о которой в тексте было сказано ранее: «...она была не из тех, кто бросает дело из-за какого-то телефонного звонка» [9, с. 5]. Мюриэль неважно, что ей звонит мать, которая беспокоится о ее браке и психической нестабильности ее супруга Симора. Поэтому описанные подробности маникюра героини показывают ее приоритеты: идеальные ногти сейчас, а все остальное/остальные – потом. Телефонный диалог Мюриэль с матерью также носит разобщенный характер, так как девушка слушает, но не слышит опасений по поводу душевного здоровья мужа, который в конце рассказа совершит самоубийство по образцу чеховского Тrepлева – застрелится из пистолета.

В другом рассказе цикла («Лапа-растяпа») в фокусе писателя встреча двух подруг – Мэри Джейн и Элоизы. Они расслабляются, выпивают и обсуждают последние сплетни, пока Элоиза не выдает тираду о своих чувствах к погибшему на войне мужу Уолту Глассу и о неприязни к своему теперешнему супругу Льюи («верхушка айсберга» повествования). Из беседы становится ясно, что до смерти мужа Элоиза была более искренней, честной и мягкой по отношению к другим, а в новом браке с Льюи стала холодной и расчетливой. «Подводными течениями» рассказа оказываются моменты, когда Элоиза становится непривычно мягкой в моменты ностальгии по идеальным отношениям с Уолтом. Очевидно, что с ним Элоиза была лучшей версией себя, тогда как в новом браке с Льюи она стала черствой эгоцентричной женщиной. Детали, отсылающие к поэтике Чехова/Хэмингуэя: героиня постоянно перебивает и не «слышит» подругу Мэри Джейн, специально отпросившуюся с работы ради встречи с ней, а также проявляет непонимание внутреннего мира собственной дочери – Рамоне. Поэтому героиня злится, когда дочь сообща-

ет, что ее воображаемый друг Джимми умер. При этом девочка быстро усваивает модель поведения матери – она заменяет «погибшего» Джимми на нового «друга» – Микки, то есть делает то же, что и Элоиза, которая заменила Уолта новым мужем Льюи. Но для ребенка потеря неживого «друга» проходит безболезненно, тогда смерть бывшего мужа изменила ее мать в худшую сторону. Это и становится причиной гнева Элоизы: она ненавидит Льюи, так как он не заменил им Уолта, которого женщина любит и после его смерти. Тоскуя по себе прошлой, Элоиза спрашивает у Мэри Джейн: «Я же была хорошая, правда, хорошая?» [9, с. 43]. Героиня как будто исповедуется перед подругой, которая знала ее в лучшие времена, и отчаянно ищет участия Мэри Джейн для духовного обновления.

Таким образом, в мире Дж.Д. Сэлинджера «подводное течение» оттеняет неподвижность, пустоту экзистенциального мира героев произведений. При этом читателю предстоит не только ощутить эту пустоту, но и понять, удалось ли герою прозы Сэлинджера заполнить «дыру» в своем существовании.

Если обратиться к такой особенности творческой концепции Дж.Д. Сэлинджера, как обращение к духовным практикам дзен-буддизма, то «пустоты» героев его прозы заполнены прорывом в пустоты дзен. Так, самоубийство Симора в «Рыбка-бананка» обозначает осознанное прерывание круга земных страданий и переход души в состояние вечного спокойствия – нирваны. Подобная трактовка отличается от общепринятой: не зная буддийского подтекста, исследователи связывали смерть Симора с несчастливим браком с Мюриэль. Интерпретируя девятый рассказ цикла «Тедди» мы предполагаем, что переход Симора в нирвану не состоялся – его душа оказалась в теле ребенка-вундеркинда, поражающего глубиной своих духовных познаний всех вокруг. Это произошло благодаря теории переселения душ (реинкарнации): карма Симора не оказалась достаточно чистой для попадания в нирвану, поэтому он перевоплотился в Тедди и передал ему свою мудрость: «Но мне все равно пришлось бы переселиться в другую телесную оболочку и вернуться на землю, даже если бы я не встретился с этой девушкой, – я хочу сказать, что я не достиг такого духовного совершенства, чтобы после смерти остаться с Брахманом и уже никогда не возвращаться на землю» [9, с. 211]. Незнакомая нам девушка – это та самая недалека жена Симора Мюриэль, о которой мы упоминали выше. Затем Тедди произносит слова, которые одновременно выражают как причину ухода из жизни Симора, так и мнение Сэлинджера о том, как нелегко живут в Америке искатели духовного: «Другое дело, что не повстречай я эту девушку, и мне бы не надо было воплощаться в американского мальчика. Вы знаете, в Америке так трудно предаваться медитациям и жить духовной жизнью. Стоит только попробовать, как люди начинают считать тебя ненормальным» [9, с. 212]. Тедди улавливает, что в ипостаси ребенка карма еще не успевает запятнаться, поэтому, как и Симор, он решает уйти из жизни. На этот раз с помощью младшей сестры

Пуппи – по замыслу Тедди она столкнула его в бассейн без воды. Но в концовке рассказа мы находим, что «раздался крик» Пуппи, а по какой причине – неизвестно. Биограф Сэлинджера К. Славенски предлагает два возможных варианта развития событий на момент вскрика Пуппи: 1) она нечаянно столкнула Тедди в бассейн и только секунду спустя поняла, что натворила; 2) Тедди сам прыгнул в пустой бассейн, но и ухватил за собой и Пуппи, которую хотел спасти от возможных кругов реинкарнаций в детском возрасте [14, р. 293]. При этом мы видим, что как и в случае с чеховским Треплевым – духовная основа личности Симора не помогла ему избежать ловушки человеческого отчуждения.

Наравне с Дж.Д. Сэлинджером противоречивость американского мироощущения осознавал и писатель третьей волны русской эмиграции С.Д. Довлатов, ставший одним из главных продолжателей традиции чеховского подтекста. Размышляя в «Записных книжках» о русских писателях, Довлатов писал: «Можно благоговеть перед умом Толстого. Восхищаться изяществом Пушкина. Ценить нравственные поиски Достоевского. Юмор Гоголя. <...> Однако похожем быть хочется только на Чехова» [2, с. 110].

«Подводные течения» прозы С.Д. Довлатова, как и в творчестве Чехова и Сэлинджера, развивают мотив экзистенциального отчуждения в контексте с демифологизацией концепта «американской мечты». Русские эмигранты на личном опыте осознали несостоятельность мифов об «обетованной земле» Штатов с неограниченным потоком возможностей и свобод для каждого. По мнению Довлатова, в тот момент, когда русские писатели покинули родину, они лишились своего места в мире. Поэтому даже в таком мегаполисе, как Нью-Йорк, «русские американцы» чувствуют себя чужими: «Здесь нет ощущения места. Есть чувство корабля, набитого миллионами пассажиров» [4, с. 134].

Так, подобное отсутствие чувства места для героини повести Довлатова «Иностранка» Маруси Татарович едва не оказалось трагичным. Сразу после прибытия в Америку Маруся быстро устраивает свою жизнь с помощью двоюродной сестры Лоры, у которой героиня: «...была сыта и здорова. Одежды у нее хватало. Деньги на хозяйство лежали в коробке из-под торта. Не жизнь, а санаторий для партийных работников» [3, с. 48]. Однако, Маруся не хочет «зависеть от Лоры» и задумывается об ошибочности своего переезда в Штаты: «Рано или поздно надо будет возвращаться домой. Но куда? <...> Стоило ради этого ехать в такую даль?» [3, с. 51]. Маруся – самодостаточная женщина, занимавшая в СССР не последнее место в качестве высококвалифицированного специалиста в сфере культуры («Работать могла где угодно. От министерства культуры до районной газеты» [3, с. 54]). После такого успеха американские вакансии продавца, няни, медсестры, программиста или посудомойки, которые были доступны героине, лишь задевали ее самолюбие: «Ее одинаково раздражали цифры, чужие болезни и посторонние дети» [3, с. 56]. Не складывается у Маруси и личная жизнь.

Попытка героини завести отношения с коренным американцем (Джи Кей Эпплаум) заканчивается неудачей из-за того, что она не воспринимает всерьез замечание сестры Лоры о том, что перед ней «типичный американец со здоровыми нервами» и не может понять главную особенность американской ментальности: «Если русские вечно страдают и жалуются, то американцы устроены по-другому. Большинство из них – принципиальные оптимисты...» [3, с. 71]. Когда Маруся начинает жить самостоятельно, то ее единственным доходом становится пособие по безработице, из-за чего она едва сводит концы с концами, а основой ее любовной связи с латиноамериканцем Рафаэлем Гонсалесом является его привязанность к сыну Маруси – Левушке (как окажется после – основа их отношений не только в этом).

В итоге, у Маруси начинает развиваться депрессия, осознавать которую героине помогает появление попугая Лоло, подаренного ей на день рождения Рафаэлем. При своем первом появлении Лоло приветствует всех выкриком инвективных английских слов в транслитерации («Шит, шит, шит, шит, шит, фак, фак, фак, фак...» [3, с. 101] – сочетание слов «shit» («дерьмо») и «fuck» (матерное слово, имеющее множество значений в английском языке)), выходящих в «подводное течение» подтекста повести Довлатова. На уровне подсознания Маруся расценивает возглас попугая (которого Рафаэль принес без клетки) как описание ее жизни в США. По существу, жизнь героини просто «шит, шит, шит» [3, с. 102]. Происшествие с попугаем толкает Марусю к мысли о возвращении на родину. Героиня не боится расстаться с иллюзорной «американской свободой»: «На фиг мне свобода! Я хочу покоя <...> Нормальный человек он и в Москве свободен» [3, с. 111]. Однако, советское посольство выдвигает Марусе ультиматум, так как для возвращения в Россию «прощение надо заслужить», а именно, написать и опубликовать статью с покаянием. Вольный русский характер героини не позволяет ей поддерживать идеологические «войны» двух держав. Маруся хочет вернуться в Россию безо всяких условий. Следствием этой неудачи становится привязанность Маруси к попугаю Лоло. Он постоянно ломает свои клетки, что в глазах героини воспринимается как проявление вольности, утраченной ею на родине. Когда Лоло в очередной раз выбирается из клетки и улетает в неизвестном направлении – Маруся доходит до крайней точки и готовится свести счеты с жизнью («Напьюсь, жизнь кончена...» [3, с. 139]). Она осознает, что попугай в отличие от человека ни от кого не зависит, поэтому может лететь куда угодно, а она – нет. Но в критический момент внезапной вернувшийся Лоло спасает ситуацию своим «строгим и повелительным» выкриком: «Жить! <...> Факт! <...> Жить!» [3, с. 141]. После этого Маруся забывает о своих мрачных мыслях и следует совету любимого попугая, чье значение совпадает с мыслью героини о жизни в США, высказанной ею ранее: «А здесь – живешь, и ладно...» [3, с. 115]. Освобождение Маруси от оков тоски по родине подчеркнуто в названии следующей главы повести – «Хэппи энд» («Счастливый

конец»). В ней разворачивается зарисовка, обыгрывающая романтические голливудские комедии. Рафаэль и Маруся без обсуждения разногласий в своих отношениях играют свадьбу и планируют жить долго и счастливо. Слово «жить» в данном случае напрямую контрастирует с первым возгласом Лоло «шит» (на тот момент жизнь Маруси казалась ей тем самым «дерьмом»). Созвучие похожих по звучанию, но разных по значению слов «шит» и «жить» напрямую отражают одну из особенностей чеховского подтекста, связываемую с подменой значений звучащих одинаково слов (омофонов). Так, инженер Кучеров из рассказа А.П. Чехова «Новая дача» ловит крестьян своего хозяйства на воровстве и грозит, что будет их за это «презирать». Однако, старому кузнецу Родиону слышится не «презирать», а «призирать» (заботиться) [10, с. 125-126]. Поэтому он обнадеживает свою жену тем, что барин их не оставит на старости лет. Несмотря на то, что Кучеров и Родион не поняли друг друга, но, благодаря подтексту, это понимает читатель. Аналогично и у С.Д. Довлатова – экзистенциальный кризис Маруси охватывает предел от «шит» до «жить».

Примечательно, что попугай в русской эмигрантской литературе уже был спутником героя, тоскующего по родине и недовольного новым местом нахождения, и до «Иностранки» Довлатова. «Плененная» Америкой Маруся чувствует то же, что и лирический герой стихотворения К. Бальмонта «Узник». Оно написано в 1920 году в эмиграции в Париже. Герой Бальмонта сравнивает себя с «зеленым попугаем» в клетке, которого из «просторного царства лесов тропических» изгнали в

«дымный Париж» [1, с. 379]. Персонаж тоскует по родине, но в центре «белой эмиграции» – Париже не находит единомышленников, и рефреном его жизни становится лишь крик птицы: «Дурак, дурак» [1, с. 380]. Эти выкрики преумножают тоску героя по родине, куда ему невозможно вернуться, а значит, его уныние будет бесконечным. При этом Марусе везет больше – ей попугай возвращает утраченное душевное спокойствие. Это отсылает к лирическому герою стихотворения «Узник» А.С. Пушкина, написанному в южной ссылке. В отличие от лирического героя Бальмонта герой Пушкина хочет последовать призыву «молодого орла», который напоминает пленнику о духовной свободе: «Давай улетим! / Мы вольные птицы; пора, брат, пора!» [8, с. 205].

В подтексте диалога двух писателей мы видим, что, как и Симор, и Тедди из произведений Дж.Д. Сэлинджера, героиня С.Д. Довлатова осознает всю иллюзорность «американской мечты», так как глубокие духовные идеи противостоят обывательскому принципу среднего американца: «мировые проблемы американцев не волнуют. Главный их девиз – «Смотри на вещи просто» И никакой вселенской скорби!» [3, с. 72]. Такой лозунг идет вразрез с «загадочной русской душой» и творческой концепцией Дж.Д. Сэлинджера, кодирующей идеи дзен-буддизма, раннего православия и католического мистицизма. Таким образом, поэтика чеховского подтекста доказывает свою состоятельность как еще одна зона контакта русской эмигрантской литературы XX века (С.Д. Довлатов) и американской литературы 1950-х годов (Дж.Д. Сэлинджер).

Библиографический список

1. Бальмонт К. Собрание сочинений в 7 т., т. 4., Москва, Книжный Клуб Книговек, 2010. 410 с.
2. Довлатов С. Записные книжки. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2006. 244 с.
3. Довлатов С. Иностранка. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 160 с.
4. Довлатов С. Ремесло. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2011. 192 с.
5. Заманский С.А. Сила чеховского подтекста // Театр. 1960. № 5. с. 101-106.
6. Затонский Д.В. Художественные ориентиры XX века. М.: Советский писатель, 1988. 416 с.
7. Менегетти А. Словарь образов: Практик. руководство по имагогике: Пер. с итал. и англ. / Науч. ред. Е. В. Романовой, Т. И. Сытько. Л.: Экос: Ассоц. онтопсихологов, 1991. 112 с.
8. Пушкин А.С. Собрание сочинений в 10 т., т. 1, Москва, Гослитиздат, 1959. 510 с.
9. Сэлинджер Дж. Девять рассказов. М.: Эксмо, 2014. 224 с.
10. Чехов А. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 18 т. М.: Наука, 1974–1982. С. 125-126
11. Чехов А. Чайка. Три сестры. Вишневый сад. М.: Эксмо, 2013. С. 235-303.
12. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова. Возникновение и утверждение / А.П. Чудаков. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. (Культурный код). 434 с.
13. Шатин Ю.В. Профанирующий символ // О поэтике А.П. Чехова. Иркутск, 1993. С. 296-297.
14. Slawenski K. J.D. Salinger: a life. New York: Random House, 2012. 450 p.
15. Tempest R. Russian dreams: Pushkin, Chaadaev, Turgenev, Dostoevsky, Mandelstam, Florensky. London: Omega Books, 1987. 150 p.

References

1. Balmont K. Collected works in 7 volumes, vol. 4., Moscow, Knigovok Book Club, 2010. 410 p.
2. Dovlatov S. Notebooks. St. Petersburg: Publishing Group "Azбуka-klastika", 2006. 244 p.
3. Dovlatov S. Inostranka. SPb.: Publishing Group "Azбуka-klastika", 2010. 160 p.
4. Dovlatov S. Craft. St. Petersburg: Publishing Group "Azбуka-klastika", 2011. 192 p.
5. Zamansky S. A. The power of Chekhov's subtext // Theater. 1960. No. 5. Pp. 101–106.
6. Zatonsky D. V. Artistic landmarks of the XX century. Moscow: Soviet Writer, 1988. 416 p.
7. Meneghetti A. Dictionary of images: Prakt. guide to imagogy: Trans. from ital. and English / Scientific ed. by E. V. Romanova, T. I. Sytko. L.: Ekos: Assoc. ontopsihologov, 1991. 112 p.
8. Pushkin A. S. Collected works in 10 volumes, vol. 1, Moscow, Goslitizdat, 1959. 510 p.
9. J. Salinger. Nine stories. Moscow: Eksmo, 2014. 224 p.

10. *Chekhov A.* Poln. sobr. soch. i pribov: V 30 t. Soch.: V 18 t. M.: Nauka, 1974-1982. Pp. 125–126.
 11. *Chekhov A.* Chaika. Three sisters. Cherry Orchard. Moscow: Eksmo, 2013. Pp. 235–303.
 12. *Chudakov A. P.* Chekhov's Poetics. Chekhov's world. Occurrence and approval / A. P. Chudakov. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus, 2016. (Cultural code). 434 p.
 13. *Shatin Yu. V.* Profaniruyuschiy symbol // O poetike A. P. Chekhov. Irkutsk, 1993. Pp. 296–297.
 14. *Slawenski K. J.D.* Salinger: a life. New York: Random House, 2012. 450 p.
 15. *Tempest R.* Russian dreams: Pushkin, Chaadaev, Turgenev, Dostoevsky, Mandelshtam, Florensky. London: Omega Books, 1987. 150 p.
-
-

УДК 372.85

UDC 372.85

АКСЁНОВ А.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева.

E-mail: aksenovaa@inbox.ru

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

E-mail: waleranikolaev@mail.ru

AKSYONOV A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Mathematics and Applied Information Technologies and Methods of Teaching Mathematics named after N.A. Ilyina of Orel State University

E-mail: aksenovaa@inbox.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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЛОГИЧЕСКОМУ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

METHODOLOGICAL METHODS OF EXPLANATION IN THE PROCESS OF LEARNING LOGICAL SEARCH FOR SOLVING SCHOOL MATHEMATICAL PROBLEMS

В статье рассматриваются проблема использования объяснения как одного из основных методов современного урока математики в школе. Продемонстрирована роль объяснения, выполняемого учителем, в обучении школьников логическому поиску решения математических задач.

Ключевые слова: объяснение, математика, задача, поиск, решение.

The article deals with the problem of using explanation as one of the main methods of modern mathematics lesson in school. The role of the explanation performed by the teacher in teaching schoolchildren the logical search for solutions to mathematical problems is demonstrated.

Keywords: explanation, mathematics, task, search, solution.

Как свидетельствуют результаты многих педагогических исследований, в структуре большинства уроков математики в общеобразовательной школе значительное место занимает этап объяснения нового материала. От его эффективности зависит успешность других этапов урока: закрепление, контроль и др. Как показали наши исследования, на уроках математики более половины времени на этапе ознакомления с новым материалом занимает объяснение [5].

Анализ педагогической практики убеждает в том, что учителя испытывают серьезные затруднения при подготовке и проведении объяснения на уроке. Оно часто характеризуется недостаточной глубиной, логичностью и 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 и связанные с этим недостатки практики реального обучения математике обусловили актуальность исследования феномена объяснения.

Объяснение – это один из методов устного изложения нового материала. Наряду с объяснением, в ходе изложения новых знаний наиболее часто используются рассказ, беседа, лекция и др. Анализ различных под-

ходов к осмыслению понятия объяснения позволил сформулировать его трактовку. 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 [3].

В ходе исследования установлено, что объяснение материала на уроках математики осуществляется с помощью причинного, функционального и структурного способов. Математика относится к дисциплинам, в содержании обучения которой присутствуют 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 математики способы объяснения обычно содержат все этапы способов объяснения. При объяснении способов деятельности достаточно двух

первых этапов реализации каждого способа [5].

В частности, объяснение в обучении математике чаще всего реализуется на уроках ознакомления школьников с новым материалом, что отражено в учебном пособии [4]. Основные цели таких уроков: введение в учебный обиход школьников новых понятий; установление свойств или признаков объектов или отношений, отображённых в этом понятии; выведение общего правила или алгоритма решения задач определенного вида. Возможны и любые комбинации перечисленных дидактических задач [4, с. 321].

Авторы этого пособия отмечают, что основным элементом урока такого вида является этап ознакомления с новым материалом, реализуемый с помощью метода объяснения. На этом этапе, в соответствии с общими положениями методики обучения математике, решаются следующие задачи: создается проблемная ситуация, перед учащимися ставится очередная проблема; выполняется коллективный поиск плана её решения; в соответствии с планом проводятся необходимые наблюдения и опыты; реализуется переход к обобщению в виде определения, гипотезы или правила; затем обнаруженная гипотеза при участии школьников получает необходимые обоснования; дается ответ на исходный вопрос познавательной деятельности [4, с. 321].

Конкретизируя и развивая эти методикоматематические положения, которые были сформулированы в последней трети двадцатого века, Г.И. Саранцев [6] отмечает, что процесс объяснения нового материала в контексте реализации идей деятельностного подхода, а также гуманизации и гуманитаризации образования требует того, чтобы объяснение сопровождалось целенаправленной, активной познавательной деятельностью школьников по освоению новых понятий и изучению теорем. Автор считает необходимым предлагать школьникам специальные упражнения, с помощью которых осуществляется мотивация введения понятий, выделение их существенных свойств, подведение объекта под понятие, усвоение логической структуры понятия, формулирование определения понятия, применение понятия и установление его взаимосвязей с другими понятиями [6, с. 47–55]. Аналогичная работа должна проводиться и в процессе изучения теорем [6, с. 59–63]. Данную логику объяснения математических понятий можно представить в такой последовательности способов объяснения: структурный способ (раскрытие свойств понятия – внутренняя структура); причинный способ (подведение под другое, более обобщенное понятие); функциональный способ (формулирование определения); структурный способ (установление взаимосвязей с другими понятиями – внешняя структура).

Как показывает опыт, особое место занимает объяснение в процессе обучения решению математических задач. Для мотивации познавательной активности учащихся, учитель в процессе объяснения может задавать им так называемые «наводящие» вопросы. По мере освоения школьниками методики решения задач конкретной разновидности, учитель постепенно снижает

меру своего участия в отыскании решения, то есть уступает им инициативу на различных этапах поиска решения задачи.

В ходе обучения решению задач учителю важно довести до сознания учащихся то, что важнейшим этапом их решения является точная формулировка вопросов, отвечая на которые, они смогут найти решение задачи. Обучение школьника поиску этих вопросов характеризует управление его познавательной деятельностью в процессе решения задачи, то есть управление поиском её решения. Постановка вопросов в процессе решения задачи представляет собой причинный способ объяснения. Кроме него в ходе объяснения сущности поиска решения задачи используются структурный и функциональный способы.

Рассмотрим пример реализации способов объяснения в процессе обучения решению некоторых математических задач.

Пример 1. *Найти площадь трапеции, если её основания равны 60 см и 20 см, а боковые стороны равны 13 см и 37 см [1, с. 17].*

К сожалению, многие учителя математики в процессе объяснения практических заданий чаще всего ориентируют школьников на решение определенного узкого круга задач путем раскрытия и запоминания алгоритма их решения. В результате большинство учащихся средних школ приучены выполнять поиск решения задач «с конца». Применительно к данной задаче они смогут прийти к выводу о применении формулы вычисления площади трапеции. Для нахождения площади по этой формуле нужно знать высоту трапеции. Однако, как показывает практика, поиск высоты может вызвать затруднения у многих из них.

Гораздо более эффективно обучать школьников самостоятельным размышлениям над решением задачи, чем учить их выполнять поиск её решения «по пути наименьшего сопротивления», то есть пытаться использовать стандартную формулу. Если в приведенной задаче чуть изменить условие, большинство учащихся уже не сможет решить ее с помощью стандартной формулы.

Поиск общей стратегии решения большинства задач состоит в формулировании ряда вопросов, ответы на которые позволят решающему найти правильного ход решения. Объяснение для этой задачи целесообразно начать с причинного способа. Для активизации мыслительной деятельности школьников учитель формулирует 1-й вопрос: «Что такое площадь?» Если учащиеся затрудняются ответить, можно сформулировать следующий вопрос: «Где можно почерпнуть необходимые знания?» Подобное управление познавательной деятельностью учащихся не способствует генерации идей решения, но оно очень важно, поскольку такое опосредованное управление – это первый шаг к тому, чтобы учащиеся сами управляли своими действиями, выполняя поиск решения задачи. Однако умение правильно сформулировать вопрос является важнейшим условием нахождения решения любой задачи. Здесь работа учителя направлена на перспективу, то есть помогает школь-

никам не просто понять алгоритм решения конкретной задачи, а освоить общее умение решения любых задач.

Управляя процессом поиска решения задачи, учитель незаметно подводит учащихся к определению площади и ее свойствам. Это структурный способ объяснения. В рамках этого способа учителю важно помочь школьникам понять, что одним из свойств площади является то, что площадь фигуры равна сумме площадей всех её непересекающихся частей (внутренняя структура).

Далее педагог подводит учащихся к пониманию разделения трапеции на части. Эту работу можно организовать в индивидуальной или групповой форме. После чего каждый ученик или каждая группа сообщает её результаты. В ходе совместного обсуждения важно подвести школьников к вычленению составных частей площади трапеции, которая складывается из площадей двух треугольников и площади прямоугольника (рис. 1).

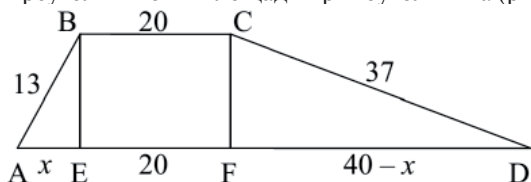


Рис. 1.

После этого учитель объясняет, что можно найти площадь трапеции, сложив площади входящих в нее фигур. Для нахождения площадей её частей нужно знать либо высоту трапеции как высоту в треугольниках (рис. 1), либо длину диагоналей и угол между ними, поскольку трапеция – это частный случай четырёхугольника.

В последнем случае в задаче фигурируют три неизвестных, нахождение каждого из которых далеко не очевидно. В ходе рассуждений учитель подводит учащихся к мысли о том, что для определения площади трапеции нахождение ее высоты либо неизбежный, либо предпочтительный шаг в решении данной задачи. Для полноценного осознания учащимися сущности поиска решения задачи важно чтобы к этому результату они подошли не после подсказок учителя, а опытным путём. Учителю следует ненавязчиво предложить им провести все эти опыты.

Как показывает практика, отыскивая высоту трапеции, учащиеся обычно проводят её из вершины меньшего основания (при другом её проведении они быстро обнаружат, что это бесперспективно для выполнения поиска решения). Из получившегося прямоугольного треугольника с помощью теоремы Пифагора найти высоту невозможно, так как неизвестен другой его катет. Здесь учащиеся могут «зайти в тупик», выполняя поиск решения задачи. Это случилось из-за того, что с помощью рассмотренных ранее теоретических фактов и вообще только геометрического инструментария невозможно решить эту задачу.

Предположим, что никто из учащихся не догадался обозначить высоту буквой x , то есть применить алгебраический аппарат. Чтобы учителю не давать им готовой подсказки, ему нужно ненавязчиво подвести их к выво-

ду о том, что, используя только геометрический аппарат, данную задачу решить невозможно. То есть он должен предложить им высказать своё мнение об объективных причинах, по которым им ещё не удалось найти решение задачи (заранее учащиеся должны знать, что задача имеет решение). Как показывает практика, в этом перечне практически всегда звучит причина, смысл которой таков: нет средств для решения задачи. Это верно, но лишь в рамках геометрии. Здесь учитель может задать учащимся вопрос: «А разве вы применили всю известную вам математику?».

Далее обычно учащиеся стараются активно применять арсенал других теорий, причём переходят к алгебре достаточно быстро. Часто без труда они предлагают провести вторую высоту в трапеции. Если за x обозначить высоту трапеции, то на основании теоремы Пифагора они выразят катет AE : $\sqrt{169 - x^2}$, а катет FD будет равен $\sqrt{1369 - x^2}$. Поскольку $AD = 60$, а $EF = 20$, то сумма двух катетов составит 40. Тогда получится уравнение $\sqrt{1369 - x^2} + \sqrt{169 - x^2} = 40$.

Эту задачу можно предлагать и восьмиклассникам, но они по объективным причинам не смогут решить полученное уравнение. Ими самими ставится под сомнение целесообразность обозначения высоты трапеции буквой x . Затем учащиеся предлагают обозначить за x неизвестный катет в прямоугольном треугольнике (не высоту) и получают уравнение, которое вполне смогут решить. Так, если обозначить за x другой катет, находящийся в треугольнике с гипотенузой, равной 13 см, можно выразить катет, принадлежащий треугольнику с гипотенузой, равной 37 см, лежащий на основании трапеции. Если $AD = 60$, $EF = 20$, $AE = x$, то второй катет (FD) будет равен $40 - x$. Тогда, используя теорему Пифагора, в каждом из прямоугольных треугольников можно выразить квадрат высоты (она является высотой трапеции, поэтому одинакова для каждого треугольника). Заметим, что непосредственное использование теоремы Пифагора позволит выразить квадрат высоты, а не саму высоту. Этот факт весьма важен, так как приравняв квадраты равных высот (что вполне справедливо), школьники получат уравнение $1369 - (40 - x)^2 = 169 - x^2$, которое преобразуют к виду $80x - 400 = 0$. Получение этого уравнения является итогом реализации функционального способа объяснения.

Из решения данного уравнения вытекает, что $x = 5$. Теперь легко найти, что высота равна 12 см, тогда площадь трапеции вычисляется по стандартной формуле и составит 480 см^2 .

Рассмотрим объяснение учителя математики, посредством которого он знакомит учащихся с так называемым **методом оценки**, применяемым в решении ряда уравнений. Такая необходимость возникает в обучении учащихся специализированных и профильных математических классов или на занятиях элективных курсов, математического кружка, факультатива и т. п. [2, с. 196–198].

Пример 2. Решить уравнение $\cos x = x^2 + 2$.

Проанализировав уравнение с помощью структурного способа объяснения, учитель подводит учащихся к осознанию того, что эту задачу можно решить только методом оценки, поскольку нет специальных формул для решения подобных уравнений.

Для обоснования этого утверждения учитель использует причинный способ объяснения. Совместно со школьниками учитель выполняет преобразования, которые, возможно, приведут это уравнение к виду, позволяющему применить один из известных им методов решения. Все эти попытки будут безуспешны, кроме использования графического метода решения уравнений. Если школьники о нём не вспомнили, учитель с помощью «наводящих» вопросов может добиться того, что учащиеся применят графический метод к решению этого уравнения, построив в одной системе координат графики функций $y = \cos x$ и $y = x^2 + 2$ (рис. 2).

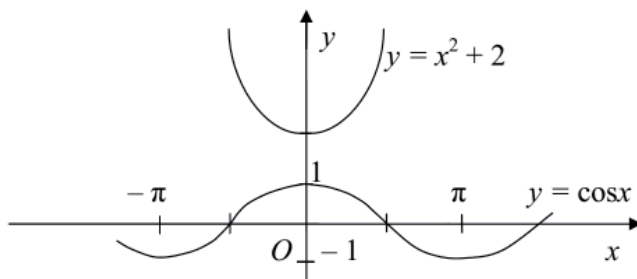


Рис. 2.

С помощью этого рисунка они поймут, что уравнение не имеет корней.

Далее учитель, используя функциональный способ, совместно с учащимися пытается объяснить с помощью *математической терминологии*, содержащей функциональную зависимость, почему в задаче такой ответ. От учащихся требуется указать те *свойства функций*, которые приводят к этому результату. Важно довести до понимания учащихся, что лишь знание *области значений функций* позволяет получить ответ на вопрос в подобных задачах.

Для закрепления умений решать подобные задачи, целесообразно предложить школьникам самим составить несколько задач с самыми разными функциями (известными им на тот момент). После этого учащиеся легко догадаются, что в решении подобных задач можно обойтись без построения графиков. Важно, чтобы область значений одной функции «заканчивалась» числом, меньшим того, которым «начинается» область значений другой функции.

Следующим этапом в освоении *метода оценки* является решение уравнений $\cos x = x^2 + 1$ и $\sin x = x^2 + 1$.

Поиск решения первого уравнения уже не вызовет у школьников серьёзных затруднений. Для второго уравнения объяснение начинается с функционального способа. Здесь учителю важно обратить внимание школьников на то, что оно имеет корни лишь при определенном функциональном соотношении, то есть когда *одновременно* её левая и правая части равны одному и тому же числу, в частности, единице (рис. 3).

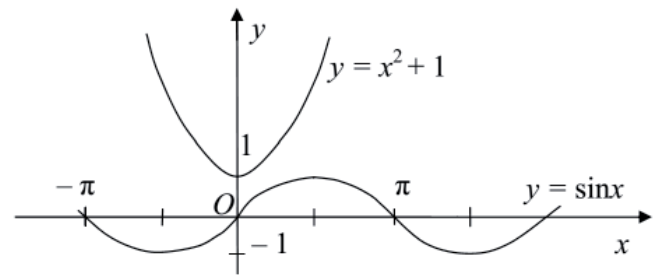


Рис. 3.

С помощью причинного способа объяснения учителю нужно добиться понимания учащимися того, что уравнения данного типа будут иметь корни только тогда, когда имеет решение система. То есть каждая из частей уравнения равна одному и тому же числу, которое ограничивает область значений каждой из функций в левой и правой частях уравнения сверху и снизу соответственно. Таким образом, учащиеся усваивают ведущую *идею* реализации метода оценки и его использование для решения уравнений.

Для окончательного освоения данного метода учитель и учащиеся формулируют и доказывают следующую теорему: *если в уравнении $f(x) = g(x)$ выполнены неравенства $f(x) \geq a$ и $g(x) \leq a$ (или наоборот), то это уравнение имеет корни только тогда, когда имеет*

решение система уравнений
$$\begin{cases} f(x) = a, \\ g(x) = a. \end{cases}$$

Поскольку для учащихся средней школы важно, прежде всего, интуитивное понимание сущности изучаемого материала, доказательство теоремы начинается учителем с помощью функционального способа объяснения. Формулируя теорему в общем виде, важно активизировать познавательные способности школьников. Как показывает практика, с помощью учителя они в состоянии составить формулировку теоремы.

Причинный способ объяснения представляет собой доказательство теоремы учителем совместно с учащимися. Реализация причинного способа предполагает поиск решения и составления нескольких соответствующих задач. Если учителю удастся включить учащихся в продуктивную деятельность по доказательству теоремы, в этом случае само доказательство будет представлять открытие субъективно нового метода решения целого класса уравнений.

Анализ передового педагогического опыта убеждает в том, что эффективность объяснения, а значит и глубина понимания сущности теоремы значительно повышается, если в структуру объяснения включается эвристическая задача. В приведенном примере она позволила школьникам с помощью учителя найти новый метод решения уравнений и выявить его сущность.

Согласно нашим исследованиям, объяснение, как один из важнейших методов современного урока математики, эффективен и для знакомства школьников с новым теоретическим материалом, и для овладения ими новым материалом иной разновидности, например, новым задачным материалом, то есть новыми методами

решения задач, идеями, эвристическими приёмами и т. п. Часть таких задач, как это продемонстрировано в примере 2, может быть основанием для осмысления ве-

дущих теоретических идей, изучаемых непосредственно после решения подобных задач.

Библиографический список

1. Аксёнов А.А. Роль теоретического базиса математических задач в выполнении поиска их решения // Казанский педагогический журнал. 2008. № 9 (63). С. 14–19.
2. Аксёнов А.А. Поиск решения эвристической задачи как средство “открытия” школьниками нового метода решения математических задач // Вестник Тамбовского университета. Серия “Гуманитарные науки”. 2009. Выпуск 6 (74). С. 196–200.
3. 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.
4. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика: Учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. институтов / Сост. Ю.М. Колягин, В.А. Оганесян, В.Я. Саннинский, Г.Л. Луканкин. М.: Просвещение, 1975. 462 с.
5. Николаев В.А. Совершенствование методов устного изложения // Основные направления совершенствования методов обучения: Тезисы докладов Всероссийского совещания педобщества РСФСР. М., 1984. С.53–54.
6. Саранцев Г.И. Общая методика преподавания математики: Учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и университетов. Саранск: типография “Красный октябрь”, 1999. 208 с.

References

1. Aksyonov A.A. The role of the theoretical basis of mathematical problems in the search for their solution // Kazan Pedagogical Journal. 2008. № 9 (63). Pp. 14–19.
 2. Aksyonov A.A. Finding a solution to a heuristic problem as a means of “discovering” schoolchildren a new method of solving mathematical tasks // Herald of the University of Tambov. Humanitarian Sciences series. Issue 6 (74). Pp. 196–200.
 3. 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.
 4. Methods of teaching mathematics in secondary school. General methodology: Textbook for students of physical and mathematical sciences. Yu.M. Kolyagin, V.A. Oganesyanyan, V.Ya. Sanninsky, G.L. Lukankin, Moscow: Prosveshchenie, 1975, 462 p.
 5. 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.
 6. Sarantsev G.I. General methods of teaching mathematics: Textbook for students of mat. spec. ped. universities and universities. Saransk: printing house. “Red October”, 1999. 208 p.
-

УДК 372.85

UDC 372.85

АКСЁНОВ А.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор,
кафедра математики и прикладных информационных
технологий и методики обучения математике
имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный
университет им. И.С. Тургенева
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

НИКОЛАЕВ В.А.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра ме-
тодики и технологии социальной педагогики и соци-
альной работы Орловского государственного универ-
ситета им. И.С. Тургенева
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

AKSYONOV A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor, Department of Mathematics and Applied
Information Technologies and Methods of Teaching
Mathematics named after N.A. Ilyina, Orel State University
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

NIKOLAEV V.A.

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of
Methods and Technologies of Social Pedagogy and Social
Work, Orel State University
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

MENTAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 5-6 CLASSES AT THE LESSONS OF MATHEMATICS

В статье рассматривается проблема умственного развития учащихся 5-6 классов в процессе обучения математике. Исследована возможность организации обучения школьников на основе идей развивающего обучения. Описаны некоторые аспекты проблемы обучения школьников поиску решения задач.

Ключевые слова: умственное развитие, развивающее обучение, математика, задача, поиск, решение.

The article examines the problem of mental development of students in grades 5-6 in the process of learning mathematics. The possibility of organizing the education of schoolchildren on the basis of ideas of developing education has been explored. Some aspects of the problem of teaching schoolchildren to find solutions to tasks are described.

Keywords: mental development, developmental learning, mathematics, task, search, solution.

Иногда в СМИ приходится слышать мнения о перегрузке учащихся общеобразовательных школ «ненужными» знаниями, которыми те впоследствии никогда не воспользуются. Этим «заботливым» о наших детях людям хочется напомнить слова далеко не самого расположенного к нашей стране человека – Д. Кеннеди, который сказал, что «СССР выиграл космическую гонку, сидя за школьной партой!» [7]. Именно после запуска первого космического спутника Земли благодаря усилиям Д. Кеннеди были серьезно переработаны школьные учебники США. Основное внимание в них стало уделяться естественно-математическим наукам.

Усваивая порой даже никогда не востребованные впоследствии знания, ученик в свернутом виде проходит путь ученого, открывшего тот или иной закон. Стремясь понять суть изучаемого материала, школьник вынужден напрягать все силы своего мышления, чтобы разобраться в тонкостях новой информации. Разумеется, не каждый урок, не каждый изучаемый материал способен в полной мере развить психические задатки ребенка. Важным условием, обеспечивающим развивающий характер обучения, является использование учителем на уроке специальных методов, приемов организации работы обучаемых, максимально активизирующих их познавательные силы.

Особое место в умственном развитии школьников

традиционно занимают уроки математики. Часто в качестве мотивации изучения математики приводится знаменитая цитата, приписываемая М.В. Ломоносову: «Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит» [8]. Традиционно считается, что само по себе изучение математики делает человека более развитым. Как показывает практика, такое утверждение не всегда справедливо. Приходилось наблюдать даже хорошо успевающих по математике учащихся, которые не отличались пытливостью ума, развитым мышлением, познавательной активностью. В данной статье сделана попытка рассмотреть обучение математике с позиции развивающего обучения, попытаться выделить методы и приемы, обеспечивающие максимальное развитие умственных сил обучаемых.

Предварительно следует разобраться в том, что включает в себя умственная или интеллектуальная развитость и определить, какими путями наиболее эффективно она достигается. Интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание) трактуется в широком и узком смысле. «В широком смысле – совокупность всех познавательных функций индивида: от ощущения и восприятия, до мышления и воображения; в более узком смысле – мышление» [5, с. 136].

Существует несколько психологических концепций интеллекта. В большинстве из них интеллект

«отождествляют с системой умственных операций, со стилем, стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности с когнитивным стилем» и др. [4, с. 120]. Иными словами, интеллект интегрирует в себе ряд составляющих: когнитивную (осознанные, обобщенные, систематизированные знания); мыслительную (развитые мыслительные операции); мотивационную (уровень познавательной активности); креативную (готовность, желание и умение решать проблемные ситуации). Развивающее обучение состоит в реализации всех названных составляющих.

Для полноценного интеллектуального развития важно, чтобы знания, полученные школьниками, были ими поняты, структурированы, встроены в определенную систему. Подлинно развивающее обучение предполагает также, чтобы в ходе усвоения этих знаний, учащиеся упражнялись в использовании логических операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение и др.). Мышление, как писал Л.С. Выготский, «... всегда возникает из затруднения. Там, где все течет легко и ничем не стесняемо, еще нет повода для возникновения мысли» [2, с. 207]. Учителю важно соблюсти меру между доступностью объяснения материала и сохранением определенной степени затруднения для учащихся при его освоении.

Сам Л.С. Выготский предлагал два основных варианта умственного развития ребенка: 1) «в затруднении или, иначе говоря, в задаче, которую надо разрешить; 2) в способах и средствах, которыми данная задача может быть разрешена» [2, с. 209]. Иными словами, для умственного развития ребенка важно поставить перед ним проблемную задачу и в ходе совместных поисков, подвести к выбору путей, способов ее решения. В этом случае знания не будут восприниматься как монологически переданные, детально разъясненные учителем, а как результат самостоятельного разрешения субъективно новой проблемы.

Согласно данным Л.С. Выготского, развитие интеллекта имеет место в случае, если обучение ведется в «зоне ближайшего развития» [2, с. 383], в отличие от «зоны актуального развития», то есть достигнутого ребенком уровня знаний, умений, психического развития. Обучение в зоне актуального развития ребенку предполагает выполнение заданий, которые школьник в состоянии решить самостоятельно без посторонней помощи. В зоне ближайшего развития ученика ставят в ситуацию, когда он, чаще всего, не может решить полученное задание с имеющимся у него запасом знаний, умений, уровнем умственных сил.

Для решения таких заданий ученику необходимо совершить, обычно с помощью учителя, небольшое «открытие». Если он сталкивается с проблемной ситуацией, которую не в состоянии решить самостоятельно, то учитель с помощью наводящих вопросов, постановки дополнительных проблем, незначительных подсказок стимулирует ребенка

на самостоятельный поиск. В случае нахождения правильного решения у ребенка создается полная иллюзия самостоятельно сделанного «открытия». Кроме умственного развития, у школьника появляется психологическая уверенность в собственных силах, повышается самооценка, потребность в самостоятельном решении новых трудных заданий.

Идеи Л.С. Выготского далее развивали многие учёные-психологи, в частности, на них основана и теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова) [3]. В.В. Давыдов отмечает, что в данной теории речь, прежде всего, идёт об усвоении человеком знаний и умений, происходящем в форме учебной деятельности.

Для формирования и развития полноценной учебной деятельности учащиеся 5-6 классов должны систематически решать учебные задачи. Главная особенность учебной задачи состоит в том, что при её решении школьник ищет и находит общий способ, принцип подхода к определенному классу задач. Поняв и освоив на практике этот принцип, школьник в дальнейшем как правило не испытывает затруднений при решении задач этого класса.

Учебная задача решается посредством системы учебных действий. Первое из них – принятие учебной задачи, второе – преобразование ситуации, входящей в данную задачу. Эти действия нацелены на поиск такого генетически исходного отношения предметных условий ситуации, ориентация на которое служит всеобщей основой последующего решения всего многообразия частных задач. С помощью других учебных действий школьники моделируют и изучают исходное отношение, выделяют его в частных условиях, контролируют и оценивают процесс решения учебной задачи.

В качестве психолого-педагогической основы учебной и исследовательской деятельности школьников может и должно выступать учение школьников на основе второго и, главным образом, третьего типа ориентировки учения. Второй тип ориентировки характеризуется тем, что учащимся в готовом виде даётся полная ориентировочная основа действий. Этот тип ориентировки имеет достоинства и недостатки. Недостатком является то, что полная ориентировочная основа действий даётся лишь для конкретного случая и учащимся придётся запомнить довольно большое количество частных правил. Вместе с тем, полная ориентировочная основа действий – это не алгоритм, поэтому в её применении к конкретным задачам учащиеся имеют большие возможности для выполнения продуктивной деятельности. Это объясняется тем, что здесь каждый шаг в решении жёстко не детерминирован и имеется возможность альтернативного выбора дальнейших действий.

Третий тип ориентировки учения обусловлен тем, что полная ориентировочная основа действий учащимся не даётся в «готовом виде». Этот тип ориентировки предполагает освоение учащимся метода анализа объектов для самостоятельного составления полной ориентировочной основы действий. Поиск решения задач состоит в том, что учащимся нужно найти способ решения задачи, то есть выстроить определённую по-

следовательность действий, логически связанных между собой. Эта последовательность должна соотнести условие задачи с неизвестным. Если полная ориентировочная основа действий задана, учащимся необходимо выбрать частные теоретические факты и конкретизировать свои действия для нахождения способа решения. Но если полная ориентировочная основа действий не задана, то учащиеся не имеют возможности конкретизации действий. Сначала на основе данного им метода они должны составить полную ориентировочную основу действий. Для её составления им необходимо учесть теоретический базис задачи, а если он неизвестен, ориентировочная основа действий должна включать в себя какие-либо правила его отыскания. Обучение на основе третьего типа ориентировки учения создает для школьников условия, в которых он учится, находясь в «зоне ближайшего развития».

Развивающее обучение, как показывают исследования, характеризуется более глубоким и прочным усвоением новых научных фактов, законов. Это связано с их большей осознанностью, активностью школьника в их приобретении. Практика и исследования подтверждают, что знания, полученные в ходе самостоятельного поиска, гораздо более глубоки и прочны, чем изложенные учителем. Осознанные, обобщенные, систематизированные знания формируют важнейшее человеческое качество – мировоззрение. «Мировоззрение – это личное отношение к истинам, закономерностям, фактам, явлениям, правилам, обобщениям, идеям» [6, с. 363]. Человек, имеющий мировоззрение, имеет собственный взгляд на окружающую жизнь, стремится к познанию нового, неизведанного, его поступки, как правило, предсказуемы, обоснованы, он самостоятелен в выборе форм поведения.

Даже если изученные в школе знания никогда не потребуются человеку в последующей жизни, в ходе их усвоения у него формируются важнейшие мыслительные операции, умение выявлять и решать проблемные ситуации, развиваются основные психические процессы (восприятие, мышление, память, воображение).

В ходе решения проблемных заданий у учащихся формируется важнейший мотив учебной деятельности – познавательная активность, то есть интерес к познанию нового. Полученный позитивный результат решения проблемы пробуждает эмоциональную удовлетворенность от найденного решения, то, что В.А. Сухомлинский называл «пробуждение жажды знаний» [6, с. 387] – стремление к поиску и приобретению новых знаний.

Одна из самых важных составляющих интеллектуального развития – креативная. В психологии творчество трактуется как «деятельность по созданию новых материальных и духовных ценностей, которая предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной,

оригинальностью» [4, с. 351]. В процессе решения проблемных ситуаций у школьников развиваются важные составляющие креативности: фантазия, воображение, интуиция, помогающие в поиске путей решения проблемы. Складывается одна из высших личностных потребностей: потребность в самореализации и самоактуализации. Благодаря этой потребности человек не останавливается на достигнутом, а стремится к новым достижениям как в учебной, так и в других видах деятельности.

Использование развивающего подхода в обучении, сопровождаемого постановкой и решением проблемных заданий, гораздо сложнее для учителя и требует больших временных затрат на уроке. Однако эти затруднения во многом компенсируются повышением глубины знаний учащихся, усилением их мотивации в решении проблемных ситуаций, творческих задач, стремлением к самостоятельному поиску их решения.

Рассмотрим взаимодействие учителя и учащихся на уроках математики в рамках учебной деятельности по овладению умением выполнять поиск решения задач. По данным исследований, именно решение задач в обучении математике является наиболее действенным инструментом умственного развития школьников.

В процессе взаимодействия учащихся с учителем, согласно данным исследования [1], выделены три основных этапа, определяемые степенью активности участников: 1) этап активной роли учителя; 2) этап активной роли учащихся; 3) этап самостоятельной работы школьников. Выделение этих этапов является условным, так как они взаимопроникают и дополняют друг друга. Первые два этапа представляют собой постепенный переход учащихся к активному развитию самостоятельных умений выполнения поиска решения задачи. Третий этап предполагает полное проявление этих умений. Практика показывает, что только когда учащийся умеет решать задачи без чьей-либо помощи, он в полной мере овладел этим умением. Рассмотрим более детально каждый из этих этапов.

1. Этап активной деятельности учителя. Школьники на этом этапе, разумеется, не являются полностью пассивными. Активность учителя определяется, как правило, условием, состоящим в том, что изучается материал, с которым ученики совершенно не знакомы. Поэтому в такой работе ведущая роль принадлежит учителю.

Данный этап сотрудничества учителя и учащихся преимущественно сводится к двум составляющим: а) пропедевтической работе по составлению полной ориентировочной основы действий (ПООД) по решению задачи; б) использованию в решении задач тех частей (блоков) ПООД, которые на данном этапе обучения математике уже представлены педагогом учащимися.

Ориентировочная основа действия представляет собой «систему представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия» [9]. Если у школьника сформирована ПООД, то он в состоянии выполнить

безошибочно данное действие. Применительно к математике это означает сформированность системы умственных действий, благодаря которым ученик решает задачу. В обучении математике ПООД реализуется посредством ряда блоков.

Первый блок ПООД – оценочный. Оценивая задачу, учащимся необходимо определить корректность её формулировки, а также то, средствами каких тем курса математики младших классов она сформулирована.

Второй блок ПООД – стандартный. Школьникам необходимо определить, является ли данная задача стандартной, то есть известен ли им способ (или алгоритм) её решения. Если это так, то после применения соответствующего способа её решение задачи окончено. В случае, когда задача требует поисковых процедур, учащимся 5-6 классов нужно выяснить, есть ли для неё стандартная интерпретация, и если есть, то применить её, после чего рассмотреть полученную задачу как исходную. Если такой интерпретации нет, надо перейти к третьему блоку.

Третий блок ПООД – единичный. В нём задача рассматривается как единичный неделимый элемент среди всех прочих задач. Здесь она сравнивается с другими задачами на предмет общего сходства. Учащиеся должны установить, решали ли они ранее аналогичные задачи (они не могут быть стандартными) или нет. Также можно предложить учащимся вспомнить не аналогичные задачи, а аналогичные ситуации, встречавшиеся в задачах раньше. Это может натолкнуть их на нужную идею. Если предыдущие действия привели к успеху, поиск решения окончен. В противном случае решение задачи продолжается на уровне четвёртого блока.

Четвёртый блок ПООД – системный. В нём задача рассматривается как сложный объект – система, состоящая из частных объектов. Здесь учащиеся должны выполнить следующие действия: установить, к какому виду математических задач она относится; по возможности выполнить непосредственное расчленение задачи на совокупность подзадач; прояснить вопрос о необходимости применения дополнительных теоретических средств. В этом блоке задача либо получает окончательное решение, либо нужно ещё раз переосмыслить процедуру поиска, более внимательно пересмотрев узловые аспекты применения ПООД.

Эти блоки ПООД изучаются учащимися постепенно на разных этапах обучения, для каждого из блоков целесообразно сделать визуальную памятку и приучить школьников постоянно обращаться к ней в процессе решения задач (в случае необходимости). Освоение ПООД является важным средством умственного развития учащихся на уроках математики. Являясь практическим воплощением теории П.Я. Гальперина поэтапного формирования умственных действий, оно позволяет учителю математики не просто сориентировать школьников на решение определенного круга задач, а сформировать систему умственных действий по решению любых математических задач.

Важным элементом данной системы, мотивирующим школьников на активную мыслительную деятельность, являются «вопросы–побуждения». Они стимулируют познавательную активность учащихся, ориентированы на обучение школьников умению задавать себе вопросы в ходе поиска решения задач.

Пример. Рассмотрим задачу № 1323 из учебника для 6 класса (Н.Я. Виленкин и др.): «Из дома в школу Юра вышел на 5 минут позже Лены, но шёл в 2 раза быстрее, чем она. Через сколько минут после своего выхода Юра догонит Лену?». Решение этой задачи, отнесённой авторами к числу задач повышенной трудности, само по себе весьма простое. Раз Юра идёт в два раза быстрее, то одинаковый путь он пройдёт за время, в 2 раза меньшее, чем Лена. Поскольку Лена была в пути 5 минут, умножив этот промежуток времени на 2, получим 10 минут. Из 10 вычтем 5 минут, которые Юра ещё не был в пути и получим, что он догонит Лену через 5 минут после своего выхода из дома.

Возможно решение этой задачи и с помощью уравнения с двумя неизвестными, одна из которых, будучи положительной, сразу же в нём сокращается. Однако не так-то просто школьнику додуматься до любого из этих решений, тем более что в младших классах такие уравнения не рассматриваются. В рамках традиционной методики учитель начал бы спрашивать школьников о том, что нужно найти, что известно и неизвестно в задаче и т. п., то есть задавал бы школьникам те вопросы, которые они должны задавать сами себе, выполняя поиск решения.

Иначе строится решение задачи с помощью вопросов–побуждений к действию. Учитель просит школьников указать, что они сами должны у себя спросить, решая эту задачу. Среди массы ответов следует выбрать те, которые наиболее близки к пониманию сути условия задачи. Если таковых нет, учитель спрашивает, что ученикам в условии задачи непонятно. Если и на этот вопрос они не смогли дать конкретного ответа, учитель предлагает одному из школьников прочитать задачу вслух. Учитель прерывает чтение в какой-либо момент и просит учащихся рассказать, как они понимают прочитанную фразу или просит их придумать вопросы к прочитанному фрагменту текста. Рассуждая вместе со школьниками, можно, в конце концов, прийти к общему выводу о том, что догнать одного человека другого – значит пройти одинаковое расстояние, если они вышли из одной и той же точки и шли одной дорогой. Также с помощью вопросов–побуждений учитель добивается от школьников понимания того, что означает идти в 2 раза быстрее, а также других сложных элементов содержания задачи.

Эта задача относится к числу задач, имеющих высокую трудность формулировки, которую многим учащимся сложно осознать. Само решение задачи не представляет серьезного затруднения, если глубоко осмыслено и понято содержание её условия.

Для развития интеллекта школьников важно научить их непрерывно по ходу решения задачи задавать себе

вопрос «что это значит?» (адресуя его к осмыслению любого еще непонятого им обстоятельства) и стимулировать их находить ответы на него. Среди них обычно встречается и правильный ответ.

Формулируя вопросы–побуждения к действиям, учитель управляет познавательной деятельностью школьников, одновременно обучая школьников формулировать для самих себя аналогичные вопросы при решении сходных задач. Когда учащиеся научатся ставить перед собой вопросы–побуждения при решении задачи, можно переходить к этапу активной деятельности учащихся.

2. Этап активной деятельности учащихся. На данном этапе активность учителя менее выражена, чем на предыдущем этапе. Основная задача учителя на этом этапе состоит в максимальной активизации познавательной активности учащихся по анализу содержания задачи, самостоятельной формулировке вопросов–побуждений к действиям.

Это может проявляться по-разному, в зависимости от ситуации. Для решения какой-либо нетривиальной задачи учитель может пригласить к доске одного из способных учеников, который должен не решать эту задачу, как обычно принято в традиционном обучении, а руководить деятельностью остальных учащихся класса в ходе поиска её решения, частично выполняя поиск самостоятельно. В тот момент, когда отвечающий испытывает затруднения, он вправе обратиться за помощью к одноклассникам. Но его задача состоит не в том, чтобы слушать и использовать подсказки, а в том, чтобы стимулировать одноклассников на формулирование вопросов–побуждений и обсуждение предложенных вариантов действий, прежде чем сделать окончательный выбор.

Такая работа под силу немногим учащимся, поэтому, как показывает опыт, наиболее эффективной формой работы на втором этапе, является групповая организация деятельности учащихся. Предлагать задачи учащимся каждой группы нужно с учётом уровня знаний и развития математических способностей участников. В школах и классах, обучающихся по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, групповая работа в младших классах практикуется регулярно. В каждой из групп можно выбрать лидера, который будет управлять работой группы. Составы групп, а также лидеры должны меняться. Учитель, при необходимости, может вмешиваться в работу каждой из групп, оказывая школьникам необходимую помощь.

На этом этапе допустима и обычная форма решения учащимися задач у доски. Задача учителя состоит в направлении ответов учащихся в русло объяснения всех выполняемых действий. Если ученик затрудняется в выполнении решения задачи, учителю следует предложить ему вспомнить вопросы–побуждения, которые нужно задавать самому себе в ходе решения задач вообще и решении задач данного типа в частности. Постановка учащимися вопросов перед собой – ориентир работы учителя на данном этапе. Ему

следует постоянно напоминать своим подопечным, что для правильного решения задачи важно своевременно задавать себе вопросы–побуждения, которые будут способствовать поиску решения.

Кроме вопросов–побуждений, учитель может давать учащимся, так называемые опосредованные подсказки. С помощью этих подсказок педагог предлагает ученикам вспомнить ситуацию, схожую с той, которая встретилась школьникам в решаемой задаче. Важно добиться от школьников не просто пересказать ситуацию, а охарактеризовать её. Дав характеристику ситуации, школьники фактически раскроют её структуру, следовательно, смогут хотя бы примерно оценить, как можно применить в решаемой задаче ранее удачно использованную идею.

Пример. Повторяя координатную плоскость в ходе изучения окружности в 6 классе, можно предложить школьникам такую задачу: «Окружность радиуса 3 см имеет центр в точке $A(4; 5)$. Пересекает ли окружность прямую, проходящую через точки $B(-2; -3)$ и $C(8; 6)$?» (ответ шестиклассникам нужно дать без вычислений, лишь на основе точных построений с помощью циркуля и линейки). Позднее в процессе изучения масштаба или на этапе обобщающего повторения многих тем можно вернуться к аналогичной задаче, наполнив представленную выше задачу сюжетным содержанием, например, связав центр окружности с местонахождением антенны, радиус окружности – с радиусом её действия, а прямую – с близлежащим шоссе. Координаты точек можно заменить указаниями о том, как на местности географически располагаются шоссе и антенна относительно некоторого ориентира, например, железнодорожного узла, который впоследствии можно принять за начало координат. Здесь опосредованные подсказки учителя сводятся к тому, чтобы помочь школьникам вспомнить аналогичную ситуацию (пересечение прямой и окружности, система координат), затем и саму задачу, а также те средства, с помощью которых она была решена. В свою очередь учащимся надо чётко сформулировать всё то, что позволило им провести логическую цепочку к используемому в решении этой задачи инструментарию.

На этом этапе работы на одно из первых мест выходит обратная связь между учителем и учащимися. Важно, чтобы инициатива этой связи исходила от учащихся, а не от учителя. Как убеждает анализ практики, учащиеся в 5-6 классах довольно охотно идут на контакт с учителем, поэтому наладить саму связь не столь трудно. Важно её содержание. Дело, конечно, не в том, что школьники должны обращаться к учителю за помощью, если они не смогли решить какую-то задачу. Важно, воспринимают ли школьники ту дополнительную работу, описанную в предыдущих абзацах, которую они должны выполнять вместе с изучением самого предмета «Математика». Имеется в виду то, что теперь школьникам фактически приходится усваивать ещё и виды деятельности, некоторые её приёмы, адекватные обучению по третьему типу ори-

ентировки, то есть в «зоне ближайшего развития». Для умственного развития учащихся изучение математики вообще, и решение задач, в частности, теперь должно осуществляться в зоне ближайшего развития посредством постоянной обратной связи.

Одним из важных условий умственного развития является организация самостоятельной работы учащихся.

3. Этап самостоятельной работы учащихся. Самостоятельная работа учащихся является одним из видов их взаимодействия с учителем. Он предлагает школьникам для решения некоторую систему задач, составленную предварительно. Если сами школьники составляют на уроке задачи без помощи учителя, они проявляют те знания и умения, которым научились под его руководством, то есть и в этом случае имеет место неявное взаимодействие. Здесь также следует использовать самые разные формы работы: индивидуальную, групповую, обсуждение идей и результатов, выдвинутых и полученных школьниками. Как и в исследовании [1], здесь можно выделить два принципиально разных пути такой работы с учащимися.

Первый путь связан с тем, что вместе с системой задач учитель даёт школьникам те или иные (чаще всего психологические) установки, которые имеют целью ориентирование учащихся на выполнение определённой деятельности, использование каких-либо теоретических средств. Например, учитель может сообщить учащимся, что в задачах по данной теме нужно выполнить равносильную переформулировку и т. п. Помимо этого, школьники совместно с учителем могут предварительно обсудить предложенные задачи, выяснить, каким способом каждая из них решается, к какому виду задач она относится и т. д. После этого учитель даёт какие-либо рекомендации (если они необходимы) школьникам и они приступают к выполнению решения задач.

Второй путь связан с тем, что учащиеся получают систему математических задач, которые они должны решать индивидуально или в группах. Индивидуальное решение таких задач, конечно возможно лишь тогда, когда каждому учащемуся предложена система посильных ему задач и учащиеся имеют достаточно хорошо сформированное умение их решать.

Пример. В шестом классе школьники знакомятся с так называемым аналитическим методом решения сюжетных задач, то есть с помощью уравнений. Раньше они их решали синтетическим методом, то есть «по действиям» (также этот метод называют арифметическим решением сюжетных задач). Например, речь в них могла идти о продаже товара в магазине в течение нескольких дней, об урожайности полей или их вспахивании и т. д. Теперь им предлагаются задачи, синтетическое решение которых затруднительно. Например, в задаче указано,

что длина прямоугольника на 2 см больше его ширины, его периметр равен 20 см, а найти надо длину и ширину. Такую задачу относительно просто решить с помощью уравнения. После того, как школьники освоят основные аспекты аналитического метода решения сюжетных задач, им может быть предложена их система для группового или самостоятельного решения. Возможно предварительное обсуждение сущности формулировок нескольких задач из этой системы, позволяющее сориентировать школьников в их будущей учебной работе по решению задач.

В исследовании [1] был сделан вывод о том, что самым главным критерием сформированности умения выполнять поиск решения математических задач является умение учащегося управлять своей собственной деятельностью, выполняемой в процессе поиска решения задач. В младших классах сущность обучения поиску решения математических задач по сути дела является пропедевтической работой по формированию указанных поисковых умений. Следовательно, критерием развитости этого умения можно принять то же управление своей собственной поисковой деятельностью, но понимаемое в некоторой степени на пропедевтическом уровне. Разумеется, наличие такого комплексного умения учитель может проследить в багаже прочих умений своих подопечных. Во многом это проявляется в том, что школьники свою деятельность в процессе поиска решения строят в значительной мере в соответствии с составлением ПООД по решению данной задачи (как метода анализа объектов), а далее само решение задачи отыскивают на основе этой ПООД.

Как показывает практика и результаты исследований, успешность обучения зависит от удачного сочетания объясняющей деятельности учителя и самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся. Педагогу, излагая новый материал, важно кроме передачи новых фактов, показывать пути, формы исследовательской деятельности ученого в процессе совершения научного открытия. При таком объяснении представленные детям образцы научного поиска используются ими в ходе разрешения проблемных ситуаций, постановки проблемных вопросов, заданий. Если позволяет уровень подготовленности учащихся, учителю следует активизировать познавательные силы учащихся путем постановки перед ними проблемных ситуаций и задач. Важно соблюдать один из существенных принципов развивающего обучения – обучение на высоком уровне трудности (при этом учебный материал является посильным для школьников). При этом следует соблюдать и другой существенный принцип обучения – дифференцированно-го подхода к учащимся.

Библиографический список

1. Аксёнов А.А. Теория обучения логическому поиску решения школьных математических задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аксёнов Андрей Александрович. Орёл, 2010. 460 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский. М.: АСТ [и др.], 2005. 670 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
4. Краткий психологический словарь / Абраменкова В.В., Аванесов В.С., Агеев В.С. и др.; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч. Исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избранные пед. сочинения: В 3-х т. Т.1 / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. 560 с.
7. <https://alex-news.ru/politika-594/>
8. https://dslov.ru/pos/38/p38_336.htm
9. <https://psychology.academic.ru>

References

1. Aksyonov A.A. Learning Theory logical search for solving school math tasks: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.02 / Andrey Aksyonov. Oryol, 2010. 460 p.
 2. Vygotsky L.S. Educational Psychology / Lev Vygotsky. M.: AST, 2005. 670 p.
 3. Davydov V.V. Theory of Developing Learning. M.: INTOR, 1996. 544 p.
 4. A Brief Psychological Dictionary / Abramenkova V.V., Avenesov V.S., Ageev V.S., etc.; Under the general ed. A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. M.: Politizdat, 1985. 431 p.
 5. Psychological Dictionary / Edited by V.V. Davydov, A.V. Zaporozhets, B.F. Lomov, etc.; Research Institute of General and Educational Psychology of the Academy of Educational Sciences of the USSR. M.: Educator, 1983. 448 p.
 6. Sukhomlinsky V.A. Birth of a Citizen // Selected pedagogical essays: In three volumes. Volume 1 / compilers O.S. Bogdanov, V.S. Smal. M.: Educators, 1979. 560 p.
 7. <https://alex-news.ru/politika-594/>
 8. https://dslov.ru/pos/38/p38_336.htm
 9. <https://psychology.academic.ru>
-

УДК 378.147

UDC 378.147

АКУЛОВА Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранные языки», Брянский государственный
технический университет
E-mail: lyosy@yandex.ru

AKULOVA E.A.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of
Foreign Languages, Bryansk State Technical University
E-mail: lyosy@yandex.ru

**ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
(НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ)**

**STUDENT-ACTIVITY-CENTERED APPROACH AS THE BASIS OF INNOVATIVE UNIVERSITY EDUCATION
(ON THE EXAMPLE OF TEACHING ENGLISH)**

В статье рассматриваются новые требования, предъявляемые к системе высшего профессионального образования в рамках инновационной парадигмы образования. Исследуются дидактические условия реализации принципов инновационного образования. Описывается проектирование технологии иноязычной подготовки студентов технического университета с учетом принципов личностно-деятельностного подхода на трех уровнях: концептуальном, технологическом и уровне педагогической реализации.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, инновационная парадигма образования, постиндустриальное общество, метод кейс-стади.

The article considers the new requirements to higher professional education in the face of innovative economy building. The realization of didactic conditions of innovative education principles is researched. There is a review of the English teaching technology based on student-activity-centered approach which was designed on three levels: conceptual, technological and the practical implementation level.

Keywords: student-activity-centered approach, innovative educational paradigm, postindustrial society, case study.

Образование сегодня становится важнейшей и наиболее дискуссионной темой, поскольку оно является главным механизмом формирования конкурентоспособного, доказывающего свою состоятельность на глобальном рынке труда, современного общества, которое переживает глобальные социально-экономические изменения, политические кризисы и эпидемиологические чрезвычайные ситуации.

Связь экономики и качества образования неразрывна и имеет стратегический характер. Существующая в социологии классификация типов общества на традиционное, индустриальное и постиндустриальное описывает не только вехи развития человеческого общества в целом, но и отражает парадигмальные концепции в образовании, в частности. Совершенно очевидно, что запросы и потребности новой модели экономики приводят к необходимости перехода к новой модели образования или, по крайней мере, ее модернизации. Страны, переходящие от индустриального типа общества к постиндустриальному (информационному), переживают, согласно Д. Беллу [1, с. 158], изменение социальной структуры, при котором классовое деление уступает место профессиональному, главным ресурсом становится знание, а решающим - уровень образования, отодвигая на задний план рабочую силу и капитал.

В предыдущие эпохи, характеризующиеся

определенным уровнем развития экономики, ориентированной на удовлетворение потребностей производства, в образовании господствовала установка на формирование стандартизированных знаний, умений и профессиональных навыков, предопределяющих репродуктивный характер обучения, основанный на субъект-объектном механизме организации учебного процесса. Такой подход, называемый знаниево-ориентированным, господствовал в отечественной педагогической практике на протяжении многих лет и концентрировался на сохранении и передаче знаний, накопленных человечеством, и являющихся его главным богатством. Накопление, сохранение и передача знаний от поколения к поколению являлись основополагающими принципами традиционной парадигмы образования.

Основной вектор движения постиндустриального общества на современном этапе заключается в создании инновационной экономики, в которой главную роль играют интеллектуальные и информационные ресурсы. В своей работе «The innovation economy» П. Холл утверждает, что: «...одно из наиболее важных изменений на рубеже веков – это достаточно быстрое распространение явления, получившего название «новая экономика». Мы предпочитаем называть ее инновационной экономикой, так как в основе экономического роста через создание нового богатства

лежит быстрое распространение изменений через инновации. Инновационная экономика развивается при помощи соединения финансового капитала и того, что шведский теоретик Лиф Эдвинсон назвал «интеллектуальный капитал»: постоянно растущий ресурс знаний, который лежит в основе создания нового богатства». [5, с. 2]

Таким образом, инновационное развитие ведущих стран в современном постиндустриальном обществе обуславливает структурную перестройку экономики, развитие наукоемких отраслей, технологическую революцию, а также модернизацию всей системы образования. На этом пути особая роль возлагается на систему высшего профессионального образования как главное звено подготовки специалистов для инновационной экономики.

Наиболее острыми требованиями, предъявляемыми к системе образования сегодня, называют гибкость, мобильность, доступность, высокую эффективность, отсутствие формализма, быстрое обновление знаний, соответствие учебных программ интересам работодателей, а также, опору на передовые информационные технологии и поддержку инновационной деятельности субъектов образовательного процесса.

В соответствии с этим можно сформулировать новые тенденции в определении роли образования, а именно, переосмысление цели образования и смещение акцентов с хранения и передачи знаний на производство и генерирование знаний, а также, на формирование навыков использования и применения знаний на практике.

Еще одной тенденцией развития современной системы образования является переход к новым механизмам организации учебного процесса, при которых качественному воздействию подвергаются не знания, умения, навыки, а сам учащийся в процессе свободного развития, его творческая инициатива, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность. Особая роль отводится онлайн образованию.

Вышеуказанные тенденции позволяют нам констатировать тот факт, что в настоящее время происходит формирование новой парадигмы образования, основанной на принципах непрерывности и вариативности, научности, технологичности, диалогизма, гуманизации, рефлексивности, деятельностного подхода в обучении, принципа междисциплинарных связей, образовательной ценности новых знаний и инновационности. Данная концепция в системе образования имеет инновационный характер и подразумевает реализацию следующих целей: создать условия для формирования высокого уровня интеллектуального, личностного и духовного развития студента; сформировать условия для овладения студентами навыками научно-исследовательской деятельностью и овладения ими инновационными методами в профессиональной сфере.

Совершенствование системы высшего

профессионального образования предполагает поиск новой и пересмотр старой методологической и психолого-педагогической основы построения учебного процесса. Совершенно очевидно, поэтому, стремление многих исследователей сформулировать новый научный подход, упорядочить и выстроить стройную систему в условиях противоречивых разнонаправленных движений в педагогической среде. В рамках исследования процесса иноязычного обучения студентов неязыковых вузов мы выявили очевидные противоречия:

- между необходимостью интеграции гуманитарных учебных дисциплин в систему высшего профессионального обучения на базе принципов инновационного обучения и ориентацией их преподавания на традиционное обучение, основанное на пассивном потреблении знаний;
- между реализацией активных инновационных технологий обучения на практике и доминированием традиционных педагогических технологий;
- между необходимостью реализовывать инновационные методы иноязычного обучения студентов, основанные на принципах личностно-деятельностного подхода и недостаточным уровнем реализации педагогических и дидактических условий иноязычного обучения студентов в неязыковом вузе;
- между требованиями, которые предъявляются будущему специалисту в условиях конкурентного рынка труда, и недостаточным уровнем сформированности тех сфер его личности, которые необходимы для профессиональной реализации.

Необходимость преодоления данных противоречий обусловили выбор темы и гипотезы нашего исследования. Мы предположили, что принципы инновационного развития предусматривают реализацию личностно-деятельностного подхода в иноязычном обучении студентов, поскольку он является идеальной психолого-педагогической основой для проектирования эффективной педагогической технологии, основанной на принципах диалогичности обучения, сотрудничества, равноправия деятельностных ролей участников педагогического процесса, соответствует требованиям научного познания и гарантирует единство познавательных и деятельностных функций.

Теоретические и методологические основы личностно-деятельностного подхода к обучению исследуются в работах многих авторов (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) Реализация данного подхода в обучении:

- объединяет личностный и деятельностный компоненты обучения;
- дает возможность выстроить субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса;
- позволяет спроектировать деятельность учащегося с учетом индивидуальных психологических возрастных и национальных особенностей его личности;
- ориентирует учебный процесс на развитие

личности обучающегося;

- дает возможность спроектировать индивидуальную образовательную траекторию;
- создает условия для изменения деятельности преподавателя, обуславливая повышение уровня его профессионального мастерства, личностных качеств и профессиональной культуры.

Личностно-деятельностный подход в контексте деятельности педагога подразумевает:

- организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся и формирование навыков использовать эти знания на практике;
- реализацию инновационных педагогических технологий;
- формирование у студентов навыков анализа и овладение методологией инновационной деятельности.

Личностно-деятельностный подход с позиции обучающегося:

- предполагает свободу выбора индивидуальной траектории образования, создание условий личностного роста студентов;
- создает условия для проявления активности учащихся в учебном процессе, способствует формированию готовности к учебной деятельности и решению проблемных профессионально-ориентированных задач, развитию чувства удовлетворения от совместной работы с преподавателем и другими учащимися, формирует чувство профессиональной компетентности и принадлежности группе (аффилиации);
- способствует формированию познавательного мотива и мотива достижения.

Мы исходим из того, что разработку инновационной технологии иноязычного обучения студентов технического университета, учитывающей личностно-деятельностный подход, необходимо осуществлять на нескольких уровнях, а именно, концептуальном, технологическом и уровне педагогической реализации [3, с. 53–58]. Последовательный и поэтапный переход от самых общих, теоретических описаний проектируемого объекта к разработке его технологических особенностей, подразумевающих более детальное исследование методов, средств обучения и способов взаимодействия участников учебного процесса, а затем, наполнение технологической «оболочки» конкретными предписаниями, дидактическим и методическим содержанием на уровне педагогической реализации, дает возможность подойти к процессу педагогического проектирования на основе принципов системности, логичности и научности.

На концептуальном уровне проектирования мы описали модель педагогической технологии с учетом всех элементов дидактической системы через призму взаимодействия деятельности преподавателя и студентов на основе ведущих принципов личностно-деятельностного подхода в обучении. Теоретическая модель технологии обучения наглядно показывает особенности каждого компонента дидактической системы, выявляет главные проблемы ее организации, определяет стратегию дальнейшего проектирования. В таблице 1 представлена теоретическая модель технологии иноязычного обучения студентов неязыкового вуза, задающая творческий уровень усвоения материала (знания-трансформации).

Таблица 1.

Теоретическая модель технологии иноязычного обучения студентов на уровне «знания-трансформации»

Элементы технологии	Наполнение элементов технологии
Цель обучения	1) формирование общекультурных компетенций (способности к абстрактному мышлению, синтезу, анализу; готовности действовать в нестандартных профессиональных ситуациях); 2) формирование общепрофессиональных компетенций (готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; развитие навыков критического мышления; повышение мотивации к учебе и профессиональному развитию); формирование лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций;
Содержания обучения	лично значимый, профессионально-ориентированный для учащихся учебный материал способствует развитию мотивации учебно-познавательной деятельности и личностных качеств; позволяет учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности студентов;
Методы обучения	методы активного проблемно – ситуационного анализа: кейс-стади, проблемное изложение, моделирование коммуникативных ситуаций; проектные методы, диалог, дискуссии;
Средства обучения	Сочетание традиционных средств обучения с компьютерными, телекоммуникационными и Интернет-технологиями;
Организационные формы обучения	парная, групповая;
Контроль	внешний контроль, взаимоконтроль, самоконтроль;
Управления учебной деятельностью	соуправление

На технологическом уровне проектирования педагогической технологии, предполагающем описание конкретных способов управления учебной деятельностью, результатов обучения и критериев оценки, перейдем к описанию одного из эффективных и перспективных методов обучения, реализующего принципы личностно-деятельностного подхода. Таким нам представляется метод кейс-стади, дидактическая цель которого проанализировать ситуацию (кейс), возникающую в конкретной профессиональной ситуации, найти практическое решение или провести исследование указанной в кейсе профессионально-ориентированной проблемы. Каждый преподаватель имеет возможность выстраивать собственную траекторию обучения, меняя последовательность и время работы с кейсами, расширяя или сокращая их содержание в зависимости от уровня сформированности лингвистических компетенций студентов.

Обзор теоретических исследований и практических разработок показывает, что метод кейс-стади широко применяется для преподавания экономики, медицины, юриспруденции, но его потенциал в иноязычном обучении студентов технических вузов полностью не используется. Однако Кристин Убер Гросс в своем исследовании подчеркивает, что «одно из фундаментальных преимуществ использования кейс-стади метода в обучении языку специальности – его способность сблизить, установить взаимосвязь между английским языком и предметным содержанием дисциплины» [4].

Корнеева М.А. выделяет следующие концептуальные основы метода кейс-стади:

- практическую направленность: применение метода дает учащимся возможность решать актуальные профессиональные задачи в рамках выбранной сферы деятельности, тем самым применяя полученные теоретические знания на практике;

- деятельностную природу: учащиеся не только получают готовое знание, но самостоятельно «открывают» его, в результате чего отмечается более активная вовлеченность учащихся в обучение; происходит смещение акцента от получения знаний к формированию навыков;

- коммуникативную направленность: кейс-стади метод предполагает обучение в дискуссии, совместное принятие решений, его ядро составляет коммуникативная деятельность;

- междисциплинарный характер метода проявляется в его комплексности, целостности представленной ситуации, необходимости учета целого ряда условий из разных областей знания для принятия решения;

- динамическую природу: кейс-стади метод подразумевает отражение актуальных фактов из реальной жизни» [2].

Для определения степени достижения сформулированных задач и целей обучения на основе личностно-деятельностного подхода мы определили критерии оценки эффективности обучения, а именно,

личностный, когнитивный и деятельностно-творческий.

Личностный критерий позволяет оценить развитие рефлексивной способности обучающихся, сформированность их саморегуляции, определяет уровень креативности, избирательности, поиска идей, самостоятельного оценивания достигнутых результатов, ответственности и др.

Когнитивный критерий выявляет уровень усвоения знаний, и определяет их качество (системность, осознанность, готовность к переносу, сформированность понятий и др.).

Деятельностно-творческий критерий оценивает эффективность способов деятельности (рациональность, рефлексированность, автоматизированность).

В итоге, проектируемая нами педагогическая технология, нашла свою реализацию в создании инновационного учебного курса по дисциплине «Иностранный язык», предназначенного для студентов 2-го курса очной формы обучения по направлениям подготовки «Радиотехника» и «Электроника и нанoeлектроника» Брянского государственного технического университета. Один из разделов курса представляет собой практические профессионально-ориентированные кейсы, разработанные с учетом ведущих принципов личностно-деятельностного подхода. В таблице 2 приведем пример одного из кейсов:

В результате теоретического и опытно-экспериментального исследования мы сформулировали педагогические условия реализации инновационного подхода в иноязычном обучении студентов неязыкового вуза:

1. Организацию учебного процесса необходимо осуществлять с учетом ведущих принципов личностно-деятельностного подхода, задающего деятельный характер обучения и провозглашающего личность студентов главной ценностью дидактической системы.

2. Содержание обучения следует проектировать таким образом, чтобы оно обеспечивало целенаправленное системное развитие личности студентов, формировало не только профессиональные компетенции, но и способствовало росту образованности, духовности, культуры и воспитанности, а также имело личностно-значимый для характер.

3. Реализация принципа соответствия содержания, форм, методов и организационных форм обучения ее целям, а также уровням усвоения студентами учебного материала. Именно научно обоснованный адекватный выбор методов обучения и обеспечение личностно-деятельностного характера учебной деятельности влияет на эффективность достижения результатов обучения, на уровень развития интеллектуальных способностей учащихся и их познавательную активность.

4. Предоставление обучающимся альтернативных технологий обучения, то есть возможность выбора студентами индивидуальной образовательной траектории, что способствует формированию самостоятельности и ответственности при принятии решений.

Таблица 2.

Описание кейса и способа работы над ним

Название кейса	Intel After Barret: Challenges For its First Outside Successor
Предмет	английский язык
Группа, курс, специальность	студенты бакалавриата 2-го курса специальностей «Радиотехника» и «Электроника и Нанoeлектроника»
Время занятия	4 академических часа
Этап	проводится на завершающем этапе курса
Тип кейса	обучающим анализу и оценке
Цель кейса	• формирование общекультурных компетенций (способности к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовности действовать в нестандартных ситуациях); • формирование общепрофессиональных компетенций (готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности); • формирование лингвистической, социолингвистической и прагматической компетенций
Структура кейса	небольшие наброски (содержат от одной до десяти страниц текста и знакомят с ключевыми понятиями); студенты при подготовке должны опираться еще и на собственные знания;
Объем кейса	мини-кейсы (1-2 страницы) для изучения в аудитории и часто использующиеся в качестве иллюстрации к теории, или сжатые кейсы (3-5 страниц), подразумевающие общую дискуссию и предназначенные для разбора на занятии;
Вид кейса	практический, обучающий и научно-исследовательский
Источник кейса	Интернет
Описание кейса	CASE DESCRIPTION: This case is set during the leadership transition phase of Intel, the largest semiconductor company and manufacturer of microprocessors in the world. In January 2009, Intel announced that its Chairman Craig Barrett would be succeeded by Jane Shaw. This marked a shift in its tradition of having CEOs and chairmen from within the company's ranks. The case highlights how Barrett helped to build chipmaker Intel into one of the world's most powerful companies. Under Barrett, Intel became one of the world's largest and most successful semiconductor companies. He was confident that the company had a strong technical team which would continue the research and innovation into the future.
Задание подгруппам	• STUDY THE TASK LIST: Read and memorize the glossary. Study the case «Intel After Barrett: Challenges for its First Outside Successor». Study Supplement 7. Then refer to Phrases for academic resenatation (Supplement 1) and give a short presentation about the following subjects. Analyse the success of Intel under Barrett. Analyse the challenges ahead for the new Chairman, Jane Shaw at Intel. Dramatize the following role play with your group mates: (Role A – Intel CEO, Role B – Intel worker, Role C – Intel customer, Role D – A journalist) Find more information about new Apple's boss from Supplement 3 and write a 10 minutes essay. Show your work to your groupmate. Correct each other's essay. Imagine you are a journalist. Can you write a magazine article about Intel. Write about their plans for the future. Read your article to your groupmates. Give each other feedback on your articles.
Способ представления материала	распечатанные тексты, электронные презентации, устные презентации.
Содержание кейса (тексты, задания)	Кейс и список заданий.
Порядок работы над кейсом	Предварительный этап (15 мин.). Выдача кейса; ознакомление со шкалой оценивания; деление на подгруппы, выбор лидеров групп. Домашнее задание: изучить содержание кейса: прочитать и перевести тексты; выполнить задания к текстам. II. Рабочий этап (2 часа). Коллективная работа. Обсуждение содержания кейса на уроке: проверка заданий (устные ответы на вопросы, письменные задания). Организационная работа: обсуждение задач кейса, распределение задач между участниками в группах. Домашнее задание: лидерам мини-групп распределить задачи между студентами, создать документы, описанные в задачах кейса, подготовить устную презентацию. Презентация (60 мин.): работы презентуются на занятии с демонстрацией подготовленных материалов в письменном виде. Презентация осуществляется в устном виде или в форме видео-презентации. Коллективное обсуждение и подведение итогов преподавателем (15 мин.). Оценка учащихся преподавателем согласно системе оценивания, с которой студенты были ознакомлены в начале урока (10 мин.).
Оценка обучающихся	Оцениваются: уровень освоения учебной дисциплины; сформированность компетенций обучающихся.

5. Мониторинг и коррекция дидактического процесса на основе указанных критериев эффективности с позиции личностно-деятельностного подхода в обучении (личностного, когнитивного и деятельностно-творческого).

В результате применения метода кейс-стади в процессе обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку:

1) формируются общекультурные компетенции (способность к абстрактному мышлению, синтезу и анализу; готовность действовать в нестандартных профессиональных ситуациях); повышается мотивация к изучению английского языка;

2) формируются общепрофессиональные компетенции (готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности); лингвистические (снимаются языковые барьеры, развиваются навыки вести спонтанную монологическую и диалогическую речь), социолингвистические и прагматические компетенции;

3) активизируется самостоятельная познавательная деятельность учащихся, которая стимулирует мыш-

ление и развитие творческого потенциала, поскольку акцент в процессе обучения смещается с пассивного потребления учебного материала на совместное творчество и равноправное сотрудничество преподавателя и студента;

4) стимулируется формирование и развитие умений и навыков работы с электронными источниками информации и справочными материалами;

5) открываются возможности для творчества преподавателя, стимулируется развитие его профессиональных и личностных качеств, создается ощущение «полезности» обществу.

Таким образом, следует отметить, что такие личностно-деятельностные технологии обучения, как метод проектов, проблемное обучение и другие способы вовлечения учащихся в процесс активного добывания знаний имеют огромный образовательный потенциал. Однако их реализация возможна лишь при достаточно высоком уровне сформированности фундаментальных базовых знаний, репродуктивных умений и навыков, а также самодисциплины, навыков самостоятельной работы и мотивации.

Библиографический список

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Перевод с английского. Изд. 2-ое, испр. и доп. М.: Академия, 2004. 786 с.
2. Корнеева М.А. Методика обучения студентов направления подготовки «Прикладная механика» профессиональному иноязычному дискурсу с использованием кейс-стади метода. Дис... канд. пед. наук. Нижний Новгород 2018. 186 с.
3. Машибиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: (Педагогическая наука – реформе школы). М.: Педагогика, 1988. 192 с.
4. Grosse, Christine Uber. The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. Vol. 7. 1988. Pp. 131–136.
5. Hall P. Innovation, Economics & Evolution: (Harvester Wheatsheaf, New York, 1994), 448 p.

References

1. Bell D. The coming post-industrial Society: The experience of socialist forecasting. Moscow, Akademia, 2004, 786p. (in Russian)
2. Korneeva M.A. Teaching applied mechanics students foreign language professional discourse on the basis of the case study method. Candidate thesis in Pedagogy, Nizhniy Novgorod, 2003. 272 p.
3. Mashbits E.I. Psychological and pedagogical problems of computerized education. *Pedagogicheskaya nauka – reforme shkoly*. Moscow, Pedagogika, 1988. Pp. 53–58.
4. Grosse, Christine Uber. The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes. Vol. 7. 1988. Pp. 131–136.
5. Hall P. Innovation, Economics & Evolution: (Harvester Wheatsheaf, New York, 1994), 448 p.

УДК 37.043.2

UDC 37.043.2

АХУЛКОВА А.И.

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail akula76kai@yandex.ru

САМАРЦЕВА Е.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail evgeniyasamartceva@gmail.com

AHULKOVA A.I.

Candidate Pedagogical Sciences, Docent, Acting Head, Chair of Technology of Pedagogic-Psychological and Special Education, Orel State University
E-mail akula76kai@yandex.ru

SAMARTSEVA E.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Technologies, Psychological, Pedagogical and Special Education of Orel State University
E-mail evgeniyasamartceva@gmail.com

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

INCLUSIVE EDUCATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

В статье рассматриваются понятие и характеристика инклюзии как социально-педагогического феномена, методологические основания проблемы инклюзивного образования, задачи и принципы инклюзивного образования, система инклюзивного образования, модели организации инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивный процесс, инклюзивное обучение, формы инклюзивного образования, инклюзивная образовательная среда, дети с ограниченными возможностями здоровья.

The article discusses the concept and characteristics of inclusion as a social-pedagogical phenomenon, methodological foundations of inclusive education problems, objectives and principles of inclusive education, inclusive education, models of inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive process, inclusive learning, forms of inclusive education, inclusive educational environment, children with disabilities.

В связи с неумениями количеством детей, имеющих особые образовательные потребности или как принято их определять дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), а также общей гуманистической направленностью общества на обеспечения равноправия всех граждан актуальным запросом стала необходимость включения таких детей в систему образования и обеспечение им равных стартовых возможностей на каждой ступени обучения наряду с нормативно развивающимися сверстниками. Государство призвано обеспечить права на образование каждого, без дискриминации в сфере образования. Лица с ОВЗ имеют право на образование не зависимо от того, какие они имеют индивидуальные особенности и образовательные потребности.

Образование детей с ОВЗ рассматривается как педагогический феномен и приоритетное направление развития образования в РФ.

В литературе раскрываются методологические основания образования лиц с ОВЗ, принципы и условия обучения, воспитания и развития таких детей, включение детей с ОВЗ в равные условия получения образования наряду с нормально развивающимися сверстниками. Именно этим и определяется понятие инклюзивного об-

разования (далее по тексту ИО).

В настоящее время имеются многочисленные исследования по проблеме инклюзивного образования как приоритетного направления образовательной политики многих стран, что находит отражение в материалах научных публикаций.

Соглашаясь с исследованием Н.А. Ливенцевой [3], все научные работы можно отнести к трем группам:

1) изучение проблемы подготовки педагога к инклюзии (Л.В. Годовникова, Т.Г. Зубарева, Л.М. Кобрина, Е.А. Лапп, Н.Н. Малофеев, И.Н. Хафизуллина, Е.Ю. Фролова, Е.Г. Самарцева и др.) (профессиональная компетентность и готовность студентов и педагогов, их повышение квалификации и переподготовка, отношение к инклюзивному образованию, взаимодействие специалистов и др.);

2) изучение проблемы воспитания и обучения детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками в условиях ИО (Е.А. Екжанова, В.И. Лубовский, Е.Г. Самарцева, Е.В. Самсонова и др.) (сфера образовательных отношений со сверстниками, учебное взаимодействие и сотрудничество, психолого-педагогическое сопровождение, методы, формы, средства обучения и др.);

3) изучение проблемы управления ИО (Н.Б. Дух, С.В. Алехина, А.В. Бахареv, Д.В. Солдатов, С.В. Солдатов, И.В. Сузанский, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко и др.) (модели и условия организации ИО, формы, принципы, мониторинг достижений детей с ОВЗ и др.).

Мы дополнили бы это список и такой группой как:

1) создание образовательной среды в условиях ИО (Е.А. Яковлева, М.А. Зайченко, Е.В. Конькина, О.И. Калабкина, Е.М. Садова и др.).

Можно выделить еще одну группу исследований, посвященных изучению личности ребенка с ОВЗ в условиях ИО (Л.А. Александрова, Д.А. Леонтьев, А.А. Лебедева, Н.Я. Семаго и др.) (личный опыт ребенка, осознание своих потребностей, становление новообразований, развитие субъектности и т.п. – другими словами психологические исследования инклюзии в образовании).

Проблематика нашего исследования относится к первой группе.

Идея инклюзии зарубежом зародилась в рамках развития идеи интеграции (восполнение, восстановление в пер. с фр.яз.) сначала разных людей в общество (эмигрантов), а позже в контексте проблем лиц с ОВЗ и инвалидов как интегрированное обучение. В нашей стране во временном аспекте отмечалось значительное отставание. Реализовывалась так называемая медицинская модель изолированного обучения таких детей – сегрегация (специальные учреждения), позже – нормализующая модель – интеграция (коррекционные классы), что определило переход в концептуальных основах понимания развития таких детей и обеспечения для них условий жизни, приближенных к «нормальным». Дети осваивали специальную образовательную программу и должны были быть готовы к интеграции в общество.

За рубежом активно развивалась концепция инклюзии, а также нормативно-правовая база, определяющая условия включенного обучения лиц с ОВЗ – «... декларация прав человека (1948), прав ребенка (1958), прав умственно отсталых лиц (1960), конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960)» и др.. Развитие концептуальных основ инклюзии, правовая и социальная зрелость зарубежных стран оказала влияние на развитие социальной и образовательной политики и в нашей стране.

Россия, имея свою устоявшуюся дефектологическую школу, несколько позже включилась в процесс внедрения инклюзии, столкнувшись с рядом проблем, характерных только для российской действительности и связанных, в первую очередь, с необходимостью полной перестройки существующей и довольно успешно функционирующей, но устаревающей и не отвечающей современным требованиям системы.

С введением законодательной базы в России – «Федерального государственного образовательного стандарта для начальной школы для обучающихся

с ОВЗ и стандарта обучающихся с умственной отсталостью», примерных образовательных основных общеобразовательных программ начального уровня образования для детей с разной нозологией; Национальной доктрины образования до 2025 г.; актов и методических рекомендаций; а также преобразованием социальных условий развития общества, произошли положительные изменения в отношении к инвалидам и лицам с ОВЗ: от социальной изоляции к социальной включенности, в осознание признания их права на полноценную жизнь, демографический рост (в том числе и рост численности детей, рождающихся с отклонениями) и др., что определило инклюзивное образование как приоритетное направление, обеспечивающее доступность образования всех категорий детей.

При этом, встраивание системы инклюзивного образования в общее образование имеет свои трудности и требует определенных затрат и ресурсов (интеллектуальных, социальных, материальных, технических, кадровых, методических, архитектурных и др.) [1, 14, 15, 16]. Это трудности функционирования самой системы инклюзивного образования, опыта реализации инклюзии.

Определение философии, концептуальных оснований и методологии инклюзии, ее теоретические основы и принципы следует считать устоявшимися.

Идея инклюзии – «от общества к ребенку с ОВЗ через образование» на основе принятых в обществе и государстве ценностей, норм и правил человеческого общежития в условиях реализации гуманистической парадигмы как равенства людей не зависимо от их способностей, возможностей, культурных, национальных, социальных различий определяет саму концепцию инклюзивного образования [6].

На этом строится понимание цели инклюзивного образования не только как реализация принципа равенства всех людей, но и создание необходимых условий для лиц с ОВЗ для его адаптации, интеграции и социализации в обществе как равноправного члена.

В основе инклюзии лежат следующие принципы [7]:

- в центре человеческих отношений находится человек не зависимо от его возможностей, особенностей и дарований;
- каждому человеку присущи свои интересы, потребности;
- каждый достоин уважения, принятия, признания другими в рамках человеческих взаимоотношений и общения;
- каждый нуждается в помощи, поддержке других и др.

Они были сформулированы двадцать лет назад и закрепины международной Декларацией.

Система образования и образовательные организации, принимая инклюзию, призваны учитывать разнообразие и уникальность детей с ОВЗ, обеспечивая право на качественное образование.

Становление системы инклюзивного образования

под воздействием объективных принципов инклюзии дает возможность переосмыслить ценность образования в жизни лиц с ОВЗ [1].

При этом, выделить теоретико-методологические ориентиры не всегда возможно, так как осмысление проблемы инклюзии ведется либо с позиции зарубежных моделей (чаще полифункциональный подход как специально построенный индивидуальный образовательный маршрут), либо с позиции отечественной дефектологии (как совместное обучение детей нормы и детей с нарушением в развитии).

По определению Назаровой Н.М. теоретико-методологическим основанием инклюзии за рубежом выступают философские идеи прагматизма, постмодернизма, экзистенциализма, феноменологии и реализуются через интерактивный подход. В отечественной педагогике инклюзия рассматривается с точки полифундаментального подхода (Кузьмина О.С. 2015) и ряда других (культурологический, системный, синергетический, компетентностный и т.п.).

В современной литературе можно встретить разные определения инклюзивного образования – (как системы подхода, принципа и т.п.), что подчеркивает его начальное институциональное становление, связанное с признанием неоднородности общества и его культуры, осознание различий между людьми, искоренение дискриминации по принципу индивидуальных различий, совместное существование обычных и с особыми потребностями людей.

Инклюзивное образование – собирательный термин, который используется в качестве описания процесса обучения детей с нарушениями в развитии разных нозологий в образовательных организациях (лиц с ОВЗ, имеющими особые образовательные потребности). В его основе, как уже было отмечено, лежит идеология о равных отношениях среди людей, адаптация среды и создание компенсирующих условий (А.Я. Чигрина, 2011).

В широком смысле инклюзивное образование рассматривается как феномен социальной и педагогической действительности, рассматриваемый в психолого-педагогической литературе как:

1) система образования, влияющая на формирование толерантного общества к категории людей с ОВЗ, при котором дети с ограничением в физическом или психическом здоровье имеют возможность совместно обучаться с нормотипичными детьми и получать соответствующую психолого-педагогическую поддержку с учетом его специфических образовательных потребностей (М.М. Гордон, Е.В. Данилов, В.И. Клубовский, О.С. Кузьмина, М.М. Семаго и др.), при котором ребенок с ОВЗ обучается вместе с нормально развивающимися сверстниками и получает специфическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с его особыми образовательными потребностями;

2) процесс воспитания и обучения лиц с ОВЗ в условиях специально организованных образовательных

организациях, в которых дети имеют схожий характер нарушений (И.В. Возняк, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, и др.).

Для реализации этих целей необходима целостная система ИО.

Система инклюзивного образования включает в себя совокупность образовательных организаций с целью создания безбарьерной среды в обучении, воспитании, развитии, профессиональной подготовке лиц с ОВЗ и комплекс мер, их обеспечивающие.

Система ИО рассматривается как действенный механизм развития толерантного общества, «общества для всех, для каждого» (С.О. Брызгалова и Г.Г. Зак, 2011). Как отмечается авторами, инклюзивное образование в этом контексте, – это образование, предоставляющее каждому возможность быть вовлеченным в воспитательно-образовательный процесс, процесс развития и социализации вне зависимости имеющихся недостатков (физических, интеллектуальных и др.), без принудительного разделения на те или иные категории по недостаткам в развитии или вынужденного ограждения от окружающих, что предусматривает наличие компенсирующих условий и адаптацию среды.

Отмечая провозглашенные идеи инклюзии о «равном образовании для всех», в исследованиях ученых ИО рассматривается как часть интеграции (И.В. Возняк, Е.А. Екжанова, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.).

Опираясь на первый подход, мы рассматриваем инклюзивное образование – частный вариант интеграции, требующий сопровождения специалистами и создания определенных условий: на уровне общества (формирование инклюзивного общества, толерантного отношения), государства (образовательная политика государства, нормативно-правовая база и др.), региона (организация «безбарьерной среды», подготовка и переподготовка педагогически кадров и специалистов и др.), образовательной организации (своевременное выявление отклонений, психолого-педагогическое сопровождение и своевременная помощь и др.).

Цель инклюзивного образования с учетом гуманистической парадигмы, принятой в современном обществе – создать условия для развития, формирования жизненного опыта, раскрытия ресурсов и возможностей детей с ОВЗ с учетом их особых потребностей. Это определяет отказ от обучения в образовательных организациях закрытого типа к инклюзивному обучению в организациях с «гибким» построением образовательного процесса, инклюзивным пространством и соответствующей средой, подстраивающихся под ребенка и развивающие его возможности и удовлетворяющие его потребности.

К задачам инклюзивного образования на основе анализа психолого-педагогической литературы [1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13], и вышеизложенного можно отнести следующие:

– развитие нормативно-правовой базы, совершенствование образовательного права в сфере воспита-

ния, обучения и развития детей с ОВЗ;

- создание внешних условий для инклюзивного обучения (нормативных, правовых, финансовых, экономических, социальных, методических, технических, информационных) и их обеспечение;

- обеспечение содержания инклюзивного обучения на основе федеральных образовательных стандартов, адаптированных образовательных программ, программ реабилитации и др.

- создание и эффективное функционирование образовательного пространства и безбарьерной среды для раскрытия внутренних ресурсов и возможностей детей с ОВЗ;

- формирование инклюзивной компетентности у педагогов в условиях повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для работы с данной категорией детей;

- повышение педагогической компетентности родителей (или лиц их замещающих) в вопросах инклюзивного образования.

Поставленные задачи реализуются в нескольких направлениях [3, 6, 9, 10].

В первую очередь инклюзивное образование может быть получено в образовательном учреждении общего типа, создавшем специальные условия для обучения детей с особыми потребностями. Гуманность дидактических подходов и содержания инклюзивного образования заключается также в том, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться по индивидуальным учебным планам в специализированных классах общеобразовательных школ, по адаптированным основным общеобразовательным программам в общеобразовательной школе или дошкольном учреждении (сокращенно АООП), в условиях надомного обучения, которое определяется в зависимости от состояния здоровья ребенка с согласия родителей и на основании рекомендаций ПМПК (медико-психолого-педагогической комиссии), по специальной индивидуальной программе развития (СИПР). Для детей с разными нарушениями/инвалидностью и множественными нарушениями здоровья возможно обучение в коррекционно-развивающих реабилитационных центрах, в группах «особый ребенок», лекотеках, консультационных центрах и т.п. В настоящее время имеются разнообразные организации и структурные подразделения, направленные на удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ.

В настоящее время теоретическими основаниями инклюзии является ФГОС НОО для 8 категорий детей с ОВЗ с разными вариантами [1, 2, 3, 4]. Для варианта 1 [1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 7.1, 8.1] предусмотрено получение образования ребенком с ОВЗ полностью соответствующее образованию нормотипичных сверстников по итоговым достижениям к моменту завершения обучения в условиях образовательной организации в те же календарные сроки. Для остальных детей, получающих образование по вариантам 2-4

(1.2-8.4), предусматриваются иные условия (например, пролонгированные сроки, разный уровень сложности программы и др.).

Это определяет новые задачи для интеграции усилий в области практики инклюзивного образования.

При этом, процессы воспитания и образования детей с ОВЗ, их социализация, реабилитация и т.п. в условиях инклюзивного образования рассматриваются как инклюзивные процессы. Исследования в этой области чаще носят сравнительный эмпирический характер российского опыта с зарубежным (Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, Т.В. Фурьева, Н.Д. Шматко А.Ф. Сайтханов и др.).

Инклюзивное обучение, равно как и формы инклюзивного образования являются составляющими процесса, находятся на стадии практического изучения и эмпирического накопления опыта. Так, российской наукой накоплены исследования по работе с детьми ОВЗ в разных системах специального обучения, интегрированными в среду нормально развивающихся детей (Н.Н. Малофеев, Воронкова, Речицкая, Е.А.Екжанова, Н.Д. Шматко Д.В. Зайцев, Плаксина и др.)

В литературе [1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13], как правило, они описаны через модели организации инклюзивного образования.

Первая модель представляет собой интервальную интеграцию – совместное обучение детей внутрисистемы специального образования (объединенное обучение детей с нарушением интеллекта и с нарушением речи, с нарушением интеллекта и с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением интеллекта и с нарушением зрения и др.).

Вторая модель – экстервальная интеграция, которая предполагает объединенное обучение детей с ОВЗ с нормально развивающимися сверстниками.

При второй модели выделяют следующие формы интегрированного обучения: 1) комбинированные (ребенок с ОВЗ на равных условиях обучается в среде здоровых детей, получая квалифицированную помощь специалистов); 2) частичные (ребенок с ОВЗ обучается по специальной программе, а часть проводит в среде здоровых детей); 3) временные (ребенок с ОВЗ обучается в специальном классе или группе и взаимодействует со здоровыми сверстниками в рамках воспитательных мероприятий); 4) полные (ребенок с ОВЗ вливается в обычные классы или группы, готовые и способные к совместному обучению со здоровыми детьми, также получают квалифицированную помощь по месту обучения).

Не зависимо от формы интегрированного обучения необходимы образовательная среда и благоприятные условия для реализации особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Ясвин В.А. (2001) к инклюзивной среде относит совокупность определенных ресурсов и факторов, обеспечивающих реализацию особых образовательных потребностей детей с ОВЗ с учетом их возможностей, а также условий окружающего пространства (безбарьер-

ная среда, система функционирования технических средств, методическая обеспеченность, гибкость применения форм, методов и средств обучения и воспитания и др.).

Так А.С. Сунцова, (2013) обозначает понятие инклюзивной образовательной среды (ИОС) как среды, обеспечивающей возможности детям с ОВЗ для саморазвития за счет адаптации образовательного пространства к нуждам и особым потребностям такого ребенка, полноценного участия детей в жизни детского коллектива. Инклюзивная образовательная среда определяется учеными Е.А. Климовым, С.В. Тарасовым, В.А. Ясвиным как пространство социализации таких детей, включающее:

- материальные условия образовательной организации, доступная, безбарьерная архитектура, обеспеченность современными средствами и системами-с учетом образовательных потребностей детей – пространственно-предметный компонент;
- образовательные программы (АООП, АОП, СИПР), маршруты развития, вариативность и гибкость технологий, форм и методов воспитательно-образовательных методик и др. – содержательно-методический компонент;
- инклюзивная компетентность педагогов для работы с детьми с ОВЗ, взаимосвязь и сотрудничество в работе и др. – коммуникативно-организационный компонент.

Также в научно-методической литературе [3, 5, 8, 9] широко описаны условия организации инклюзивной образовательной среды, требования, к которым большинство исследователей относят кадровые, материальные, организационные и др.

Таким образом, инклюзивное образование – это такой социально-педагогический феномен или явление окружающей действительности, основой которого выступает понимание и признание неповторимости и особенности всех детей без принудительного разделения на те или иные категории по недостаткам в развитии или вынужденного ограждения от окружающих, предоставляющее каждому возможность быть вовлеченным в воспитательно-образовательный процесс, процесс развития и социализации вне зависимости имеющихся нарушений.

Реальность российского инклюзивного образования заключается в необходимости объединения масштабного накопленного ранее опыта коррекционного, дефектологического образования с новыми гуманистическими идеями и требованиями, меняющими подход к организации обучения и воспитания детей с нарушениями и без таковых в едином образовательном пространстве. При этом новый подход, объединяющий опыт и инновации, предусматривает пересмотр не столько целей образования, сколько форм, методов, средств и условий их достижения, то есть практики.

Библиографический список

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С 136–145.
2. *Коришнова О. В.* Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 16–20. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.
3. *Ливенцева Н.А.* Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 115–121.
4. *Клубовский В.И.* Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2016. № 4. С. 77–87.
5. *Мельник Ю.В.* Современное состояние развития инклюзивного образования нетипичных детей в России // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 3. С. 99–114.
6. *Нигматов З.Г., Хайруллин И.Т., Ерова Д.Р.* Методологические основания и концептуальные идеи инклюзивного образования // Вестник Казанского университета (Казань). 2013. Т.16. № 15. С. 250–254. /<http://elibrary.ru>
7. *Огольцова Е. Г., Тимохина А.Э., Сергеева Е.А.* Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. 2017. № 50 (184). С. 249–252.
8. Педагогика и психология инклюзивного образования <http://inclusive-center.ru/wp-content/uploads/2017/10/F.pdf>
9. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. / Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. 334 с.
10. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. Е.В. Самсоновой, В.Л. Рыскиной. М.: Форум, 2012. 208 с.
11. Саламанкская Декларация лиц с особыми потребностями, принятая Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?guid=3643. – Дата доступа: 16.02.2015.
12. *Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г.* Отношение к детям с инвалидностью в контексте российского инклюзивного образования // Научный диалог. 2016. № 10 (58). С. 364–376.
13. *Солдатов Д.В., Солдатов С.В., Сузанский И.В.* Актуальные направления реализации интегрированного (инклюзивного) образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции 27 июля 2013 г. / под ред. Д.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Изд-во МГОПИ, 2013. С. 30–43.

References

1. *Alekhina S.V.* Inclusive education: from politics to practice // Psychological Science and Education. 2016. T. 21. No. 1. Pp. 136–145.
 2. *Korshunova O.V.* Theoretical and methodological foundations of inclusion in education // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2016. T. 8. Pp. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.
 3. *Liventseva N.A.* Review of modern foreign research on the problems of inclusive education // Psychological science and education. 2011. No. 3. Pp. 115–121.
 4. *Klubovskiy V.I.* Inclusion is a dead-end path for teaching children with disabilities // Special Education. 2016. No. 4. Pp. 77–87.
 5. *Miller Yu.V.* The current state of the development of inclusive education for atypical children in Russia // Scientific problems of humanitarian research. 2012. No. 3. Pp. 99–114.
 6. *Nigmatov Z.G., Khairullin I.T., Erova D.R.* Methodological foundations and conceptual ideas of inclusive education // Bulletin of Kazan University (Kazan). 2013. T. 16. No. 15. Pp. 250–254. /<http://elibrary.ru>
 7. *Ogoltsova E.G., Timokhina A.E., Sergeeva E.A.* Development of inclusive education in Russia // Young scientist. 2017. No. 50 (184). Pp. 249–252.
 8. Pedagogy and psychology of inclusive education <http://inclusive-center.ru/wp-content/uploads/2017/10/F.pdf>
 9. Psychological and pedagogical foundations of inclusive education: a collective monograph. / Resp. ed. S.V. Alekhina. M.: MGPPU, LLC «Buki Vedi», 2013. 334 p.
 10. Russian and foreign research in the field of inclusive education / Ed. E.V. Samsonova, V.L. Ryskina. M.: Forum, 2012. 208 p.
 11. Salamanca Declaration of Persons with Special Needs, adopted by the World Conference on Education for Persons with Special Needs: Access and Quality, Salamanca, Spain, June 7-10, 1994 [Electronic resource]. - Access mode: http://www.asabliva.by/sm_full.aspx?Guid=3643. - Date of access: 16.02.2015.
 12. *Samokhin I.S., Sokolova N.L., Sergeeva M.G.* Attitude towards children with disabilities in the context of Russian inclusive education // Scientific dialogue. 2016. No. 10 (58). Pp. 364–376.
 13. *Soldatov D.V., Soldatova S.V., Suzansky I.V.* Actual directions of the implementation of integrated (inclusive) education of preschoolers with disabilities // Problems of the implementation of models of inclusive preschool education: materials of the scientific-practical conference on July 27, 2013 / ed. D.V. Soldatov. - Orekhovo-Zuevo: MGOGI Publishing House, 2013. Pp. 30–43.
-

УДК 811.161.1'367.335+811.161.1'42

UDC 811.161.1'367.335+811.161.1'42

БЕДНАРСКАЯ Л.Д.

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

БУБНОВ С.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: bubnovs@yandex.ru

КИСЕЛЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nadin-orel2009@yandex.ru

BEDNARSKAYA L.D.

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: bednarskaya.l.d@mail.ru

BUBNOV S.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: bubnovs@yandex.ru

KISELEVA N.I.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University
E-mail: nadin-orel2009@yandex.ru

ФАКТОР СИСТЕМНОСТИ – ОСНОВА ДЛЯ ОПТИМАЛЬНОГО УСВОЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

SYSTEMIC FACTOR IS THE BASIS FOR OPTIMUM ASSEMBLY OF SUBJECT COMPETENCIES

Методологической основой ФГОС является системно-деятельностный подход, который создаёт развивающуюся единую образовательную среду на всех этапах школьного образования, а также задаёт импульс к развитию единой образовательной среды «школа – вуз».

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, метапредметность, компетентность, системология.

The methodological basis of the Federal State Educational Standard is the system-activity approach, which creates a developing unified educational environment at all stages of school education, and also sets the impetus for the development of a unified educational environment «school – university».

Keywords: system-activity approach, meta-subject, competence, systemology.

Системно-деятельностная парадигма образования, совмещающая в себе элементы творческой (креативной) и исследовательской деятельности, предполагая групповое выполнение заданий, взаимодействие обучающихся друг с другом с целью налаживания отношений и достижения общего результата, в своей основе не утрачивает знаниевый компонент. Наоборот, его роль возрастает, так как базис системно-деятельностной парадигмы – принцип коммуникативного обучения – невозможен без хорошо усвоенной теории, а качественное усвоение теории невозможно без осознания её научной системной основы [7]. Таким образом, важнейшим условием коммуникативных стратегий является осознание **системности** предметного и метапредметного уровней образования. Это открывает возможности выявить проблемы метапредметного содержания образования, на основе универсальных учебных действий, создать системы оптимальных обучающих алгоритмов и программ предметного и метапредметного характера; научно, методически и технологически обеспечить

дидактико-методическую преемственность основных видов учебной деятельности во всей системе образования [9]. Практика показывает, что как только в содержании учебных курсов появляются теоретические неточности, до сих пор не ушедшие из различных УМК, начинаются многолетние споры и невнятности, затрудняющие процесс обучения [8].

За последние 30 лет в Российской Федерации сменились три образовательные парадигмы. На смену советской системе «знания – умения – навыки» (ЗУН) пришла коммуникативно-компетентностная парадигма, зародившаяся в школьной практике в перестроечные годы, сейчас мы живём и работаем в условиях системно-деятельностной методологии современного образования. Результатом обучения системы ЗУН был ответ на вопрос: что я знаю? Компетентностная основа образования усложнила задачу: к первому вопросу прибавился второй: как я эти знания применю в определённой ситуации? Тогда же были введены единые государственные экзамены, контрольно-измерительные материалы которых содержали компоненты и си-

системы ЗУН в форме тестов, и компетентностной системы в форме творческого задания. За десяток лет понятие компетенция формализовалось и получило отрицательную коннотацию. Между тем динамичные изменения государственной политики повлияли на активное развитие, конкретизацию формулировок портрета выпускника не только основной и средней школы, но и вуза – от «потребителя» до «творческой личности».

Анализ государственной документации за последние 20 лет показывает всё нарастающую тенденцию осознания роли системности в образовательном процессе [12]. Вне системы невозможно дифференцировать предметные и метапредметные результаты образования, определить этапы вертикальной преемственности изучения содержания образования от класса к классу и от школы к вузу. Однако осознание метапредметной и предметной системности содержания образования оказалось фактором, препятствующим внедрению ФГОС в повседневную практику. Не все учителя оказались способными понять и принять системность: раньше обходились без понятия система, и сейчас она не принимается в расчёт. Тем не менее, системные знания остаются в основе (ядре) любой образовательной парадигмы, особенно современной системно-деятельностной, не только в предметном содержании, но и в создании новых образовательных технологий: алгоритмизации содержания, создании системных блоков-модулей теоретических знаний, сведение их в формулу, опорный сигнал, таблицу, в первый уровень гипертекста и т.д. Это мотивирует реальную индивидуальную работу с привлечением КВТ, без которой уже нельзя обойтись в процессе компрессии теоретического материала, создания новых интерактивных технологий индивидуальной проверки и диагностики его усвоения. Проблема поэтапного уровня усвоения учебного материала непосредственно связана с проблемой выделения ядерного, самого важного и частотного материала в учебных курсах.

На протяжении всей своей истории зарождение и развитие методики преподавания родного языка было связано с успехами отечественной лингвистической науки. Методика возникла на основе лингвистики и развивалась вместе с ней (Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба и многие другие) – не даром В.В. Бабайцева определила современную методику как лингвометодику [2]. В настоящее время связи между системной лингвистикой и методикой всё более истончаются, в результате чего происходит постоянно снижающийся уровень грамотности и вообще интеллектуального развития современных школьников, да и взрослых специалистов. В условиях совершенствования системно-деятельностной парадигмы образования необходимо осознать влияние теоретической лингвистики на содержание методической науки. Учёт достижений языкознания в разных областях напрямую влияет на стратегию и тактику предъявления системно-деятельностных технологий в учебном процессе, и особенно в учебниках и методических разработках.

Современные Программы ФГОС вводят методику, и особенно лингвометодику, в область **системологии** – науки о системах системной организации процессов и явлений природы, науки, техники, общественных формаций, функциональных образований и структур. Системология трактует объекты как системы с многоуровневой, сложной организацией взаимодействий и отношений, включая внутренние и внешние связи, ориентированные на положительный результат [1]. Системология формировалась путём последовательного осмысления понятий о сложных, больших, самоорганизующихся, функциональных системах, синергизма явлений и др. Именно такими системами предстают современные ФГОС для школы и вузов.

Теория систем объединяет все те направления конкретных наук, которые занимаются системами и систематизацией, и обеспечивает для них методологический теоретический базис. Можно сказать, что системология является одним из объектов, продуктом и инструментом методологии. В системологии формируется методология изучения, проектирования, управления и использования природной системности мира и его базовых категорий. Универсальность методологии в системологии применима для оптимизации методологии частных научно-практических направлений. Системный анализ упорядочивает исследуемые системы и их взаимодействия, определяет отношения и связи между их элементами. Это касается и преподавания теории языка и методики его преподавания на всех уровнях образовательной системы.

Компетентностная парадигма определила вектор от изучения преимущественно теории к функционированию разноуровневых языковых единиц. По сути, в новых Программах представлена система разноуровневых языковых норм: текстоведческих, фонетических (акцентологических), лексических, морфологических (формообразовательных и частеречных), синтаксических [13]. В основе системы норм лежит система языка: функционально-коммуникативный аспект опирается на системообразующую основу языковых единиц. Содержание Программ соответствует функционально-коммуникативному содержанию контрольно-измерительных материалов по русскому языку.

Методику можно отнести к сложным адаптивным системам: они являются *комплексными* (сложными), поскольку разнообразны и составлены из многих различных взаимосвязанных элементов [3]. В то же время они являются *адаптивными* (настраиваемыми), поскольку имеют возможность обучения и накопления опыта. Выработка этих новых принципов целостного подхода к изучаемому объекту позволяет организовать уровневое предъявление изучаемого материала: выделить базовый компонент и другие составляющие, и тем самым оптимизировать усвоение содержания предмета в его системных связях, что представляет основу для организации процессов преемственности основных видов учебной деятельности.

В рамках обозначенной проблемы большинство исследований носит дискретный характер и не выходит в плоскость педагогической и лингвотодической теории. Возникает несоответствие между требованиями к организации многоаспектного системно-деятельностного интегративного образовательного пространства и возможностями практической реализации данных требований. Это противоречие становится всё более ощутимым в решении глобальной проблемы соответствия научно-теоретических и методических основ дидактико-методической преемственности в системно-деятельностной вертикали образования. Особенно ярко это противоречие проявляется в процессе организации интегративного филологического образования, так как главной целью сейчас является изучение не механизмов, а смыслов, но смыслы выявляются системами языковых форм, поэтому изучение языковых законов не отходит на второй план, а наоборот, мотивируется и актуализируется в процессе изучения литературных произведений [11]. Филологический сегмент содержания ФГОС позволяет более чётко понять системообразующие смыслы универсальных учебных действий, особенно в их регулятивной части.

Системный подход к изучению предмета позволяет обобщать и алгоритмизировать системы разного уровня и объёма – от самых общих до частных. Без этого невозможно качественное усвоение изучаемого материала. Покажем, как можно обобщить разнородный материал в единые системы.

Система языка – это целостное образование, включающее упорядоченное неразрывное соединение взаимосвязанных и взаимодействующих единиц языка. Система языка включает синтаксический, морфологический, лексико-фразеологический, морфемный и фонетико-фонологический уровни. Единицы более элементарных уровней служат строительным материалом для единиц более сложных уровней. Из звуков-фонем строятся морфемы, из морфем – слова и словоформы, объединённые в части речи, из словоформ и словосочетаний строятся простые предложения, из простых предложений формируются сложные предложения, из простых и сложных предложений конструируются сложные синтаксические целые (смысловые части текста).

И система языка и его подсистемы имеют определённую структуру: взаимосвязанные отношения между элементами системы, способы и средства оформления и всей системы и каждого её компонента. Единицы языковой системы существуют и функционируют в системе языка и речи, они классифицируются лингвистами с целью их изучения. Классификация помогает понять отношения и связи единиц языка в его системной организации. Взаимосвязь и взаимодействие компонентов системы и структуры языка обуславливают цельность его организации как системы систем. Системный подход к изучению языка означает изучение компонентов (элементов) системы, в их отношениях и связях, которые реализуются в речи с помощью специальных средств – не только служебных, но и знаменательных слов (союзов, частиц, указательных слов-местоимений, вводных слов, наречий и т.д.).

Систему языка можно анализировать «снизу» и «сверху». При подходе «снизу» можно показать, из чего строятся более сложные единицы языка, при подходе «сверху» – на какие единицы она членится [4].

Подход «снизу»	Подход «сверху»
Сложное синтаксическое целое (текст). Сложное предложение. Простое предложение. Словосочетание. Словоформа. Лексема (слово). Морфема. Фонема.	Сложное синтаксическое целое (текст). Сложное предложение. Простое предложение. и предикативные части сложного сочетания слов, в том числе и словосочетания. Член предложения. Лексема. Морфема. Фонема.

Реально уровни системы языка существуют в виде сложных синтаксических целых (смысловых частей текста), которые членятся на более простые системы, но изучается система языка «снизу». Именно в тексте (смысловой его части) проявляются возможности всех других единиц языка, выступающих как взаимосвязанное единство.

Все уровни системы языка взаимосвязаны. Морфема (значимая часть слова) состоит из фонем (смыслоразличительных звуков) и формирует лексему (словарное слово в начальной форме), словоформа представляет со-

Содержание школьного курса «Русский язык» 5-11 классы»

Единицы системы языка	Частные системы	Пунктуация	Языковые нормы (культура речи)
Сложное синтаксическое целое (текст) Сложное предложение Простое предложение Словосочетание Часть речи Словоформа Лексема Орфограмма Морфема Фонема	Система орфографии: Морфемный принцип Морфологический принцип Фонетический принцип Слитные, раздельные, дефисные написания	Простое предложение Осложнённое предложение Сложное предложение	Синтаксические Словообразовательные Формообразовательные Лексические Орфографические Фонетические

бой вариант лексемы, включённой в коммуникативную единицу – предложение. Словоформа – граница перехода морфологии в синтаксис, она объединяет грамматику в единое целое. Как единица морфологии словоформа – одна из морфологических форм слова, как единица синтаксиса она формирует член предложения, вступая в синтаксические отношения и связи с другими его членами.

Слова со своими наборами словоформ (парадигмами) объединяются в части речи, которые осознаются и классифицируются на основе их синтаксических функций в предложении и определяются категориальными признаками [10].

Грамматика

ЧАСТИ РЕЧИ	ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ обозначает предмет (кто? что?) имеет род, изменяется по числам и падежам (склоняется)	ПОДЛЕЖАЩЕЕ независимый член предложения, выражает тему высказывания субъект действия (кто? что?) ДОПОЛНЕНИЕ объект действия зависит от сказуемого, отвечает на вопросы косвенных падежей
ГЛАГОЛ обозначает действие и состояние (что делать? что сделать?) имеет вид, наклонение, изменяется по временам, лицам и числам (спрягается)	СКАЗУЕМОЕ обозначает действие субъекта (что делает? что сделал? что будет делать?)
ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ обозначает признак предмета (какой? чей?) изменяется по родам, числам и падежам	ОПРЕДЕЛЕНИЕ обозначает признак предмета (какой? чей?)
НАРЕЧИЕ обозначает признак действия или состояния не изменяется	ОБСТОЯТЕЛЬСТВО обозначает признак действия, состояния или другого признака не изменяется

Система орфографии выстраивается на основе морфемного принципа: каждая морфема пишется единообразно независимо от того, как произносится. На основе морфемного принципа пишутся все знаменательные части речи.

Чередующиеся гласные в корнях

Е / И + -А-
кос- / кас- / гор- / гАр- рос- / раст- (щ) мок- / мак-
лож- / лаг- + -А- зОр- / зар- ровн- / равн-

Правописание ё/о после шипящих

Ё/Е О
жёлтый – желтеть девчонка, кирпичом

Правописание и/ы после ц

И Ы

Стык приставки и корня

ТВ. Ъ еёюя ТВ. Ы ← И сыграть

Приставки, изменяющиеся на письме

РАЗ-зв. ПРИ- ← , неполнота действия
РАС-зл. ПРЕ- = пере-, очень

Остальные морфемы-орфограммы распределяются по знаменательным частям речи: суффиксы существительных, прилагательных, глаголов, наречий, причастий [7].

Сложнейшую тему «Пунктуация в простом осложнённом предложении» можно представить в виде обобщённого конспекта.

Осложнение простого предложения

Однородные члены

Признаки: относятся к общему члену, связаны сочинительной связью

Обособленные члены

Обособленное определение и приложение: стоят после определяемого слова, относятся к личному местоимению

Обособленные обстоятельства:

выражены деепричастиями,
с именными предложениями (несмотря на болезнь),
уточняющие: завтра, (когда именно?) вечером.

Обособленные дополнения с предлогами кроме, помимо, включая, исключая.

Не члены предложения

вводные вставные
организуют рассуждение уверенность/неуверенность
(дополнит. информация)

Обращение Прямая речь

Систематизация учебного материала возможна по разным параметрам. Она может представлять локальные системы:

Правописание -Н- и -НН- в разных частях речи

-Н-	-НН-
Прилагательные с суффиксами -ин- -ан- -ян- исключения	Прилагательные с суффиксами -енн- -онн- модель <i>лун-Н-ый</i>
отглагольные прилагательные без приставок и зависимых слов <i>жареная рыба</i>	отглагольные прилагательные с приставками или зависимыми словами <i>пожаренная рыба</i> <i>жаренная в масле рыба</i>
Краткие страдательные причастия прошедшего времени <i>Роман закончен</i>	Полные страдательные причастия прошедшего времени <i>законченный роман</i>
Краткие прилагательные <i>Ночь черНа</i>	Краткие прилагательные <i>Ситуация революциоННа</i>
Наречия <i>надсадно (надсад-Ный) закричал</i>	Наречия <i>вынужденно (вынуждЕННый) остановились</i>
	Глаголы на -ованный- -ёванный- кроме <i>жёванный, кованный</i>

Система выпускных контрольных работ ежегодно

готовит учащихся к итоговому контролю. Задания в КИМ ЕГЭ мотивируют их на систематику самых разнообразных правил и разнородных теоретических знаний [8]. Обобщать и систематизировать знания необходимо уже в основной школе, начиная с 6 класса. Проанализируем несколько заданий из КИМ ЕГЭ.

Задание 5

Лексические нормы. Паронимы.

Самые сложные случаи различения паронимов представлены примерами однокоренных прилагательных, одно из которых качественное, а другое – относительное. Качественное прилагательное выражает внутренний признак предмета, проявляющийся в большей или меньшей степени, относительное прилагательное выражает внешний признак предмета по отношению к чему-либо (*лесной – лесистый, эффектный – эффективный, логичный – логический, личный – личностный, этический – этический, практичный – практический, комичный – комический, гуманный – гуманистический, гарантийный – гарантированный* и т.д.). Разряд прилагательного влияет на его сочетания с существительными: *логичное рассуждение – логическая наука*.

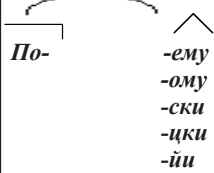
Многочисленные и разнородные морфологические и словообразовательные нормы, представленные в Задании 7, систематизируются по принадлежности к определённым частям речи.

Морфологические и словообразовательные нормы

Существит.	Глагол	Прилагат.	Числит.
М. – ж. р. Тюль, шампунь, туфель – мышь	Класть – положить, лазит, испечёт, попробуй	Формы сравнит.и пре- восх. степени Нельзя: более выше, са- мый красивейший	Склонения простых, сложных, составных с восьмьюстами в ста странах
Род.п. мн. ч.	Повел.накл.		Дробные
	Ляг – лягте Поезжайте, прополощи		Оба – обе Полтора – полуто- ра, полтораства
У рыб нет зубов.	Разносклоняемые		
Ясель, солдат, макарон, туфель, полотенец, носков, чулок, сапог, помидоров, вишен, вафель, сар- дин, абрикосов, апельсинов, пять килограммов, варёжек	Бегите – бежим, бегут Хочу – хотим, хотят		
-а – -и во мн. ч.			
Пропуска – бухгалтеры, профес- сора, директора, доктора, инже- неры, шофёры, ректоры,			

Большинство ошибок, допускаемых не только учениками, но и взрослыми людьми, приходится на отдельные, дефисные и слитные написания разных частей речи, прежде всего, наречий.

СЛИТНОЕ, РАЗДЕЛЬНОЕ, ДЕФИСНОЕ ПРАВОПИСАНИЕ НАРЕЧИЙ

слитно	раздельно	через дефис
Образованы от:	Образованы от существительных с предлогами	
1) прилагательных: <i>заново, вкруговую</i>	1) сущ. начинается на гласную: в упор	1) во-первых, ...
2) наречий: навсегда	2) имеет падежные формы: за границу	2) повтор: давным-давно, точь-в-точь, мало-помалу
3) наречия места: вниз, вверх, сверху	3) отвечает на вопрос как? на скаку, с лёту, с боку на бок	3) модель 

Задания 13, 14

Раздельные, слитные, дефисные написания

раздельно	через дефис	слитно
Местоимения с предлогами		Союзы
То же (то же самое) Так же (точно так же) За то (дерево) За тем (деревом) За чем (пришёл) Зачем (с какой целью?) От чего – отчего От того – оттого По чему – почему По тому – потому По этому – поэтому		Тоже = и Также = и Зато = но Затем (чтобы) Притом Причём
Частицы и союзы	Приставка-частица	Союзы и частицы
Бы (б), ли, же Что бы ни Будто, как будто Ведь	пол- пол-арбуза пол-лимона пол-Москвы	Чтобы, неужели, даже
	Частицы	
Кое с кем	Кое-, -то, -либо, -нибудь, -ка, -таки	
Предлоги	Предлоги	Предлоги
в виде, в связи иметь в виду	из-за из-под	
в течение в продолжение в заключение в целях несмотря на		ввиду = из-за вследствие

Опорные примеры

Что бы такое придумать, *чтобы* всем было весело?

Спрячься *за тем* деревом. Последовавшие *затем* два года всё изменили.

От того, кто не мил, и подарок посыл. Не понял, *оттого* что не слушал.

Такая система может быть расширена.

Задание 13.

Слитные, раздельные, дефисные написания

Сущ. и прилаг.	Наречия	Местоимен.	Предлоги	союзы
Сложные: паровоз, разноцветные	Места: вместе, вблизи, вовремя, впоследствии, затем, кряду, наконец, вначале, зачастую, ниоткуда, вряд ли, в общем, но: по двое, по праву, под мышками, в целом	за то дерево, от того дерева, что бы ни случилось, плачу по тому ребенку потому – поэтому	В продолжение, в течение, на протяжении, во время, с виду, навстречу, вследствие, за счёт, несмотря на, вместо, помимо, в связи – ввиду – в виде, наподобие за неимением	Зато = но, оттого что, как будто, чтобы, тоже – также = и то есть, притом – причём, как бы ни, сколько бы ни

Новые принципы целостного системного подхода к изучаемому объекту обеспечивают осознанное оптимальное усвоение.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М.: Наука, 1973. Глава «Понятие системы» С. 30–32.
2. Бабайцева В.В. Лингвометодические основы синтаксического анализа простого предложения. Избранное. 1955–2005. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2005. С. 304–319.
3. Бабайцева В.В. Система языка как целостное образование // В.В. Бабайцева. Избранное. 2005–2010. Москва – Ставрополь, 2010. С. 32.
4. Бабайцева В.В. Принцип системности в синтаксисе // В.В. Бабайцева. Избранное. 2005–2010. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. С. 41–49.
5. Бабайцева В.В. Два подхода к изучению синтаксических единиц: подход «снизу» и «подход «сверху» // В.В. Бабайцева. Избранное. 2005–2010. М. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. С. 128–136.
6. Бабайцева В.В. Языковая система как компонент структуры языка // В.В. Бабайцева. Статьи последних лет. Москва – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. С. 61–73.
7. Беднарская Л.Д. О системном отборе содержания образования по русскому языку // Русский язык в школе. 2012. № 7. С. 3–9.
8. Беднарская Л.Д. О содержании ЕГЭ по русскому языку // Русский язык в школе. 2013. № 2. С. 31–34.
9. Беднарская Л.Д. Фактор системности в современной образовательной парадигме // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2018. № 4. С. 196–205.
10. Беднарская Л.Д. Структурно-семантические категории. М.: Изд-во ОГУ, 2016. 276 с.
11. Концепция преподавания русского языка и литературы. М., 2016.
12. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. М., 2015.
13. Примерная программа по учебному предмету «Русский родной язык» для образовательных организаций, реализующих программы основного общего образования». М., 2018.

References

1. Anokhin P. K. Principal questions of the general theory of functional systems. M.: Nauka, 1973. Chapter «The concept of the system» Pp. 30–32.
2. Babaytseva V. V. Lingvometodicheskie osnovy syntactic analysis of a simple sentence // V. V. Babaytseva. Favorites. 1955–2005. M.-Stavropol: Publishing House of SSU, 2005. Pp. 304–319.
3. Babaytseva V. V. Sistemayazykakakholochnoeobrazovanie [The system of language as an integral education]. Favorites. 2005–2010. Moscow-Stavropol, 2010. Pp. 32.
4. Babaytseva V. V. The principle of consistency in syntax // V. V. Babaytseva. Favorites. 2005–2010. – M.-Stavropol: Publishing House of SSU, 2010. Pp. 41–49.
5. Babaytseva V. V. Two approaches to the study of syntactic units: the approach «from below» and «the approach» from above». Favorites. 2005–2010. M.-Stavropol: Publishing House of SSU, 2010. Pp. 128–136.
6. Babaytseva V. V. The language system as a component of the structure of the language. Articles of recent years. Moscow-Stavropol: Publishing House of the NCFU, 2014. Pp. 61–73.
7. Bednarskaya L. D. Russian Russian language in the school // About the system selection of the content of education in the Russian language // Russian language in school. 2012. No. 7. Pp. 3–9.
8. Bednarskaya L. D. Russian Russian Language in School: About the content of the Unified State Exam in the Russian language // Russkiyyazyk v shkole. 2013. No. 2. Pp. 31–34.
9. Bednarskaya L. D. The factor of consistency in the modern educational paradigm // Izvestiya Yuzhnogofederalnogouniversiteta. Philological sciences. 2018. No. 4. Pp. 196–205.
10. Bednarskaya L. D. Structural and semantic categories. Moscow: OSU Publishing House, 2016. 276 p.
11. The concept of teaching Russian language and literature. Moscow, 2016.
12. Approximate basic educational program of basic general education. Moscow, 2015.
13. Approximate program on the subject «Russian native language» for educational organizations implementing programs of basic general education». Moscow, 2018.

УДК 811.111:378

UDC 811.111:378

БОРИСОВА Л.Е.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: astera00@yandex.ru

РУМЯНЦЕВА Е.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

BORISOVA L.Y.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University
E-mail: astera00@yandex.ru

RUMYANTSEVA E.N.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University
E-mail: alex_z.7300@mail.ru

**АКТУАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА
ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ БАКАЛАВРИАТА
(НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ
ПОДГОТОВКИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. С. ТУРГЕНЕВА)**

**RELEVANCE AND PROSPECTS OF STUDYING A FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE
FOR STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL MAJORS OF BACHELOR'S DEGREE
(ON THE DATA GOT FROM A SOCIOLOGICAL SURVEY OF STUDENTS TRAINED ON ECONOMICS MAJORS
OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV)**

Статья посвящена рассмотрению основных причин изучения английского языка в современной социокультурной среде. Особое внимание уделяется перспективам, открывающимся при владении данным языком, и дальнейшему применению знаний, полученных в результате его изучения. Используются статистические данные социологического исследования, проведённого среди студентов-первокурсников.

Ключевые слова: перспектива, актуальность, английский язык, профессиональная деятельность, карьерный рост, востребованность.

The article is devoted to the consideration of the main English studying reasons in the modern socio-cultural environment. Special attention is paid to the opportunities that can be got in mastering of this language, and its further application. The statistical data of a sociological survey conducted among first-year students are used.

Keywords: perspective, relevance, English language, professional activity, career growth, being in demand.

Условия современной жизни и постоянно меняющаяся внешняя среда подталкивают человека к развитию и совершенствованию в тех сферах деятельности, которые подходят ему в наибольшей степени. Разносторонняя эрудиция, развитое мышление и интеллект, знание норм межкультурного общения позволяют молодому человеку добиться в жизни карьерного продвижения, дадут возможность беспрепятственного общения в зарубежных поездках, в том числе для приобретения новых социальных связей.

Владение иностранным языком является одним из самых востребованных умений в современном мире. Сферы применения данного навыка не ограничены: образование, маркетинг, IT-технологии, бизнес, досуги т.д.

В рамках предлагаемой статьи мы попытаемся оценить актуальность и перспективы изучения иностранного языка на примере самого востребованного у представителей молодого поколения – английского языка.

Нами был проведён социологический опрос студентов 1 курса бакалавриата, обучающихся в институте

экономики и управления Орловского государственного университета имени И.С.Тургенева. Цель данного исследования – выявить основные мотиваторы, стимулирующие молодёжь к изучению иностранного языка (английского).

В опросе принял участие 71 респондент.

Ниже приведены статистические данные.

Вопрос №1. Какой вариант английского языка вы изучаете/планируете изучать?

Известно, что британский английский, в сравнении с разговорным современным американским, более аристократичен и сложен. Тем не менее, результаты опроса показывают увлечение студентов и тем, и другим вариантом, поскольку преимущества каждого из них неоспоримы. Следовательно, респонденты в достаточной степени заинтересованы в изучении двух видов английского языка и мотивированы на это, так как оба варианта широко используются во всём мире и имеют свою историю.

Вопрос №2. Каким образом вы изучаете иностранный язык (английский)?

Исходя из статистических данных отметим, что большинство студентов ограничивается изучением иностранного языка в вузе, поясняя свой ответ тем, что работают в тандеме с квалифицированным специалистом им не требуется дополнительных финансовых ресурсов для приобретения учебного материала и дидактических пособий. Тем не менее, примерно пятая часть опрошенных дополнительно занимается самостоятельно, и лишь 7% посещают курсы в языковых школах.

Вопрос №3. Какой метод обучения вам больше нравится?

Данные опроса свидетельствуют, что лидируют технологии игрового обучения. И это неудивительно, ведь игровые формы были и будут высокоэффективным обучающим приёмом, так как концентрацию внимания на занятиях по иностранному языку удерживать длительное время достаточно сложно. Кроме того, игровая деятельность помогает раскрыть потенциал студента, сделать процесс обучения увлекательным и занимательным. Технология обучения в сотрудничестве тоже достаточно популярна у студентов, так как является разновидностью личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранного языка, предполагает организацию микрогрупп, работающих совместно над решением какой-либо проблемы, темы, вопроса. Основная идея этой технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности в разных учебных ситуациях. Проектная и исследовательская деятельность не столь популярна у студентов, вероятно, потому что опрос был проведён среди первокурсников, для которых эти технологии еще достаточно сложны.

Вопрос №4. Используете ли вы иностранный язык (английский) в повседневной жизни?

Судя по приведённым данным, большинство респондентов пользуются английским языком в той или иной степени. В основном он нужен для международного общения, так как большая часть населения разных стран мира говорит именно на английском, в том числе из-за достаточно простой грамматики, отсутствия падежей, склонений и т.д. Также разговорный английский содержит много заимствованных слов, таких как: sushi, mashine, hamburger, pizza, spaghetti, bank, balcony, piano, air-conditioner и др., которые наиболее частотны в сфере досуга и свободного времени. Почти четверть опрошенных заявили, что не используют иностранный язык, хотя, отвечая на первый и второй вопросы, утверждали, что занимаются английским или планируют лучше изучить его. Отсутствие языковой практики у этой группы опрошенных можно объяснить недостаточным уровнем подготовки и, как следствие, языковым барьером.

Вопрос №5. С какого возраста следует начинать обучение детей иностранному языку (английскому)?

Как видим, опрошенные студенты склоняются к тому, что возраст 6-9 лет является наиболее продуктивным для начала изучения иностранного языка. Хотя небольшая часть опрошенных (38%) считает, что обучение лучше начинать в более раннем возрасте, поскольку образовательный процесс происходит в игровой манере и ребёнку не придётся заставлять заучивать слова и фразы. Он пассивно слушает, а потом воспроизводит услышанное. Дети легко усваивают язык, если слышат его постоянно, следовательно, начав заниматься английским языком с 3-5 лет, можно достичь высоких результатов. Возраст 9-12 лет – распространенный период начала изучения иностранного языка в школе – никто не назвал оптимальным. Можно предположить, что ссылаясь на необходимость более раннего начала изучения иностранного языка, студенты пытаются объяснить собственные неудачи и сложности в этом процессе.

Вопрос №6. Насколько хорошо вы владеете иностранным языком (английским)?

38% опрошенных студентов считают свой уровень владения английским языком неплохим, однако большинство респондентов признают, что имеют посредственные знания или не имеют их совсем. Положительным моментом при ответе на данный вопрос можно считать присутствующую у студентов мотивацию, желание овладеть определёнными знаниями. Несомненно, радует тот факт, что ни один из обучающихся не выбрал вариант: «Я считаю, что английский мне не нужен». Полагаем, это должно мотивировать преподавателей искать новые подходы, методы обучения, оттачивать своё педагогическое мастерство.

Вопрос №7. С какой целью вы изучаете иностранный язык (английский)?

Как видим, около 70% опрошенных изучают иностранный язык в своих собственных интересах (саморазвитие, путешествия, работа). Так почему же владение английским языком так привлекает и заинтересовывает молодых специалистов?

Ответ на этот вопрос крайне прост – глобализация. В современном мире в процессе межкультурного общения возникает огромное количество коммуникативных ситуаций, требующих определённого уровня осведомлённости о культуре и традициях адресата. Неотъемлемой частью подобной интернациональной коммуникации является владение родным языком собеседника на достойном уровне.

Общеизвестно, что самым распространённым и востребованным языком международного общения является английский язык. В мире насчитывается около 400 млн. одних только носителей этого языка, однако людей, владеющих им в качестве иностранного, в несколько раз

больше. Поэтому неудивительно, что большинство работодателей приветствуют знание английского языка.

Например, 90% мировых сделок в сфере торговли и бизнеса заключается именно на этом языке. Английский – язык дипломатии и маркетинга. Крупнейшие финансовые биржи и фонды осуществляют свою деятельность, используя его. Такой же популярностью английский язык пользуется в научной сфере, ведь XXI век – век информационных технологий и технического прогресса, а большая часть Интернет-ресурсов, инструкций по применению, программ для всевозможных гаджетов англоязычные.

Считается, что английский язык является самым востребованным для изучения в школе. Следовательно, в ближайшем будущем потребность в его изучении будет только расти.

Для студентов средних и высших учебных заведений, независимо от специализации и направления, предусмотрено продолжение изучения английского языка и совершенствование знаний, полученных в школе, поскольку хорошее владение английским предоставит молодым людям уникальную возможность прохождения стажировки в зарубежных англоязычных странах. Подобный опыт не только увеличивает шансы на получение достойной профессии, но и помогает обучающимся приобрести бесценный жизненный опыт, усовершенствовать уже имеющиеся знания, а также более глубоко изучить культуру того или иного народа.

Впрочем, не только английский язык может позволить студентам получить качественное образование за рубежом. В настоящее время всё больше работодателей интересуются сотрудниками, владеющими двумя и более языками. Конечно, английский является универсальным средством интернациональной коммуникации, однако знание дополнительного языка не будет лишним. Так, по статистике, немецкий язык занимает

второе место среди языков общения после английского. Это объясняется тем, что Германия возглавляет список самых экономически стабильных стран.

Исходя из всего перечисленного, можно сделать вывод о том, что переоценить актуальность и перспективы изучения иностранных языков сегодня – невозможно. С какой бы сферой общественной жизни человек не решил связать свою судьбу, владение, например, английским языком значительно увеличивает его шансы на желаемое трудоустройство и открывает перед ним огромное количество возможностей для дальнейшего продвижения по карьерной лестнице.

Даже если будущая профессия обучающегося никак не связана с иностранным языком и студент абсолютно уверен в бесполезности языкового навыка, напомним, что такой язык, как английский, признан международным, то есть является социально-значимым языком. В любом путешествии по миру, в какой бы точке земного шара человек не оказался, владение английским не только упростит процесс общения, но и сделает вояж более приятным ввиду отсутствия языкового барьера.

Нелишним будет отметить, что знание иностранного языка свидетельствует о высоком интеллектуальном уровне и эрудированности человека.

Итак, в статье обоснована актуальность и выявлены перспективы владения иностранным языком, в частности, английским, в современной социокультурной среде. Доказано, что в условиях современной глобализации человечество всё чаще сталкивается с потребностью не только освоения, но и осознанного практического применения данного навыка. Этот навык применяется как в процессе профессиональной деятельности и карьерного продвижения, так и в повседневных бытовых ситуациях. Таким образом, английский язык уже давно и прочно вошёл в жизнь современного общества, а его значимость в дальнейшем будет только расти.

Библиографический список

1. Колесник А.А., Волкова С.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // Молодой учёный. 2017.
2. Поддубная Е.В., Белоусова А.С. Роль английского языка в различных сферах: торговле, экономике, индустрии, бизнесе, спорте // Молодой учёный. 2017.
3. Английский язык в нашей жизни [Электронный ресурс]: https://xn--jlahfl.xn--1ai/library/statya_anglijskij_yazik_v_nashej_zhizni_112916.html (дата обращения 25.03.2021).

References

1. Kolesnik A.A., Volkova S.A. The relevance of foreign language proficiency in the modern world // Young scientist. 2017.
2. Poddubnaya E. V., Belousova A. S. The role of the English language in various spheres: trade, economy, industry, business, sport // Young scientist. 2017.
3. *English in our life* [Electronic resource]: https://xn--jlahfl.xn--1ai/library/statya_anglijskij_yazik_v_nashej_zhizni_112916.html (accessed 25.03.2021).

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

ОСМАЧКИНА В.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vaandr2009@yandex.ru

BUBNOVA S.YU.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University

E-mail: bubnows@yandex.ru

OSMACHKINA V.A.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department «Theory and Technology of Pre-School Education», Orel State University

E-mail: vaandr2009@yandex.ru

**ВАРИАТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ
С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

VARIABLE MODELS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN

В статье описаны вариативные модели психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста. Их дифференциация обусловлена степенью активности родителей во взаимодействии со специалистами дошкольной образовательной организации, а также доминирующими в этом процессе формами и методами. Данные модели могут быть интегрированы в традиционную модель психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, демонстрируя возможности реализации индивидуально-дифференцированного подхода к работе с родителями.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, вариативные модели, семьи с детьми раннего возраста.

The article describes the variable models of psychological and pedagogical support for families with young children. Their differentiation is due to the degree of activity of parents in interaction with specialists of preschool educational organizations, as well as the forms and methods mainly used in this process. These models can be integrated into the traditional model of psychological and pedagogical support for families with young children, demonstrating the possibility of implementing an individually differentiated approach to working with parents.

Keywords: psychological and pedagogical support, variable models, families with young children.

Современная демографическая ситуация в Российской Федерации характеризуется увеличением рождаемости, что закономерно приводит к обострению проблемы общедоступности дошкольного образования для детей раннего возраста. Одним из механизмов смягчения социальной напряженности, обусловленной нехваткой мест в дошкольных образовательных организациях для детей до трех лет, выступает создание системы психолого-педагогического сопровождения семей, обеспечивающих получение детьми данной возрастной категории семейной формы дошкольного образования [1, 4].

Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми, по мнению Е.И. Казаковой, можно рассматривать как модель деятельности специалистов образовательной организации, направленную на оптимизацию индивидуально-личностного развития ребенка посредством повышения психолого-педагогической культуры родителей [5].

Концептуальной основой для создания модели психолого-педагогического сопровождения семей с

детьми раннего возраста являются научные подходы, представленные в публикациях В.А. Андриеш, Е.П. Арнаутовой, С.Ю. Бубновой [2, 3]. Контент-анализ выполненных исследований позволяет определить модель психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста как систему взаимосвязанных этапов, форм, методов общения педагогов и родителей, объединенных общей целью, и создающих совокупность педагогических условий для установления тесного сотрудничества участников образовательных отношений по решению задач развития и воспитания детей до трех лет.

В рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу», функционирующей на базе ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», осуществляется экспериментальная апробация вариативных моделей психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста. Организациями-партнерами

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» стали дошкольные образовательные организации г. Орла [1].

На базе МБДОУ ЦРР Детский сад № 39 г. Орла проходит апробацию традиционная модель психолого-педагогического сопровождения семей. В экспериментальную деятельность вовлечены родители детей, посещающих группы раннего возраста данного учреждения. Предложенная модель представлена на рисунке 1 и включает целевой, содержательный, организационно-технологический и результативный компоненты.

Системообразующим компонентом предложенной модели являются условия как совокупность факторов, определяющих эффективность психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста. Именно от них зависит выбор технологии и форм общения педагогов и родителей. В первую очередь, необходимо акцентировать внимание на необходимости выявления и учета пожеланий и запросов родителей по вопросам воспитания и развития детей до трех лет. Реализация данного условия не только будет способствовать созданию положительной мотивации родителей на дальнейшее сотрудничество со специалистами, но и даст возможность взрослым убедиться в том, что их услышали, их рассматривают как полноправных партнеров образовательного процесса.

Ведущую роль в организации психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста играет систематическое информирование родителей об успехах и трудностях ребенка, основанное на высоком уровне доверия, доброжелательности и корректности общения участников образовательных отношений. В соответствии с данным условием родителям необходимо систематически сообщать о поведении и самочувствии ребенка, характере общения со сверстниками и взрослыми, результатах освоения им образовательных областей. В совместной работе педагогов и родителей могут быть задействованы разнообразные формы сотрудничества (беседы, фотоотчеты, демонстрация рабочих тетрадей с выполненными ребенком заданиями и пр.).

Немаловажное значение при установлении сотрудничества с родителями приобретает применение информационно-коммуникативных средств: мультимедийное сопровождение родительских собраний, размещение на сайте дошкольной образовательной организации информации о проводимых с детьми мероприятиях, смс-оповещение о планируемых встречах с родителями и пр.

Технологический компонент модели обеспечивает логику психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации. Технология включает три взаимосвязанных этапа, следующих друг за другом: мотивационно-ориентировочный, содержательный и рефлексивный.

Мотивационно-ориентировочный этап направлен

на установление контакта с родителями и выявление их потребностей в области воспитания и развития детей до 3 лет. На этом этапе целесообразно проведение собрания, в рамках которого необходимо провести анкетирование, направленное на выявление отношения родителей к установлению сотрудничества с педагогами и их информирование о преимуществах реализуемой в ДОО образовательной программы, особенностях организации образовательного процесса в группах раннего возраста. (Рис. 1)

Содержательный этап сотрудничества с родителями направлен на ознакомление родителей с содержанием и технологиями работы педагогов с детьми раннего возраста, приобретение знаний о содержании и методах воспитания и развития детей до 3 лет в домашних условиях. Это возможно с помощью разнообразных форм сотрудничества с семьями воспитанников: педагогические тренинги, мастер-классы, семейные проекты, квестовые игры, выпуск газеты и др. Подобные мероприятия позволят родителям объективно увидеть достижения своего ребенка и будут способствовать приобретению опыта совместных с ним видов деятельности (познавательной, игровой, трудовой, двигательной и пр.).

Рефлексивный этап предполагает получение от родителей обратной связи посредством анкетирования, заполнения Книги отзывов и предложений, сообщения волнующих вопросов через почту доверия. Полученные таким образом данные позволят сделать вывод о качестве оказанной родителям психолого-педагогической помощи.

Безусловно, модель не была бы законченной без обозначения результативного компонента. Под результативностью в нашем случае понимается качество услуг, оказываемых родителям в рамках психолого-педагогического сопровождения. Результативность психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста оценивалась по следующим критериям:

- количество семей, обратившихся за психолого-педагогической помощью и поддержкой;
- удовлетворенность родителей качеством диагностической, консультативной и методической помощи.

Анализ данных, полученных в ходе апробации предложенной модели психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, привел к осознанию ее ограниченных возможностей в общении с родителями, чьи дети не посещают детский сад. В частности, анкетирование, проведенное на базе МБДОУ Детский сад № 49 г. Орла, позволило выделить 3 группы взрослых в зависимости от их отношения к сотрудничеству с педагогами:

- 1) социально активные родители, много времени посвящающие ребенку, заинтересованные в его развитии и воспитании, положительно настроенные на сотрудничество с педагогами (28%, преимущественно мамы);
- 2) социально пассивные родители, уделяющие до-

статочное внимание ребенку, рассматривающие раннее развитие ребенка как важное условие подготовки к школьному обучению, положительно настроенные на общение со специалистами ДОО, но не готовые в силу своей занятости или индивидуальных особенностей (застенчивость, воспитательная неуверенность) к активному сотрудничеству с педагогами (60%);

3) родители, не придающие особого значения развитию ребенка до трех лет, незаинтересованные в общении с педагогами по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста, и, как результат, не проявляющие желания к сотрудничеству со специалистами ДОО (12%).

Полученные данные выступили мотивационной основой для создания и внедрения вариативных моделей психолого-педагогического сопровождения

семей с детьми раннего возраста, обеспечивающих гарантированное достижение результата в отношении разных категорий родителей (табл. 1).

Указанные в таблице модели, прежде всего, отличаются степенью активности родителей во взаимодействии с педагогами дошкольной образовательной организации, а также спецификой исполняемых ими ролей и преимущественно используемыми формами сотрудничества. Данные модели удачно дополняют традиционную модель психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста, демонстрируя возможности реализации индивидуально-дифференцированного подхода к родителям, в зависимости от их заинтересованности в общении с педагогами дошкольной образовательной организации.

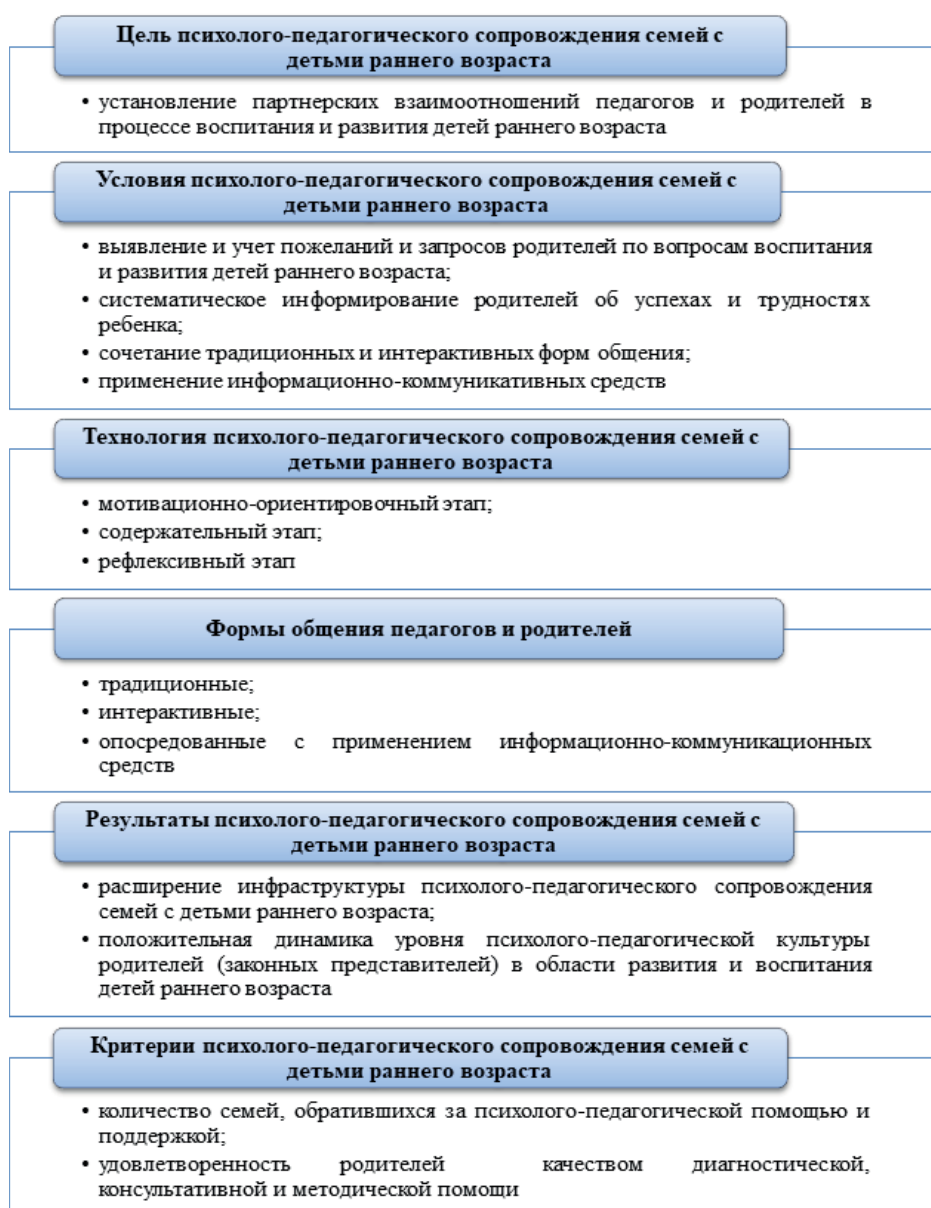


Рис. 1. Модель психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста.

Таблица 1.

Вариативные модели психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста

Контактная модель	Смешанная модель	Дистанционная модель
Тип родителей		
Социально активные родители, положительно настроенные на сотрудничество с педагогами ДОО	Социально пассивные родители, положительно настроенные на сотрудничество с педагогами ДОО	Родители, не проявляющие желания сотрудничать со специалистами ДОО
Роли, предлагаемые родителям		
– инициатор встречи; – организатор мероприятий; – участник мероприятий	– участник мероприятий; – помощник педагога	– наблюдатель; – критик/оценщик; – помощник
Формы общения педагогов и родителей		
Контактные: – организационные (родительские собрания, совместное планирование мероприятий, инструктаж); – образовательные (семейные клубы, семинары, творческие мастерские, проекты, мастер-классы, тренинги, конкурсы); – демонстрационные (совместные праздники, экскурсии, викторины, литературно-музыкальные гостиные и пр.); – информационно-коммуникационные (участие в обновлении сайта группы в социальных сетях)	Контактно-дистантные: – организационные (родительские собрания); – информационно-коммуникационные (сайт группы в социальных сетях); – демонстрационные (совместные праздники и развлечения, открытые занятия, фото- и видеоотчеты о проведенных в группе мероприятиях); – образовательные (памятки, информационные буклеты, мастер-классы, семейные проекты).	Дистантные: – информационно-коммуникационные (объявления в уголке для родителей, сайт группы в социальных сетях); – образовательные (памятки, информационные буклеты); – демонстрационные (праздники, фото и видеоотчеты о проведенных в группе мероприятиях)

Библиографический список

1. Андриеш В.А., Бубнова С.Ю., Тарасова О.В. Цифровой информационно-образовательный ресурс сопровождения семей с детьми раннего возраста «Шаг навстречу» // VIII Международная конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста». Сборник материалов. М: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2019. С. 297–298
2. Арнаутова Е.П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада. Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: ВЛАДОС, 2008. 213 с.
3. Аспекты взаимодействия ДОУ и семьи: Подготовка детей к школе / Под ред. В.А. Андриеш, С.Ю. Бубновой. СПб: Детство-Пресс, 2010 г. 112 с.
4. Бубнова С.Ю., Карякина С.Н. Клиентоориентированность как комплексная компетенция специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми раннего возраста // Ученые записки ОГУ 2019. № 2 (83). С. 230–234.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 1-3 апр. 1998 г. Санкт-Петербург: УРАО ИПО, 1998. С. 45–51.

References

1. Andriesh V.A., Bubnova S.Yu., Tarasova O.V. Digital information and educational resource for supporting families with young children “Step towards” // VIII International Conference “Education and Training of Young children”. Collection of materials. Moscow: Lomonosov Moscow State University, 2019, Pp. 297–298
2. Arnautova E.P. The practice of interaction between the family and the modern kindergarten. Methodological guide for teachers of preschool educational institutions. M.: VLADOS, 2008. 213 p.
3. Aspects of interaction between the DOW and the family: Preparing children for school / Under the editorship of V. A. Andries, S.Y. diamonds. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2010. 112 p.
4. Bubnova S.Yu., Karyakina S.N. Client-orientation as a complex competence of specialists engaged in psychological and pedagogical support of families with young children // Uchenye zapiski OSU. 2019. № 2 (83). Pp. 230–234.
5. Kazakova E.I. Integrated system support of the child: from concept to practice, Psycho-pedagogical and medical and social support for the development of the child: materialy vseros. nauch.-pract. Conf. 1-3 APR. 1998. Saint Petersburg: urao IPO, 1998. Pp. 45–51.

УДК 378.1-056.24

UDC 378.1-056.24

БУРКО Н.В.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: nbourko@mail.ru

АХИНЬКО Н.Н.

педагог-психолог, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: natasha_ahinko@mail.ru

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of linguistics and Humanitarian Subjects, FSBE HE Orel State Agrarian University named After N.V. Parakhin

E-mail: nbourko@mail.ru

AKHINKO N.N.

Educator- psychologist, Department of Humanitarian Subjects, FSBE HE Orel State Agrarian University Named After N. V. Parakhin

E-mail: natasha_ahinko@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ON THE FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

В данной статье рассматриваются варианты подготовки здоровых участников образовательного процесса к инклюзивному взаимодействию в процессе профессиональной и социальной коммуникации. Дается анализ и оценка опыта адаптации субъектов образовательного процесса к инклюзивному образованию в ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина».

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, субъекты образовательного процесса, инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное взаимодействие, тренинг инклюзивного общения.

The article considers the options for preparing healthy participants in the educational process for inclusive interaction in the process of professional and social communication. An analysis and assessment of the experience of adaptation of subjects of the educational process to inclusive education at the Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin "are given.

Keywords: inclusive competence, subjects of the educational process, disabled, persons with disabilities, inclusive interaction, training of inclusive communication.

Различные этапы развития общества ставят перед системой образования актуальные для того или иного периода задачи. На современном этапе чрезвычайно важным является введение людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью в сферу активной социальной жизни. Это предусматривает в первую очередь включение лиц данных категорий в общее образовательное пространство. Иначе говоря, сегрегационная модель обучения граждан с ОВЗ и инвалидностью уступает место инклюзивной модели образования.

В федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется право каждого человека на образование, создание необходимых условий «для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья...», в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Это потребовало от образовательных учреждений создания условий «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» – инклюзивного образования [1]. Сторонники

инклюзивного образования считают, что обучение инвалидов и лиц с ОВЗ не в специализированном, а обычном учебном заведении является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

В новых для вузов и учреждений СПО условиях особую роль приобретает, с одной стороны, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, с другой стороны, подготовка здоровых участников образовательного процесса (педагогов и обучающихся с нормой психофизического развития) к эффективному взаимодействию с лицами с особыми образовательными потребностями.

В данной работе мы хотим рассмотреть варианты подготовки здоровых участников образовательного процесса к инклюзивному взаимодействию в процессе профессиональной и социальной коммуникации.

В ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина» (Орловский ГАУ) для решения проблемы повышения профессионального уровня преподавателей по

формированию инклюзивной компетентности была разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Основы организации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС».

Программа имеет целью формирование у преподавателей дополнительной профессиональной компетенции, необходимой для педагогической деятельности в рамках имеющейся квалификации, посредством приобретения знаний, умений и практических навыков в области организации инклюзивного образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС).

Дополнительная профессиональная программа построена на основе модульной технологии обучения. Она содержит два учебных модуля: 1. Медико-психолого-педагогическая характеристика субъектов инклюзивного образования; 2. Управление инклюзивным образованием в образовательном пространстве вуза.

В рамках первого модуля рассматриваются вопросы медико-физиологического обеспечения образовательного процесса инвалидов и лиц с ОВЗ (основные нарушения – нарушения зрения, слуха, опорно-двигательной системы); психолого-педагогических особенностей обучающихся с инвалидностью и лиц с ОВЗ; специфики взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса и социальной поддержки в системе образования на территории Орловской области.

Второй модуль включает темы, в которых разбираются особенности нормативно-правового регулирования обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ; организации инклюзивного образования в системе СПО и ВО, в частности, в Орловском ГАУ; адаптации основных профессиональных образовательных программ, учебно-методического обеспечения и образовательного процесса для инвалидов и лиц с ОВЗ; материально-технического оснащения образовательных учреждений, реализующих программы инклюзивного образования; психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в образовательном пространстве вуза. Преподаватели знакомятся с формами и методами организации взаимодействия с обучающимися, которые имеют особые образовательные потребности; с электронно-информационными ресурсами для лиц с ОВЗ и инвалидов; основными формами содействия трудоустройству выпускников-инвалидов и лиц с ОВЗ.

В качестве итоговой аттестации слушателям программы было предложено принять участие в работе круглого стола «Обучение лиц с инвалидностью и ОВЗ в образовательном пространстве вуза как способ социализации в современном обществе».

Анализ результатов освоения рассмотренной программы преподавателями Орловского ГАУ свидетельствует, что поставленная в программе цель достигнута. На этапе итоговой аттестации преподаватели продемонстрировали интерес и достаточно глубокое понимание вопросов, затронутых в процессе обучения. В своих

выступлениях участники круглого стола показали знания нормативно-правовой документации, на основании которой осуществляется организация обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в системе СПО и ВО; теоретических и методических основ инклюзивного образования; психофизиологических особенностей лиц с ОВЗ и инвалидностью; специфики разработки адаптированных рабочих программ по учебным дисциплинам, а также адаптированных основных профессиональных образовательных программ; основ психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями.

Слушатели курсов повышения квалификации обменивались не только теоретической информацией по теме круглого стола, но и делились пусть и небольшим практическим опытом использования приобретённых знаний. Активная работа участников круглого стола показала, что предложенная программа эффективна. Она позволила педагогам, прошедшим подготовку, научиться видеть и понимать особенности развития обучающихся с ОВЗ и инвалидностью; адаптировать рабочие программы учебных дисциплин в соответствии со спецификой психофизиологического развития обучающихся с особыми образовательными потребностями; организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями нормативно-правовых и методических документов с учётом особых образовательных потребностей лиц с ОВЗ и инвалидностью; использовать современные педагогические технологии в инклюзивном образовании.

В итоге можно говорить о том, что слушатели приобрели определённые навыки, которые позволят выстраивать конструктивное инклюзивное взаимодействие и сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ на основе построения психологически безопасных отношений между субъектами образовательного процесса и формирования мотивации к совместной активной жизни в образовательном учреждении.

Как мы уже отметили выше, подготовка участников образовательного процесса к инклюзивному взаимодействию не ограничивается только подготовкой педагогического коллектива. К грамотной инклюзивной коммуникации необходимо также готовить и студентов с нормальным психофизическим развитием. Им нужно научиться находить общий язык и эффективно взаимодействовать с лицами с ОВЗ и инвалидностью как в период обучения в вузе, так и в будущей профессиональной деятельности. Необходимость подобной подготовки нашла отражение в ФГОС 3++, принятых в августе 2020 года. В них появилась новая универсальная компетенция «Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах» (УК-9) [2].

В результате в учебные планы ряда направлений подготовки Орловского ГАУ включена учебная дисциплина «Психология инклюзивной коммуникации».

Целью освоения данной дисциплины является получение обучающимися теоретических знаний

об особенностях и технологиях инклюзивной коммуникации, формирование практических умений и навыков, необходимых для реализации инклюзивного взаимодействия в социальной и профессиональной сферах.

В рамках дисциплины предполагается решение следующих задач:

- ознакомление с основами инклюзивной компетентности;
- рассмотрение базовых понятий психологии общения и дефектологии;
- формирование знаний о социально-психологических особенностях различных категорий людей с ОВЗ и инвалидов;
- формирование представлений об инклюзивных коммуникативных технологиях.

Решение перечисленных задач, по нашему мнению, приведёт к достижению поставленной цели и формированию у студентов указанной универсальной компетенции.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен будет знать:

- понятие «инклюзивная компетентность», её компоненты и структуру; базовые понятия дефектологии;
- социально-психологические особенности лиц с ОВЗ и инвалидностью;
- общие правила и специальные рекомендации взаимодействия с лицами с ОВЗ и инвалидностью;
- уметь:
- применять базовые дефектологические знания в процессе инклюзивной коммуникации;
- планировать и осуществлять профессиональную деятельность с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами;
- использовать инклюзивные коммуникативные технологии в сфере социального и профессионального взаимодействия;
- владеть:
- навыками применения базовых дефектологических знаний в социальной и профессиональной сферах;
- навыками коммуникации с лицами с ОВЗ и инвалидностью;
- навыками взаимодействия в социальной и профессиональной сферах с лицами с ОВЗ и инвалидами.

Перечисленные знания, умения и навыки формируются у обучающихся в процессе изучения теоретического материала, объединённого в два модуля:

1. Теоретические основы инклюзивной компетентности;
2. Инклюзивное взаимодействие.

В рамках первого модуля студенты знакомятся с понятием «инклюзивная компетентность», её компонентами и структурой; базовыми понятиями дефектологии и психологии общения; понятием «общение», его структурой, видами, функциями общения; понятием «инклюзивное взаимодействие»; спецификой инклюзивного взаимодействия. Кроме того, получают представления о концептуальных

моделях инклюзивного взаимодействия (кооперативно-деятельностная концепция интеграции детей в образовательный процесс; социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество; интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции; антропологическая метаконцепция вхождения людей с инвалидностью в общество), а также изучают нормативно-правовые основы обучения и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидов.

Второй модуль предусматривает изучение коммуникативных и личностных особенностей лиц с нарушениями слуха, с нарушениями зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с соматическими заболеваниями; знакомство с понятием «этика» и общими правилами инклюзивного общения, а также специальными рекомендациями по взаимодействию с человеком в инвалидном кресле; с незрячим или слабовидящим человеком; с глухим или слабослышащим человеком; с человеком с задержкой в развитии и/или проблемами в общении; с человеком с психическими проблемами; с людьми, испытывающими затруднения в речи; с людьми с гиперкинезами, с людьми с аутизмом. Здесь же обучающиеся получают представление об условиях доступности для организации инклюзивного взаимодействия (архитектурная среда, специальное оборудование, технические средства, программно-методическое обеспечение) и доступности информационной среды для лиц с ОВЗ и инвалидностью различной нозологии.

Освоение данного материала предполагается осуществлять в рамках лекционных и практических занятий. Практические занятия предусматривают проведение тренинга инклюзивного общения.

Цель предлагаемого тренинга – формирование инклюзивной компетентности в рамках расширения опыта общения, развития рефлексивной культуры участников инклюзивного взаимодействия.

Задачи, которые будут решаться в процессе проведения тренинга, можно сформулировать следующим образом:

- актуализировать имеющиеся навыки инклюзивного взаимодействия либо создать новые путём наблюдения за другими участниками или овладения приёмами инклюзивного взаимодействия в ходе выполнения тренинговых упражнений;
- научиться понимать и принимать людей с особыми потребностями;
- овладеть приёмами эффективного слушания;
- находить оптимальные способы решения сложных и конфликтных ситуаций в процессе инклюзивного общения;
- научиться осознанно и ответственно использовать психологические приёмы и методы инклюзивного взаимодействия (коммуникативные навыки, паралингвистические способности, методы стимулирования и поддержки участников коммуникации и др.);
- овладеть навыками рефлексии.

Для достижения поставленной цели разработана

система учебных тренинговых занятий, которая включает в себя следующие темы:

- «Я – участник тренинга инклюзивного общения»;
- «Я учусь невербальному общению»;
- «Я учусь активно слушать и понимать»;
- «Я учусь публично выступать»;
- «Я учусь толерантности».

В качестве примера в данной работе мы предлагаем рассмотреть вариант построения тренингового занятия по теме «Я учусь невербальному общению».

Цель данного занятия – совершенствование перцептивных навыков восприятия партнёра по инклюзивному общению, формированию навыков взаимопонимания партнёров по общению на невербальном уровне.

Задачи:

- 1) создание условий для раскрепощения участников тренинга;
- 2) моделирование ситуаций инклюзивного общения;
- 3) развитие базовых коммуникативных умений и навыков с учётом особых потребностей лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Занятие состоит из трёх этапов.

1 этап – введение. Преподаватель знакомит участников тренинга с темой и целью занятия, делает информационное сообщение о невербальных каналах коммуникации, об особенностях перцепции лиц с ОВЗ: с нарушением зрения, с нарушением слуха и с нарушением опорно-двигательного аппарата.

2 этап – основная часть. Данный этап включает в себя ряд упражнений, направленных на решение поставленных задач. Например, можно использовать приведённые ниже задания, которые уже апробированы и описаны в психолого-педагогической литературе, но трансформировать их с учётом целей и задач конкретного тренингового занятия.

«Упражнение “Визуальное чувствование”».

Цель: совершенствовать перцептивные навыки восприятия и представления друг друга.

Инструкция: Внимательно посмотреть на лица остальных участников; через 1-2 минуты закрыть глаза и попытаться представить лица других членов группы. Постараться воспроизвести в памяти как можно большее количество лиц партнёров. Рассказать группе о том, какое лицо удалось представить в памяти лучше всего» [3].

«Упражнение “Через стекло”».

Цель: формирование взаимопонимания партнёров по общению на невербальном уровне.

Инструкция: Загадать текст и написать его на листе бумаги. Передать этот текст как бы через стекло, т.е. мимикой и жестах. Остальные участники озвучивают то, что они поняли. Степень совпадения переданного и записанного текста свидетельствует об умении устанавливать контакт» [3, 4].

«Упражнение “Дискуссия”».

Цель: формирование паралингвистических и оптокинестических навыков общения, совершенствование

взаимопонимания партнёров по общению на невербальном уровне.

Инструкция: Разбиться на тройки. В каждой тройке распределить обязанности. Один из участников играет роль «глухого-и-немого»: он ничего не слышит, не может говорить, но в его распоряжении – зрение, жесты, пантомимика; второй участник играет роль «глухого и паралитика»: он может говорить и видеть; третий «слепой-и-немой»: он способен только слышать и показывать. Всей тройке предлагается задание, например, договориться о месте, времени и цели встречи» [3,4].

«Упражнение “Да”».

Цель: совершенствование навыков эмпатии и рефлексии.

Инструкция: Разбиться на пары. Один из участников говорит фразу, выражающую его состояние, настроение или ощущения. После чего второй должен задавать ему вопросы, чтобы уточнить и выяснить детали. Упражнение считается выполненным, если в ответ на расспросы участник получает три утвердительных ответа “да”» [3,4].

«Упражнение “Передача движений по кругу”».

Цель: совершенствование навыков координации и взаимодействия на психомоторном уровне, развитие воображения и эмпатии.

Инструкция: Сесть в круг. Один из участников начинает действие с воображаемым предметом так, чтобы его можно было продолжить. Сосед повторяет действие и продолжает его. Таким образом, переданный им предмет и каждый из участников называет в свою очередь, что передавал именно он. После обсуждения упражнение проводится ещё раз» [3].

3 этап – заключительная часть, в которой участники тренинга формируют умения и навыки самонаблюдения, самопознания и самоанализа. Для этого можно использовать упражнение “Рефлексия”.

Цель: самооценка своего состояния и действий в процессе выполнения упражнений тренинга, сравнение себя с другими участниками группы, получение оценки своих умений и навыков со стороны других участников тренинга и разработка путей корректировки элементов своего невербального общения.

Инструкция: Ответить на вопросы ведущего и участников группы.

Примерные вопросы для обсуждения:

- Что вы чувствовали, когда выполняли упражнение?
- Что вы чувствовали, когда выполняли упражнения другие участники группы?
- Какие трудности Вы испытывали?
- Что Вам удалось?
- Что удалось другим участникам, а Вам нет?
- Что хотели бы изменить?

По нашему мнению, использование такой интерактивной формы организации учебных занятий, как тренинг, является наиболее эффективным при выстраивании практических занятий по дисциплине «Психология инклюзивной коммуникации». Учебные

тренинговые занятия позволяют смоделировать ситуации инклюзивного общения, в которых обучающиеся смогут продемонстрировать теоретические знания по теме занятий, так и получить определённый практический опыт взаимодействия в смоделированной ситуации инклюзивной коммуникации, как следствие, в дальнейшем успешно использовать полученные знания, умения и навыки в социальной и профессиональной сферах.

Таким образом, формирование инклюзивной

компетентности, на наш взгляд, предполагает целенаправленную работу со всеми участниками образовательного процесса. Именно это поможет субъектам образовательного процесса создавать адекватное представление о партнёре по общению, выстраивать конструктивные партнёрские взаимоотношения, что позволит формировать в рамках образовательного учреждения безбарьерное социальное и профессиональное пространство при инклюзивном взаимодействии.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.04.2021).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент [утверждён Министерством науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. № 970]. [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf (дата обращения: 16.04.2021).
3. Комиссарова Л.Г., Цыренддылыкова Н.Б. Сборник психологических тренингов к программе «Вместе к успеху» педагогического исследования в рамках реализации проекта «БЛПР – ресурсный центр эколого-образовательного пространства региона озера Байкал» / Л.Г. Комиссарова, Н.Б. Цыренддылыкова. – Улан-Удэ, 2010. – 44 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа – <http://disus.ru/knigi/387085-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-federalnoe-agentstvo-obrazovaniyu-fgou-spo-buryatskiy-lesopromishlenniy-kolledzh.php> (дата обращения: 14.02.2021).
4. Рыбакова Е.А. Коммуникативный тренинг для педагогов «Формирование навыков конструктивного общения» [Электронный ресурс]. Режим доступа – <https://www.prodlenka.org/stati-obr/blog-uchitelja/5469-kommunikativnii-trening-dlya-pedagogov--formirovanie-navikov--konstryktivno-obshheniya> (дата обращения: 02.02.2021).

References

1. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FL (red. March 24, 2021) “On Education in the Russian Federation” [Electronic resource]. Access mode - http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 14.14.2021).
2. Federal State Educational Standard of Higher Education - bachelor's degree in the 38.03.02 Management training program [approved by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, August 12, 2020 No. 970]. [Electronic resource]. Access mode - http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf (date of access: 26.04.2021)
3. Komissarova L.G., Tsyrendylykov N.B. Collection of psychological trainings for the program “Together for success” of pedagogical research within the project feature “ BTC – a resource center for the ecological and educational space of the Lake Baikal region” / L.G.Komissarova, N.B. Tsyrendylykov. - Ulan-Ude, 2010. – 44 p. [Electronic resource]. Access mode - <http://disus.ru/knigi/387085-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-federalnoe-agentstvo-obrazovaniyu-fgou-spo-buryatskiy-lesopromishlenniy-kolledzh.php> (date of access: 14.04.2021).
4. Rybakova E.A. Communication training for teachers “Formation of constructive communication skills” [Electronic resource]. Access mode – <https://www.prodlenka.org/stati-obr/blog-uchitelja/5469-kommunikativnii-trening-dlya-pedagogov--formirovanie-navikov--konstryktivno-obshheniya> (date of access: 02.04.2021).

УДК 378. 377

UDC 378. 377

ГАВРИЛОВА И.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gavrilovais75@mail.ru

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга и управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m-suganova@hotmail.com

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»
E-mail: m-suganova@mail.ru

GAVRILOVA I.S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Professional Learning and Business, Orel State University
E-mail: gavrilovais75@mail.ru

SUGANOVA M.I.

Candidate of Economic Sciences, the Department of Marketing and Management, Orel State University
E-mail: m-suganova@hotmail.com

PRAVDYUK V.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Educational Systems Development, OOO BOU DPO "Institute of education development"
E-mail: m-suganova@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

В статье рассматриваются особенности формирования профессиональных компетенций у специалистов среднего профессионального образования путем внедрения практико-ориентированных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения.

Ключевые слова: практико-ориентированные технологии, критерии, подходы, показатели, конкурс профессионального мастерства, профессиональные компетенции, специалист среднего звена.

The article discusses the features of the formation of professional competencies among specialists of secondary vocational education through the introduction of practice-oriented educational technologies, forms, methods and means of training.

Keywords: practice-oriented technologies, criteria, approaches, indicators, professional skills competition, professional competencies, mid-level specialist.

В целях подготовки современных специалистов среднего звена, в соответствии с ФГОС СПО, по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» (Зарегистрировано в Минюсте России 20.12.2016 г. № 44828) предусмотрены стратегические направления, среди которых: «обеспечение соответствия квалификации выпускников требованиям современной экономике» [1]. Для этого требуется усилить взаимодействие учреждения среднего профессионального образования (СПО) с работодателями для удовлетворения их спроса в кадрах и трудоустройства выпускников [2].

В учреждениях системы среднего профессионального образования отработано большое количество мероприятий, которые можно взять за основу - это проведение конкурсов профессионального мастерства, конкурсов проектов молодых исследователей, вовлечение студентов в различные Web-quest, чемпионаты WorldSkills и другие. Однако, для этого должен быть сформирован определенный объем знаний, практических навыков, которые формируются не только с помо-

щью преподавателя, но и самостоятельно.

Реализация ФГОС СПО по подготовке специалиста 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» осуществляется по заранее разработанным основным профессиональным образовательным программам СПО. Они осваиваются обучающимися в различных формах на теоретических и практических занятиях, производственной практике в определенном объеме.

Важным является и то, что обучающихся ориентируют по целевому назначению. Поэтому к ним предъявляются высокие требования, которые реализуются в процессе формирования профессиональных компетенций путем внедрения практико-ориентированных технологий, современных методов и средств обучения.

Намечены этапы организации оценки сформированности профессиональных компетенций.

Первый этап – выбор концептуальной основы для выявления уровней сформированности компетенций: высокий уровень, выше среднего и средний. Оценка профессионального уровня проводится в процессе обуче-

ния по рейтинговым показателям по каждому предмету.

Второй этап – разработка показателей по уровням. Поскольку идет подготовка специалистов для сферы общественного питания, то нельзя допустить, чтобы будущий специалист имел бы подготовку ниже среднего уровня.

«Средний уровень», с нашей точки зрения, предполагает, что выпускник в полной мере освоил прикладные навыки поварского и кондитерского дела, готов к практической деятельности, но при этом имеет недостаточно высокие теоретические знания и испытывает неуверенность в практической деятельности. Однако он способен проявить свои способности и самостоятельно повысить свой профессиональный уровень.

Уровень – «выше среднего», указывает на достаточную подготовленность выпускника, чтобы стать активным участником производства, быть помощником руководителя, готов самостоятельно выполнять задание и научить других членов коллектива.

«Высокий» уровень говорит о продвинутой специальности, о высокой самостоятельной работоспособности, о его стремлении быть лидером. Он способен быстро решать производственные вопросы, проявлять творческую активность, и становится конкурентоспособным на рынке труда.

Третий этап – разработка и внедрение балльно-рейтинговой системы обучения по каждому предмету, по профессиональному модулю дисциплин.

Четвертый этап – разработка системы оценки контроля знаний и фонда оценочных средств: текущая оценка знаний; промежуточная оценка знаний по модулям; рубежная оценка знаний (общая оценка по дисциплине, профессиональному модулю, по производственным практикам) дифференцированный зачет, демонстрационный экзамен и аттестационная оценка знаний выпускника.

Критерии оценки освоения практико-ориентированных технологий – это соответствие усвоенных теоретических знаний в практическом применении в рамках ФГОС СПО. Какими бы не были инструменты формирования профессиональных практико-ориентированных технологий, необходимо найти правильные способы оценивания профессиональных компетенций обучающихся. Ими могут быть: разработка и внедрение компетентностно-ориентированных задач различной модификации (тестовые задачи, творческие задания, ситуационные задания; портфолио; модульно – рейтинговая система оценки). Кроме этого, применение различных практико-ориентированных и развивающих мероприятий, например: конкурсы профессионального мастерства, Web-quest, World Skills и многие другие, которые способствуют укреплению профессиональных компетенций.

Пятый этап – создание группы преподавателей, мастеров производственного обучения и работодателей, которые являются непосредственными участниками формирования профессиональных компетенций. Они несут ответственность за внедрение новых педагогиче-

ских технологий в обучение, за формы, методы, средства и контроль знаний, маркетинг и образовательные услуги [3].

В настоящее время образовательные технологии подготовки специалиста 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» носят опережающий характер по сравнению с традиционной подготовкой специалиста среднего звена. Этому способствует идея практико-ориентированного подхода, которая заключается в расширении возможности обучающихся для собственного развития, как профессионала, в целях будущего карьерного роста и повышения квалификации.

Данный практико-ориентированный подход дает возможность развить личностно-деятельностный характер будущего специалиста, его творческую индивидуальность и конкурентоспособность на рынке труда. В связи с этим у обучающихся учреждения среднего профессионального образования формируются:

- желание получить качественное образование и широкий кругозор в области производства и предпринимательства в сфере сервисного обслуживания, в поварском и кондитерском деле;
- практические умения и навыки технолога поварского и кондитерского дела с перспективой организации предпринимательской деятельности и развития собственного бизнеса;
- самостоятельность в принятии творческих решений, связанных с производством питания и сервисным обслуживанием;
- коммуникабельность, мобильность, креативность, работоспособность и много другое, что позволяет будущему специалисту почувствовать себя уверенным к практической деятельности в коллективе предприятия сферы сервисного обслуживания.

В ходе исследования для мотивационного, социально-экономического, личностно-деятельностного критерия оценки практико-ориентированной деятельности студентов выделены следующие показатели:

Показатели мотивационного критерия:

- формирование устойчивого интереса к практической деятельности в условиях предприятия общественного питания;
- развитие способностей самостоятельного креативно-творческого мышления в приготовлении продуктов питания и кондитерских изделий;
- убежденность в высоком значении производственной практики в формировании профессиональных навыков и личностных качеств;
- убежденность в необходимости самоутверждения в профессиональной среде, которая неотъемлема от важных жизненных позиций;

Показатели социально-экономического критерия:

- осмысление значения социально-экономических характеристик будущей специальности;
- четкое понимание практического мастерства в повышении карьерного роста и в улучшении экономических условий региона и личной жизни;
- желание повысить экономические профессио-

нальные знания путем повышения квалификации и получения высшего образования;

Показатели личностно-деятельностного критерия:

- умение критически проводить самооценку своей профессиональной деятельности;
- умение оценивать уровень профессионального самообразования, самоконтроля в целях самосовершенствования;
- умение развивать личностные и профессиональные качества (коммуникабельность, стрессоустойчивость, самообучаемость, аккуратность, трудолюбие, мобильность, дисциплинированность, внимательность, и другие).

Обучающимися системы среднего профессионального образования в ходе производственных практик совместно с работодателями были выявлены топ-20 самых востребованных личных и профессиональных качеств специалиста, они представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Топ-20 самых востребованных личных и профессиональных качеств специалиста.

В процессе подготовки будущего специалиста 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело», направленной на формирование профессиональных компетенций через практико-ориентированные задания, необходимо:

- активизировать учебно-практическую деятельность обучающихся путем внедрения в учебный процесс интерактивных форм, методов, средств обучения, специально разработанного инструментария: учебно-методических указаний, тестовых заданий, электронных ресурсов, обучающих программ, в том числе для дистанционного обучения;
- разработать кейс-задачи и ситуационные примеры экономического плана в соответствии со спецификой подготовки специалиста;
- организовывать и проводить занятия, содержащие элементы эстетического и прикладного восприятия будущей профессиональной деятельности;

- применять современные формы внеаудиторной и самостоятельной работы, например: конкурсы проектов молодых исследователей, олимпиады, конкурсы профессионального мастерства в рамках демонстрационного экзамена, Web-quest, чемпионаты WorldSkills и в других формах.

В связи с этим, ежегодно, на протяжении последних 6 лет, факультет технологии, предпринимательства и сервиса в рамках «Недели науки» проводит региональную межвузовскую студенческую олимпиаду «Технологии и сервис», в который входят итоговое тестирование знаний и конкурс профессионального мастерства.

Цель региональной межвузовской студенческой олимпиады «Технологии и сервис» – выявление наиболее одаренных и талантливых студентов, повышения качества профессионального образования специалистов, дальнейшего совершенствования профессиональной компетентности, реализации творческого потенциала, повышения мотивации и творческой активности педагогических работников в рамках наставничества обучающихся по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело».

Реализация поставленной цели проводится путем выполнения образовательных и воспитательных задач:

- создание условий для самореализации творческой молодежи;
- повышение качества подготовки специалистов профессиональной компетентности на основе внедрения практико-ориентированных технологий;
- формирование кадрового потенциала для исследовательской, производственной, педагогической и административной деятельности.
- повышение мотивации студентов в приобретении и совершенствовании теоретических и практических знаний, умений и навыков по каждой дисциплине, в соответствии с выбранной специальностью;
- создание необходимых педагогических условий (общепедагогические, технологические, социальные, экономические), направленных на развитие профессиональных способностей обучающихся;
- создание в образовательном учреждении среднего профессионального образования условий для производительного труда, развивающего у обучающихся предпринимательскую деятельность и маркетинг;
- создание научной сферы в образовательном пространстве, в целях развития мотивации обучающихся к получению высшего образования.

Тематика олимпиады и конкурсные практические задания ежегодно меняется и состоит из нескольких этапов: презентация команды и творческая идеи (сервировка стола, фирменное блюдо русской национальной кухни, театрализованное приветствие), выполнение творческого проекта и практических заданий по профессиональной подготовке; выставка изделий народного творчества.

Теоретическая часть включает выполнение членами команд тестовых заданий по модулям дисциплин: «Технология пищевых продуктов», «Организация об-

служивания в сфере общественного питания» и «Сервис и гостеприимство». Паузы между конкурсами заполняются творческими номерами студентов: дефиле старинных русских костюмов, стихи, народные танцы.

Оценка результатов олимпиады проходит определением членами конкурсного жюри победителей по номинациям:

- «Славянские традиции кулинарии»;
- «Самое оригинальное блюдо»;
- «Кулинарное мастерство»;
- «Гармония ингредиентов»;
- «Лучший дизайн блюда»;
- «Кулинарный бренд»;
- «Лучшее технологическое решение»;
- «Оригинальный рецепт»;
- «В ногу со временем»;
- «Креативная идея»;
- «Хранители традиций».

Анализ конкурсной деятельности команд учреждения среднего профессионального образования городов Брянска, Мичуринска, Покровки, Орла и других городов показал высокую профессиональную и творческую активность всех образовательных организаций и высокую профессиональную подготовленность их участников. Работу участников команд оценивало жюри из компетентных специалистов в области сферы услуг пищевой индустрии.

Кроме этого, следует отметить, что уровень профессионального мастерства у будущих специалистов 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» совершенствуется не только у отдельных студентов участников олимпиад, но и у руководителей конкурсантов.

В качестве примера отметим, что в ФБГОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» для подготовки таких специалистов существует «Образовательная программа факультета СПО политехнического института им. Н.Н. Поликарпова — это базовый элемент системы непрерывного профессионального образования «среднее профессиональное образование – высшее образование» [4].

Результаты исследования в период с 2016 по 2021 уч. г. по формированию профессиональной компетенции, через самостоятельную деятельность, творческой активности и рефлексии профессиональных навыков у обучающихся по специальности 43.02.15 «Поварское и кондитерское дело» с первого по третий курс обучения, констатируют значительный прирост профессиональных навыков посредством творческой активности – от 20 %, до 64,87%, динамика самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе – от 47% до 80,5%, рефлексия профессиональных навыков – от 32% до 56%.

Показатели динамики профессиональных навыков обучающихся

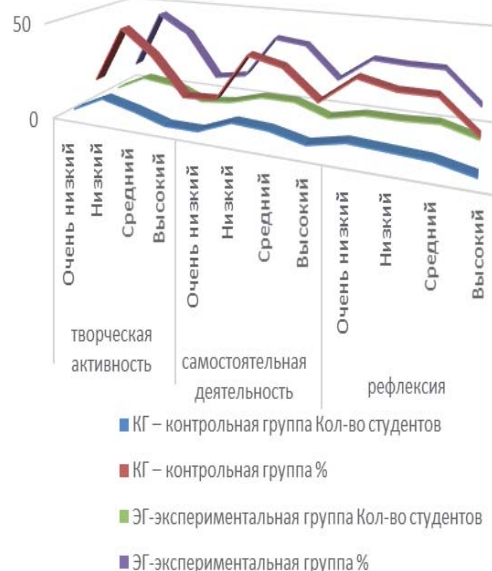


Рис. 2. Результаты исследования самостоятельной деятельности и творческой активности у обучающихся СПО.

В целом, чтобы сформировать профессиональные компетенции у обучающихся данной специальности необходимо продолжать систематически проводить практико-ориентированные развивающие мероприятия. Творческий потенциал у каждого студента свой, и он может раскрыться не сразу, для этого необходимы определенные педагогические условия, при которых они активируют свои творческие задатки.

Это во многом зависит от педагогических работников среднего профессионального образования, руководителей того или иного мероприятия. Их роль в том, чтобы заинтересовать каждого студента и помочь им найти себя в творчестве, которое приемлемо в будущей профессиональной деятельности. Участие студентов на городских, региональных, межрегиональных и всероссийских конкурсах позволяет у будущего специалиста СПО развивать профессиональные компетенции и определенные практико-ориентированные навыки:

- самостоятельно принимать профессиональные решения и вносить рациональные и оригинальные предложения;
- легко осваивать технологические операции с использованием современной техники и оборудования;
- целенаправленного самосовершенствования, и самообразования;
- освоения основ предпринимательской деятельности в сфере общественного питания.

Практико-ориентированные технологии, применяемые в учреждениях СПО, играют решающую роль формировании профессиональных компетенций молодых специалистов, у них формируется культура производства и производственных отношений.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг.» [Электронный ресурс]. Режим доступа: ГАРАНТ.РУ. <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150/>. (дата обращения 12.03.2021 г.).
2. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы - [Электронный ресурс]- Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/проекты/комплекс-мер-совершенствования>. (дата обращения 03.02.2021 г.).
3. Правдюк В.Н., Суганова М.И. /Проблемное содержание и функции маркетинга образовательных услуг в профессиональных учебных учреждениях /Развитие сферы обслуживания на инновационной основе: методология, теория и практика. VI Международная научно-практическая конференция (Орёл, 20-21 декабря 2016 г.): материалы и доклады / Под общ. ред. проф. Е.В. Петрухиной и Е.В. Дудиной. Орёл: Издательство ОГУ, 2016. 403 с. С.301–30.
4. ОГУ имени И.С. Тургенева [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://oreluniver.ru/profiles/teacher>

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of March 3, 2015 No. 349-R “on approval of a set of measures and target indicators and indicators of a set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education for 2015-2020” -[Electronic resource] - access Mode: GARANT.RU>: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150/>.
 2. Set of measures aimed at improving the system of secondary vocational education for 2015-2020 - [Electronic resource] - access Mode: [https:// Минобразования и науки Российской Федерации / projects / complex-of-measures-improvement](https://минобрнауки.рф/проекты/комплекс-мер-совершенствования).
 3. Pravyuk V.N., Suganova M.I. / Problem content and functions of marketing of educational services in professional educational institutions /Development of the service sector on an innovative basis: methodology, theory and practice. VI international scientific and practical conference (eagle, 20-21 December 2016): materials and reports / Ed. prof. E.V. Petrukhina and E.V. Dudina. Orel: OSU Publishing house, 2016. 403 p. Pp. 301–305.
 4. OSU named after I. S. Turgenev [Electronic resource] - access Mode: <https://oreluniver.ru/profiles/teacher>
-

УДК 37.032

UDC 378.147.13

ГРЯДУНОВА Е.Н.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: gryadunova65@mail.ru

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

ЯКОВЛЕНКО О.В.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: stalker2013@yandexl.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics 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

YAKOVLENKO O.V.

Student of Orel State University
E-mail: stalker2013@yandexl.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК КРИТЕРИЙ ЕГО УСПЕШНОСТИ*

RESEARCH ACTIVITIES OF THE STUDENT AS A CRITERION FOR ITS SUCCESS

В статье исследуются вопросы мотивации обучающихся к научной деятельности. Разбираются факторы, влияющие на успешность обучения в ВУЗе. Даются рекомендации по вовлечению студентов первокурсников в творческую деятельность.

Ключевые слова: студент, преподаватель, научно-исследовательская работа, обучение, выпускающие кафедры.

The article examines the issues of motivating students to scientific activity. The factors influencing the success of studying at the university are analyzed. Recommendations are given on the involvement of first-year students in creative activities.

Keywords: student, teacher, research work, training, graduating departments.

Введение

В толковом словаре С.И. Ожегова слово «успешность» трактуется, как «заключающий в себя успех, удачу [9]». Сто лет тому назад это слово могло быть прилагательным к какому ни будь событию, работе, но ни как ни к человеку. Сегодня успешность – одно из ключевых качеств человека. Большинство молодых людей стремятся к успеху: в образовании, в работе. Успех дает веру в собственные знания, квалификацию и т.д. Какое образование можно считать успешным? Окончание Вуза с получением красного диплома и устройством на престижную и высокооплачиваемую работу. Но, для некоторых молодых людей успех на этом оканчивается: работа разочаровывает, зарплата не удовлетворяет растущих материальных потребностей. Понятие успешности трактуется в литературных источниках по-разному [1,2,8]. Но все они сходятся в одном - человек, добивающийся поставленной цели, испытывает чувство удовлетворения, но не останавливается на достигнутом,

а идет дальше, ставя перед собою более масштабные задачи. Успешность обучения зависит от очень многих факторов [10, 3]. При обучении в высшем учебном заведении научно-исследовательская деятельность студента играет огромную роль в его профессиональном становлении, в психологической подготовленности к решению поставленных перед собою задач.

Основная часть

В настоящее время мы наблюдаем новый этап постиндустриального перехода: огромную роль стало играть производство, связанное с новейшими технологиями, требующими научных исследований и новых подходов. Современный выпускник должен освоить не только знания по своей специальности, но получить междисциплинарное образование, формирующее способность «не столько применять полученные знания, сколько создавать новые знания за счет мышления и коммуникаций и действовать в соответствии с ними [4]». Сегодня работодателю нужен выпускник

* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

способный к исследованиям и внедрениям новых технологий в производство. Поэтому, задача преподавателя высшей школы с самого начала учебы заинтересовать первокурсника научно-исследовательской работой. Но, практика показывает, что на первом курсе, когда читаются общеобразовательные предметы, выпускающие профессора кафедр не знакомы с новым набором студентов и ни каким образом не включают их в научную деятельность кафедры. Считается, что ребята должны адаптироваться к новой обстановке, получить начальные знания, познакомиться с учебным процессом ВУЗа, а уж потом включиться в научную деятельность. Мы тестируем студентов, способных мыслить и решать научные задачи. Современные средства коммуникаций дают возможность обучающемуся общаться не только с преподавателями своего ВУЗа. В мае 2021 года впервые был проведен просветительский марафон «Новое знание». Кафедра мехатроники, механики и робототехники организовала прослушивание открытой лекции Яценко И.В. «Почему математика в современном мире нужна всем и каждому» для студентов первокурсников. После нее была проведена беседа об открытых онлайн-курсах, имеющихся в интернет ресурсах. Проведенное анкетирование показало, что большинство студентов не знают о существовании образовательных платформ (табл. 1.), таких как «Открытое образование», «Лекториум», «Универсариум». Кроме того, ребятам было рассказано о «Системе дистанционного обучения ОГУ им. И.С. Тургенева», о возможности записаться на курсы по общеинженерным дисциплинам. Всего в анкетировании принимало участие 31 человек.

Таблица 1.

Результаты анкетирования

Название платформ	Открытое образование	Лекториум	Универсариум	Система дистанционного обучения ОГУ им.И.С. Тургенева
Ответ				
Знаю	16	18	19	21
Не знаю	15	13	12	10

На образовательную успешность учащегося влияют не только педагогические факторы, но и социальные [5]. Первокурсник, пришедший в ВУЗ учиться, может оказаться в обстановке, когда в группе в большинстве своем находятся ребята пришедшие за получением диплома, а не за знаниями. Как отмечает доктор социологических наук Латов Ю.В «процесс обучения и его длительность в общественном сознании истолковываются вполне прозаически – как времяпрепровождение, пребывание в стенах некоего учебного заведения, куда надо отправляться из дома ежедневно с утра и до определенного часа там “пребывать” (находиться) [8]». После первой сессии, студент понимает, что можно практически не учась получить оценку «удовлетворительно». У молодого человека с еще не устойчивой психикой происходит переоценка ценностей: зачем тратить

время и силы, если диплом об образовании можно получить периодическим присутствием на занятиях. Важно не допустить этого перелома в сознании обучающего и заинтересовать его учебой, приобщить к творческой научной деятельности.

В сегодняшней ситуации перехода на дистанционное обучение, даже опытному педагогу сложно оценить потенциальные возможности обучающего к научной работе. Предлагаемые к обязательному выполнению курсовые работы по общим дисциплинам имеют стандартный и четко разработанный регламент выполнения. Сдаются они в большинстве случаев в электронном формате, через личные кабинеты студента и преподавателя. Таким образом, задача выпускающих кафедр в самом начале учебы ознакомить своих первокурсников с научными направлениями, которыми занимается кафедра, познакомить с ведущими преподавателями, которые должны рассказать об разрабатываемых ими темах.

В связи с социальной неустойчивостью положения обучающихся, особенно в провинциальных ВУЗах, многие студенты вынуждены работать, учась на очной форме. Научно-исследовательская работа требует полного погружения в разрабатываемую тему. Любая подработка, даже не требующая умственных усилий, «уводит» студента от решения проблемы. Хорошо, когда у молодого человека есть родители, которые поддерживают его как материально, так и психологически. В престижных Московских ВУЗах первокурснику выделяют повышенную стипендию, в провинциальных обычная стипендия составляет около двух тысяч рублей. Учащемуся необходимо заработать повышенную академическую стипендию отличными оценками, научными публикациями или общественно-значимой для ВУЗа работой. И если отличных оценок студент может добиться собственным усердием, то иметь научные публикации без руководителя практически не реально. В ОГУ имени И.С.Тургенева есть возможность разместить свои научные изыскания в журналах, входящих в Перечень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. Причем, для преподавателей университета, аспирантов и студентов публикация бесплатная. Стоимость публикаций в журналах сторонних ВУЗов колеблется от восьми до шестнадцати тысяч. Журналы охватывают весь спектра научной деятельности: гуманитарные науки, экономические и технические науки. Даже если научная работа сделана студентом самостоятельно, имеет оригинальность и научную новизну, ему все равно требуется помощь руководителя: оформить статью согласно требованиям, получить квалифицированную рецензию, пройти необходимые процедуры сдачи статьи в журнал.

В настоящее время социологи констатируют «растущую дистанцию между студентами и преподавателями... [5]». Студенту, решившему заниматься научной темой, которая не соответствует тематики выпускающей кафедры, очень сложно найти себе руководителя. Задача профессорского состава кафедры помочь обучающему найти руководителя по интересующей его теме.

Студент первокурсник сумевший противостоять социальным, психологическим и коммуникативным барьерам и начавший заниматься научной-исследовательской работой заслуживает уважения.

Таким образом, к критериям успешности обучения (рис.1) можно отнести такие формальные показатели как отличные отметки в зачетной книжке, наличие научных публикаций, и как итог повышенную академическую стипендию.

Чтобы обучение было успешным, студент должен чувствовать значимость своей работы: поддержку научного руководителя, уважение товарищей. Его, пусть небольшой вклад в науку, должен реально воплотиться. Студенты технических специальностей гораздо охотнее занимаются научной деятельностью, именно потому, что их разработки можно использовать в новых технологиях, производстве или ремонте технических объектов. Научная работа, начатая студентом на младших курсах, должна впоследствии войти в его выпускную квалификационную работу.

Было проведено анкетирование среди студентов, обучающихся по направлению подготовки 15.03.06 «Мехатроника и робототехника». Критерий мотивации оценивался по 100 бальной шкале. Количество студентов в процентах, проставившее количество баллов в заданных интервалах, представлено в таблице 2.

Анализ результатов анкетирования дает возможность сделать вывод, что основным мотивом заниматься научной работой для студентов технических специаль-

ностей все-таки является внутренняя мотивация, то есть интерес к научному исследованию – 46% опрошенных поставили высшую интервальную оценку за «интерес к научному исследованию». Имея высокую внутреннюю мотивацию эти же, студенты показывают отличные профессиональные навыки. На V закрытом отборочном чемпионате Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева по стандартам WorldSkills они заняли призовые места. Ребята использовали современные программные средства моделирования прототипов: Компас-3D, FreeCFD, AutoCAD. Готовые прототипы были изготовлены с помощью 3D-принтеров. Студенты выдержали жесткие временные рамки, высокие требования, строгий регламент данного конкурса и показали свои профессиональные компетенции.

Исторически сложилось, что руководство выпускной работой студента осуществляют ведущие специалисты выпускающих кафедр, имеющие большой опыт работы. Но даже высококвалифицированный профессор не в состоянии за выделенное время полностью проконтролировать работу выпускника. На индивидуальные консультации по подготовке к защите выпускной квалификационной работе преподавателю дается только шесть часов. В советской высшей школе это время составляло до семидесяти часов в семестр, то есть более чем 10 раз больше, чем в настоящее время. Никому не секрет, что преподаватели тратят гораздо больше времени и сил на руководство ВКР, чем это запланировано официальным планом. И все же, ответственность за ка-

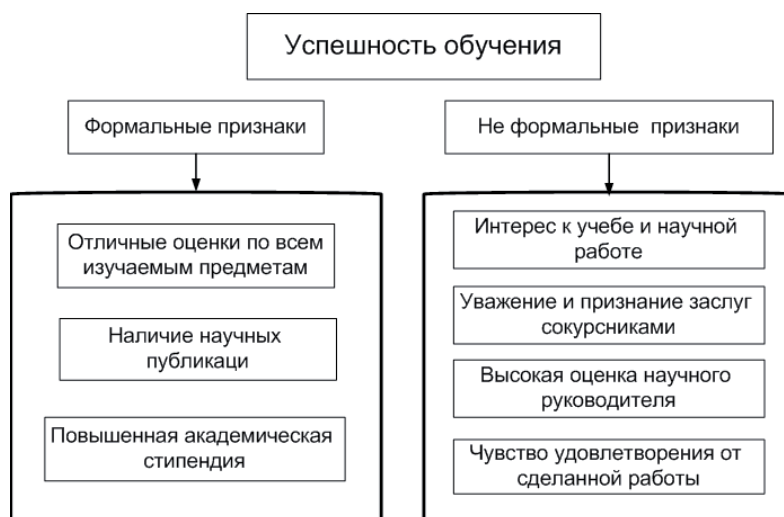


Рис. 1. Критерии успешности обучения.

Таблица 2.

Результаты ответов на мотивацию к научной деятельности

Мотивация	0-25 баллов	25-50 баллов	50-75 баллов	75-100 баллов
Дополнительная повышенная стипендия	-	12%	60%	28%
Одноразовое материальное поощрение за участие в научном мероприятии	-	46%	49%	5%
Интерес к научному исследованию	-	11%	43%	46%
Знакомство с новыми людьми, и научными направлениями	16%	21%	33%	27%

чество работы ложиться на выпускника, который должен сам обозначить цель, и определить методы решения проблемы. Профессор в российском вузе уже не может уделять столько времени своему аспиранту или студенту, как это было раньше: аудиторная нагрузка профессора составляет столько же часов, сколько у доцента и ассистента. Времена, когда руководитель научной работы был не только научным консультантом своего подопечного, но и его Учителем – он передавал ему не только свои знания, но и ценности профессиональной культуры. Правы те авторы, которые утверждают, что разобщенность между преподавателем и студентами «претит нашей социокультурной традиции единства и живой (не только электронной) связи этих социальных общностей [5]». Такие чувства как взаимное понимание, доверия и партнерства между руководителем и студентом так же является показателем его успешности.

Заключение

Таким образом, организация научной деятельности требует большой работы как со стороны руководства ВУЗа, так и со стороны отдельно взятого педагога. Преподаватель, занимаясь научной работой с несколькими студентами, должен контролировать и направлять

научную мысль каждого обучающегося, и суметь заинтересовать ребят работами друг друга. В тоже время не допускать академического мошенничества и имитации научной деятельности. Анкетирование студентов, показало, что основным мотивом к научно-исследовательской деятельности в сфере инженерного образования является личный интерес к исследованию. Не смотря на активную работу молодежи с интернет ресурсами, студенты не знают об образовательных платформах, способных повысить научную, и общую эрудицию. Участие студентов младших курсов в предметных олимпиадах и научных конференциях стимулируют их интерес к учебе, учит не только выражать свои научные мысли перед большой аудиторией, но и отстаивать их. Академическая стипендия, получаемая студентами за научные достижения, является материальным стимулом и критерием успешности молодого человека. Педагоги высшей школы должны стремиться устранить социальное неравенство в образовании: всем обучающимся Вузов должен быть обеспечен доступ к качественным образовательным ресурсам. Необходимо найти методы расширения сфер коммуникации между студентами и профессорско-преподавательским составом для продуктивной научно-исследовательской работы студентов.

Библиографический список

1. Андроник Т.Г. Педагогические условия формирования успешности обучения студентов младших курсов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Сургут, 2010.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха: как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176с.
3. Бирина О.В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 438–443.
4. Ефимов В.С., Лантева А.В. Форсайт высшей школы России 2030: базовый сценарий – «конверсия» высшей школы / Центр стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета 3 (85), 2013. С. 6-21.
5. Зборовский Г.Е. Можно ли быть вместе, находясь врозь: студенты и преподаватели в вузе // Социологические исследования. 2018. № 9. С. 49–58.
6. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Социальный контекст образовательной успешности учащейся молодежи / Образование и наука. Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. Электронный ресурс: [ruhttps://www.edscience.ru/jour/index](https://www.edscience.ru/jour/index)
7. Лантева О.И., Корнилова А.Г. Мотивация студентов технических специальностей к научной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №6, Электронный ресурс: <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN620>.
8. Латов Ю.В., Ключарев Г.А. Неформальные «правила игры» в образовательной системе: симуляция образования, симулякры и брокеры знаний // Общественные науки и современность. 2015. № 2. С. 31–42.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987. 797с.
10. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие; Европ. ин-т экспертов. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова, 2000. 348 с.

Reference

1. Andronic T.G. Pedagogical conditions for the formation of success in teaching junior students: dis. Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Surgut, 2010.
2. Belkin A.S. Success Situation: How to Create One. - M.: Education, 1991. 176p.
3. Birina OV The concept of learning success in modern pedagogical and psychological theories // Fundamental research. 2014. No. 8-2. Pp. 438–443.
4. Efimov V.S., Lapteva A.V. Foresight of higher education in Russia 2030: basic scenario - “conversion” of higher education / Center for Strategic Research and Development of Siberian Federal University 3 (85), 2013. Pp. 6–21.
5. Zborovskiy G.E. Is it possible to be together, being apart: students and teachers at the university // Sociological studies. 2018. No. 9. Pp. 49–58.
6. Zborovskiy G.E., Ambarova P.A. Social context of educational success of student youth / Education and Science. Ural Federal University the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. Electronic resource [ruhttps://www.edscience.ru/jour/index](https://www.edscience.ru/jour/index)
7. Lapteva O. I., Kornilova A. G. Motivation of students of technical specialties to scientific activity // The world of science. Pedagogy and Psychology, 2020.- No. 6. <https://mir-nauki.com/PDF/10PDMN620>.
8. Latov Yu.V., Klyucharev G.A. Informal “rules of the game” in the educational system: simulation of education, simulacra and knowledge brokers // Social Sciences and Modernity. 2015. No. 2. Pp. 31–42.
9. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language. M.: Russian language, 1987. 797p.
10. Yakunin V.A. Educational psychology: textbook. allowance; Europe. Institute of Experts. 2nd ed. SPb.: Mikhailov Publishing House, 2000. 348 p.

УДК 377.169.3

UDC 377.169.3

ГУСЕНИЦА Я.Н.

кандидат технических наук, начальник научно-исследовательского отдела, ФГАУ «Военный инновационный технополис «ЭРА»

E-mail: yaromir226@gmail.com

ПРОРОК В.Я.

доктор технических наук, профессор, профессор кафедры. Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского

E-mail: val_prorok@mail.ru

ТИМОФЕЕВ А.В.

адъюнкт академии, Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского

E-mail: alexonwork@gmail.com

GUSENITSA Y.N.

Candidate of Technical Sciences, Head of Research Department, Military Innovation Technopolis «ERA»

E-mail: yaromir226@gmail.com

PROROK V.YA.

Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department, Military Space Academy named after A.F. Mozhaysky

E-mail: val_prorok@mail.ru

TIMOFEEV A.V.

Adjunct of Academy, Military Space Academy named after A.F. Mozhaysky

E-mail: alexonwork@gmail.com

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТИ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА К ВЫПОЛНЕНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ

METHOD FOR EVALUATING THE ABILITY OF A MILITARY SPECIALIST TO FULFILL FUNCTIONAL RESPONSIBILITIES

В статье представлена методика построения системы интегральной оценки степени готовности военных специалистов к выполнению своих задач по предназначению на основе нечеткого профессиографического анализа воинских должностей и иерархии нечетких классификаторов. Проведенный в рамках исследования вычислительных эксперимент подтверждает практическую значимость методики, которая заключается в возможности ее интеграции в процесс анализа способности специалиста к выполнению отдельных групп функциональных задач. Рассчитанные значения весовых коэффициентов функциональных задач позволяют обеспечить оптимальное планирование применения учебно-тренировочных средств для подготовки и переподготовки военных специалистов. Это становится особенно актуальным в виду ускоряющейся модернизации вооружения и военной техники, необходимости в максимально короткие сроки подготовить специалиста, способного уверенно выполнять стоящие перед ним функциональные задачи.

Ключевые слова: профессиография; корреляционный анализ; нечеткие множества; нечеткий классификатор; учебно-тренировочные средства.

The article presents a methodology for constructing an integrated assessment system for the degree of readiness of military specialists to carry out their tasks on the basis of fuzzy professiographic analysis of military posts and a hierarchy of fuzzy classifiers. The experiment conducted in the framework of the study of computation confirms the practical significance of the technique, which consists in the possibility of its integration into the process of analyzing the specialist's ability to perform certain groups of functional tasks. The calculated values of the weighting coefficients of the functional tasks make it possible to ensure optimal planning of the use of educational and training means for the training and retraining of military specialists. This becomes especially relevant in view of the accelerating modernization of weapons and military equipment, the need to train a specialist who is able to confidently perform the functional tasks before him as soon as possible.

Keywords: professionography; correlation analysis; fuzzy sets; fuzzy classifier; educational tools.

Современный этап развития Вооруженных Сил Российской Федерации характеризуется обновлением образцов вооружения, военной и специальной техники. Данная тенденция приводит к новым условиям подготовки военных специалистов, которые эксплуатируют эти образцы вооружения, военной и специальной техники. При подготовке также следует учитывать, что выполнение задач военным специалистом в динамически изменяющихся условиях накладывает на него необходимость быть не просто исполнителем определенного процесса, но и способным к гибкому мышлению и принятию взвешенных решений в экстремальной обстанов-

ке. Это становится возможным при наличии твердых знаний и навыков работы военного специалиста с эксплуатируемыми образцами вооружения, военной и специальной техники.

Важным аспектом при повышении уровня профессиональной подготовки военного специалиста является определение уровня его подготовки. Это позволяет прогнозировать процесс подготовки и вырабатывать правильную стратегию обучения военного специалиста.

К настоящему времени в России проведен ряд серьезных исследований, посвященных раскрытию многообразных аспектов процесса получения оценок

качества подготовки специалистов в различных областях профессиональной деятельности, в том числе в военной сфере [3-6, 8, 9, 12, 14, 17-19]. Однако, несмотря на огромный интерес исследователей, задача оценивания степени подготовленности военных специалистов является недостаточно освещенной.

В настоящей статье предлагается методика построения системы интегральной оценки уровня готовности военного специалиста к выполнению своих задач по предназначению. Учитывая нечеткий характер данных, для описания особенностей выполнения своих обязанностей военными специалистами для построения предлагаемой системы, целесообразно использовать математический аппарат, позволяющий решать задачи классификации нечетких, сложно структурируемых образов.

1. Нечеткий корреляционный анализ профессиональной деятельности военного специалиста

Одним из наиболее распространенных методов оценки профессиональной деятельности любого специалиста на сегодняшний день является профессиографический анализ. Современная профессиография имеет в своем арсенале описание различных профессий, выделяя необходимые качества, навыки и профессионально-важные качества (ПВК), которые характеризуют ту или иную специальность. Говоря о военных специалистах, следует понимать, что оценке будут подвергаться их

безошибочность и своевременность действий в ходе выполнения служебных и специальных обязанностей. Следовательно, описываемая профессиограмма должна учитывать список всех ПВК и компетенций, которые могут так или иначе повлиять на качество выполнения функциональных задач. Стоит учитывать, что любой курс подготовки имеет заданные временные характеристики и определенный уровень вовлеченности педагога в процесс обучения, что означает обязательное определение и развитие именно тех навыков, которые будут использоваться в дальнейшей профессиональной деятельности [7, 10, 13].

Для получения количественных оценок необходимо привлечение группы экспертов, которым представляется список функциональных задач военного специалиста, а также его ПВК и компетенции. Шкала оценки задается посредством нечетких лингвистических переменных, так как данные показатели относятся к слабо формализуемым. Выраженность каждой из этих переменных характеризуется следующими понятиями: «низкий», «ниже среднего», «средний», «выше среднего» и «высокий». А областью определений задается от 1 до 10. Пример степени развития ПВК «уровень развития аналитического мышления» и одной из функциональных задач «умение осуществлять текущее планирование» для 100 испытуемых представлен в таблице 1.

Для выявления зависимости между набором

Таблица 1.

Пример заполнения таблицы нечетких переменных группой экспертов

«аналитическое мышление» (X)								«планирование текущее» (Y)							
1.	Н	26.	В	51.	С	76.	С	1.	НС	26.	ВС	51.	С	76.	С
2.	НС	27.	НС	52.	НС	77.	В	2.	С	27.	ВС	52.	С	77.	В
3.	В	28.	НС	53.	НС	78.	НС	3.	В	28.	С	53.	С	78.	НС
4.	В	29.	С	54.	С	79.	НС	4.	В	29.	С	54.	С	79.	Н
5.	ВС	30.	С	55.	С	80.	ВС	5.	В	30.	С	55.	С	80.	ВС
6.	С	31.	С	56.	ВС	81.	ВС	6.	С	31.	С	56.	ВС	81.	ВС
7.	НС	32.	ВС	57.	ВС	82.	ВС	7.	С	32.	ВС	57.	ВС	82.	ВС
8.	С	33.	В	58.	С	83.	С	8.	С	33.	В	58.	ВС	83.	ВС
9.	С	34.	Н	59.	С	84.	С	9.	С	34.	Н	59.	С	84.	С
10.	С	35.	Н	60.	С	85.	С	10.	С	35.	Н	60.	С	85.	С
11.	С	36.	С	61.	В	86.	С	11.	ВС	36.	С	61.	В	86.	С
12.	ВС	37.	С	62.	Н	87.	Н	12.	ВС	37.	С	62.	Н	87.	Н
13.	С	38.	ВС	63.	ВС	88.	ВС	13.	ВС	38.	С	63.	ВС	88.	В
14.	С	39.	С	64.	ВС	89.	С	14.	ВС	39.	С	64.	ВС	89.	С
15.	С	40.	С	65.	С	90.	С	15.	ВС	40.	С	65.	С	90.	С
16.	ВС	41.	С	66.	С	91.	НС	16.	ВС	41.	С	66.	С	91.	С
17.	ВС	42.	НС	67.	С	92.	С	17.	ВС	42.	С	67.	С	92.	С
18.	НС	43.	НС	68.	С	93.	С	18.	ВС	43.	С	68.	С	93.	С
19.	НС	44.	В	69.	НС	94.	С	19.	С	44.	В	69.	С	94.	С
20.	С	45.	ВС	70.	НС	95.	В	20.	С	45.	В	70.	НС	95.	В
21.	С	46.	С	71.	ВС	96.	ВС	21.	С	46.	С	71.	ВС	96.	ВС
22.	С	47.	С	72.	ВС	97.	С	22.	С	47.	С	72.	ВС	97.	С
23.	С	48.	Н	73.	С	98.	С	23.	С	48.	Н	73.	ВС	98.	С
24.	С	49.	ВС	74.	С	99.	С	24.	С	49.	ВС	74.	С	99.	С
25.	В	50.	С	75.	С	100.	ВС	25.	С	50.	С	75.	С	100.	С

ПВК, компетенций ($x_1...x_{110}$) и успешностью выполнения функциональных задач ($y_1...y_{51}$) используется поиск корреляционной связи, которая показывает согласованное изменение двух признаков и наглядно отражает факт изменчивости одного признака в соответствии с изменчивостью другого. В качестве оценки коэффициента корреляции предлагается использовать коэффициент корреляции r_{xy} Браве-Пирсона:

$$r_{xy} = \frac{\sum(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot \sum(y_i - \bar{y})^2}} \quad (1)$$

В отличие от классического метода расчета коэффициента корреляции, предлагается использовать исходные данные, представленные в нечетком виде.

В зависимости от коэффициента выбраны следующие уровни корреляционной связи: сильная – при коэффициенте корреляции $r > 0.70$; средняя (при $0.50 < r < 0.69$); умеренная (при $0.30 < r < 0.49$); слабая (при $0.20 < r < 0.29$); очень слабая (при $r < 0.19$). Полученные данные являются основой для дальнейших вычислений и анализа уровня подготовки.

Выявленные степени влияния ПВК и компетенций на успешность выполнения функциональных задач позволяют перейти непосредственно к этапу расчета показателя уровня готовности военного специалиста.

2. Система расчета интегральной оценки степени готовности

Необходимость выявления «важности» качественного выполнения конкретных задач для конкретного типа должности с целью определения направлений дальнейшей подготовки, предполагает классификацию их типов. Условно можно выделить

следующие типы должностей: командно-штабные; командно-управленческие; инженерно-управленческие и инженерно-технические. Вместе с этим, необходимо произвести группировку функциональных задач на основе которой будет осуществлено построение иерархии нечетких классификаторов, на базе которых и будет строиться система интегральной оценки степени готовности военного специалиста к выполнения функциональных задач по различным типам должностей [15]. Структурная схема системы расчета интегральной оценки представлена на рисунке 1. При этом сами классификаторы включают в себя заданные группы функциональных задач.

В общем виде задача интегральной оценки уровня подготовки военных специалистов заключается в преобразовании количественных и качественных значений в метрическую структуру в пространстве, имеющую количественное выражение. Она отображает классификационные отношения эксперта, имеющих вид обучающей выборки. Вместе с тем, исходя из имеющихся условий возникает необходимость в новой форме постановки и решения задачи классификации. Это обусловливается также нарушением аксиом вероятностной схемы.

Нечеткость исходных данных создает дополнительные трудности при проведении вычислений и актуализирует использование алгоритма многомерной нечеткой классификации [1, 2, 11].

Выделим во множестве параметров описания командно-штабных, командно-управленческих, инженерно-управленческих и инженерно-технических должностей группы параметров, отличающиеся типологическим содержанием. Из множества образов

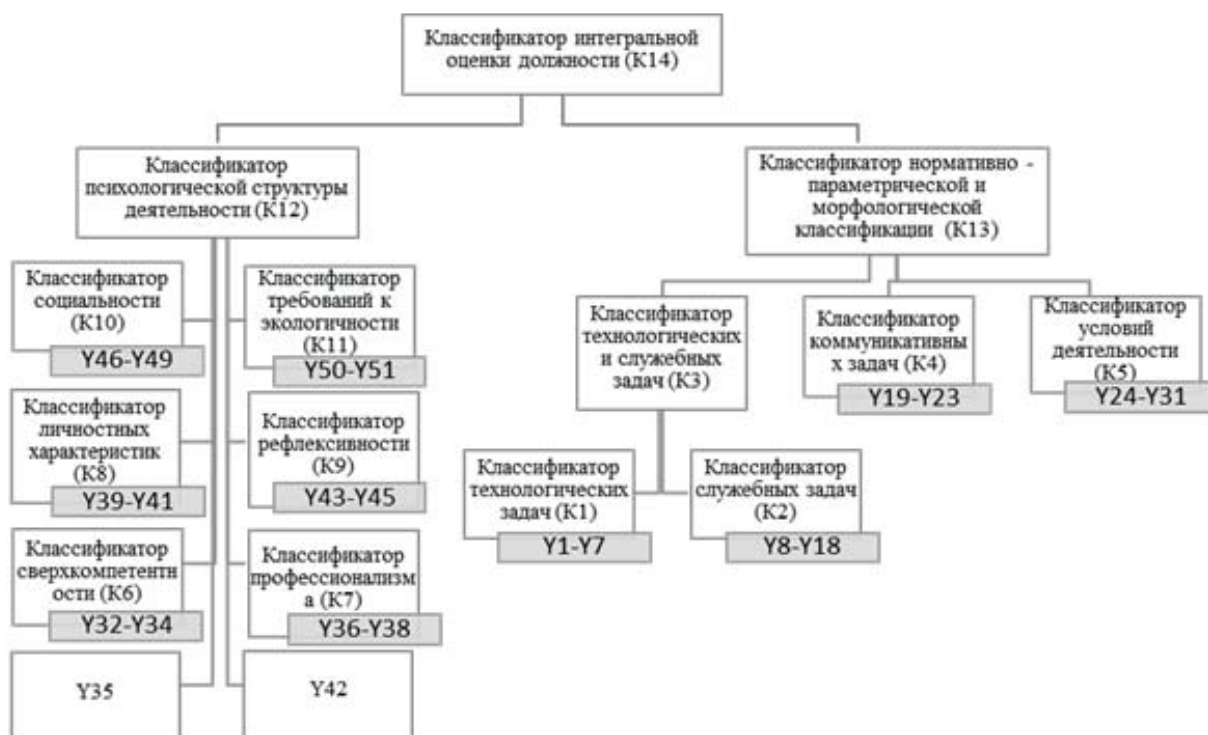


Рис. 1. Обобщенная структура системы расчета интегральной оценки степени готовности.

(объектов) представления должностей выберем группы для которых экспертная оценка наиболее однозначна и достоверна, т.е. в отношении образов этой группы известен кортеж:

$$\langle \{H(Y_i), \mu_j(Y_i)\} : j = \overline{1, k}, i = \overline{1, m} \rangle, \quad (2)$$

где $\{H(Y_i)\}$ – множество значений характеристик объектов; $\mu_j(Y_i)$ – функция принадлежности объекта (Y_i) j -му классу; m – количество рассматриваемых объектов; k – количество классов должностей.

Последовательность выбранных объектов определим как обучающую выборку. Далее выполняется процедура многомерной нечеткой классификации. Указанная процедура повторяется до достижения минимальных различий (ошибки распознавания) между полученным вектором нечеткой классификации объектов обучающей выборки $\mu_j^*(Y_i)$ и исходным характеристическим вектором распределения функций принадлежности объектов обучающей выборки по классам.

В результате нечеткой классификации будут определены рациональные параметры классификационной шкалы: центры классов $\{V_j : j = \overline{1, k}\}$ и весовые коэффициенты значимости параметров описания должностей ($\lambda_l : l = \overline{1, n}$), где n – количество параметров.

В совокупности указанные характеристики определяют базу знаний интеллектуальной системы оценки идентификации должностей.

3. Алгоритм многомерной нечеткой классификации

Содержание алгоритма может быть определено следующим образом: необходимо на основании данных обучающей выборки определить множество центров классов V и весовых коэффициентов Λ интегральной шкалы оценок в описании функциональных задач.

Рассматриваемый алгоритм позволяет учесть как неопределенность знаний экспертов при отнесении тех или иных объектов конкретным классам, так и нечеткость представления значений самих параметров, характеризующих объект исследования.

Ниже на рисунке 2 представлена схема классификатора.

Режимы функционирования многомерного нечеткого классификатора и их содержание описаны в таблице 2.

Таблица 2.

Режимы функционирования многомерного нечеткого классификатора

Режим работы классификатора	Содержание режима
Определение параметров классификационной шкалы	Определение центров классов и весовых коэффициентов
Внутреннее структурирование обучающей выборки	Определение базовой точки (начала отсчета) в множестве объектов обучающей выборки
Контроль достоверности обучающей выборки	Контроль непротиворечивости мнений экспертов по объектам из обучающей выборки
Коррекция обучающей выборки	Исключение из обучающей выборки аномальных элементов, выпадающих из общей концепции
Классификация новых объектов обучающей выборки	Расчет степени принадлежности вновь поступившего объекта заданным классам

Всего выделено три класса степени готовности военного специалиста:

- неготовность (1);
- относительная готовность (2);
- полная готовность (3).

4. Результаты вычисления интегральной оценки

После вычисления значений центров классов каждого из вышеперечисленных классификаторов и весовых коэффициентов параметров производится расчет интегральной оценки уровня готовности. Решение этой задачи позволяет вычислить соответствие того или иного военного специалиста занимаемой должности исходя из его готовности выполнять свои функциональные задачи. В качестве примера приведены результаты оценки соответствия специалиста должности, которая идентифицируется как «инженерно-техническая». Результаты промежуточных вычислений представлены на рисунке 3. Для наглядности они включены в схему, представленную ранее на рисунке 1.

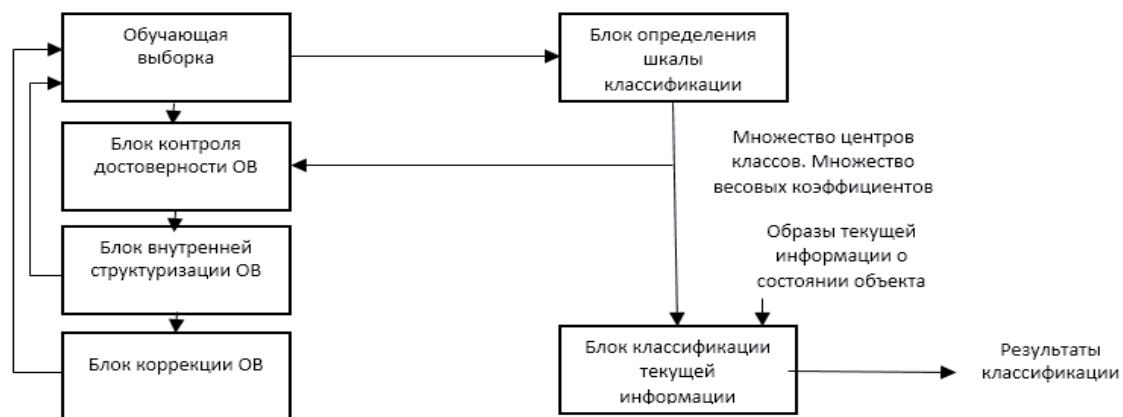


Рис. 2. Структурная схема многомерного нечеткого классификатора.

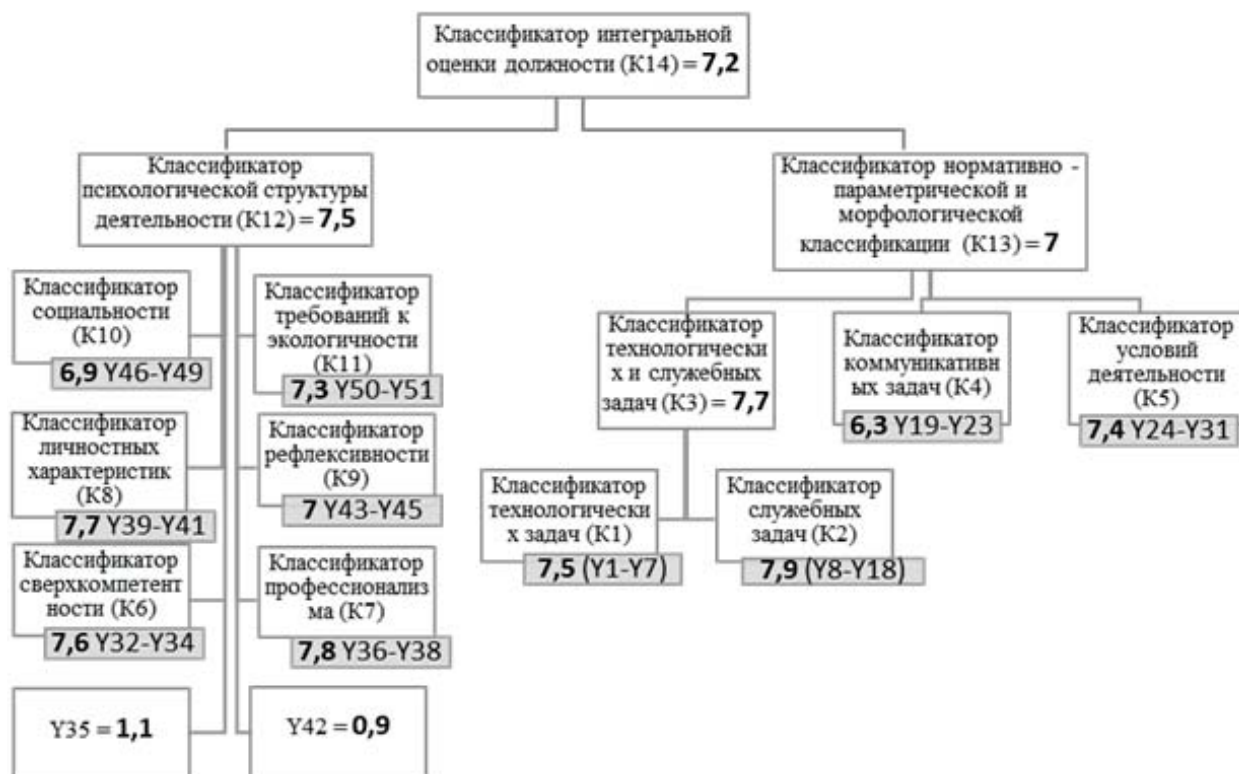


Рис. 3. Результаты промежуточных вычислений.

Далее в таблице 3 и рисунке 4 представлены численные результаты расчета интегрального показателя степени готовности военного специалиста. Уровень готовности определялся степенью принадлежности конкретного специалиста (с характерным для него уровнем развития ПВК и степенью усвоения компетенций) к одному из трех классов шкалы готовности.

Таблица 3.

Численные результаты расчета интегрального показателя степени готовности военного специалиста

Результат интегрального показателя степени готовности			
№	1	2	3
Центры классов	1.2	4.9	9.2
Расчет оценки	0.1	0.4	0.5

Результаты показывают, что представленный специалист имеет достаточно высокую степень готовности к выполнению функциональных задач на инженерно-технической должности.

Заключение

Применение системы интегральной оценки готовности специалиста к выполнению своих функциональных задач позволит не просто констатировать факт об уровне обученности специалиста, но и выявить наиболее проблемные стороны его подготовки. Анализ способности специалиста к выполнению отдельных групп функциональных задач и значения их весовых коэффициентов позволяет обеспечить оптимальное планирование применения учебно-тренировочных средств для подготовки и переподготовки военных специалистов. Это становится особенно актуальным в виду необходимости в максимально короткие сроки подготовить специалиста, способного уверенно выполнять стоящие перед ним функциональные задачи в условиях динамичного совершенствования вооружения, военной и специальной техники.



Рис. 4. Численные результаты расчета интегрального показателя.

Библиографический список

1. Багрецов С.А., Львов В.М., Колганов С.К. Диагностика и прогнозирование функциональных состояний операторов в деятельности. Вопросы проектирования и применения. М.: «Радио и связь». 2000. 192 с.
2. Багрецов С.А., Любимая Г.В., Попов Г.М. Оценка меры близости ответа обучаемого и эталона в контролирующих процедурах АОС. Л.: ПВУРЭ, 1989. 63 с.
3. Баранчук Н.А., Гусеница Я.Н. Методика оценивания степени сформированности компетенций военных специалистов // Человеческий капитал. 2020. № 3 (135). С. 94–103.
4. Беляева Е.О., Катаев С.Г., Тиго да Сильва Перон, Константинова Е. Количественное оценивание уровня сформированности компетенций и модель специалиста // Научно-педагогическое образование. 2018. № 4 (22). С. 110–122.
5. Берсенадзе Б.В., Матвеев Ю.Л. Математическая (вероятностная) модель оценки уровня и степени сформированности компетенции // Сборник докладов XXIII Международной научно-технической конференции «Приоритетные направления развития науки и технологий». 2018. С. 77–82.
6. Гладышева М.М., Тутарова В.Д. Оценка степени сформированности исследовательских компетенций обучающихся в процессе непрерывного профессионального образования на начальном этапе экспериментальной работы // Высшее образование сегодня. 2011 № 2. С. 39–43.
7. Горбунова М.В., Кирилюк Е.В. 333 современные профессии и специальности. 111 информационных профессиограмм. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 441 с.
8. Горина Л.Н., Ковалева А.А. Методика организации и проведения мониторинга сформированности компетенции специалиста в области техносферной безопасности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3 (13). С. 330–332.
9. Данилов А.Н., Овичников А.А., Гитман М.Б., Столбов В.Ю. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 7.
10. Жильцов В.А. Техника составления профессиограммы. М.: Литературный совет, 2017. 230 с.
11. Заде Л.А. Размытые множества и их применение в распознавании образов и кластер-анализе // Классификация и кластер: сборник. М.: Мир, 1980. С. 208–247.
12. Киричек А.В., Морозова А.В. Разработка модели оценивания уровня сформированности кластеров компетенций специалиста машиностроительного профиля // Фундаментальные и прикладные проблемы техники и технологии. 2012. № 2-4 (292). С. 131–137.
13. Львов В.М., Рахманова Т.Р., Сударик А.Н. Методические подход к решению проблемы профессиографического описания управленческих воинских должностей // Проблемы психологии и эргономики. 2004. № 1. С. 14–18.
14. Пирская А.С. Методика оценивания компетенций выпускника // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2012. № 1 (77). С. 135–141.
15. Пророк В.Я. Основы построения и организации адаптивных систем профессионального отбора. СПб.: Лань, 2003. 330 с.
16. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Экономика образования. 2011. № 1. С. 60–67.
17. Темникова Е.А. Автоматизированная система оценки сформированности компетенций // Информационные технологии и проблемы математического моделирования сложных систем. 2016. № 16. С. 84–89.
18. Шихова О.В. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. 2012. № 2 (91). С. 23–31.

References

1. Bagretsov S.A., Lvov V.M., Kolganov S.K. Diagnosis and prediction of the functional states of operators in activities. Design and application issues. M.: «Radio and Communications», 2000. 192 p.
2. Bagretsov S.A., Loving G.V., Popov G.M. Assessment of the proximity measure of the learner's response and the standard in the AOS control procedures. L.: PVURE, 1989. 63 p.
3. Baranchuk N.A., Gusenitsa Ya.N. Methodology for assessing the degree of formation of competencies of military specialists // Human capital. 2020. No. 3 (135). Pp. 94–103.
4. Belyaeva E.O., Kataev S.G., Tiago da Silva Peron, Konstantinova E. Quantitative assessment of the level of formation of competencies and the model of a specialist // Scientific and pedagogical education. 2018.No 4 (22). Pp. 110–122.
5. Bersenadze B.V., Matveev Yu.L. Mathematical (probabilistic) model for assessing the level and degree of competence formation // Collection of reports of the XXIII International Scientific and Technical Conference «Priority Directions for the Development of Science and Technology». 2018. Pp. 77–82.
6. Gladysheva M.M., Tutarova V.D. Assessing the degree of formation of research competencies of students in the process of continuing professional education at the initial stage of experimental work // Higher Education Today. 2011 No. 2. Pp. 39–43.
7. Gorbunova M.V., Kirilyuk E.V. 333 modern professions and specialties. 111 information profессиograms. Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. 441 p.
8. Gorina L.N., Kovaleva A.A. Methodology for organizing and monitoring the formation of specialist competence in the field of technosphere safety // Vector of Science of Togliatti State University. 2010. No. 3 (13). Pp. 330–332.
9. Danilov A.N., Ovichnikov A.A., Gitman M.B., Stolbov V.Yu. About one approach to assessing the level of formation of competencies of a university graduate // Modern problems of science and education. 2014. No. 6. Pp. 7.
10. Zhiltsov V.A. Technique for composing a profессиogram. - M.: Literary Council, 2017. 230 p.
11. Zade L.A. Blurred sets and their application in pattern recognition and cluster analysis // Classification and cluster: collection. - M.: Mir, 1980. Pp. 208–247.
12. Kirichek A.V., Morozova A.V. Development of a model for assessing the level of formation of clusters of competencies of a specialist in engineering profile // Fundamental and applied problems of engineering and technology. 2012. No. 2-4 (292). Pp. 131–137.
13. Lvov V.M., Rakhmanova T.R., Sudarik A.N. Methodological approach to solving the problem of the profессиographic description of managerial military posts // Problems of Psychology and Ergonomics. 2004. No. 1. Pp. 14–18.
14. Pirska A.S. Methodology for assessing the competencies of a graduate // Scientific and Technical Journal of Information Technologies, Mechanics and Optics. 2012. No. 1 (77). Pp. 135–141.
15. Prorok V.Ya. The basics of building and organizing adaptive systems of professional selection. - St. Petersburg: Doe, 2003. 330 p.

16. *Tatur Yu.G.* How to increase the objectivity of measuring and evaluating the results of education // *Economics of Education*. 2011. No 1. Pp. 60–67.

17. *Temnikova E.A.* Automated system for assessing the formation of competencies // *Information technologies and problems of mathematical modeling of complex systems*. 2016. No. 16. Pp. 84–89.

18. *Shikhova O.V.* A design model for multilevel assessment tools for diagnosing student competencies in a technical university // *Education and Science*. 2012. No. 2 (91). Pp. 23–31.

УДК 378.2

UDC 378.2

ДМИТРИЕВА Н.К.

кандидат педагогических наук, доцент,
кафедра иностранных языков естественно-
технических направлений и специальностей,
Институт иностранных языков, Петрозаводский
государственный университет
E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

DMITRIEVA N.K.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages For Natural and
Technical Majors and Specialties, Institute of Foreign
Languages, Petrozavodsk State University
E-mail: nataliadmitrie@yandex.ru

МАТРИЦА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

PROFESSIONAL COMPETENCY MATRIX OF THE FOREIGN LANGUAGE FACULTY MEMBER

Динамично меняющиеся потребности постиндустриального общества и отдельной личности, ищущей возможности самореализации и устойчивого развития, привели к обновлению не только образовательных целей в системе высшего образования, но и пересмотру содержания профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе. В данном исследовании нами выявлены и обоснованы как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на понимание содержания профессиональной компетенции (ПК) преподавателя иностранного языка в вузе, которая рассмотрена нами как целостное интегративное качество, представленное четырьмя взаимосвязанными компонентами: 1. предметный; 2. методологический; 3. организационно-управленческий; 4. рефлексивно-оценочный. Как показало исследование, проведенное на базе Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, наивысшая динамика требований наблюдается к результатам научно-исследовательской деятельности преподавателей. При этом требования к эффективности учебно-методической, воспитательной и профориентационной деятельности преподавателя так же постоянно возрастают. Нами разработана матрица профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка (ПК ПИЯ) в вузе, где каждый компонент ПК представлен комплексом взаимосвязанных умений и навыков. Одним из условий постоянного развития ПК преподавателя иностранного языка является его непрерывная, активная и целенаправленная образовательная, воспитательная, профориентационная и исследовательская деятельность, так как именно в разнообразных и взаимосвязанных видах деятельности развивается способность и готовность преподавателя иностранного языка к эффективному выполнению своих профессиональных обязанностей, или развитию профессиональной компетентности.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, личностное новообразование, компоненты профессиональной компетенции, матрица профессиональной компетенции ПИЯ.

Dynamically changing needs of the post-industrial society have led to the renewal of both educational goals in the higher educational system and to the revision of the structural content of professional competency required from the foreign language faculty member. In this study we identified and substantiated both external and internal factors impacting the understanding of the structural content of professional competency (PC) in the university foreign language instructor. We defined professional competency of the foreign language faculty member as a holistic integrative quality, represented by four interrelated components: 1. subject-oriented component; 2. methodological component; 3. organizational and administrative component; 4. reflexive and evaluative component. The study was conducted on the basis of the Institute of Foreign Languages of Petrozavodsk State University. It showed that the highest dynamics in the requirements toward components of the university instructor's professional competency is observed in the one related to the scientific research. It is also noted that renewed requirements for educational, upbringing and carrier guiding activities have also increased. We have developed a matrix of professional competency of the foreign language faculty member. Every component of the studied professional competency is represented by a set of interrelated skills. One of the conditions for PC continuous development is his/her constant involvement in the active and purposeful academic, career guiding and scientific activities.

Keywords: foreign language faculty member, integrative personal quality, components of professional competency, matrix of professional competency.

РеформасистемывысшегообразованиявРоссийской Федерации, обусловленная вступлением России в единое мировое образовательное пространство, динамично меняющимися потребностями постиндустриального общества и самой личности, привела к обновлению образовательных целей и, соответственно, к пересмотру требований к уровню и содержанию подготовки профессорско-преподавательского состава вузов и переосмысления оценки результатов обучения в вузах.

Все изменения в системе высшего образования нацелены на повышение качества высшего образования; возрастание эффективности образовательного процесса и результативности в подготовке конкурентоспособных специалистов способных продуктивно адаптироваться к флуктуациям современного экономического пространства.

В свою очередь успешность реализации реформы системы высшего образования зависит от множества

взаимосвязанных факторов, одним из которых является уровень и содержание профессиональной компетенции преподавателя. [2, 5]

Последовавшая за переосмыслением образовательных целей, модернизация содержания образования и внедрение инновационных педагогических, информационных и телекоммуникационных технологий поставили вопрос о «новом» профессиональном уровне преподавателя вуза, или комплексе компетенций профессорско-преподавательского состава, которые необходимы преподавателям для подготовки современного выпускника вуза.

В результате произошедшей модернизации, эволюционировало и понимание содержания преподавательской деятельности. Ранее, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза была, в основном, ориентирована на учебно-методическую работу и, в малой степени, включала научно-исследовательскую деятельность. Теперь же, личная потребность преподавателя в профессиональном росте, выраженная, в частности, в стремлении быть в курсе последних достижений науки, методики преподавания и методологии исследования; необходимость прохождения жесткой конкурсной процедуры при устройстве на работу или заключении трудового договора; потребность соответствовать требованиям работодателя по уровню личной публикационной активности; обязанность подготовить обучающихся к самостоятельным научным исследованиям требуют от преподавателя вуза активного участия в научно-исследовательской деятельности.

Преподаватели и обучающиеся вузов являются равноправными участниками образовательного процесса, но именно на преподавателе вуза лежит ответственность за, соответствующую требованиям ФГОС третьего поколения, подготовку обучающихся; за создание педагогических условий необходимых студентам для повышения учебной мотивации, за раскрытие индивидуальных способностей, развитие критического мышления; за продвижение навыков самостоятельной работы и активизации научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, можно утверждать, что все трансформации, происходящие в системе высшего образования сегодня, предъявляют новые требования не только к уровню и содержанию подготовки выпускников вузов, но и к уровню и содержанию профессиональной компетентности преподавателя вуза.

Для нашего исследования немаловажным фактом является понимание того, что в качестве базового, хотя и не единственного, подхода к формированию системы требований к содержанию профессиональной компетенции преподавателей вуза является компетентностный подход, основанный на принципах целесообразности, целостности, самостоятельности, активной академической деятельности; профессиональной ориентированности: учета государственных и личностных потребностей в качестве подготовки специалистов. [3]

Под компетенцией мы вместе с В.С. Лазаревым понимаем интегративное личностное новообразование (качество), включающее в себя как знания необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты деятельности. [4]

Под компетентностью мы понимаем самостоятельно реализуемую способность к активной, целенаправленной деятельности, ориентированной на решение целого комплекса академических задач.

С позиций компетентностного подхода, требования к профессиональной компетентности преподавателя вуза широко и подробно представлены в отечественной психолого-педагогической литературе. (Н.П. Дульзон, О.В. Малькина, И.И. Столбова, Н.Н. Ставринова, М.С. Сидоркина, Ф.В. Шарипов и др.)

Так например, в статье О.С. Ефимовой и А.В. Нестерой «Профессиональные компетенции преподавателя вуза» сказано, что «преподаватель должен не просто понимать сущность проводимых реформ, принимать и реализовывать идеи современного образования, но и формировать, развивать и совершенствовать свои профессионально-педагогические компетенции». Преподаватель высшей школы должен обладать: высокой педагогической культурой, представленную развитым педагогическим мышлением; владением содержанием преподаваемого предмета; традиционными и инновационными педагогическими технологиями, опытом творческой деятельности; способностью к разработке авторских образовательных проектов и умением к организации собственной активной и самостоятельной целенаправленной деятельности. [1]

Образовательные программы всех неязыковых вузов, согласно ФГОС третьего поколения, включают формирование и развитие у обучающихся УК-4: (готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках) т.е формирование иноязычной коммуникативной компетенции, на уровне необходимом и достаточном для взаимодействия в социокультурном пространстве и решения профессиональных и исследовательских задач. Из чего следуют, что все бакалавры и магистры, изучающие иностранный язык в вузе, взаимодействуют с преподавателями иностранного языка, чья профессиональная компетентность, как уже отмечалось, должна была подвергнуться существенной трансформации.

Мы в своей статье рассмотрим компоненты профессиональной компетенции современного преподавателя иностранного языка в Российском вузе на примере Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета (далее ПетрГУ) и посмотрим на динамику требований к содержанию его профессиональной компетенции.

Проектирование компонентов профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка (далее ПИЯ) в вузе, рассматриваемой нами как целостное

интегративное качество, необходимо осуществлять с учетом академических и административных целей, под которые они разрабатываются. (В нашем случае это – ПетрГУ: региональный опорный вуз, миссия которого состоит в подготовке компетентных высокопрофессиональных специалистов; в генерации новых знаний и технологий; в разработке интеллектуальных продуктов и систем с целью устойчивого социально-экономического развития Республики Карелия). При этом, учитываемый комплекс целей может быть обусловлен как внешними, так и внутренними факторами.

Мы выделили следующий комплекс целей:

1. Соответствие квалификационного уровня ПИЯ миссии учебного заведения в целом и целям и задачам кафедры, института, в частности;
2. Повышение эффективности взаимодействия преподавателей кафедры с ее руководством и административно-управленческим аппаратом института и вуза;
3. Конструирование инструмента для прозрачного и эффективного отбора претендентов на замещение вакантной должности преподавателя иностранного языка по кафедре и, соответственно, повышение имиджа кафедры, института и вуза;
4. Осознание и принятие каждым преподавателем иностранного языка модернизированных требований к уровню и содержанию профессиональной подготовленности ПИЯ в вузе;
5. Формирование инструмента объективной оценки уровня развития профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе;
6. Проектирование каждым преподавателем личной дорожной карты профессионального развития.

Принимая во внимание принципы компетентного подхода; миссию высшего учебного заведения; цели и задачи иноязычного образования в вузе; новые условия реализации образовательного процесса (полная или частичная самоизоляция из-за разразившейся пандемии Covid -19) и, как следствие, появление диверсифицированных форм (гибридное [hybrid learning], комбинированное [blended learning]) организации обучения; активное внедрение информационных и телекоммуникационных технологий, мы пришли к следующему заключению: комплексная модель профессиональной компетенции ПИЯ в вузе должна быть ориентирована на совокупность всех видов академической деятельности, реализуемых преподавателем в процессе обучения иностранному языку.

Компонентный комплекс профессиональной компетенции ПИЯ в вузе представляет собой целостное, взаимосвязанное и взаимозависимое единство, которое позволяет преподавателю осуществлять его профессиональную деятельность в качестве активного, творческого, постоянно эволюционирующего, в соответствии с требованиями ФГОС 3++ и ожиданиями обучающихся вуза, участника академического взаимодействия.

В нашем исследовании целостный комплекс

профессиональной компетенции ПИЯ представлен четырьмя компонентами: 1. Предметный; 2. Методологический; 3. Организационно-управленческий; 4. Рефлексивно-оценочный.

Давайте мы рассмотрим каждый из компонентов более подробно и спроектируем матрицу профессиональной компетенции ПИЯ в вузе.

Совершенно очевидно, что каждый преподаватель должен владеть преподаваемым предметом (иностранном языком) на высоком уровне (C2 - Mastery level) для того, чтобы все обучающиеся могли получить необходимую помощь и содействие в овладении или дальнейшем развитии иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК). [6]

При этом, кроме непосредственно языковой составляющей, ПИЯ должен уверенно ориентироваться в истории и культуре стран изучаемого языка. В дополнение к выше сказанному, ПИЯ в вузе должен уметь самостоятельно или при помощи коллег-предметников разбираться в основах наук, изучаемых обучающимися по различным направлениям подготовки. Это связано с тем, что третий и четвертый семестры изучения и овладения иностранным языком в неязыковом вузе нацелены на овладение профессионально-ориентированной коммуникативной компетенцией (в соответствии с требованиями ФГОС 3++). Таким образом, первый компонент профессиональной компетенции ПИЯ в вузе можно назвать предметно-языковым.

Как уже отмечалось ранее, для повышения конкурентоспособности и, соответственно, имиджа вуза, личного профессионального уровня подготовки и качества обучения все преподаватели обязаны активно заниматься научно-исследовательской работой, которая находит свое отражение в публикационной активности сотрудников; изучении накопленного педагогического опыта и реализации инновационных форм и методов обучения; методологически обоснованном применении информационных и телекоммуникационных технологий; порождении новых идей, форм и методов организации обучения. В связи с этим, второй компонент профессиональной компетенции ПИЯ в вузе мы определили как методологический.

В соответствии с критериями, определяющими рейтинг отдельной кафедры в институте и вузе, кроме непосредственно учебно-методической и научно-исследовательской деятельности преподаватели обязаны вести воспитательную и профориентационную работу; уметь организовывать не только самих себя и обучающихся, но и организовывать сотрудничество с различными образовательными и производственными учреждениями города, региона и страны; вести электронную переписку с их представителями и административными структурами; отчитываться о проделанной работе. Третий компонент профессиональной компетенции ПИЯ мы определили как организационно-административный.

Конечно любая деятельность, особенно та, которая вовлекает обширный круг участников, требует

тщательного осмысления и оценки. Планирование и пошаговое проектирование индивидуального маршрута повышения профессиональной компетенции преподавателя также нуждается в постоянном анализе и самооценке, поэтому четвертый компонент профессиональной компетенции ПИЯ называется рефлексивно-оценочным.

Необходимо отметить, что все компоненты профессиональной компетенции ПИЯ связаны друг с другом. Развитие или стагнация одного из них оказывает существенное воздействие на качество и уровень сформированности целостного интегративного

качества профессиональной компетенции.

Важным так же является и тот факт, что профессиональная компетенция преподавателя ИЯ является динамичным новообразованием и подвергается постоянной трансформации в процессе активной академической и внеучебной деятельности преподавателя.

Принимая во внимание определение компетенции, которое мы взяли за основу, матрицу четырехкомпонентного состава профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе можно представить через знания и умения. (Таблица 1).

Таблица 1.

Матрица покомпонентного содержания профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе

Профессиональная компетенция преподавателя иностранного языка в вузе			
Компонент 1	Компонент 2	Компонент 3	Компонент 4
Предметный	Методологический	Организационно-управленческий	Рефлексивно-оценочный
Знать и уметь	Знать и уметь	Знать и уметь	Знать и уметь
Знать в полном объеме содержание преподаваемой дисциплины; Уметь обновлять и модифицировать под различные педагогические условия содержание преподаваемой дисциплины; Знать о последних мировых достижениях в области преподаваемой дисциплины и педагогики высшей школы; Уметь применять индивидуально полученные знания на занятиях по ИЯ для повышения мотивации обучающихся; Уметь взаимодействовать на иностранном языке с обучающимися с разным уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции (ИМК); Уметь предвидеть возможные языковые вызовы для обучающихся и модифицировать ход занятия и задания таким образом, чтобы не снижалась мотивация к изучению иностранного языка Знать источники внеучебного контента на иностранном языке, который интересен обучающимся (видео клипы, песни, мультфильмы, фильмы, стихи, разговорки и т.д.) и уметь использовать его для повышения языковой мотивации. Уметь предлагать языковой контент вне учебного характера для изучения явлений рассматриваемых обучающимся в соответствии с направлением подготовки.	Знать теорию и методику обучения ИЯ в вузе; Уметь применять различные методы и технологии обучения; Уметь наблюдать явления и процессы; Уметь анализировать содержание явлений и их причинно-следственные связи; Знать и уметь применять научно-исследовательские методы педагогической науки; Знать и уметь проектировать и проводить научные педагогические и лингвистические исследования; Уметь работать с научной информацией: анализировать, систематизировать и классифицировать ее; Знать, как представляются результаты научных исследований в публикациях и научных конференциях; Уметь представлять результаты собственных научных исследований в публикациях и выступлениях на конференциях разного уровня; Уметь проектировать индивидуальную научную деятельность.	Уметь вовлекать обучающихся и коллег в проектную деятельность; Уметь составлять поэтапный план реализуемого проекта; Уметь пошагово управлять процессом реализации проекта; Уметь планировать и проектировать дорожную карту собственного профессионального развития; Уметь мобилизовать интеллектуальные и психофизические способности для пополнения знаний о преподаваемом предмете и других областях наук; Уметь планировать и популяризировать деятельность совместную с различными учреждениями муниципального, регионального, федерального и международного уровней; Уметь сотрудничать с разнообразными академическими и производственными учреждениями для организации совместных воспитательных, профессионально-ориентированных и академических проектов и программ; Уметь составлять рекламные анонсы о планируемых мероприятиях и проектах; Уметь отчитываться и составлять документацию, отражающую цели, содержание и ход реализованного проекта или мероприятия	Уметь критически осмысливать любой тип коммуникации и взаимодействия в процессе академической и внеучебной деятельности; Уметь критически оценивать результаты собственной педагогической и предметной деятельности; Уметь критически оценивать результаты собственной и студенческой академической и научно-исследовательской деятельности; Знать о способах и методах оценки академических и внеучебных видов деятельности; Уметь применять балло-рейтинговую систему оценки результатов собственной и студенческой деятельности.

Способность и готовность реализовать все выявленные компоненты профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в процессе академической и внеучебной деятельности определены нами как профессиональная компетентность ПИЯ.

В своем исследовании мы стремились к тому, чтобы отразить возрастающую динамику требований к содержанию профессиональной компетентности ПИЯ в вузе, так как рейтинг отдельного преподавателя, кафедры в институте и вузе зависит от способности и готовности каждого сотрудника выполнять свои профессиональные обязанности в соответствии с постоянно обновляемыми потребностями общества и экономики. В качестве примера, мы взяли Институт иностранного языка Петрозаводского государственного университета.

Необходимый уровень развития предметно-языкового компонента профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка (далее ПК ПИЯ) в вузе, традиционно подтверждается дипломом, выданным ему высшим учебным заведением после его окончания, поэтому в своем исследовании мы не стремились к выявлению уровня владения иностранным языком каждым преподавателем ИИЯ. Но считаем необходимым указать на то, что ежедневное и многочасовое погружение в языковое пространство, историю и культуру изучаемого языка, в научную сферу разнообразных направлений подготовки содействует постоянному развитию предметно-языкового компонента ПК ПИЯ. Таким образом, динамика развития предметно-языкового компонента ПК ПИЯ обусловлена потребностями как самого преподавателя, так и обучающихся.

Начиная с 2018 года, в соответствии с новыми нормативами, количество обучающихся студентов (1 преподаватель на 12 обучающихся) определяет количество ставок по кафедрам и институтам ПетрГУ. Такое нормирование привело к сокращению штатов (в Институте иностранных языков ПетрГУ с 69 ППС до 53 ППС) и увеличению почасовой нагрузки на каждого преподавателя (900 контактных часов в год). При этом, отвечая на запросы общества и потребность региональной экономики, в ПетрГУ были открыты новые направления подготовки и отделения магистратуры.

Для организации эффективной образовательной деятельности потребовалось создание новых ОПОП и проектирование новых рабочих программ дисциплин, включая дисциплины «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной деятельности»; новых учебных и учебно-методических пособий. В эту работу были вовлечены все преподаватели кафедр, независимо от должности, наличия ученой степени и ученого звания. Требования к количеству учебно-методических материалов соответствовало количеству новых специальностей и направлений подготовки, что не исключало потребности

в обновлении уже существующих учебно-методических материалов.

Таким образом, при увеличении учебной нагрузки преподаватели ИИЯ ПетрГУ вовлечены в активный процесс обновления учебно-методической литературы согласно динамичным потребностям института и вуза в целом. Ежегодное проектирование и создание новой учебно-методической литературы стало обязательным пунктом индивидуального плана преподавателя.

К тому же, в связи с созданием на базе ПетрГУ единого цифрового образовательного пространства, в обязанность каждого преподавателя также включена ежегодная разработка электронных дистанционных курсов дисциплин.

С целью популяризации вуза в регионе и привлечения будущих абитуриентов, преподаватели ИИЯ ПетрГУ так же вовлечены в организацию и проведение профориентационной работы, т.е. сотрудничество со школами республики Карелия и города Петрозаводска; профильными производственными предприятиями. Ранее такое взаимодействие являлось прерогативой исключительно педагогических направлений подготовки.

Взаимодействие преподавателей ИИЯ ПетрГУ с обучающимися вуза не ограничивается академической деятельностью. Особое внимание сегодня уделяется организации воспитательной работы и проведению воспитательных мероприятий. При этом, такие мероприятия, на актуальные и волнующие обучающихся темы, проводятся в отдельное от учебной деятельности время. Планирование, организация и проведение профориентационной и воспитательной работы также включаются в индивидуальный план каждого преподавателя.

Самые радикальные изменения произошли в части требований к научно-исследовательской деятельности преподавателей, независимо от занимаемой должности (преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор). Результаты научно-исследовательской деятельности ПИЯ должны быть представлены в ежегодных научных публикациях. Такая эволюция обусловлена модернизацией требований к уровню подготовки выпускников и соперничеством вузов, нашедшем свое отражение в едином рейтинге вузов РФ, на рынке образовательных услуг.

Для анализа динамики требований к уровню развития методологического компонента ПК ПИЯ в ИИЯ ПетрГУ мы взяли суммарные данные ежегодных (2017-2021 годы) плановых показателей публикационной активности четырех кафедр Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета: 1. кафедра английского языка, 2. кафедра немецкого и французского языков, 3. кафедра иностранного языка естественно-технических направлений и специальностей и 4. кафедра иностранного языка гуманитарных направлений.

Так в 2017 году на 69 штатных единиц ППС Института иностранных языков ПетрГУ было запланировано 118

научных публикаций индексируемых в РИНЦ (1.7 н.с. X 1 ППС). В этом же году, плановое число публикаций индексируемых в Scopus и Web of Science составило 3 статьи (0, 043 н.с. X 1 ППС)

В 2018 году произошло сокращение штатов Института иностранных языков ПетрГУ с 69 до 53 штатных единицы. При последовавшем увеличении годовой нагрузки на каждого преподавателя (900 часов в год) количество плановых публикаций составило 133 научных статьи индексируемых в РИНЦ (2.5 н.с. X 1 ППС) и 3 публикации индексируемых в Scopus и Web of Science (0,02 н. с. X 1 ППС).

В 2019 году на 53 штатных сотрудника Института иностранных языков ПетрГУ было запланировано 199 научных публикаций индексируемых в РИНЦ (3.7 н.с. X 1 ППС) и 4 публикации индексируемых в Scopus и Web of Science (0,07 н.с. X 1 ППС).

В 2020 году на 53 штатных сотрудника Института иностранных языков ПетрГУ было запланировано 203 научных публикации индексируемых в РИНЦ (3.8 н.с. X 1 ППС) и 6 публикаций индексируемых в Scopus и Web of Science (0,11 н.с. X 1 ППС) .

На 2021 год на 50,75 ставок штатных сотрудников Института иностранных языков ПетрГУ запланировано 205 научных публикаций индексируемых в РИНЦ (4.03 н.с. X 1 ППС) и 9 публикаций индексируемых в Scopus и Web of Science (0,18 н.с. X 1 ППС). См. Таблица № 2.

При этом, в 2021 году, на кафедре № 1. количество ППС, имеющих научную степень составляет 50%, из них 1 доктор наук; на кафедре № 2 – 72%; на кафедре № 3 - 19 %; на кафедре № 4 – 57 % , из них 1 доктор наук.

Таблица 2.

Плановые показатели публикационной активности ППС ИИЯ ПетрГУ

Год	Число ППС ИИЯ ПетрГУ	Количество статей РИНЦ	Количество статей Scopus & Web of Science
2017	69	118	3
2018	53	133	3
2019	53	199	4
2020	53	203	6
2021	50, 75	205	9

Из приведенных данных становится очевидным,

что требования к вовлеченности преподавателей в научно-исследовательскую деятельность постоянно возрастают.

Каждый из выше перечисленных видов деятельности ПИЯ в вузе (предметно-языковой, административно-управленческий и методологический) требуют от преподавателя ИЯ в вузе развитого критического мышления и способности оценивать результаты как студенческой, так и собственной образовательной и исследовательской деятельности. Способность критически осмысливать, анализировать и оценивать результаты проделанной работы позволяет также выявить те компоненты профессиональной компетенции, которые нуждаются в усовершенствовании для становления и устойчивого развития профессиональной компетенции ПИЯ.

Одним из прозрачных и эффективных инструментов оценки уровня и динамики развития профессиональной компетентности ПИЯ в ИИЯ является внедрение на базе ПетрГУ эффективного контракта и балло-рейтинговой системы, оценивающей все виды академической и внеучебной деятельности (в баллах) и позволяющей получить объективную оценку проделанной работы, и, соответственно, пронаблюдать динамику развития профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка.

В результате нашего исследования, мы пришли к заключению о том, что требования к уровню и содержанию профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в вузе подверглись существенной трансформации, что обусловлено целым комплексом факторов как внешнего, так и внутреннего характера. Профессиональная компетенция ПИЯ это целостное личностное новообразование, представленное четырьмя взаимосвязанными компонентами. Динамика развития ПК ПИЯ определяется развитием всех ее четырех взаимозависимых компонентов. Стагнация одного из компонентов приводит к снижению уровня ПК ПИЯ как целостного интегративного качества. Наибольшие изменения в содержании требований к профессиональной компетенции преподавателя произошли в части научно-исследовательской деятельности. Одним из условий развития ПК ПИЯ является активная научно-исследовательская, академическая и внеучебная деятельность.

Библиографический список

1. Ефимова О.С., Нестерова А.В. Профессиональные компетенции преподавателя вуза// Педагогика и психология образования. 2013. №4. С. 37–39.
2. Ким И.Н. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза// Власть книги: библиотека, издательство, вуз. 2018. Вып. 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books/-articles-almanac-18-2018/%D0%9A%D0%B8%D0%BC.pdf> (дата обращения: 14.03.21)
3. Киселева Е. В. Сущность компетентного подхода в высшем образовании// Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 2. С. 43–53.
4. Лазарев В.С. Научное обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании: // Вестник Сургутского Государственного Университета. 2017. №1. С.7–14.
5. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 1. С. 72–77.
6. English lab net. CEFR Levels - The Common European Framework of Reference for Languages. URL: <https://www.english-lab.net/online-english-lessons/cefr-levels> (дата обращения 05.03.21)

References

1. *Efimova O.S., Nesterova A.V.* Professional competency of the faculty member // Pedagogy and psychology of education. 2013. No. 4. Pp. 37–39.
 2. *Kim I.N.* Formation of the basic components of the professional competency in the faculty member // Power of the book: library, publishing house, university. 2018. Issue. 18. URL: <https://www.dvfu.ru/library/almanac-power-books-/articles-almanac-18-2018/%D0%9A%D0%B8%D0%BC.pdf> (date of access: 14.03 .21)
 3. *Kiseleva E.V.* The essence of the competence-based approach in higher education // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2017. No. 2. Pp. 43–53.
 4. *Lazarev V.S.* Scientific support of a competence-based approach in vocational education: // Bulletin of the Surgut State University. 2017. No. 1. Pp.7–14.
 5. *Sharipov F.V.* Professional competence of a university teacher // Higher education today. 2010. No. 1. Pp. 72–77.
 6. English lab net. CEFR Levels – The Common European Framework of References for Languages URL: <https://www.english-lab.net/online-english-lessons/cefr-levels> (date of access 05.03.21)
-

ЕРАТОВА Т.И.

старший преподаватель кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tier19@bk.ru

ERATOVA T.I.

Senior Lecturer, Department of Theory and History of State and Law, Orel State University
Ee-mail: tier19@bk.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELOR OF LAW STUDENTS AT THE UNIVERSITY

В статье раскрыто содержание технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете посредством системы методов обучения, разработанной В.А. Сластениным. По мнению автора, данная система методов показывает переход методики обучения к технологии обучения. Технология включает профессионально-поисковый, профессионально-моделирующий, профессионально-проектировочный, а также профессионально-преобразующий этапы.

Ключевые слова: технология, бакалавры юриспруденции, методы обучения, компетентность, эффективность.

The article reveals the content of the technology of forming the professional competence of bachelor of Law students at the university through the system of teaching methods developed by V. A. Slastenin. According to the author, this system of methods shows the transition of teaching methods to teaching technology. The technology includes professional search, professional modeling, professional design, and professional transformation stages.

Keywords: technology, bachelor of Law, teaching methods, competence, efficiency.

Демонстрация Россией однозначной позиции в решении сложных вопросов современности как на международной арене, так и внутри страны в рамках правового поля, активное развитие правовых институтов в целях эффективного взаимодействия гражданского общества и государства, разработка и внедрение новых правовых механизмов урегулирования общественных отношений, – факторы, определяющие острую необходимость в наличии юристов, способных эффективно решать профессиональные задачи нормотворческого, правоприменительного, правоохранительного и экспертно-консультационного типа. Эта способность юристов в значительной степени оказывает влияние на дальнейшее развитие России в качестве правового государства, определяет уровень доверия граждан всем ветвям власти, проецирует вид поведения, выступающего эталоном для подрастающего поколения. Базой формирования способности эффективно решать профессиональные задачи в сфере разработки и реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка, оказании правовой помощи физическим и юридическим лицам выступает университет. Реализация компетентностного подхода в образовательной организации высшего образования дает возможность перехода компетенций, предусмотренных ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция через их присвоение, прохождение через мотивы, индивидуальную систему знаний, личностную деятельность, оценивание по собственной шкале, а также

через призму собственного опыта, в новообразование – профессиональную компетентность. Под профессиональной компетентностью бакалавров юриспруденции мы понимаем профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности.

Методологическим основанием формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете выступают педагогические идеи В.А. Сластенина [6], А.А. Вербицкого [2], М.В. Кларина [4], М.Я. Виленского, П.И. Образцова, А.И. Умана о гарантированно эффективном решении педагогической задачи «только с помощью адекватной технологии» [3, с. 331]. Тезаурус современного высшего образования включает значительное количество терминов, содержащих слово «технология»: «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология развития». Однако, как отмечает ряд авторов, в современной педагогике отсутствуют критерии сформированности качеств личности, воспитанности, а значит, «... невозможно диагностично сформулировать цели воспитания и определить их достижение в процессе педагогической деятельности, как это предполагает любая технология» [7, с. 51]. Следовательно, корректно определение «технология обучения», содержание которого М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман

раскрывают как «последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющих в совокупности целостную педагогическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и способствует целостному развитию личности обучающегося» [3, с. 15].

При формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете исходим из положения, согласно которому технология обучения представляет собой высокую стадию развития методики, на которой детализированы целеполагание, прогнозирование, оптимизированы формы, методы и средства обучения, для взаимодействия субъектов учебного процесса характерна эффективность, а для оценки, контроля и коррекции знаний и навыков – оперативность [3]. Очевидно, методика обучения потенциально может быть усовершенствована до уровня технологии, чему способствует ее систематическая оптимизация и коррекция всех составляющих. Считаем данное положение ключевым для нашего исследования, поскольку выявление эффективных методов гарантированного достижения поставленных целей является смыслообразующей основой технологизации учебного процесса в университете. Данный подход детерминирует проектирование учебного процесса, с целью гарантированного достижения дидактических целей, исходя из социального заказа общества и государства, целей и содержания обучения. Таким образом, формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете демонстрирует итог перехода методики в технологию посредством последовательной оптимизации. Эмпирически были соотнесены цели учебного процесса с выбранными формами, методами, средствами, а по завершении коррекционных мероприятий, определен оптимальный способ поставленной цели. Многократное воспроизведение выведенного способа достижения цели и получение прогнозируемого результата позволяет нам говорить не о методике, а о технологии формирования искомого феномена в условиях университета.

Под профессиональной компетентностью бакалавров юриспруденции понимаем профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности. Исследуемое новообразование условно включает мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

По мнению И.П. Подласого «... ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы – обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы» [8, с. 320], что позволяет рас-

крыть содержание технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции посредством методов обучения. Целям нашего исследования соответствует определение метода, как способа деятельности, способствующего достижению цели, предложенное Ю.К. Бабанским [5]. Анализ научной педагогической литературы говорит о различных основаниях классификации методов обучения. Поскольку педагогическая деятельность по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете имеет двуединый характер, проявляющийся в активном взаимодействии студентов и преподавателя во всех формах организации учебного процесса, применена система, разработанная В.А. Сластениным. Она включает методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [6].

Первый, профессионально-поисковый, этап технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, ориентирован на формирование профессиональных мотивов, личностных качеств, способствующих успешному освоению будущей профессиональной юридической деятельностью; приобретение способов деятельности по получению, обработке информации, оптимизацию коммуникативных связей; выработку индивидуального стиля деятельности как учебной, так и будущей профессиональной, например, в условиях практики; нахождение методик по самоанализу, эффективности деятельности. Для решения поставленных задач каждой форме организации учебного процесса мы соотнесли способ реализации метода обучения. Так, в методах организации и осуществления учебно-познавательной деятельности на первом этапе технологии лекции соответствует информационная лекция, практическому занятию – работа с книгой, самостоятельной работе – реферирование, научно-исследовательской деятельности – обзор новинок научной литературы.

Второй, профессионально-моделирующий, этап технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, нацелен на определение способов достижения целей, осознание направленности на успешное овладение компетенциями профессиональной юридической деятельности; углубление правовых знаний и закрепление коммуникативных компетенций, расширение знания о сущности и содержании профессиональной компетентности бакалавра юриспруденции; приобретение алгоритмов решения профессиональных задач, развитие самоанализа; получение опыта коррекции знаний, поведения. В частности, в методах стимулирования и мотивации учения в такой форме организации учебного процесса, как лекция, нами использованы одобрение, похвала, на практических занятиях – соревнования, анализ результатов балльно-рейтинговой системы, в самостоятельной работе – стимулирующее оценивание, в научно-исследовательской деятельности – участие в

конференции по результатам написания научной статьи.

Третий, профессионально-проектировочный, этап технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете направлен на выявление профессиональных интересов в конкретной области профессиональной юридической деятельности, систематизацию правовых знаний, применение знаний организации самостоятельной и научной работы, создание ситуаций, способствующих выходу за рамки алгоритма при решении профессиональных задач, распознавание собственного потенциала в профессиональной юридической деятельности, формирование отношения к профессии. Скажем, в методах контроля и самоконтроля обучения после изложения лекционного материала применимы контрольные работы, в практических занятиях – экспресс-опрос, в самостоятельной работе – «Портфолио», в научно-исследовательской деятельности – качество курсовой работы.

Четвертый, профессионально-преобразующий, этап технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете делегирован на выстраивание системы профессиональных мотивов, внесение определенного личного вклада в механизм укрепления законности и правопорядка, совершенствование системы знания отечественного и международного права, уяснение нормативного обеспечения профессиональной деятельности, применение эффективных способов решения профессиональных задач, самоанализ перспектив собственного профессионально-

го развития. Поскольку данный этап завершает технологию считаем логичным подробно рассмотреть способы реализации методов. Например, в методах организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в лекционной форме работы используем проблемную лекцию, в практических занятиях – дебаты, в самостоятельной работе – разработка студентами этической беседы, в научно-исследовательской деятельности – реферированный обзор литературы ВКР. В методах стимулирования и мотивации учения применяем в лекциях – элементы беседы, в практических занятиях – «Пила», в самостоятельной работе – работа в группе с самостоятельным выбором вида работы по теме, в научно-исследовательской деятельности – разработка вопросов интервью для работодателей. В методах контроля и самоконтроля в обучении проверкой усвоения лекционного материала выступает тестирование, в практических занятиях – устный опрос, в самостоятельной работе – контрольная работа, в научно-исследовательской деятельности – качество ВКР.

Необходимо отметить тот факт, что каждый последующий этап технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции базируется на предыдущем, что определяет направление, статику и динамику технологии. Кроме того, успешность реализации каждого этапа технологии напрямую влияет на качество формируемого профессионально-личностного новообразования в условиях университетского образования, от которого современная социокультурная ситуация требует высокого результата [1].

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в университете // Образование и общество. 2021. №2 (127). С. 10-16.
2. *Вербицкий А.А.* Педагогическая технология в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. 2009. №3. С. 53-60.
3. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе Учебное пособие Под ред. В.А. Сластенина. М. Педагогическое общество России. 2005. 192 с.
4. *Кларин М.В.* Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1629
5. Педагогика: Учеб пособие для студентов пед ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. 2-е изд., доп и перераб. М., Просвещение, 1988. 479 с.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 4-изд. М.: Школьная Пресса. 2004. 512 с.
7. *Пимонов Р.В.* Технологический подход к организации дистанционного обучения в условиях повышения квалификации военных специалистов в вузе. Дис. ...канд. пед. наук. Орел, 2007. 225 с.
8. *Подласый И.П.* Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.

References

1. *Aldoshina M.I.* Problems of formation of professional and pedagogical competence of students at the university // Education and Society. 2021. No. 2 (127). pp. 10-16.
2. *Verbitsky A.A.* Pedagogical technology in contextual learning // Pedagogy and Psychology of Education. 2009. No. 3. pp. 53-60.
3. *Vilenskiy M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I.* Technologies of professionally-oriented training in higher school Textbook Edited by V. A. Slastenin. M. Pedagogical Society of Russia. 2005. 192 p.
4. *Klarin M.V.* Development of “pedagogical technology” and problems of teaching theory [Electronic resource]. Access mode: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1629
5. Pedagogy: Study guide for students of pedagogical institutes / Edited by Yu. K. Babansky. 2nd ed., dop and pererab. M., Prosveshchenie, 1988. 479 p.
6. Pedagogy: A textbook for students of pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mishchenko, E.N. Shiyanov. 4-ed. Moscow: School Press. 2004. 512 p.
7. *Pimonov R.V.* Technological approach to the organization of distance learning in the conditions of advanced training of military specialists in higher education. ... candidate of pedagogical sciences. Orel, 2007. 225 p.
8. *Podlasyy I.P.* Pedagogika: Ucheb. dlya studentov vysshikh ped. ucheb. Moscow: Prosveshchenie: Humanit. Izd. tsentr VLADOS, 1996. 432 p.

УДК 378.146

UDC 378.146

ЕФАНОВА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: sunny21@inbox.ru

ИВАНОВА О.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: ivanoks@mail.ru

EFANOVA O.A.

Candidate of Pedagogics, Associate professor of the Foreign Languages Department, Orel State University
E-mail: sunny21@inbox.ru

IVANOVA O.Yu.

Candidate of Pedagogics, Associate professor, Head of the Foreign Languages Department, Orel State University
E-mail: ivanoks@mail.ru

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛИ КЛАССИФИКАЦИИ ТЕСТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ

CONSTRUCTION OF A MODEL OF CLASSIFICATION OF TESTS FOR THE ORGANIZATION OF EFFECTIVE TEST CONTROL

В статье рассматривается проблема выделения различных типов тестов по разным основаниям и приводится модель построения их классификации. В качестве исследовательской задачи авторами была определена оценка изученности данной проблемы в психолого-педагогической литературе и литературе по тестологии. Авторы доказывают, что для того, чтобы тест был эффективным средством контроля, необходимо учитывать особенности различных типов тестов. На основе анализа литературы по тестологии делается вывод о том, что единой системы классификации тестов не существует. Авторы представляют свою модель построения классификации тестов на основе двух критериев: по целевым и содержательным признакам и по форме представления. Дается подробное описание входящих в каждую группу тестов. Уделяется внимание типам тестов, представленных в методике обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: тест, классификация, критерий, цель, функция, содержание, форма.

The article deals with the problem of distinguishing of different types of tests on different bases and provides a model for constructing their classification. As a research task, the author determined the evaluation of the study of this problem in the psychological and pedagogical literature and literature on testology. The author proves that in order for the test to be an effective means of control, it is necessary to take into account the features of different types of tests. Based on the analysis of the literature on testology, the article concludes that there is no unified system of classification of tests. The author presents his model of classification of tests based on two criteria: the target and content characteristics and the form of presentation. A detailed description of the tests of each group is given. Attention is paid to the types of tests presented in the methodology of teaching foreign languages.

Keywords: test, classification, criterion, purpose, function, content, form.

В настоящее время технологии тестового контроля уделяется большое внимание при организации обучения в высших учебных заведениях. Для того, чтобы тестирование было эффективным средством контроля владения определенным учебным материалом и сформированности различных общеучебных и профессиональных компетенций обучающихся, необходимо учитывать особенности различных типов тестов. В практике обучения используется широкий спектр различных тестов. Применение различных типов тестов помогает мотивировать обучающихся, заинтересовать их процессом тестирования, найти более эффективные способы проверки их знаний, умений и навыков по различным разделам курсов, по отдельным учебным дисциплинам. Для того, чтобы тестовый контроль показывал действительный уровень подготовки обучающихся, преподаватель должен разобраться в особенностях того или иного

типа теста, целях его проведения, трудностях, которые могут возникнуть у обучающихся при выполнении данного теста. Все это поможет модель классификации тестов, изучаемых в психолого-педагогической, тестологической и методической литературе.

Многие исследования отечественных и зарубежных тестологов посвящены проблеме классификации тестов [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16]. Несмотря на значительное количество публикаций по этой тематике, авторы не разработали единой типологии тестов. Обобщив классификации, предложенные разными исследователями, мы пришли к выводу о том, что существует две группы критериев, по которым классифицируются тесты:

- 1) по цели, функции и содержанию;
- 2) по форме.

В первую группу входят следующие подгруппы:

1. По функции тесты делятся на контролирующие и обучающие. Контролирующие тесты используются после окончания определенного периода обучения (четверти, модуля, учебного года) для диагностики уровня сформированности знаний, умений и навыков обучающегося, определения степени достижения им учебных целей. Контролирующие тесты направлены на получение информации для внесения изменений в процесс обучения (изменение содержания, пересмотр подхода к выбору форм и методов обучения или перестройка всей учебной работы). Тест – это объективное средство контроля знаний, умений и навыков и сформированности основных компетенций обучающегося. Он позволяет определить степень владения обучающимся изучаемым учебным материалом по определенной дисциплине, степень сформированности у него определенных умений и навыков. Обучающие тесты применяются для организации обучения, наилучшего усвоения учебного материала, формирования умений, навыков и компетенций обучающихся. Контролируя выполнение обучающих тестов, преподаватель может управлять процессом обучения. Обучающие тесты предназначены для ориентирования в изучаемом материале и усвоения знаний (тест-репетитор), для многократного повторения материала и формирования навыков и умений (тест-тренажер) и для контроля усвоения материала пройденного раздела (тест-экзаменатор). Выполняя тестовое задание, обучающийся сначала продумывает последовательность своих действий, направленных на решение задачи, сопоставляет разные способы ее решения и выбирает наиболее подходящий, а затем выполняет задание. В таком тесте оценивается не только результат и правильность ответа, но и путь решения задачи, то есть создание обучающимся ориентировочной основы действий по решению данной задачи. Тестовое задание выполняется обдуманно, осознанно. Пооперационный контроль за выполнением тестовых заданий позволяет своевременно исправлять ошибки.

2. По цели проведения тестирования выделяют констатирующие (определяющие), формирующие, диагностические, прогностические и суммирующие тесты. Определяющие тесты предназначены для определения уровня сформированности различных компетенций, оценки знаний, умений и навыков обучающегося в начале обучения, являются несложными и охватывают небольшой объем учебного материала. Формирующие тесты применяют для контроля за прогрессом обучения, определения уровня владения определенными знаниями, умениями и навыками по какой-либо теме, носят обучающий характер. Формирующее тестирование позволяет использовать дифференцированный подход к обучающимся. С помощью такого тестирования можно выделить задачи, мотивирующие учение у успевающих, а также – выявить пробелы у неуспевающих, порождаемые трудными учебными задачами, и своевременно скорректировать процесс усвоения ими материала темы или раздела. Диагностические тесты применяются для определения трудностей обучения и плохо усвоенных

разделов программы, направлены на выявление причин допущенных ошибок и возникновения пробелов в знаниях обучающихся. Прогностические тесты показывают потенциальные возможности и способности тестируемого, дают прогноз по поводу его будущих успехов по данному предмету. Суммирующие тесты предназначены для того, чтобы оценить ожидаемые в конце учебного процесса результаты и успехи в обучении.

3. По предмету тестирования, то есть тому, что оценивает тест, различают личностные и межличностные тесты, тесты интеллекта и достижений, способностей, состояний и свойств, а также процессуальные тесты. На основе личностных тестов можно получить оценку эмоциональных качеств личности, ее поведения в разных ситуациях. Такие тесты исследуют особенности личности путем анализа способов поведения в ситуациях, проецирующих такие личностные особенности, как эмоциональная регуляция, межличностные отношения, мотивация, интересы и установки. Межличностные тесты оценивают межличностные отношения в разных социальных группах. Задачей тестов интеллекта является определение уровня интеллектуального развития, особенностей мыслительных и когнитивных процессов и операций. Тесты достижений выявляют уровень владения учебным материалом, сформированности знаний, умений и навыков в определенном виде деятельности. Тесты способностей определяют уровень развития психических функций, которые важны для успешного выполнения определенной деятельности. Тесты способностей делятся на общие и специальные. Тесты общих способностей связаны с интеллектуальными способностями человека. К этим тестам относятся моторные тесты, которые предназначены для определения скорости движения, точности, координации, ловкости, и сенсорные тесты, которые изучают остроту зрения и слуха, тембра, громкости звуков и т.д. Тесты специальных способностей позволяют исследовать особенности испытуемых, не связанные с интеллектуальным развитием. К таким тестам относятся тесты по видам деятельности (технические тесты, выявляющие такие качества тестируемых, которые способствуют их успешной работе с разным оборудованием, и профессионализированные тесты, которые определяют качества тестируемых, необходимые для определенных профессий и рода деятельности, например математические, художественные тесты и т.д.). Тесты состояний и свойств касаются диагностики таких качеств человека, как свойства темперамента и черты личности. Процессуальные тесты дают качественную и количественную характеристику психологических процессов.

4. По виду осуществляемого контроля выделяются тесты входного, текущего, рубежного, итогового и заключительного контроля. Входное, или вступительное тестирование проводится при приеме в некоторые учебные заведения, в начале изучения новой учебной дисциплины или нового раздела данной учебной дисциплины для определения исходного уровня сформированности знаний, умений и навыков, необходимых для изуче-

ния данной дисциплины, ее раздела или для обучения в целом. Анализ результатов входного тестирования дает возможность преподавателю внести коррективы в учебный план и рабочую программу, выбрать наиболее эффективные методы и приемы аудиторной и самостоятельной работы, создать благоприятные условия для активизации познавательной деятельности обучающихся и формирования у них различных компетенций. Текущий тестовый контроль проводится на протяжении всего учебного года, мотивирует обучающихся на активное участие в процессе обучения, позволяет выявлять пробелы в знаниях у отдельных обучающихся и осуществлять дифференцированный подход в обучении. Методы и приемы текущего тестового контроля зависят от специфики данной учебной дисциплины, от содержания учебного материала и его сложности для понимания и усвоения, от возраста и уровня подготовки обучающихся, от целей, задач, а также условий обучения. Рубежный (промежуточный) тестовый контроль проводится после изучения логически законченной части программы (раздела, модуля) и состоит из большого объема материала. Промежуточное тестирование решает следующие задачи: выявление уровня сформированных у обучающихся знаний, умений и навыков по определенной дисциплине, внесение изменений в учебный план и рабочую программу, повышение качества преподавания и уровня подготовки обучающихся. Итоговый тестовый контроль осуществляется в конце учебного года, при завершении изучения дисциплины, помогает оценить изменения, произошедшие в уровне подготовленности обучающихся и качестве усвоения учебной программы. Заключительный тестовый контроль проводится в конце курса обучения для диагностики способности обучающихся применять полученные теоретические знания на практике для решения различных практических задач.

5. По способу составления и обработки результатов выделяют стандартизованные и нестандартизованные тесты. Стандартизованные тесты – это тесты, которые прошли стандартизацию, включающую в себя проверку на надежность, валидность, соответствие программным требованиям и требованиям к методике составления тестов. Кроме самого теста процедуру стандартизации должны пройти условия проведения тестирования, способы анализа и обработки результатов. Это необходимо для того, чтобы создать для испытуемых равные условия при проведении тестирования, снизить вероятность возникновения случайных ошибок и погрешностей измерения. Стандартизованные тесты бывают двух типов: тест-опросник (содержит вопросы, на которые испытуемые должны дать свои ответы) и тест-задание (содержит задание, которое должны решить испытуемые). Применение тест-опросников и тест-заданий нецелесообразно, если испытуемые не хотят или не в состоянии признать у себя отрицательные личностные качества и мотивы поведения. В этих случаях используют проективные тесты, в основе которых лежит механизм проекции, когда неосознаваемые психологические свойства

своей личности и недостатки своего поведения индивид приписывает другим людям, то есть психологические особенности испытуемого проявляются в том, как он воспринимает и оценивает разные ситуации и поведение в них людей, какие личностные качества и мотивы он им приписывает. Нестандартизованные тесты составляются преподавателями в ходе их работы, они не прошли минимально необходимые процедуры выявления надежности и валидности, не имеют нормативов стандартизации.

6. По объекту контроля в методике преподавания иностранных языков различают тесты, измеряющие уровень сформированности языковых навыков; тесты, выявляющие уровень сформированности речевых умений и тесты, определяющие уровень социокультурных знаний. Тесты, измеряющие уровень сформированности языковых навыков, предусматривают проверку уровня сформированности языковой компетенции, то есть уровня владения знаниями о системе изучаемого языка, правилах функционирования языковых единиц в речи, а также уровень сформированности умений использовать изученные фонетические, лексические и грамматические единицы для осуществления речевой деятельности на изучаемом языке. Тесты, измеряющие сформированность речевых умений, предусматривают проверку уровня сформированности речевой компетенции, то есть умения обучающегося практически пользоваться иностранным языком в зависимости от ситуации и целей коммуникации, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи. Тесты на выявление социокультурных знаний определяют уровень социокультурной компетенции обучающегося, которая включает: 1) социокультурные знания, предполагающие изучение информации о стране изучаемого языка, ее духовных и материальных ценностях, менталитете ее граждан; 2) опыт общения, обуславливающий выбор подходящего стиля общения и понимание особенностей иноязычной культуры; 3) личностное отношение к особенностям иноязычной культуры, умение преодолевать социокультурные конфликты; 4) владение разными способами оформления речи, включающими правильное употребление языковых единиц в речи в разных стилях общения, понимание сходства и различия между родной и иноязычной культурой.

7. По содержанию теста различают тесты учебных достижений, общего владения иностранным языком и склонности к нему, фонетические, лексические, грамматические тесты, тесты на понимание устной речи на слух, и на определение уровня владения умениями говорения, умения понимать прочитанное и владение навыками письма, а также комплексные тесты. Тесты учебных достижений составляются по пройденному материалу и используются для оценки уровня владения определенным учебным материалом, эффективности учебных программ и методов обучения, а также для выявления степени обученности тестируемых. По тестовым баллам можно выявить полноту и глубину знаний

по данной учебной дисциплине, определить уровень личностного развития испытуемого (гибкости мышления, осознанности обучения, целеустремленности, усидчивости, мотивированности в обучении). На уровень учебных достижений могут влиять используемые в учебном процессе стандарты, учебные планы, программы и учебники; профессиональная компетенция педагога; опыт учебной деятельности обучающегося и уровень сформированности у него общеучебных компетенций; навыки самообразования, стремление к достижению максимально возможных результатов; уровень физического здоровья и психологическое состояние во время проведения тестирования; качество тестовых материалов, условия проведения тестирования и способы оценивания результатов. Тесты общего владения иностранным языком составляются вне зависимости от программ и учебников, проверяют умения и навыки, необходимые для дальнейшей учебы или работы. В качестве общих критериев оценки уровня владения иностранным языком можно выделить оригинальность текстов, коммуникативную целесообразность и уместность использования языкового материала, способность переноса усвоенных языковых единиц в новые условия коммуникации, связность, правильность речи, возможность самокоррекции в использовании иностранного языка, временные параметры реализации коммуникативных намерений. Тесты склонности к изучению иностранного языка определяют способности тестируемого по иностранному языку и время, необходимое ему для овладения данным языком. В фонетических тестах проверяется уровень владения навыками фонетического оформления иноязычной речи (слухопроизносительные навыки) и определяется объем усвоенных сведений о звуковой системе изучаемого языка. Лексические тесты проверяют знание лексических единиц (формы, значения, употребления лексической единицы, определения части речи и ее значения по контексту, аналогии и словообразовательным элементам) и владение операциями вызова слова и сочетания его с другими словами, то есть сформированность лексического навыка. Составляя тесты по лексике, следует руководствоваться семантическим (основанным на синонимии), лексико-грамматическим (основанным на грамматической структуре словосочетания), комбинаторным (основанным на сочетаемости слов) и контекстуальным (основанным на ситуативности речи) принципами построения тестов. Существует два варианта лексических тестов: 1) тестируются слова в предложении (задания могут быть: вставить подходящее слово, дать синоним или антоним подчеркнутого слова); 2) тестируются слова и словосочетания через их семантизацию с помощью средств изучаемого языка (задания могут быть: подобрать синоним / антоним из предложенных, подобрать дефиницию, использовать члены из группировки, завершить, обобщить группировку) и родного языка. Лексические тестовые задания проверяют следующие умения: соотносить слова с их эквивалентами в русском языке, слова с их синонимами и антонимами; исключить неподходящее по

определенному критерию слово, подобрать обобщающее слово, установить связь слова с другими словами в словосочетании и предложении. Грамматические тесты выявляют знание грамматического явления, его формы, значения и употребления, а также уровень сформированности грамматического навыка. Грамматический навык включает в себя узнавание грамматического явления, выбор определенной структуры и ее оформление при формулировании своих высказываний на иностранном языке в устной и письменной форме. Объектами тестового контроля при оценке уровня владения пониманием устной **на слух** (умений аудирования) являются следующие умения: восприятие и понимание фактов, событий, отношений между явлениями, причинно-следственных связей, а также имплицитной информации на основе языковых особенностей речи. На уровне общего понимания прослушанного текста объектами тестового контроля являются умения понимать тему звучащего текста, основные факты, выделять ключевые слова, понимать основное содержание, главную проблему, логическую последовательность сообщения. На уровне детального понимания проверяются умения выделять главное и второстепенное, обобщать факты, выявлять их аргументацию и оценку в тексте, определять собственное отношение к воспринимаемой информации. Выделяют три группы объектов тестового контроля понимания прочитанного (умений чтения). К первой группе объектов относятся умения перцептивной переработки информации благодаря рецептивным навыкам понимания языкового материала при чтении. К таким умениям принадлежат: 1) владение языковыми знаниями, умение узнать в тексте изученный языковой материал, умение вычленить структуру текста; 2) умение понять значение незнакомой языковой единицы по контексту, умение пользоваться словарем. Вторую группу объектов тестового контроля образуют умения смысловой переработки текста. К этим умениям относятся умения выявить в тексте основную мысль, ключевые слова и словосочетания, обобщить информацию, установить последовательность событий и действий, выстраивая их в логической последовательности, определять связь между ними. Объектами контроля в чтении могут быть также умения переработки смысловой информации текста. К этим умениям принадлежат умения сделать вывод, написать свое заключение на основе информации текста, оценить ее, установить главную идею. Объектами тестового контроля владения устной речью (умениями говорения) являются следующие речевые умения: умение быстро реагировать на изменение ситуации общения; умение рассуждать логически правильно и последовательно на иностранном языке; умение выбрать подходящие языковые средства выражения содержания высказывания; умение излагать свои мысли аргументированно, достаточно подробно; умение давать свою оценку предмету речи на иностранном языке. Объектами тестового контроля уровня владения навыками и умениями письма и письменной речи являются следующие умения: умение заполнять бланки и форму-

ляры; написать поздравление, благодарность, приглашение; написать письмо личного характера (рассказывая в нем о событиях повседневной жизни, выражая свои чувства и отношения); написать инструкцию (как пройти, проехать куда-либо, приготовить еду, использовать технику); написать письмо официального характера; написать сочинение (описывать события и факты, выражать свое мнение и аргументировать его). Комплексные тесты проверяют одновременно владение несколькими видами речевой деятельности или аспектами языка, представляют собой сочетание различных тестов.

8. По характеру деятельности лингводидактические тесты делят на языковые и речевые. Языковые тесты (тесты лингвистической компетенции) измеряют уровень владения лингвистической (языковой) компетенцией. К таким тестам относятся фонетические, лексические и грамматические тесты. Речевые тесты (тесты коммуникативной компетенции) предусматривают проверку уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной речи (монологической, диалогической) в рамках тем, разработанных согласно учебной программе и уровню владения языком. Речевые тесты включают в себя традиционные (нацелены на определение уровня сформированности навыков и умений в чтении, аудировании и письме с использованием традиционных методов контроля), прагматические (требуют восстановления элементов текста, например, букв, слов, предложений, включают диктант на фоне шума, клоуз-тест (пропуск каждого 4-7 слова текста), С-тест (пропуск второй половины букв в каждом втором слове) и Б-тест (указание первой буквы в каждом 3-4 слове)) и коммуникативные тесты (тесты устной речи).

9. По способу проверки и обработке результатов выделяются субъективные и объективные тесты. Субъективные тесты требуют выражения испытуемым своего мнения в ответе на предлагаемые вопросы, имеют произвольную форму изложения, но оцениваются по определенным критериям. К таким тестам относятся тестовые задания на творчество (эссе, решение проблемы, применение на практике, заполнение пропусков, клоуз-тесты). Объективные тесты не требуют развернутого рассуждения, предполагают выбор ответа посредством выбора нужной буквы или цифры, под которой зашифрован правильный ответ, то есть оценка результатов данного теста исключает влияние проверяющего, так как задания оцениваются по объективным критериям на основе сравнения ответа с эталоном. Такие тесты включают тестовые задания следующих типов: тесты множественного и альтернативного выбора, подбор пар, переработка информации и расположение фактов в логическом порядке, исправление ошибок.

10. По направленности тесты делятся на дискретные и интегральные. Дискретные тесты измеряют либо усвоение учебного материала, либо сформированность определенного умения или навыка. Интегральные тесты направлены на проверку сформированности совокупности навыков.

11. По ориентации на норму или критерий различают нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты. В нормативно-ориентированных тестах тестовый балл испытуемого сопоставляется с тестовыми нормами, то есть баллами, полученными репрезентативной группой испытуемых (группа испытуемых, которая репрезентирует (представляет) обучающихся какой-либо дисциплине по какой-либо программе), что дает возможность объективно оценивать уровень достижений определенного испытуемого, сравнивать его с уровнем достижений других обучающихся. Задача нормативно-ориентированных тестов – дифференцировать испытуемых, поэтому при разработке таких тестов необходимо добиваться того, чтобы тестовые баллы были достаточно вариативными (от низких до высоких). Критериально-ориентированные **тесты** предназначены для определения уровня сформированности знаний, умений и навыков, необходимых для решения учебных и профессиональных задач. В качестве критерия выступает наличие у обучаемого этих знаний, умений и навыков. Все знания, умения и навыки, которые испытуемый должен усвоить в результате определенного курса обучения, представляют собой содержание теста. Учебные достижения обучающихся соотносятся с этим содержанием для определения процента усвоенного учебного материала и уровня сложности, с которым справляются данные обучающиеся. Критериально-ориентированные тесты бывают двух типов: 1) тесты, проверяющие степень усвоения учебного материала или овладения определенными умениями и навыками (измеряется в процентах); 2) тесты, используемые для ранжирования испытуемых на основе заранее выбранного критерия. Чтобы войти в ту или иную группу, обучающийся должен обладать минимальной для этой группы степенью усвоения учебного материала, установленной разработчиками теста и являющейся критерием, на основе которого принимается решение о месте каждого испытуемого в группе. Критерием в этом случае выступает количество правильно выполненных заданий (80-90 % от общего числа заданий теста). Критериально-ориентированные тесты дают возможность получить объективную информацию об учебных достижениях каждого обучающегося в отдельности и группы в целом, сравнить знания, умения и навыки испытуемого с требованиями государственных образовательных стандартов, отобрать обучающихся, достигших определенного уровня подготовки, оценить эффективность различных программ обучения, обнаружить недочеты и пробелы в знаниях испытуемых и определить способы их ликвидации.

12. По уровню усвоения материала тесты делятся на четыре группы: 1) Тесты первого уровня проверяют умение узнавать ранее изученный учебный материал. К этим тестам относятся тесты на опознание, различение и соотношение. В тестах на опознание необходимо определить, относится ли данное явление к определенной группе явлений. В тестах на различение следует выбрать решение из ряда предложенных.

А в тестах на соотнесение требуется соотнести явления, выявить сходство и различия между ними предлагается найти общность или различие в изученных объектах. 2) Тесты второго уровня предусматривают воспроизведение определенной информации в тесте-подстановке, конструктивном тесте или тесте-задаче. В тесте-подстановке следует подставить пропущенную информацию в тексте. В конструктивных тестах следует самостоятельно сформулировать ответ. Тест-задача проверяет овладение определенным способом деятельности. 3) В тестах **третьего уровня** проверяется умение применять усвоенные знания, умения и навыки в новых условиях. 4) Тесты четвертого уровня контролируют умение решать задачи в новых проблемных ситуациях.

Во вторую группу тестов, объединенных по форме выражения, входят следующие подгруппы:

1. По способу оформления ответа различают избирательные тесты и тесты с самостоятельно сформулированным ответом. Избирательные тесты состоят из заданий закрытой формы, в которых тестируемый должен выбрать ответ из предложенных вариантов. Тесты с самостоятельно сформулированным **ответом** включают задания открытой формы, в которых испытуемые сами формулируют свой ответ.

2. По типу выборочного ответа различают тесты альтернативного и множественного выбора, тесты на соответствие, исключение лишнего, аналогию и последовательность. В альтернативных тестах испытуемый должен ответить «да» или «нет». В тестах множественного выбора испытуемому следует выбрать один правильный ответ из списка возможных вариантов ответа. В тестах **на соответствие** требуется соотнести элементы двух списков. В тестах **на исключение лишнего** необходимо устранить лишний элемент. В тестах на аналогию нужно выявить отношение аналогии между парами элементов. В тестах на последовательность испытуемый должен завершить определенную последовательность элементов.

3. По степени однородности заданий в тесте различают гомогенные и гетерогенные тесты. Гомогенные тесты созданы для измерения одного свойства или качества личности или для оценки уровня подготовки обучающихся по одной учебной дисциплине. Гетерогенные тесты представляют собой совокупность гомогенных тестов, предназначенных для определения уровня сформированности знаний, умений и навыков по нескольким учебным дисциплинам или уровня подготовки выпускника.

4. По гомогенности заданий тесты подразделяются на тесты на скорость, тесты на сложность и смешанные тесты. Тесты скорости содержат простые, равнотрудные задания. Время выполнения теста ограничено, поэтому не все испытуемые могут выполнить все задания за это время. В тестах на сложность (тесты мощности) время выполнения заданий не ограничено, но есть достаточно сложные задания. В смешанных тестах представлены задания разного уровня сложности, а время их выполнения ограничено, но его достаточно для решения данных задач.

5. По характеру действия выделяются вербальные и невербальные тесты. Вербальные тесты состоят из заданий, предполагающих мыслительные действия, выраженные в словесно-логической форме. Результаты этих тестов зависят от уровня образования, языковой культуры и профессиональных навыков испытуемого. Тестовый материал невербальных тестов может быть представлен в виде предметов и их макетов (практические тесты) и в виде рисунков, чертежей, схематических изображений (образные тесты). Невербальные тесты облегчают процедуру проведения тестирования для лиц с нарушениями речи, слуха или с низким уровнем образования.

6. По форме выполнения различают устные, письменные и смешанные тесты. Устные тесты проводятся в устной форме с записью на диктофон. В письменных тестах испытуемый дает ответы в тестовой тетради или на бланке ответов. Существует три типа смешанных тестов: 1) задания предлагаются в письменной форме, а ответы – в устной; 2) задания даются в устной форме, а ответы – в письменной или 3) задание предъявляется в виде картинки со словесной инструкцией, а ответ можно дать в устной или письменной форме.

7. По технике организации и проведения, средствам применения и способу презентации речевого стимула тесты делятся на бланковые (бумажные), аппаратные (машинные) и компьютерные тесты. При использовании бланковых (бумажных) тестов тестовый материал дается испытуемому в виде бланков, содержащих инструкцию по выполнению теста, задания с возможными образцами выполнения и графы для вписывания ответов. В аппаратном тестировании используется специальное оборудование для проведения тестирования и обработки полученных данных, например, приборов для измерения времени, затрачиваемого на определенное действие, особенностей памяти, мышления и т.д. Компьютерные тесты предполагают выполнение теста на компьютере, когда задания предъявляются на дисплее компьютера, а ответ вводится с клавиатуры. Существует три формы компьютерных тестов: 1) компьютерный тест с фиксированным набором заданий, имеющий формат, подобный бланковому тестированию, заранее установленную длину и состоящий из заданий традиционной формы. При этом типе тестирования готовый тест вводится в специальную оболочку, которая позволяет предъявлять задания на мониторе компьютера, оценивать результаты их выполнения, формировать матрицу результатов, обрабатывать ее, шкалировать первичные баллы испытуемых; 2) автоматизированная генерация вариантов теста, осуществляемая с помощью компьютера из банка тестовых заданий в соответствии со спецификацией теста; 3) компьютерное адаптивное тестирование, представляющее собой совокупность процессов составления, предъявления и оценки результатов выполнения адаптивных тестов. Адаптивное тестирование имеет следующие особенности: каждое последующее задание подстраивается под уровень знаний, умений и навыков испытуемого в зави-

симости от ответа на предыдущее задание, то есть если ответ был правильным, то следующее задание будет сложнее предыдущего, а если ответ был неправильным, то легче предыдущего. Когда уровень способностей испытуемого будет определен, тестирование прекращается (если испытуемый не выполнил три задания подряд, то тестирование прекращается и определяется балл обучающегося). Существует три варианта адаптивных тестов: 1) все испытуемые получают задание средней трудности, а затем, в зависимости от их ответа, предлагается задание легче или труднее; 2) выполнение теста можно начать с заданий любого уровня сложности, постепенно приближаясь к реальному уровню знаний, умений и навыков обучающегося; 3) тестирование проводится с помощью банка заданий, разделенных на части по уровню сложности. При правильном ответе следующее задание будет взято из части с более трудными заданиями, при неправильном – из части с более легкими заданиями. Компьютерное тестирование может поддерживать следующие режимы: 1) обучающий (тестируемому показываются неправильно выполненные задания, может даваться пояснение к заданиям); 2) штрафной (за неправильный ответ снимаются баллы); 3) свободный (отвечать на задания можно в любой последовательности, в случае необходимости можно вернуться к предыдущим заданиям); 4) монопольный (окно программы занимает весь экран и его невозможно свернуть). Достоинствами компьютерных тестов является быстрота проведения и обработки результатов, исключение ошибок при проверке, возможность узнать результат сразу после проведения тестирования, обеспечение одинаковых условий тестирования для всех испытуемых, контроль за ходом проведения тестирования (нельзя пропустить вопрос, можно зафиксировать время выполнения каждого задания), исключение влияния личности тестолога на результат тестирования, наглядность, поддержка внимания и интереса с помощью цветового и звукового оформления, возможность объединения тестов в батареи, регулярного пополнения банка тестовых заданий, вариативность тестов, возможность проведения тестирования у больших групп испытуемых.

8. По способу охвата тестируемых тесты подразделяются на индивидуальные и групповые. Индивидуальное тестирование экспериментатор проводит с одним испытуемым, что позволяет осуществлять наблюдение за его мимикой, состоянием здоровья, реакциями и высказываниями по отношению к заданиям теста. В ходе тестирования можно заменять одни задания на другие исходя из уровня подготовки испытуемого. Индивидуальное тестирование используется при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста, с лицами с нервно-психическими расстройствами или физическими недостатками. Групповое тестирование проводится с большой группой испытуемых.

Таким образом, в психолого-педагогической литературе различают две группы критериев, по которым

проводится классификация тестов: 1) цель, функция и содержание; 2) форма. В первую группу входят следующие подгруппы: 1) «по функции тесты делятся на контролирующие и обучающие; 2) по цели проведения тестирования выделяют констатирующие, формирующие, диагностические, прогностические и суммирующие тесты; 3) по предмету тестирования различают личностные и межличностные тесты, тесты интеллекта и достижений, способностей, состояний и свойств, а также процессуальные тесты; 4) по виду осуществляемого контроля выделяются тесты входного, текущего, рубежного, итогового и заключительного контроля; 5) по способу составления и обработки результатов выделяют стандартизованные и нестандартизованные тесты; 6) по объекту контроля в методике преподавания иностранных языков различают тесты, измеряющие уровень сформированности языковых навыков; тесты, выявляющие уровень сформированности речевых умений и тесты, определяющие уровень социокультурных знаний; 7) по содержанию теста различают тесты учебных достижений, общего владения иностранным языком и склонности к нему, фонетические, лексические, грамматические тесты, тесты на понимание устной речи на слух, и на определение уровня владения умениями говорения, умения понимать прочитанное и владение навыками письма, а также комплексные тесты; 8) по характеру деятельности лингводидактические тесты делят на языковые и речевые; 9) по способу проверки и обработки результатов выделяются субъективные и объективные тесты; 10) по направленности тесты делятся на дискретные и интегральные; 11) по ориентации на норму или критерий различают нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты» [7, с. 70-71]. Во вторую группу тестов входят следующие подгруппы: 1) «по способу оформления ответа различают избирательные тесты и тесты с самостоятельно сформулированным ответом; 2) по типу выборочного ответа различают тесты альтернативного и множественного выбора, тесты на соответствие, исключение лишнего, аналогию и последовательность; 3) по степени однородности заданий в тесте различают гомогенные и гетерогенные тесты; 4) по гомогенности заданий тесты подразделяются на тесты на скорость, тесты на сложность и смешанные тесты; 5) по характеру действия выделяются вербальные и невербальные тесты; 6) по форме выполнения различают устные, письменные и смешанные тесты; 7) по технике организации и проведения, средствам применения и способу презентации речевого стимула тесты делятся на бланковые, аппаратные и компьютерные; 8) по способу охвата тестируемых тесты подразделяются на индивидуальные и групповые» [7, с. 70-71]. Чтобы тест был эффективным средством контроля, тестолог должен хорошо разбираться в особенностях каждого из этих видов тестов и использовать в своей работе разные типы тестов.

Библиографический список

1. *Балыхина Т.М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Русский язык, 2006. 162 с.
2. *Батаршев А.В.* Тестирование: Основной инструментарий практического психолога. М.: Дело, 2003. 240 с.
3. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике / Отв. ред. Крымский С.Б. Киев: Наук. думка, 1989. 200 с.
4. *Гайда В.К., Захаров В.П.* Психологическое тестирование. Л., 1982. 100 с.
5. *Ефремова Н.Ф.* Тестовый контроль в образовании. М.: Логос, Университетская книга, 2007. 386 с.
6. *Згонникова А.А.* Языковое тестирование как метод контроля в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам // Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики. Пятигорск: Пятигорский государственный лингвистический университет. 2013. № 6. С. 319–327.
7. *Каплун О.А.* Формирование грамматической компетенции студентов неязыковых вузов при обучении русскому и немецкому языкам на основе применения метода обучающего тестирования (на материале темы «Имя существительное»): дисс. ... канд. пед. наук. Орел, 2009. 276 с.
8. *Майоров А.Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2002. 296 с.
9. *Нестерова Н.В.* Тестирование как эффективная форма контроля знаний студентов. М.: Новый гуманитарный университет Натальи Нестеровой, 2003. 48 с.
10. Психологическая диагностика / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб: Питер, 2003. 652 с.
11. *Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин, «Валгус», 1987. 352 с.
12. Тестирование в психологической диагностике / Автор-составитель С.В. Поздняков. М.: ТЦ Сфера, 2004. 128 с.
13. *Цатурова И.А.* Возможности использования тестирования в методике обучения иностранным языкам в неязыковых вузах // Психология и методика обучения второму языку (Объективные методы текущей проверки уровня языковых умений): тезисы докладов и сообщений. М.: Изд-во Московского университета, 1969. С. 39-42.
14. *Челышкова М.Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
15. *Петрашчук О.П.* Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої школи (на матеріалі англійської мови): автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. К., 2000. 38 с.
16. *Kelley T.L.* Interpretation of Educational Measurements. N.Y., World Books Co., 1927. 363 p.

References

1. *Balykhina T.M.* Dictionary of terms and concepts of testology. Moscow: Russian language, 2006. 162 p.
2. *Batarashev A.B.* Testing: the main tools of practical psychology. M.: Business, 2003. 240 p.
3. *Burlachuk L.F., Morozov S.M.* Dictionary-reference book on psychological diagnostics / Ed. ed. Krymsky S.B. Kiev: Sciences. Dumka, 1989. 200 p.
4. *Gayda V.K., Zakharov V.P.* Psychological testing. L., 1982. 100 p.
5. *Efremova N.F.* Test control in education. Moscow: Logos, University book, 2007. 386 p.
6. *Zgonnikova A.A.* Language testing as a method of control in professionally-oriented foreign language teaching // Professional communication: current issues of linguistics and methodology. Pyatigorsk: Pyatigorsk state linguistic University. 2013. No. 6. Pp. 319-327.
7. *Kaplun O.A.* Formation of grammatical competence of students of non-linguistic universities in teaching Russian and German languages on the basis of the application of the method of training testing (based on the material of the topic "Noun"): diss. ... candidate of pedagogical sciences. Oryol, 2009. 276 p.
8. *Mayorov A.N.* Theory and practice of creating tests for the education system. M., 2002. 296 p.
9. *Nesterova N.I.* Testing as an effective form of control of students' knowledge. Moscow: New humanitarian University of Natalia Nesterova, 2003. 48 p.
10. Psychological diagnostics / ed. M.K. Akimova, K.M. Gurevich. St. Petersburg: Peter, 2003. 652 p.
11. *Rapoport I.A., Selg R., Sotter I.* Tests in teaching foreign languages in middle school. Tallinn: Valgus, 1987. 352 p.
12. Testing in psychological diagnostics / author-compiler S.V. Pozdnyakov. M.: shopping center Sfera, 2004. 128 p.
13. *Tsaturova I.A.* testing methods of teaching foreign languages in non-linguistic universities // Psychology and methods of teaching second language (Objective methods of current verification of the level of language skills). Moscow: Moscow University publ., 1969. Pp. 39-42.
14. *Chelyshkova M.B.* Theory and practice of designing pedagogical tests. M.: Logos, 2002. 432 p.
15. *Petrashchuk O.P.* Theoretical basis of test control of foreign language communicative competence (on the basis of the English language): the abstract of the dissertation of Dr. pedagogical sciences. K., 2000. 38 p.
16. *Kelley T.L.* Interpretation of Educational Measurements. N.Y., World Books Co., 1927. 363 p.

УДК [378.091.12.011.3-051:62] : 005.336.2

UDC [378.091.12.011.3-051:62] : 005.336.2

ЖУЕВА А.Г.

ассистент кафедры технологий производства
и профессионального образования, Луганский
государственный педагогический университет
E-mail: vierinen@ya.ru

ZHUEVA A.G.

Assistant of the Department of Production Technologies
and Vocational Education, Lugansk State Pedagogical
University
E-mail: vierinen@ya.ru

КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

CRITERIA-DIAGNOSTIC COMPLEX FOR ASSESSING THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF INFORMATION COMPETENCE OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Статья посвящена проблеме исследования уровней развития информационной компетентности педагогов профессионального обучения, как необходимого условия осуществления ими профессиональной деятельности. Целью статьи является разработка критериально-диагностической базы исследования для обеспечения проведения педагогического эксперимента по развитию информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, педагог профессионального обучения, информационная компетентность педагога профессионального обучения, компоненты информационной компетентности педагога профессионального обучения, критериально-диагностическая база исследования.

The article is devoted to the problem of studying the levels of development of information competence of teachers of vocational education, as a necessary condition for their professional activity. The purpose of the article is to develop a criterion-diagnostic research base to ensure the implementation of a pedagogical experiment on the development of information competence of future teachers of vocational education.

Keywords: professional and pedagogical education, teacher of vocational education, information competence of a teacher of professional training, components of information competence of a teacher of vocational education, criteria and diagnostic base of the study.

В условиях непрерывного развития промышленных технологий, роста и обновления объемов информации, цифровизации экономики и образования ключевым условием обеспечения эффективности профессиональной деятельности педагога профессионального обучения становится его информационная компетентность. Это обусловлено многовекторностью профессиональной деятельности данного специалиста, а также необходимостью осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации на стыке гуманитарных, естественнонаучных, технических, социально-экономических областей знания. При этом наличие у педагогов профессионального обучения высокого уровня информационной компетентности должно проявляться не только в умении работать с информацией и современными средствами информационных технологий, но и в способности использовать их адекватно целям учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях и/или производственного процесса на предприятиях различных секторов экономики, повышая качество подготовки выпускников и создавая основу производства конкурентоспособной продукции.

Изучению проблемы формирования информационной компетентности педагога посвящено значительное количество работ как отечественных

исследователей (З.Н. Сейдаметова, С.В. Тришина, М.И. Царева [6; 7; 8]), так и зарубежных (L. Pomäki, E. Instefjord [9; 10]). Однако феномен информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения с учетом дуалистичной специфики профессиональной деятельности этого специалиста, изучен не в полной мере, что и обусловило потребность в исследовании сущности и структуры информационной компетентности педагога профессионального обучения, разработки критериев и показателей оценивания уровня сформированности данного феномена с целью создания эффективных педагогических условий по его развитию.

В своем исследовании информационной компетентности педагога профессионального обучения мы опирались на подходы Т.С. Виноградовой, О.Н. Ионовой, З.Н. Сейдаметовой, и С.В. Тришиной [2; 5; 6; 7] к определению сущности данного феномена, а также исходили из сущности профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, ее задач и функций. Это позволило нам рассматривать информационную компетентность педагога профессионального обучения как интегративное качество личности, которое отражает ценностное отношение к информационным технологиям, теоретическую и практическую готовность и способность специалиста к осуществлению поисковой, аналитико-

синтетической и практической информационной деятельности, адекватному использованию современных информационно-технологических средств с целью решения практических и исследовательских задач, и непрерывного самосовершенствования. Следовательно, для развития информационной компетентности необходимым является не только обеспечение условий усвоения будущими педагогами профессионального обучения знаний, умений и навыков в сфере информационных технологий, но и развитие способности к их применению для решения психолого-педагогических и инженерно-технологических задач.

На основании подходов Т.С. Виноградовой, О.Н. Игнатьевой и О.Н. Ионовой, С.В. Тришиной [2; 5; 7] к определению структуры информационной компетентности, а также с учетом специфики профессионально-педагогической деятельности нами была определена структура информационной компетентности педагога профессионального обучения, составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, дидактико-методический и рефлексивный компоненты.

При этом мотивационно-ценностный компонент отражает отношение студента к информационным технологиям и работе с ними, его стремление и потребность использовать их возможности в профессиональной деятельности и в целях самосовершенствования, демонстрирует наличие потребности в совершенствовании собственной информационной компетентности.

Когнитивный и операционно-деятельностный критерии отражают соответственно наличие у студента совокупности знаний в области информационных технологий, навыков и опыта их применения в профессионально-педагогической деятельности.

Дидактико-методический компонент отличает разработанную нами структуру информационной компетентности от ранее предлагаемых различными авторами и включает в себя совокупность знаний и навыков в области подбора и преобразования различных видов информации в дидактические материалы; методики использования средств информационных технологий в обучении адекватно целям образовательного процесса и в сочетании с традиционными технологиями обучения; знаний о возможных отрицательных последствиях использования информационных технологий в обучении методах предупреждения их возникновения.

Рефлексивно-оценочный компонент отражает способность студента осуществлять самоанализ и самооценку собственной информационной деятельности и на основании полученных результатов совершенствовать собственный уровень информационной компетентности.

При этом мы считаем, что важной характеристикой процесса развития структурных компонентов информационной компетентности является их системная взаимосвязь. Так при выполнении студентами разных видов информационной деятельности и освоении новых методов работы с информацией и средствами информационных технологий в процессе решения учеб-

ных задач развиваются когнитивный и операционно-деятельностный компоненты; анализ результатов выполненной работы, причин успехов и допущенных ошибок оказывают влияние на развитие рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов; активное применение информационных технологий при освоении педагогических дисциплин стимулируют развитие дидактико-методического компонента, а противоречия между требованиями педагогической деятельности к уровню владения средствами информационных технологий и существующим уровнем информационной компетентности студентов, возникающие у них при прохождении педагогических практик, вызывают потребность в получении новых знаний и навыков в данной сфере.

Следовательно, для развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе изучения ими профильных дисциплин считаем необходимой разработку педагогической технологии, которая позволит комплексно и последовательно развивать все ее структурные компоненты в течение всего периода обучения студента в вузе.

Первым шагом обоснования такой технологии является определение критериев и показателей, характеризующих уровни развития исследуемого феномена, а также подбор методик для их диагностирования.

Для наполнения конкретным содержанием каждого из показателей разработанных критериев нами были проанализированы работы Э.Ф. Ахмадиевой, Т.С. Виноградовой, Н.И. Гендиной, О.Н. Ионовой, [1; 2; 3; 5] и других исследователей, посвященные определению критериев и показателей информационной компетентности у обучающихся разных направлений подготовки, в том числе и педагогических. При этом нами было установлено, что традиционно в педагогических исследованиях выделяются специфические критерии для оценивания мотивационно-ценностной сферы обучающихся, их знаний, умений и навыков в определенной сфере, а также способности к самооценке и самосовершенствованию; а наиболее целесообразным является подбор критериев оценивания развития информационной компетентности с учетом ее структурных компонентов, что позволяет более точно отслеживать динамику развития каждого из компонентов информационной компетентности через показатели, выражающиеся в разных аспектах учебно-познавательной деятельности студентов.

На основе этого, исходя из выделенных нами в структуре информационной компетентности компонентов мы определяем следующие критерии оценивания ее развития: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, дидактико-методический и рефлексивный. На каждом из уровней развития информационной компетентности каждый из указанных критериев будет отличаться индивидуальной совокупностью показателей, что обобщено нами в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии и показатели развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и методики их оценивания (составлено автором)

Критерий	Показатели	Методики оценивания показателей
Мотивационно-ценностный	Потребность в использовании информационных технологий в целях профессионального и личностного саморазвития	Адаптированная анкета выявления потребности студентов в применении ИКТ в образовательном процессе (Н.Б. Сэкулич)
	Мотивация использования информационных технологий в учебной и профессионально-педагогической деятельности	Адаптированная методика «Изучение мотивов информационной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин).
	Мотивы и потребность в совершенствовании информационной компетентности	Адаптированная методика диагностики потребности в самосовершенствовании (Г. Д. Бабушкин)
Когнитивный	Информационно-поисковые знания	Тестирование, анализ продуктов учебной деятельности (контрольные работы, портфолио)
	Технологические знания	Тестирование, устный и письменный опрос.
	Дидактико-методические знания	Анализ продуктов учебной деятельности по психолого-педагогическим и профильным дисциплинам, листы самооценки по результатам прохождения практики.
Операционно-деятельностный	Умения и навыки целесообразного применения информационных технологий для организации учебно-воспитательной деятельности в учреждении СПО	Анализ продуктов учебной деятельности по психолого-педагогическим дисциплинам (отчеты о прохождении педагогических практик, портфолио, видеоматериалы уроков и воспитательных мероприятий, проводимых студентами в ходе педагогических практик, отзывы и характеристики руководителей от базы практики)
	Умения и навыки целесообразного использования информационных технологий для решения инженерно-технических задач в отрасли промышленности	Тестирование, наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности по и технологическим практикам профильным дисциплинам (мультимедийные презентации, видеоролики, сопровождающие отчеты технологических практик, курсовые работы, рефераты)
	Умение и навыки осуществления учебно-профессиональной коммуникации посредством использования средств информационных технологий	Наблюдения, анализ продуктов информационно-коммуникативной деятельности (портфолио, групповые беседы в социальных сетях, участие в видеоконференциях)
Дидактико-методический	Наличие дидактико-методических знаний	Анализ продуктов учебной деятельности по психолого-педагогическим и профильным дисциплинам, листы самооценки по результатам прохождения педагогических практик
	Умения и навыки целесообразного применения информационных технологий для организации учебно-воспитательной деятельности в учреждении СПО	Анализ продуктов учебной деятельности по психолого-педагогическим дисциплинам (отчеты о прохождении педагогических практик, портфолио, видеоматериалы уроков и воспитательных мероприятий, проводимых студентами в ходе педагогических практик, отзывы и характеристики руководителей от базы практики)
Рефлексивный	Способность к оцениванию собственной информационной деятельности и ее результатов	Адаптированная методика оценки рефлексивных способностей (О.Б. Даутов, С.В. Христофоров, А.В. Карпов, В.В. Пономарева)
	Способность к развитию информационной компетентности на основе результатов самоанализа	Анкетирование, опрос, портфолио Адаптированная методика «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В.И. Андреев)

В нашем исследовании при выделении уровней развития информационной компетентности мы учитываем, что абитуриенты, поступающие на первый курс обучения в вуз, уже имеют определенный уровень информационной компетентности, сформированный в процессе освоения школьного курса информатики и активной учебно-познавательной, коммуникативной и повседневной информационной деятельности.

Кроме того, мы учитываем в своем исследовании темпы развития информационных и промышленных технологий, педагогической науки и, обусловленную этим, необходимость постоянного совершенствования информационных знаний и умений. При данных условиях считаем, что достижение высокого уровня развития информационной компетентности в процессе обучения студентов в вузе не представляется возможным, но данный уровень может быть достаточным для эффективного осуществления профессиональной деятельности молодым специалистом.

Соответственно, в нашем исследовании мы выделяем три уровня развития информационной компетентности: базовый, средний и достаточный. На основе предложенных критериев и показателей информационной компетентности педагога профессионального обучения кратко охарактеризуем каждый из уровней:

базовый – характеризуется наличием у студента ситуативной потребности и внешней мотивации к использованию информационных технологий в качестве средства получения информации для решения учебных и жизненных задач, отсутствием четко выраженной потребности в совершенствовании собственной информационной компетентности; наличием базовых знаний о наиболее популярных источниках информации, методах ее получения и обработки, при этом умение оценивать достоверность полученной информации зависит от общей образованности; наличием общих знаний о программном и аппаратном обеспечении, его ограничениях и возможностях в пределах использования для решения учебных задач; общего представления о способах применения средств информационных технологий в образовательной деятельности, навыков подбора и использования средств информационных технологий для разработки типовой учебно-методической документации, средств наглядности, решения учебно-производственных задач; наличием способности к оцениванию и корректированию собственной информационной деятельности с точки зрения решаемых задач при указании на наличие в ней ошибок;

средний – характеризуется наличием потребности и внутренней мотивации к использованию информационных технологий в качестве средства получения знаний для решения учебных задач при недостаточной готовности к их использованию в образовательном процессе и совершенствованию собственной информационной компетентности; наличием знаний об учебных и профессионально-

ориентированных источниках информации, методах ее получения, обработки и предоставления; наличием способности давать оценку достоверности полученной информации и применять полученную информацию для решения учебно-профессиональных задач; наличием достаточных знаний об аппаратном и программном обеспечении, их ограничениях и возможностях; знанием методов применения и способов организации учебного взаимодействия посредством применения информационных технологий; наличием общего представления о возможных негативных последствиях использования информационных технологий в обучении, умением их использования для достижения образовательных целей при чрезмерном или нецелесообразном использовании в учебно-воспитательном процессе учреждений СПО; наличием умений в области подбора и применения средств информационных технологий для решения инженерно-технических задач в рамках учебно-производственной деятельности; умением осуществлять коммуникацию посредством использования информационных технологий в рамках межличностного общения и с целью решения учебных задач, умением применять для данных целей средства аудио- и видео коммуникаций; наличием умений оценивания и корректировки результатов своей информационной деятельности при указании на оптимальные способы исправления ошибок при недостаточной готовности к систематичному и самостоятельному совершенствованию собственной информационной компетентности;

достаточный – характеризуется наличием осознанной, внутренней мотивации к использованию информационных технологий в качестве средства постоянного самообразования и самосовершенствования, совершенствования собственной информационной компетентности; готовностью к использованию информационных технологий в учебной и профессионально-педагогической деятельности; углубленными знаниями о современных учебных и профессионально-ориентированных информационных источниках, современных информационно-поисковых технологиях; методах сбора, обработки и форматах предоставления информации; наличием способности на основе анализа информации из различных источников производить объективно-новую информацию как в инженерной так и педагогической сфере деятельности; знанием методов подбора программного и аппаратного обеспечения дидактического и инженерного назначения для решения нестандартных педагогических и инженерно-технологических задач, способности применять их адекватно учебно-воспитательным целям учреждения СПО и производственным задачам предприятия; знанием способов организации учебного взаимодействия посредством использования средств информационных технологий; наличием навыков анализа средств информационных технологий с точки зрения образовательных целей, психолого-педагогических,

технических и дизайн-эргономических требований к ним, навыков организации удаленного группового взаимодействия посредством их использования для осуществления учебно-профессиональной коммуникации и участия в научно-педагогических мероприятиях; навыков рефлексии собственной информационной деятельности, способности самостоятельно анализировать и корректировать стратегии поведения в информационной среде и получаемые информационные продукты на основе результатов самоанализа; способности и осознанного стремления к постоянному совершенствованию информационной компетентности посредством активного использования информационных технологий

в данных целях.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам определить критерии и показатели развития информационной компетентности будущего педагога профессионального обучения, выделить уровни ее развития, а также подобрать методики для проведения соответствующей диагностики у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». В дальнейшем это позволит более обосновано подойти к разработке технологии развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и отследить динамику изменений исследуемого феномена в результате реализации педагогической технологии.

Библиографический список

1. Ахмадиева Э.Ф. Диагностика уровней сформированности информационной компетентности учащихся при работе с учебно-научным текстом // *Путь науки*. 2015. №8 (18). С. 52–54.
2. Виноградова Т.С. Информационная компетентность. Проблемы интерпретации // *Человек и образование*. 2012. № 2. С. 92–98.
3. Гендина Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований) // *Школьная библиотека*. 2005. № 3. С. 18–24.
4. Игнатьева О. Н. Критерии и показатели уровня развития информационной компетентности преподавателей вуза // *Вестник СВФУ*. 2014. №3. С. 131–135.
5. Ионова О.Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых в процессе дополнительного образования // Конгресс конференций. Информационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6146.html>.5 (дата обращения: 15.03.2021).
6. Сейдаметова З.Н. Структура информационной компетентности инженеров-педагогов швейного профиля // *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета*. 2015. № 34. С. 144–148.
7. Тришина С.В. Сущность и структура информационной компетентности будущего специалиста // Заочные электронные конференции [Электронный ресурс]. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2012/12/1887.pdf> (дата обращения: 15.03.2021)
8. Царева М.И. Информационная культура и информационная компетентность с позиций философии и социологии // *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Международной научной конференции*. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 91–94.
9. Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // *Education and Information Technologies*. 2016. №21 (3), P. 655–679.
10. Instefjord E. Appropriation of digital competence in teacher education // *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2014. №4 (9), P. 313–329.

References

1. Akhmadieva E.F. Diagnostics of the levels of formation of information competence of students when working with an educational and scientific text. 2015. No. 8 (18). Pp. 52–54.
2. Vinogradova T.S. Information competence. Problems of interpretation // *Man and Education*. 2012. No. 2. Pp. 92–98.
3. Gendina N.I. Information literacy or information culture: alternative or unity (results of Russian research) // *Shkolnaya biblioteka*. 2005. No. 3. Pp. 18–24.
4. Ignatieva O.N. Criteria and indicators of the level of development of information competence of university teachers // *NEFU Bulletin*. 2014. No. 3. Pp. 131–135.
5. Ionova O.N. Theoretical aspects of the formation of adult information competence in the process of additional education. Information technologies in education [Electronic resource]. URL: <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/I/1/I-1-6146.html>.5 (accessed: 15.03.2021).
6. Seidametova Z.N. Structure of information competence of engineers-teachers of sewing profile // *Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University*. 2015. No. 34. Pp. 144–148.
7. Trishina S.V. The essence and structure of information competence of the future specialist // Correspondence electronic conferences [Electronic resource]. URL: <http://econf.rae.ru/pdf/2012/12/1887.pdf> (accessed: 15.03.2021)
8. Tsarova, M.I. Information culture and information competence from the standpoint of philosophy and sociology // *Aspects and trends of pedagogical science: materials of the II International Scientific Conference*. St. Petersburg: Svoje izdatelstvo, 2017. Pp. 91–94.
9. Ilomäki L., Paavola S., Lakkala M., Kantosalo A. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // *Education and Information Technologies*. 2016. No 21 (3), Pp. 655–679.
10. Instefjord E. Appropriation of digital competence in teacher education // *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2014. No 4 (9), Pp. 313–329

УДК 881.161.1

UDC 881.161.1

ИСМАИЛОВА Х.Э.

кандидат филологических наук, доцент,
межфакультетская кафедра русского языка,
Московская государственная консерватория имени
П.И. Чайковского

E-mail: holisa1967@mail.ru

АРАКАВА КАЭДЭ

стажер, ассистентура, Московская государственная
консерватория имени П.И. Чайковского

E-mail: himawari148@icloud.com

ISMAILOVA KH.E.

Phd in Philology, Associate Professor, Interfaculty
Department of the Russian Language, Tchaikovsky Moscow
State Conservatory

E-mail: holisa1967@mail.ru

ARAKAWA KAEDE

Trainee, Assistant, Tchaikovsky Moscow State
Conservatory

E-mail: himawari148@icloud.com

УЧЕТ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ЯПОНСКОГО СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

TAKING INTO ACCOUNT THE PECULIARITIES OF THE NATIONAL CHARACTER OF THE JAPANESE STUDENT WHEN STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Статья посвящена внеязыковым особенностям преподавания русского языка как иностранного японским студентам. Упоминается система письма японского языка. На примерах сравнения дается грамматическая структура японского и русского языка. Рассматривается учет японского менталитета при изучении русского языка как иностранного. Описывается портрет японского студента.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, Япония, японский язык, японская культура, гармония человеческих отношений.

The article is devoted to the extra-linguistic peculiarities of teaching Russian as a foreign language to Japanese students. The writing system of the Japanese language is mentioned. On examples of comparison, the grammatical structure of the Japanese and Russian languages is given. Considered is the consideration of the Japanese mentality in the study of Russian as a foreign language. A portrait of a Japanese student is described.

Keywords: Russian as a foreign language, Japan, Japanese, Japanese culture, harmony of human relations.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции COVID-19 в числе многих российских вузов МГК им П.И. Чайковского перешла на онлайн-обучения. Преподавание РКИ в дистанционном формате показалось трудным, но возможным и жизненно необходимым. Закрытие границ между государствами в том числе с Россией и Японией не было помехой изучения РКИ японским студентам. Находясь в Японии, студенты старательно начали осваивать русский язык онлайн на платформе Skype. В группе были две девушки из Японии, которые изучали музыку в специальном курсе Московской консерватории в университете Курасики Сакуё (город Курасики, префектура Окаяма). Изучение классической музыки русских композиторов воодушевило японских студентов освоить русский язык. Следует сказать, что по структуре эти два языка отличается между собой кардинально.

В Японии используются три основных системы письма: «Хирагана», «Катакана» и «Кандзи». Конечно, у японцев есть причина использовать эти три типа букв. Хирагана – это 46 основных букв японского языка. «Катакана» представлена 46 буквами, соответствующими каждому букву «Хирагана».

Хирагана / Катакана

あ/ア (а)	い/イ (и)	う/ウ (у)	え/エ (э)	お/オ (о)
か/カ (ка)	き/キ (ки)	く/ク (ку)	け/ケ (кэ)	こ/コ (ко)
さ/サ (са)	し/シ (си)	す/ス (су)	せ/セ (сэ)	そ/ソ (со)
た/タ (та)	ち/チ (ти)	つ/ツ (цу)	て/テ (тэ)	と/ト (то)
な/ナ (на)	に/ニ (ни)	ぬ/ヌ (ну)	ね/ネ (нэ)	の/ノ (но)
は/ハ (ха)	ひ/ヒ (хи)	ふ/フ (ху)	へ/ヘ (хэ)	ほ/ホ (хо)
ま/マ (ма)	み/ミ (ми)	む/ム (му)	め/メ (мэ)	も/モ (мо)
や/ヤ (я)		ゆ/ユ (ю)		よ/ヨ (ё)
ら/ラ (ра)	り/リ (ри)	る/ル (ру)	れ/レ (рэ)	ろ/ロ (ро)
わ/ワ (ва)				を/ヲ (во)
ん/ン (н)				

Японцы начинают практиковать чтение и письмо «Хирагана», когда им около 4-5 лет. «Катакана» в основном используется для выражения слов иностранного происхождения. «Кандзи» – это исторические буквы, изначально привезенный из Китая. Эти кандзи постепенно изменились, чтобы их можно было писать, читать и использовать только в Японии. На основе букв, привезенных из Китая, люди создали «Хирагана» и «Катакана». Поскольку один «кандзи» имеет чтение и значение нескольких букв «хирагана», количество букв сокращается, и все предложение становится легче читать. Вопрос «сколько там кандзи?» – это, как и вопрос «сколько слов в русском языке», вопрос, ответ на который не может быть определен бесконечно. В повседневной «жизни» используются около 2000 кандзи, поэтому мы считаем, что иностранцам, изучающим японский язык, очень сложно.

В настоящее время в Японии эти три система письма смешаны и используются.

Пример: わたしはロシア語を勉強する. Произношение [ватасихаросиаговоэнкиосуру] Перевод на русский язык: Я изучаю русский язык.

«Хирагана» わたしは(я), を(во), する(делать)

«Катакана» ロシア(Россия)

«Кандзи» 語(язык), 勉強(изучение)

Умело манипулируя этими тремя письменностями, японский язык может контролировать, как получатель его получит. Другими словами, японский язык – это язык, на котором информация, которую получать в письменной форме, и информация, которую слышать на самом деле, часто вызывают совершенно разные впечатления.

При изучении РКИ надо еще учесть менталитет японских студентов, чтобы не возник конфликт культур между преподавателем РКИ и японскими студентами. Японцы в основном избегают прямых и напористых выражений и предпочитает эвфемистические выражения. Японцы склонны ценить порядок, равенство, солидарность и сотрудничество. Упор на гармонию человеческих взаимоотношений – одна из характерных черт японской языковой культуры. Развитие выражений уважительных, скромных и нечетких в японском языке доказывает невидимый дух японской культуры. Трудно попросить людей из других стран понять глубокие психологические элементы японцев, содержащиеся в этих выражениях. Но эти выражения имеют функцию интимных межличностных отношений и действует как смазка для человеческих отношений.

Японцы максимально уважают мнение других и стараются избегать прямых конфликтов. Смирение – типичный пример формирования гармонии в Японии. Может быть, это символизировать характерную черту того, японцы, сознательно пытаются понять мысли и психологию другого человека в японском менталитете.

В начале обучения РКИ во время урока на вопрос преподавателя есть ли вопросы по теме или кто желает ответить урок, студенты молчали, не поднимали рук. В период обучения РКИ преподаватель не только вел

занятия по РКИ, но и ненавязчиво вел воспитательную работу, развивал коммуникацию, живую речь. После такой продуктивной работы студенты начали задавать вопросы на уроках, с удовольствием поднимали руки, чтобы ответить домашнее задание. Принято считать японцев неземональными, сдержанными. В период обучения РКИ за 10 месяцев этот стереотип мы разрушили. Первоначально на занятиях по РКИ были не улыбающиеся японские студенты, боялись делать ошибки, предпочитали слушать чем говорить. В благоприятной онлайн атмосфере коммуникативный аспект преподавания дало возможность студентам публично выступать, снять страх «потерять лицо». Студенты готовили рассказы о Японии, о России и др. С любовью эмоционально рассказывали о родном городе, о любимом композиторе и др, сравнивали систему образования в России и в Японии. Одним словом, японские студенты изменились под влиянием великого русского языка.



На японском языке говорящий может избежать ответственности за свои замечания, намеренно опуская подлежащее или используя двусмысленные слова. Использование этого «двусмысленного выражения», которое позволяет адекватно реагировать и ловкость в соответствии с атмосферой места, играет важную роль в межличностных отношениях. Используя такие выражения, как «может», «кажется», или «вероятно», можно создать структуру, которая затрудняет понимание того, является ли причина недопонимания, возникающего в разговоре, говорящим или слушателем. Поэтому нельзя отрицать, что грамматические несоответствия могут возникать друг с другом.

Например, в японском языке устанавливаются следующие разговорные ситуации.

Антон думает впервые поехать в Японию. Антон спрашивает у Сергея, побывавшего в Японии, его мнение, чтобы выслушать мнение других. Сергей дает совет Антону.

Пример разговора:

アントン アンTON: 日本に行ったことある?[нихонни иттакота ару?][Когда-нибудь был в Японии? 来年の旅行について 考えていたんだけど。[раинэннорёкоуницуитэкангаэтэитандакэдо] Думал о путешествии в следующем году.以前行ったことあるって 確か言っていたよね?[идзэниттакотааруттэасикаиттэит аёнэ?] Раньше сказал, что был там, верно?

セルゲイ Сергей: 行ったよ。[иттаё] Был там. 楽しかつ

た。[たносикатта]Было весело。でもアントンが気に入るかどうかは分からないよ。[だもantonгакиниирукадоукахавака ранаиё] Но не знаю, понравится ли Антону.

В этом примере разговора субъект нигде не написан:

- кто был в Японии
- кто думает о путешествии в следующем году,
- кто рассказал Антону, что поехал в Японию.

Антон советуется с Сергеем по поводу своих путешествий. Но на японском языке, даже эта субъект опускается, разговор устанавливается естественным образом. Кроме того, расплывчатые выражения типа «не знаю, понравится ли вам», конечно, тоже есть в русском языке. Однако в Японии это часто передается как своего рода национальный характер, а не «индивидуальная личность», создавая структуру, в которой говорящий не несет ответственности за слова.

Мы думаем, что грамматическая структура каждого языка соответствует духу людей, говорящих на этом языке. В японском языке в конце предложения стоит глагол, и мы не можем сказать, является ли предложение утвердительным или отрицательным, предполагаемым, настоящим, будущим, прошлым

или вопрос, не прослушивая предложение до самого конца. Но в русском языке сразу определяется субъект «что произошло», поэтому японские студенты думают, что сложно переводить с японского на русский или с русского на японский одновременно.

Японские студенты говорили: «Если информация, которую мы даем, неверна и мы не должны разочаровываться в другом человеке» или «Мы просто не уверены, что свое утверждение на 100% верно». Кроме того, поскольку мы говорим с другим человеком, глядя на выражение лица слушателя, даже если мы говорим с уверенностью, мы можем говорить немного негативно и расплывчато в конце предложения. Такие неоднозначные выражения будут распознаваться по-разному в зависимости от интерпретации получателя. Вот в чем сложность японского языка.»

Не смотря на языковой и не языковой барьер, японские студенты освоили программу РКИ в течение 10 месяцев элементарного и базового уровни владения языком. В конце каждого уровня владения языком успешно сдавали тестирование по 5 субтестам РКИ (лексико-грамматика, чтение, письмо, аудирование, говорение).

Библиографический список

1. Гуревич Т.М. Человек в японском лингвокультурном пространстве. М., 2005
2. 陳 俊森 (2007) “日本語と日本文化との接点—日本教育の立場から”, アジア文化研究所研究年報, 31–42 (ЧенДжунсен Точки соприкосновения японского языка и японской культуры – с точки зрения образования на японском языке, Годовой отчет исследования Азиатского института культуры, 2007. 31–42с.)
3. 村石 昭三 (1969) “言語心理学の言語研究への位置づけ”, 55–60, 66 (Сёдзо Мураиси Позиционирование языковой психологии для языковых исследований, Исследования в области педагогической психологии, 1969. 55 – 60, 66 с.)

References

1. Gurevich T.M. A person in the Japanese linguocultural space. M., 2005
2. 陳 俊森 (2007) “日本語と日本文化との接点—日本教育の立場から”, アジア文化研究所研究年報, 31–42 (Chen Junsen The Common Grounds of Japanese Language and Japanese Culture – in Terms of Education in Japanese, Asian Annual Journal of the Asian Cultures Research Institute, 2007. 31 - 42 pp.)
3. 村石 昭三 (1969) “言語心理学の言語研究への位置づけ”, 55–60, 66 (Shozo Muraishi Positioning Language Psychology for Language Research, Studies in Educational Psychology, 1969. 55–60. 66 p.)

УДК 378.4

UDC 378.4

КАРАПУЗИКОВ А.А.

Преподаватель, кафедра пожаротушения и аварийно-спасательных работ, Уральский институт ГПС МЧС России

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

ГАЙНУЛЛИН Т.Ф.

Начальник 3 пожарно-спасательной части 60 ПСО ФПС ГПС Главного управления МЧС России по Свердловской области

E-mail: Pronovelinfo@gmail.ru

КУЗЬМЕНКО А.А.

Начальник караула 11 пожарно-спасательной части 1 АСО ФПС Главного управления МЧС России по Курганской области

E-mail: sky_45rus@mail.ru

НИЗЯКОВ А.Д.

Курсант факультета пожарной и техносферной безопасности, Уральский институт ГПС МЧС России

E-mail: nizyakov01@mail.ru

KARAPUZIKOV A.A.

Teacher, Fire Extinguishing and Rescue Work Department, Ural Institute of State Fire Service of the Russian Ministry of Emergency Situations

E-mail: Alexx-7777@mail.ru

GAINULLIN T.F.

Head of the 3rd Fire and Rescue Unit 60 PSO FPS GPS of the Main Department of the EMERCOM of Russia in the Sverdlovsk region

E-mail: Pronovelinfo@gmail.ru

KUZMENKO A.A.

Head of the Guard 11 of the Fire and rescue Unit 1 of the ASO FPS of the Main Department of the EMERCOM of Russia in the Kurgan region

E-mail: sky_45rus@mail.ru

NIZYAKOV A.D.

Cadet of the Faculty of Fire and Technosphere safety, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia

E-mail: nizyakov01@mail.ru

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО И КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДОВ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ВУЗОВ МЧС РОССИИ

ROLE OF COMPETENCY-BASED AND CONTEXTUAL APPROACHES IN MOTIVATION INCREASING IN STUDYING SPECIAL SUBJECTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA

В данной статье рассмотрена подготовка курсантов вузов МЧС России при изучении специальных дисциплин в ходе которых реализуются компетентностный и контекстный подходы. Представлены формируемые компетенции при изучении дисциплины «Пожарная тактика», а также приведены аспекты, повышающие мотивацию курсантов в процессе обучения в вузе МЧС России.

Ключевые слова: Мотивация, процесс обучения, подход, компетенция, метод.

This article considers the training of cadets in educational institutions of EMERCOM of Russia studying special subjects where competent-based and contextual approaches are implemented. The formed competencies in the studying of subject "Firefighting Tactics" are presented as well as aspects that increase the cadets' motivation in the training process at higher educational institutions of EMERCOM of Russia.

Keywords: Motivation, learning process, approach, competence, method.

Современная система образования с учетом требований новых образовательных стандартов на сегодняшний день требует серьезную модернизацию учебного процесса вузов с обновлением подходов обучения, которые направлены на формирование профессиональных компетенций специалистов высших учебных заведений. Это связано с мало эффективностью традиционного процесса обучения, где появляется необходимость поиска более качественного подхода в формировании профессиональных компетенций, поэтому в процессе обучения пожарных специалистов необходимо усилить связь полученных теоретических знаний с последующей практической деятельностью выпускников, на которых сразу после окончания учебных заведений возлагается серьезная

задача принимать ответственные решения, напрямую зависящие на судьбы людей и их благосостояние. Деятельность пожарных в ходе выполнения особо важных задач нередко связана с риском для жизни самих сотрудников, а также от правильности принятия абсолютно верного решения будет зависеть исход тушения пожара и обеспечению безопасности спасенных материальных ценностей.

Особоважную роль в процессе подготовки специалистов пожарной безопасности для дальнейшей реализации профессиональных компетенций при использовании их в дальнейшей практической деятельности, играет изучение специальных дисциплин, которые напрямую связаны с дальнейшей службой выпускников.

Многие курсанты поступают в пожарный вуз, не осознавая, что их ждет в будущем, практически с минусовым отношением к профессиональной деятельности, причем данное отношение может сохраниться у них до окончания учебного заведения, поэтому для положительного отношения к дальнейшей профессии содержание и процесс их обучения должны быть направлены на развитие профессиональной мотивации будущих специалистов пожарной безопасности.

Решающую роль в подготовке курсантов Уральского института государственной противопожарной службы играет профилирующая дисциплина «Пожарная тактика», которая дает возможность сориентировать подготовку курсантов посредством использования системного профессионального контекста насыщенным в процессе образования элементами профессиональной деятельности.

В основе подготовки специалистов пожарного дела лежит большое число различных подходов, основными являются: системный (И.В. Блауберг, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.), личностно-ориентированный (Л.С. Выготский, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн и др.), деятельностный (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Н.В. Котряхови др.), ситуационный (А.В., Иванова, М.М. Кашапов, Т.В. Клеветова и др.), контекстный (О.В. Дехтяренко, О.И. Щербакова, И.Г. Яковлева и др.), причем многие авторы научных трудов считают, что контекстный подход является наиболее популярным и сильно влияет на процесс модернизации [1].

Компетентностный подход в системе обучения специального вуза направлен на проектирование и реализацию технологий обучения, которые создают различные ситуации для курсантов на разные виды деятельности и сориентированы на видение целей, обработки результатов и принятию решений. Оценка их подготовленности происходит не по показателям успешности освоения знаний по специальным дисциплинам, а по степени подготовленности их к успешной профессиональной деятельности после окончания учебного заведения и фиксируется в виде набора полученных компетенций, а в итоге

в компетентности [2]. Т.К. Кожанова считает компетентностный подход как усиление прикладного и практического характера образования в результате которого происходит формирование функциональной грамотности, с возможностью принятия решений как в типичных, так и в нестандартных ситуациях [3].

В Уральском институте ГПС МЧС России в процессе обучения по дисциплине «Пожарная тактика» используется компетентностный подход обучения, который продуктивно влияет на качество подготовки специалистов и основным компонентом образовательного процесса является решение практико-ориентированных задач, по результатам которых за счет ключевых квалификаций имеющих практико-ориентированный и действенный характер, включают в себя когнитивную и операционно – технологическую составляющую [4, 5]. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом [6] в данном процессе по рассматриваемой дисциплине формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции (рис.1) позволяющие будущему специалисту в области пожарной безопасности выполнять свои должностные обязанности на высоком профессиональном уровне.

Процесс обучения с применением компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки курсантов специального вуза, в качестве средств достижения соответствующего уровня компетентности можно выделить три основные формы деятельности:

- учебная, где основой являются лекции и семинарские занятия;
- квазипрофессиональная, которая воплощается в ходе практических занятий;
- учебно-профессиональная, осуществляется в различных научно-исследовательских работах курсантов, в учебных практиках и стажировках на различных должностях, при решении практико-ориентированных задач, а также при выполнении курсовых и дипломных проектов.

Компетентностный подход в образовательном процессе за счет принципов, заложенных в нем,

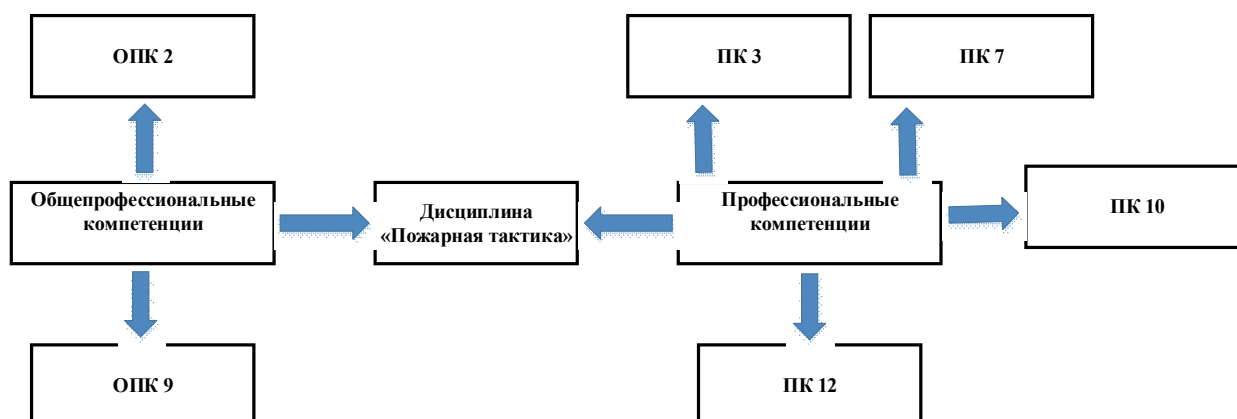


Рис. 1. Формируемые компетенции в результате обучения по дисциплине «Пожарная тактика».

позволяет формировать самостоятельную личность, способную реализовывать себя и раскрывать свои профессиональные способности [7, 8].

Контекстный подход определяет особенности организации процесса обучения в целом и влияет на повышение мотивации у курсантов, где развивается их познавательская деятельность, стремление ставить перед собой и самостоятельно решать задачи, а работа в коллективе дает возможность решать общую задачу по отдельности. Каждое отдельное решение будет являться частью общей задачи, что для профессиональной деятельности является немаловажным этапом.

Для повышения мотивации к обучению курсантов большое значение имеют методы активного обучения, которые в наше время имеют высокую актуальность [9]. Данные методы в процессе обучения развивают у обучаемых способность самостоятельно получать знания и формируют активность творчества личности за счет выполнения разно уровневых практико-ориентированных задач в процессе обучения.

Основой мотивации в процессе обучения является побуждение курсантов к активности для достижения поставленных целей и для ее развития требуется создание соответствующих условий для динамического движения, обучаемого к профессиональной деятельности [10].

Также следует отметить, что в процессе подготовки специалистов пожарной безопасности и для их успешности в дальнейшей профессиональной деятельности являются методы мотивации такие как:

– проблемно-поисковая мотивация, отражает в учебном процессе самостоятельную работу, при наличии необходимых умений и навыков для успешного выполнения;

– метод стимулирования, включает в процесс обучения занимательные примеры, жизненный опыт, парадоксальные факты, которые вызывают у курсантов отклик;

– метод занимательных аналогий, в котором обучающиеся испытывают эмоциональное переживание, за счет создания аффекта удивления;

– метод создания ситуаций новизны, где осуществляется приближение содержания к самым важным открытиям;

– метод деловых игр, позволяет создавать в учебном процессе «игровые ситуации», дающие возможность создавать спор, который и будет вызывать повышенный интерес к изучаемой теме;

– метод ситуации успеха, осуществляется за счет создания в учебном процессе ситуаций успеха у курсантов, которые испытывают определенные затруднения в учебе;

– мотивы долга и ответственности, обеспечивают в процессе чувства долга и ответственности и способствуют продолжению усилению по овладении соответствующими компетенциями, несмотря на отсутствие интереса к данному заданию.

Повышении мотивации в процессе изучения специальных дисциплин в пожарном вузе с использованием контекстного подхода является одним из основных факторов в образовательном процессе, по результатам которого выйдет эффективный, конкурентоспособный, компетентный специалист в области пожарной безопасности, готовым приступить к выполнению различного рода задач, возложенных на сотрудников противопожарной службы МЧС России по спасению людей, тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Библиографический список

1. Гудименко О.С., Горюжанкина Л.И., Сергеев А.А. Реализация компетентностного подхода в дошкольном образовательном учреждении//Модернизация образования на компетентностной основе: опыт и результаты внедрения образовательных стандартов нового поколения: материалы регион. науч.-практ. конф. 24 янв.2012г., в 3 ч. Волгоград: Колледж,2012.
2. Градусова Т.К., Лабикова Н.М. Компетентностный подход в профессиональном образовании. Электронный ресурс. // tara.omgpru.ru >documents/konfi. .fak/gradusova.doc.
3. Кожанова К.Т. Компетентностный подход в образовании как основа функциональной грамотности школьников // Вестник «Өрлеу» - kstb». 2014. № 4 (6). С.139–143.
4. Гузанов Б.Н., Карапузинов А.А. Формирование профессионального опыта будущих инженеров пожарной безопасности при решении практико-ориентированных задач//Новые технологии как инструмент реализации стратегии развития и модернизации в педагогике и др: материалы международной научно -практической конференции. -Сп-б.: Изд-во «КультИнформПресс», 2014. С. 39-41.
5. Наренова С.М., Милова Е.В., Алданазар Д.Н. Компетентностный подход в системе высшего педагогического образования: состояние, пути развития // Гуманитарные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. №12-3. С. 180–183.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 25 мая 2020 г. № 679. –Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/200501_C_3_21072020.pdf.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования//Высшее образование в России, 2005, № 4, С. 23–29.
8. Карапузинов А.А. К вопросу о разработке модели формирования готовности курсантов специального вуза к деятельности в экстремальных ситуациях // SpiritTime. 2019. № 3 (15). С. 24–25.
9. Шкинева Л.А. Повышение мотивации к изучению истории в условиях концентрированного обучения// Актуальные вопросы современного образования в условиях перехода на новые стандарты: материалы регион.науч.-практ. конф. 23–31 марта 2012г.Тулун. Изд-во Иркутск: Байкальского государственного университета экономики и права, 2012. С. 132–134.
10. Карама Е.А., Карапузинов А.А.Активизация самостоятельной работы курсантов вузов МЧС в процессе обучения специальными дисциплинами // Техносферная безопасность. 2014.№ 4 (5). С. 58–62.

References

1. *Gudimenko O.S., Gorozhankina L.I., Sergeev A.A.* Implementation of the competence approach in preschool educational institutions // Modernization of education on a competence-based basis: experience and results of the implementation of educational standards of the new generation: materials region. scientific and practical conference on January 24, 2012, at 3 o'clock-Volgograd: College, 2012.
 2. *Gradusova T.K., Labikova N.M.* Competence approach in professional education. Electronic resource. // tara.omgpu.ru> documents/konfi. fak/gradusova.doc.
 3. *Kozhanova K.T.* Competence approach in education as the basis of functional literacy of schoolchildren // Bulletin of "Orleu" - kst". 2014. № 4 (6). Pp. 139–143.
 4. *Guzanov B.N., Karapuzikov A.A.* Formation of professional experience of future fire safety engineers in solving practice-oriented tasks // New technologies as a tool for implementing the strategy of development and modernization in pedagogy and others: materials of the international scientific and practical conference. Sp-b.: Publishing house "Kultinformpress", 2014. Pp. 39–41.
 5. *Narenova S.M., E.V. Milov, Alcanzar D.N.* Competence approach in the system of higher pedagogical education: state and ways of development // Humanitarian problems of humanitarian and natural Sciences, 2014. No. 12–3. Pp. 180–183.
 6. On the approval of the federal State educational standard of higher education-specialty in the specialty 20.05.01 Fire safety [Electronic resource]: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 679 of May 25, 2020. – Access mode: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Spec/200501_C_3_21072020.pdf.
 7. *Zeer E.F., Simanyuk E.E.* Competence-based approach to the modernization of vocational education // Higher Education in Russia, 2005, no. 4, Pp. 23–29.
 8. *Karapuzikov A.A.* On the issue of developing a model for the formation of readiness of cadets of a special university for activities in extreme situations // Spirit Time. 2019. № 3 (15). Pp. 24–25.
 9. *Scinawa L.A.* The Increase in motivation to the study of history in terms of concentrated training // Actual issues of modern education in the conditions of transition to new standards: materials of the regional scientific and Practical Conference 23-31 March 2012, Tulun. Irkutsk: Baikal State University of Economics and Law, 2012, Pp. 132–134.
 10. *Karama E.A., Karapuzikov A.A.* Activization of independent work of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations in the process of training in special disciplines // Technosphere safety. 2014. No. 4 (5). Pp. 58–62.
-

УДК 616.31 (091)

UDC 616.31 (091)

КОЖЕВНИКОВА М.Н.

доктор педагогических наук, доцент, кафедра довузовского обучения РКИ Института филологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

ДУДИНА Е.Ф.

кандидат филологических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

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

KOZHEVNIKOVA M.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of pre-university training of Russian as a foreign language at Philological Institute, Moscow Pedagogical State University

E-mail: kozhevnmariya@yandex.ru

DUDINA E.F.

Candidate of Philology, Orel State University

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

**ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕРМИНОВ «ЭТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ» И «НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ»
В МЕТОДОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

**ON THE USAGE OF THE TERMS “ETHNICALLY ORIENTED” AND “NATIONALLY ORIENTED”
IN THE METHODOLOGY OF TEACHING THE FOREIGN CITIZENS**

Статья посвящена проблеме применения терминов «этноориентированный» и «национально ориентированный» в отношении образовательных процессов, участниками которых являются иностранные граждане одной национальной группы. Анализируется история и современное состояние вопроса. Доказывается необходимость включения характеристик, связанных с принадлежностью к определённой образовательной системе, в понятие национальной идентичности иностранного обучающегося. Обосновывается необходимость использования термина «национально ориентированный» при исследовании особенностей обучения граждан различных государств в российских учебных заведениях.

Ключевые слова: этноориентированный, национально ориентированный, иностранные обучающиеся.

The article is devoted to the problem of using the terms “ethnically oriented” and “nationally oriented” regarding the educational processes in which foreign citizens of the same national group take part. The history and the modern state of the question are analyzed. The necessity of including the specific educational characteristics to the concept of the foreign student’s national identity is proved. The necessity of using the term “nationally oriented” in the research of the special features of study of different countries’ citizens in Russian educational statements is substantiated.

Keywords: ethnically oriented, nationally oriented, foreign students.

В отечественной педагогической литературе, посвящённой различным аспектам обучения иностранных граждан в России, наблюдается некоторая терминологическая и методологическая путаница в отношении такого важного вопроса, как методология обучения граждан, принадлежащих к одной национальной группе. В большом числе научных работ, исследующих такие актуальные темы, как обучение иностранцев русскому языку, обучение на русском языке, обучение по определённой специальности, профессиональная подготовка, социокультурная адаптация, психолого-педагогическое сопровождение и т.д., предметом исследования становится определённый национальный контингент, то есть, обучающиеся, являющиеся гражданами одного государства или жителями одного региона. Исследователей интересует, прежде всего, влияние тех или иных национально обусловленных характеристик (например, языка, религии, менталитета) обучающихся на один или несколько аспектов их учебной деятельности в России.

Такой исследовательский подход одни авторы называют этноориентированным (этнометодическим, этнопедагогическим), а другие – национально ориен-

тированным. Можно было бы предположить, что выбор термина зависит от того, на какой области педагогики сфокусировано исследование – дидактика, социальная педагогика, теория и методика профессионального образования – но это не так. Анализ тем научных исследований за последние 10 – 15 лет по методике обучения русскому языку как иностранному (то есть, внутри одного направления лингводидактики), показал интерференцию нескольких терминов, используемых в очень близком значении: «Этноориентированная модель обучения русскому языку италияязычных учащихся вне языковой среды» (Беженарь О.А., 2017), «Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ» (Кротова Т.А., 2015), «Этнометодическая система обучения иранских учащихся русскому глаголу» (Шарифзаде К.Л., 2016), «Национально ориентированная модель обучения тайских учащихся русскому языку» (Саккорной К., 2016), «Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея» (Депонян К.А., 2015), «Лингводидактические основы этноориентированно-

го обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся» (Чжао Юйцзян, 2007), «Национально ориентированное обучение китайских учащихся русской научно-технической терминологии» (Тихонов В.К., 2004), «Этнометодическая модель обучения русскому языку трудовых мигрантов из Республики Таджикистан» (Куликова Е.Ю., 2019). В приведённых примерах диссертационных работ авторы используют один и тот же подход, который предполагает учёт родного языка, культуры, менталитета, учебно-познавательного типа или других характеристик иностранных обучающихся при разработке каких-либо специфических методов, приёмов или педагогических условий в обучении русскому языку. Авторы используют понятия «этноориентированный» и «национально ориентированный» применительно к подходу или методу как взаимозаменяющие, что в языке науки, тем более в методологии исследования, не совсем корректно.

Сразу оговоримся, что мы ни в коем случае не стремимся уличить авторов в недостаточной компетентности по данному вопросу. Дело в том, что до настоящего момента в научной среде не сложилось консенсуса относительно наименования данного подхода, обе приставки (и «этно», и «национально») использовались достаточно свободно, в зависимости от предпочтения автора. При этом очевидно, что термины «этнический» и «национальный» не являются синонимичными, если принять во внимание тот факт, что определение «национальный» является производным от слова «нация», а не «национальность». Понятие нации является надэтническим, поскольку существуют полиэтнические нации, к каковым относится в том числе американская, китайская, российская – объединяющие в своём составе множество этносов. Возможно, причина терминологической неустойчивости кроется именно в том, что исследователи не проводят границу между близкими, но отнюдь не тождественными понятиями – этнос, народ, национальность и нация.

Вопрос действительно непростой и весьма актуальный в современных условиях. Что такое национальная идентичность? Является ли её основой язык, общий культурный код, факт проживания на территории определённого государства или другой важный признак? Например, наличие общих ценностей, видения будущего своей страны и её места в мире, вектора её развития? Являются ли представителями одной нации все русские или русскоязычные жители других государств или они представляют один этнос? Что важнее – самоидентификация человека относительно своей национальной принадлежности или наличие неких формальных признаков?

Ю.В. Бромлей определяет этнос как «исторически сложившуюся на определённой территории устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований, фиксированным в самоназвании» [3]. Он же даёт определение нации как эт-

носоциального организма, обладающего экономической и политической общностью.

Современный смысл понятия «нация» сформировался в конце XVIII века и был связан с Великой французской революцией. Французский учёный Э. Ренан в своей знаменитой лекции «Что такое нация?», прочитанной им в 1877 году в Сорбонне, определил понятие нации как стремление определённой группы людей жить вместе, сохранить наследство, полученное от прежних поколений, и стремиться к общей цели. Трудно не согласиться с тем, что нацию отличает от этноса наличие целеполагания, то есть не только общее прошлое, но и общее видение будущего. Именно образование призвано передавать последующим поколениям знания об историческом и культурном наследии, которое является цементирующим базисом любой нации. И, конечно, понимание роли и задач национального образования играет важнейшую роль в формировании стратегии развития любого государства. Достижение надлежащего качества образования на всех уровнях признано необходимым условием формирования у человека жизненных установок и моделей поведения для будущего инновационного развития России, согласно стратегии инновационного развития нашего государства [4].

Посмотрим, как определяют современные авторы понятие этноориентированного и национально ориентированного подхода. «Применительно к методике преподавания русского языка как иностранного этноориентированный подход < ... > выражается в принятии иностранного учащегося как представителя определённого этноса, а обучение организуется с учётом и опорой на этнопсихологические, этнолингвистические, этнокультурные особенности определённого контингента учащихся» [8]. «Национально ориентированный подход ... предполагает учёт факторов, оказывающих непосредственное влияние на обучение языку в условиях зарубежного учебного заведения... Особенность данного подхода заключается в том, что он требует **адаптации** современных методов и технологий обучения к национальным традициям образования в конкретной стране» [5]. «Большинство исследователей признаёт влияние языковой интерференции на процесс изучения иностранного языка и высокий потенциал этноориентированного языкового обучения. ...Национально ориентированная методика предполагает сопоставление сходных и несовпадающих явлений в двух языках (родном и изучаемом) при отборе и представлении учебного материала на занятиях» [7].

Действительно, изначально в основе этноориентированного подхода лежал принцип национально-языковой ориентации, который разрабатывали ещё в 70-е гг. XX века В.Н. Вагнер, М.В. Всеволодова, О.Д. Митрофанова и другие выдающиеся отечественные филологи, заложившие основы теории и методики РКИ. В.В. Вагнер предположила, что иностранные обучающиеся обладают внутренним лингвистическим чувством, сложившимся под влиянием системы родно-

го языка, а также национально-языковым сознанием, которые определённым образом влияют на восприятие и усвоение обучающимся русского языка. С учётом этой национальной специфики необходимо отбирать, организовать, излагать и закреплять языковой учебный материал. Такой подход позволял оптимизировать обучение русскому языку конкретного национального контингента, активизировать те виды речевой деятельности и формы языковой подготовки, в которых носители данного языка испытывают максимальные трудности.

Национально-языковое сознание, о котором говорила В.В. Вагнер – это то, что ещё называют языковой картиной мира, имея в виду «отражённые в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [1]. Концепты – это своего рода сгустки национально-культурных смыслов или «ячейки культуры» по выражению Ю.С. Степанова, которые создают основу национального видения мира.

В 2004 году вышла крайне важная работа И.Е. Бобрышевой «Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному» [2], в которой она формулирует понятие этнокультурного стиля учебно-познавательной деятельности учащихся в овладении русским/иностраным языком как совокупности признаков культурно-психологических процессов внешней и внутренней учебно-познавательной активности коллективного субъекта (этногруппы). Речь идёт об устойчивой совокупности культурно-нормативных приёмов (действий), осуществляемых коллективным субъектом (этногруппой) в процессе овладения русским/иностраным языком, характеризующих его с точки зрения психологического и культурного своеобразия. Работа И.Е. Бобрышевой во многом определила направление для дальнейших этноориентированных исследований по РКИ и задала традицию широкого использования термина «этнометодический», «этноориентированный» применительно к иностранным обучающимся.

Тем не менее, мы полагаем, что национальную идентичность иностранных обучающихся следует трактовать шире. Если для формирования лингводидактических стратегий достаточно учитывать такие факторы, как родной язык, языковая картина мира, учебно-познавательный этнотип, то при решении других педагогических задач, связанных с обучением иностранных граждан, необходимо принимать во внимание целый комплекс дополнительных характеристик. Прежде всего, речь идёт о принадлежности к национальной образовательной среде, в которой формируется личность обучающегося. Мы уже говорили, что образовательная система является фундаментальным общенациональным, а не этническим феноменом. Именно она является носителем педагогических традиций, методов

и средств обучения, формирует учебно-познавательный тип обучающихся, их учебную и профессиональную мотивацию, особенности поведения в учебном коллективе (межличностные отношения), определяет отношение к образованию в целом и роли педагога в частности, наконец, национальная образовательная система определяет, каким будет содержание и качество образовательных и общекультурных компетенций обучающегося. Поэтому мы глубоко убеждены, что принадлежность к определённой образовательной системе является фактором национальной идентичности наряду с такими этнодифференцирующими характеристиками, как язык, языковая картина мира, менталитет, система религиозных (или наоборот – атеистических) ценностей, культура как совокупность материальных и духовных объектов и культура как система социальных отношений. Именно поэтому мы считаем необходимым использовать термин «национально ориентированный» вместо «этноориентированный», когда речь идёт об обучении иностранных граждан.

В качестве вывода, хотелось бы привлечь внимание к тому факту, что в современной отечественной педагогике теория и методика обучения иностранных граждан пока не выделилась в отдельное научное направление. Возможно, это связано в том числе с тем, что до настоящего времени не были сформулированы основные принципы национально ориентированного подхода – не к обучению русскому языку как иностранному, а в целом к процессу обучения иностранцев в российских учебных заведениях. Мы предлагаем следующую формулировку: национально ориентированный подход – это целостная теоретико-методологическая система знаний, положений и установок о национальной идентичности иностранного обучающегося, необходимая для правильного формирования социально-педагогических условий обучения иностранцев в России, а также их успешной межкультурной адаптации и интеграции в российскую образовательную среду.

Помимо очевидного принципа этнопедагогического детерминизма, который предполагает учёт национальных характеристик обучающихся при организации условий обучения, национально ориентированный подход должен также базироваться на принципе учёта характеристик образовательной системы, принципе культуросообразности, принципе практической целесообразности, принципе национальной толерантности (исключаящую любую предвзятость при рассмотрении национальных характеристик) и принципе адаптивности российской образовательной среды (предполагающей возможность гибко и своевременно реагировать на ожидания иностранных обучающихся с целью преодоления интеграционных барьеров). Соблюдение перечисленных принципов национально ориентированного подхода к обучению иностранных граждан позволит российской системе образования выйти на новый уровень по качественным и количественным показателям экспорта образовательных услуг.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: опыт системного описания / Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. М.: Восточная литература, 1995. 769 с.
2. Бобрышева И.Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: дис. ...докт. пед. наук. М., 2004. 392 с.
3. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 414 с.
4. Гедулянова Н.С., Митяева А.М. Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся / Учёные записки Орловского государственного университета. 2016. №3 (72). С. 274–283.
5. Деполян К.А. Национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в Республике Корея (на материале русской антропонимической системы): автореф. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / К.А. Деполян. М., 2015. 24 с.
6. Кожеевникова М.Н., Кузнецов А.Л. О разработке новых требований к средствам межкультурного образования / Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. №3. С. 205–212.
7. Крапивник Е.В., Бессмертная В.В. Этнометодика в преподавании РКИ (в контексте современного дальневосточного вуза), Учёные заметки ТОГУ, 2019, Т.10, № 2 С. 51.
8. Кротова Т.А. Способы реализации этноориентированной методики обучения русскому языку как иностранному с позиций лингвокультурной адаптации на примере арабского контингента / Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 22–28.

References

1. Апресян Ю.Д. Image of the person according to the language data: an experience of the systematic description / Elected works. Vol. II. Integrative description of the language and systematic lexicology. Moscow: Eastern literature, 1995. 769 p.
2. Bobrysheva I.E. Cultural-typological styles of study and cognitive activity of the foreign students in the methodic of teaching Russian as a foreign language: Doctor thesis in pedagogical sciences. Moscow, 2004. 392 p.
3. Bromley Y.V. Feature articles on the ethnical theory. Moscow: Nauka, 1983. 414 p.
4. Gedulianova N.S., Mitiaeva A.M. Organization of the scientific and research activity of the students / Scientific notes of Orel state university. 2016. № 3 (72). Pp. 274–283.
5. Deponian K.A. Nationally oriented approach to the teaching of Russian as a foreign language in the Korean Republic (based on the material of Russian antroponimic system): Candidate thesis in pedagogical sciences. Moscow, 2015. 24 p.
6. Kozhevnikova M.N., Kusnetsov A.L. About the elaboration of the new requirements to the measures of intercultural / News of Tula state university. Humanitarian sciences. 2014. №3. Pp. 205–212.
7. Krapivnik E.V., Bessmertnaya V.V. Ethnical methodic in teaching RFL (in the context of modern Far East university) / Scientific notes of TOGU. 2019. Vol.10. № 2. Pp. 51.
8. Krotova T.A. Ways of realization of ethnically oriented methodics of teaching Russian as a foreign language from the position of language-cultural adaptation on the example of Arabic contingent / Vestnik of Russian university of people's friendship. Series Russian and foreign languages and the methodic of teaching them. 2014. № 2. Pp. 22–28.

УДК 75.051:378.147.042

UDC 75.051:378.147.042

КОСЕНКО Н.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

KOSENKO N.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Painting of Orel State University
E-mail: nade-kosenko@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА
С БУДУЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ-ЖИВОПИСЦАМИ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС 3++**

**FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF THE TEACHER
WITH FUTURE ARTISTS-PAINTERS IN ACCORDANCE WITH THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD 3++**

Материал данной статьи посвящен проблеме разработки стратегии организации индивидуальной работы со студентами специальности 54.05.02 Живопись в соответствии с ФГОС ++, основанной на опыте работы художественно-графического факультета Орловского университета. Предлагается модель индивидуальной подготовки будущего художника станковой живописи, в основе которой лежит его творческое развитие, формирование основных профессиональных и общечеловеческих качеств личности.

Ключевые слова: современный художник-живописец, художник станковой живописи, индивидуальная работа, процесс обучения, профессиональная подготовка, мастерство, творческое развитие личности студента.

The material of this article is devoted to the problem of developing a strategy for organizing of individual work with students of the specialty 54.05.02 Painting in accordance with the Federal State Educational Standard ++, based on the experience of the Art and Graphic Faculty of Orel University. A model of individual training of the future artist of easel painting is proposed, which is based on his creative development, the formation of the main professional and universal qualities of the individual.

Keywords: contemporary artist-painter, artist of easel painting, learning process, professional training, skill, creative development of the student's personality.

В последних образовательных стандартах 3++ укрупненной группы специальностей 54.00.00, в том числе и при реализации программы специалитета «Живопись» аудиторная контактная работа предусматривает не только групповую работу студентов, но и их индивидуальную работу с педагогом.

Проблема индивидуального обучения, применения в учебном процессе индивидуального подхода стала наиболее актуальной в период изменений, имевших место в постсоветском образовательном пространстве. Коллективные формы работы в учебном процессе и в настоящее время остаются в приоритете. Однако существует ряд специальностей и направлений подготовки в высшем образовании, где индивидуальная форма работы в процессе профессиональной подготовки является насущной необходимостью. К такой специальности относится 54.05.02 Живопись.

Образовательный процесс по стандарту 3++ начнется осенью 2021 года, в связи с этим необходимо разработать стратегию организации индивидуальной работы педагогов с будущими художниками-живописцами.

Целью проведения исследования по данной проблеме является выявление предметной области применения индивидуальной работы педагога со студентами-живописцами, разработка методов и приемов индивидуальной работы в обучении дисциплинам профессиональной направленности.

Среди задач исследования следует отметить следующие:

- изучение ситуации по применению индивидуальной работы в отечественном и зарубежном художественном образовании;
- выявление традиционных и современных особенностей индивидуальной работы с будущими художниками-живописцами;
- отбор оптимальных форм и методов обучения студентов в процессе индивидуальной работы в соответствии с будущей профессиональной деятельностью художника-живописца.

В соответствии с переориентацией процесса подготовки специалистов высшего образования на качественно новый продуктивный уровень, на саморазвитие и самоопределение студентов в контексте профессионального становления, индивидуальное обучение и индивидуальная работа преподавателя со студентами начинают играть значительную роль.

Задачи, которые предполагает учебный процесс подготовки художника-живописца – это трехкомпонентный набор: образование, обучение и развитие, соответственно: достижение профессиональной компетентности, осознание самооценности как субъекта общественных отношений и творческого индивидуума и проявление активности и самостоятельности.

Как одна из разновидностей организации учебного

процесса индивидуальная работа способствует реализации творческих возможностей студента через индивидуально направленное развитие способностей, учебную и творческую деятельность [3].

Индивидуальная работа – это исторически сложившаяся форма проведения занятий в обучении будущих художников.

В художественной педагогике России был распространен опыт подготовки художников в мастерской под руководством мастера – практикующего художника. Мастерские Оружейной палаты – самый первый опыт индивидуальной подготовки будущего художника-живописца. Ученики копировали манеру мастера, выполняли отдельные элементы и задания, но, кроме того, мастер требовал от них и выполнения самостоятельных творческих заданий, причем эти задания уже соответствовали индивидуальной направленности будущего художника. Хороший мастер должен был подготовить себе достойную смену, поэтому воспитанные им живописцы приносили славу его мастерской.

Молодые педагоги Академии художеств А.И. Иванов, А.Е. Егоров, В.К. Шебуев применяли на практике новые педагогические приемы, которые предполагали свободный график занятий – отступление от строгих временных рамок освоения программы, индивидуальные задания для учеников в соответствии с развитием их художественных способностей.

Прославился применением индивидуального подхода к своим подопечным А.Г. Венецианов и педагоги его школы, которые старались в процессе обучения выявить наклонности будущих художников к определенному жанру и приемам работы живописными материалами.

Индивидуальную работу с обучающимися использовали в практике своей работы с молодыми художниками К.П. Брюллов, В.Г. Перов, А.К. Саврасов, П.П. Чистяков, И.Е. Репин, В.А. Серов и другие известные художники и педагоги.

Советская школа живописи сохранила традиции индивидуального обучения в мастерской художника. Замечательных профессионалов готовили в мастерских Е.Моисеенко, Г.Коржева, А.Мыльникова, С.Герасимова.

Зарубежный опыт художественного образования также свидетельствует о главном принципе подготовки художника – формирование индивидуальности мастера, отсутствие любой «уравниловки». Личностно-ориентированное обучение было главным принципом работы известных художественных школ: Ашбе и Холлоши. Современное художественное образование за рубежом обязательно предусматривает индивидуальную работу со студентами. Однако при этом студенту предоставляется больше творческих свобод и меньше базовых академических знаний.

На художественно-графическом факультете Орловского университета существовали две мастерские известных художников А.И. Курнакова и И.Г. Степанова.

А.И. Курнаков на закате своей жизни успел подготовить достойную смену молодых художников, которые впитали все лучшее, что смог передать им мастер.

Андрей Ильич очень бережно относился к индивидуальности каждого молодого художника, в буквальном смысле руководил развитием его таланта.

И.Г. Степанов по-своему пытался раскрыть индивидуальности своих студентов, учил их преодолевать трудности, способствовал формированию композиционных навыков у художников-живописцев.

Опрос студенческой аудитории и ведущих педагогов художественно-графического факультета показал, что для организации индивидуальной работы педагога со студентами-живописцами на дисциплинах профессиональной направленности необходимо соблюдать ряд условий.

Индивидуальная работа обязательно должна присутствовать именно в процессе обучения дисциплинам профессиональной направленности, которые формируют специалиста-художника в конкретной творческой области, к примеру, художника станковой живописи. Связано это с тем, что каждый выпускник художественной специальности – это потенциальный «творческий летописец», будущий уникальный мастер, художник в единичном экземпляре.

Индивидуальная работа педагога со студентами означает формирование тесных дружеских связей между педагогом и обучающимися, доброжелательной, доверительной атмосферы, которая будет способствовать формированию и развитию творческих способностей каждого студента.

В процессе индивидуальной работы педагог дополняет и конкретизирует учебный материал в соответствии с личностными потребностями и возможностями каждого обучающегося. Задания, которые выполняют студенты в процессе аудиторной индивидуальной работы, сочетаются с заданиями самостоятельной работы студентов, которые чаще всего также является индивидуализированными (по характеру, уровню сложности, материалам, времени и месту их выполнения и др.).

Эффективность организации индивидуальной работы педагога со студентами находится в прямой зависимости от профессиональной подготовки самого преподавателя, его творческого опыта и мастерства художника, его желания и стремления готовить достойную смену мастеров искусства.

Следует отметить, что понятия «индивидуальная работа» и «индивидуальные занятия» – не одно и то же. Индивидуальная работа – более широкое понятие, чем отдельные индивидуальные занятия.

Существуют примеры организации специальных индивидуальных занятий. Так в Сургутском государственном педагогическом университете (СурГПУ), индивидуальные занятия регламентируются специальными локальными документами учебного учреждения [2]. Однако педагоги Бакшеева Э.П. и Рассказова Н.П., анализирующие опыт организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами в данном вузе, отмечают необходимость сделать процесс индивидуального обучения более гибким и максимально обеспеченным методическими материалами для индивидуальной ра-

боты студентов [1].

В профессиональной подготовке художника-живописца индивидуальная работа преподавателя со студентами по дисциплинам профессиональной направленности не должна сводиться к специально определенным в учебном плане часам индивидуальных занятий со студентами.

Целесообразность такого решения имеет множество причин:

- количество студентов в группах студентов-живописцев зачастую не превышает 10 человек. То есть, по существу уже ведется работа педагога со студентами в малой группе, приближенной к индивидуальной работе с каждым студентом;

- большая часть занятий по дисциплинам профессиональной направленности связана с выполнением натурных постановок в группе студентов, то есть приглашение модели для позирования одному студенту является экономически невыгодным;

- индивидуальная работа со студентом должна гибко встраиваться в учебный процесс по мере ее необходимости для конкретного студента, а не регламентироваться условным графиком. Опыт работы на художественно-графическом факультете показывает, что «точечное» включение индивидуальной работы во фронтальную работу педагога со студентами имеет наибольшую эффективность;

- индивидуальная работа со студентами по профессионально направленным дисциплинам означает неодинаковое количество учебного времени, которое педагог может уделить каждому студенту в соответствии с психолого-педагогическими особенностями личности студента, уровнем его довузовской профессиональной подготовки и другими индивидуальными особенностями обучающегося;

- индивидуальные занятия со студентом предполагают разработку педагогом специального методического сопровождения для конкретного студента, что значительно увеличит учебную нагрузку педагога.

Индивидуальная работа со студентами-живописцами предполагает наличие специальных индивидуализированных методов и форм работы в различных видах учебной работы: лекционные и практические занятия, консультации, проведение зачетов и экзаменов. Особое место в стратегии построения индивидуальной работы со студентами является работа с неуспевающими и одаренными студентами [4].

Традиционной формой проведения зачетов и экзаменов по профильным дисциплинам у будущих худож-

ников кафедральный просмотр. Это также продолжение индивидуальной работы со студентом. При оценивании студенческих работ учитываются не только объективные показатели – качество работ и уровень учебной подготовки, но и субъективные критерии, к которым можно отнести личные достижения студента: его творческие находки, степень упорства и трудолюбия в достижении цели и др.

Дополнительным стимулом к оценке студентов является самая престижная оценка их индивидуальных способностей – отбор лучших студенческих работ в методический фонд кафедры.

Изучение проблемы организации индивидуального обучения будущего художника-живописца позволило сделать следующие выводы:

В настоящее время в системе подготовки художника-живописца уже существует индивидуальная работа преподавателя со студентами в области обучения дисциплин профессиональной направленности. Процесс подготовки художника нельзя обезличивать.

Совершенствование индивидуальной работы необходимо проводить в следующих направлениях:

- разработать специальные индивидуализированные задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов, методические материалы для студентов с различными уровнями профессиональной подготовки;

- разработать систему дифференцированных творческих заданий, которые способствовали бы профессиональному росту художника-живописца, включая специальные задания для участия в профессиональных выставках и конкурсах изобразительного искусства;

- продумать систему мастер-классов и экскурсий в мастерские художников, организации выставок и других мероприятий, в которых студенты принимают участие в интерактивной форме.

Исследователи проблемы обучения с применением индивидуального подхода, отмечают, что индивидуализированное обучение не может учесть все без исключения особенности личности каждого студента в многогранной системе подготовки будущего художника.

Кроме того, механическое перенесение авторских находок различных педагогов, связанных с индивидуализацией обучения, в свою практику было бы ошибочным. Таким образом, поиски, проверка эффективности различных форм и методов индивидуальной работы педагога со студентами-живописцами, апробация их на практике, обогащение личным опытом, является важнейшей задачей педагога в области художественно-творческого образования.

Библиографический список

1. Бакшеева Э.П., Рассказова Н.П. Опыт организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами в вузе. // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 8 №4/2, 2016, [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-individualnyh-zanyatiy-prepodavatelya-so-studentami-v-vuze> (дата обращения: 20.02.2021).
2. Положение об организации индивидуальных занятий преподавателя со студентами (СМК СурГПУ НП 88-2013) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.surgpu.ru/sveden/document/lokalnye-akty/polozeniya> (дата обращения: 21.02.2021)
3. Смирнов С.А. Теория обучения. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие/ С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – 5-е изд. – М: Издательский центр «Академия», 2004 – 93 с.

4. *Филисюк Н.В.* Индивидуальная работа студентов как форма подготовки творчески мыслящего специалиста // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 8-1. С. 133–134; – Режим доступа: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7857> (дата обращения: 20.02.2021)

References

1. *Baksheeva E.P., Rasskazova N.P.* Experience of organizing individual classes of a teacher with students at a university. // Historical and socio-educational thought. Volume 8 No. 4/2, 2016, [Electronic resource]. Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-organizatsii-individualnyh-zanyatii-prepodavatelya-so-studentami-v-vuze> (date accessed: 21.02.2021)
 2. Regulations on the organization of individual classes of a teacher with students (SMK SurGPU NP 88-2013) [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.surgpu.ru/sveden/document/lokalnye-akty/polozeniya> (date accessed: 21.02.2021)
 3. *Smirnov S.A.* Theory of learning. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: A textbook / S. A. Smirnov, I. B. Kotova, E. N. Shiyanov et al.; ed. by S. A. Smirnov. 5th ed. M: Publishing Center “Academy”, 2004. 93 p.
 4. *Filisyuk N.V.* Individual work of students as a form of training of a creatively thinking specialist // International Journal of Experimental Education. 2015. No. 8-1. Pp. 133–134; – Mode of access: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7857> (date accessed: 20.02.2021)
-

УДК 37.013.2

UDC 37.013.2

КОТЕЛЬНИКОВ В.А.

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник
Академии ФСО России

ЛАВРИКОВА Н.И.

кандидат экономических наук, сотрудник Академии
ФСО России

НИКИТИНА Е.А.

сотрудник Академии ФСО России
E-mail: nikitina.el1979@mail.ru

KOTELNIKOV V.A.

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor,
Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy Employee

LAVRIKOVA N.I.

Candidate of Economic Sciences Associate Professor,
Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy Employee

NIKITINA E.A.

Russian Federation Security Guard Service Federal
Academy Employee
E-mail: nikitina.el1979@mail.ru

ОБЩЕСИСТЕМНАЯ КООРДИНАЦИЯ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

SYSTEM-WIDE COORDINATION OF THE PROVISION OF HIGHER EDUCATION

В статье рассматривается государственная политика, которую правительства стран Организации экономического сотрудничества и развития используют для координации и формирования систем высшего образования. Размер и форма сети высших учебных заведений в рамках системы высшего образования оказывают фундаментальное влияние на способ распределения и использования ресурсов, предоставляемых государствами для развития высшего образования. Чаще всего это связано с поощрением расширения или диверсификации предоставления высшего образования, либо с содействием сотрудничеству и концентрации деятельности высшего образования для создания критической массы, продвижения передового опыта или достижения экономии эффективности.

Ключевые слова: образование, бинарная дифференциация, политика, высшее образование, страны Организации экономического сотрудничества и развития

The article examines the policies that the governments of the OECD countries use to coordinate and shape higher education systems. The size and shape of the network of higher education institutions within a given higher education system has a fundamental impact on the way of allocating and using the resources provided by States for the development of higher education. Most often, this is connected either with encouraging the expansion or diversification of the provision of higher education, or contributing to the collaboration and concentration of higher education activities to create critical mass and promote best practices or achieve efficiency savings.

Keyword: education, binary differentiation, policy, higher education, countries of the Organization for Economic Cooperation and Development.

Государственная политика правительств стран Организации экономического сотрудничества и развития (далее ОЭСР), влияющая на распределение и развертывание людских ресурсов внутри организаций высшего образования и между ними направлена в первую очередь на регулирование и управление финансовыми и людскими ресурсами в рамках существующей системы высшего образования, а не на стремление существенно изменить этот «ландшафт». Однако размер и форма сети высших учебных заведений в рамках данной системы высшего образования оказывают фундаментальное влияние на способ распределения и использования финансовых и людских ресурсов. Количество учреждений и их местоположение, правовой статус, размер, миссия, предметная направленность и интенсивность исследований – все это составляющие базового ландшафта – или архитектуры-систем высшего образования, с которыми приходится бороться политике высшего обра-

зования. В дополнение к этим «жестким» особенностям ландшафта есть более «мягкие», культурные аспекты, такие как политика и институциональные традиции.

Однако в некоторых случаях государственные органы используют политику для изменения ландшафта высшего образования. Исторически сложилось так, что одной из двух главных целей была такая политика перестройки:

1. Государственные органы в сфере управления высшим образованием хотят поощрять расширение и/или диверсификацию системы высшего образования, чтобы охватить большее число студентов и различные категории студентов.

2. Государственные органы в сфере управления высшим образованием хотят сосредоточить деятельность в области высшего образования – или некоторые виды деятельности в области высшего образования – в меньшем числе учреждений или в конкретных учреж-

дениях для создания критической массы, продвижения передового опыта или достижения экономии эффективности.

Политика диверсификации часто высвобождала центробежные силы в системе высшего образования путем увеличения числа учебных заведений, создания учебных заведений там, где они ранее не существовали, создания новых типов учебных заведений или изменения профиля существующих учебных заведений. В течение 20-го и начала 21-го веков многие страны ОЭСР создали высшие учебные заведения, отличные от давно устоявшихся институциональных моделей (таких как комплексный исследовательский университет или элитная профессиональная школа). В результате возник более дифференцированный ландшафт поставщиков высшего образования, стилей предоставления услуг и типов программ. Сегодня, хотя примеры фундаментальных реформ институционального ландшафта высшего образования редки, правительства всех стран ОЭСР озабочены обеспечением адекватного разнообразия предоставляемых услуг для удовлетворения растущего спроса на возможности повышения квалификации.

Степень, в которой вышеупомянутая государственная политика и политические приоритеты реализуются в данной юрисдикции, как правило, связана с темпами роста числа учащихся. Создание новых государственных учреждений и новых типов программ, расширение частного сектора и онлайн-предоставления услуг, а также развитие региональных кампусов, как правило, идут рука об руку с ростом спроса на высшее образование.

Это может включать, например, уточнение роли различных институциональных типов в рамках бинарной, другими словами двухкомпонентной системы, а не создание бинарной системы в первую очередь. Далее нами будут рассмотрены ключевые факторы и проблемы, связанные с различными отмеченными выше подходами к расширению и диверсификации предоставления высшего образования.

В отличие от политики диверсификации, политика содействия концентрации или специализации в высшем образовании направлена на создание центростремительных сил, благодаря которым существующая деятельность или деятельность в конкретных областях сосредоточена в меньшем количестве мест. В некоторых случаях такая политика может быть направлена на решение реальной или предполагаемой необходимости заключения контракта с системой высшего образования в условиях сокращения числа студентов. В таких случаях основной движущей силой почти всегда является желание добиться экономии за счет сохранения эффекта масштаба по мере сокращения численности. Чаще всего политика концентрации и институционального профилирования мотивировалась желанием содействовать специализации и совершенству в конкретных областях преподавания, исследований или инноваций путем объединения ограниченных людских и физических ресурсов или сосредоточения деятельности в конкретных

областях. Такая политика часто отражает предположение о том, что академическое превосходство требует максимального количества персонала, числа студентов и уровня навыков, и что учреждения и департаменты работают лучше всего, когда они сосредотачиваются на том, в чем они хороши, а не пытаются делать все. В некоторых случаях институциональное профилирование, создание критической массы и повышение эффективности определяются в качестве целей политики реформ.

На практике политика концентрации различных типов – будь то консолидация, альянсы, слияния или более выраженное институциональное профилирование – имеет тенденцию увеличивать разнообразие и дифференциацию в системах высшего образования. Сеть учреждений, которая становится более специализированной с точки зрения профиля, миссии, дисциплинарной или региональной направленности, неизбежно будет более дифференцированной.

Поскольку спрос на высшее образование рос в течение 20-го века, государственные организации по всему миру должны были найти решения для возможности обучения все большего числа студентов из более разнообразных слоев общества. В странах ОЭСР и странах-партнерах ответ на эту основную проблему, связанную с расширением спроса на высшее образование, был различным, но в дополнение к расширению существующих вузов часто использовался один из следующих подходов:

1. Создание большого числа государственных исследовательских университетов, воспроизводящих давно существующие институты, либо путем создания новых кампусов, либо путем «модернизации» существующих негосударственных институтов. В Соединенных Штатах хорошим примером такого подхода является ныне крупнейший государственный университет Вирджинии Джордж Мейсон Университет, который был первоначально создан в 1950-х годах как филиал Университета Вирджинии (сам основан в 1819 году) и который стал независимым в 1972 году. Примеры такого подхода из других стран включают университеты, основанные или вновь основанные в 1960-х годах, такие как Университеты Уорика или Восточной Англии в Соединенном Королевстве; Университеты Билефельда или Дуйсбург в Германии; или университеты Нантера или Ренна во Франции. Развитие новых кампусов французских *grandes écoles* также вписывалось бы в эту модель «тиражирования» существующих институциональных моделей.

2. Создание новых форм государственного высшего учебного заведения, как правило, для обеспечения повышения квалификации в прикладных или профессиональных областях. В разное время примеры включали создание политехнических институтов в Великобритании, Финляндии или Португалии; Колледжей высшего образования (CAEs) в Австралии; *fachhochschulen* в Германии и Австрии; или *hogescholen* или *hautes écoles* в США. Нидерланды и Бельгия. Более поздние примеры включают развитие политехнических

университетов в Мексике (созданных в 2002 году) или Istituti Tecnici Superiori (ITS) в Италии (созданных в 2010 году). Во многих случаях такие учреждения создавались не с нуля, а развивались на базе уже существующих профессиональных учреждений (техникумов, горных училищ, педагогических училищ и т.д.) и «пере-квалифицировались». В ряде стран, особенно в Европе, эти изменения привели к созданию бинарных систем высшего образования с четкими академическими и профессиональными путями, многие из которых сохранились и по сей день.

3. Создание новых форм квалификации высшего образования для обеспечения образования, более приспособленного к потребностям и чаяниям новых групп студентов, поступающих в высшие учебные заведения. Одной из основных тенденций в этом отношении стало создание краткосрочных программ получения степени, часто длящихся два года, в дополнение к более устоявшимся квалификациям, таким как степень бакалавра или магистра. Соединенные Штаты были пионером в этом отношении, с созданием двухлетних ассоциированных степеней в начале 20-й век, позже сопровождавшийся прогрессивным развитием (двухлетних) общественных колледжей. В Соединенных Штатах двухлетние дипломы могут быть как самостоятельными верительными грамотами, так и «переводом» квалификации, позволяющая получить доступ к третьему курсу бакалавриата в университетах-партнерах. Страны ОЭСР также ввели различные формы краткосрочной квалификации в высшем образовании. Во многих случаях эти квалификации предоставляются в основном или исключительно в университетах прикладных наук или колледжах дополнительного образования, хотя существуют исключения, такие как Французские университеты технологий (IUTs), которые предоставляют двухлетние программы в более крупных университетских институтах. Совсем недавно появление «альтернативных» удостоверений, таких как сертификаты и «значки», поставило перед политиками вопрос о том, следует ли и как включить их в ландшафт официально признанных квалификаций высшего образования.

4. Разрешение или поощрение расширения предоставления услуг частным сектором для удовлетворения спроса студентов. Правительства многих стран ОЭСР разрешили расширение частного сектора высшего образования для создания потенциала для большего числа студентов. Иногда, как и во многих центральных и восточных Европейские страны в период после 1989 года, в некоторых странах Южной Европы в 1980-90-е годы, а также в Мексике или Бразилии по сей день этот подход был прежде всего прагматичным ответом на неспособность государства увеличить общественное обеспечение (Тейшейра, 2009[4]). В других странах, таких как Соединенные Штаты и, в более недавнее время, Соединенное Королевство (Охота и Боливер, 2019 [5]; НАО, 2017[6]), некоторые политические деятели утверждали, что частные вузы могут реагировать эффективно потребности конкретных групп, обучающихся-

ся и предоставить добро пожаловать конкурс созданы государственные (или частные некоммерческие) в высших учебных заведениях.

Эти четыре подхода к расширению и диверсификации высшего образования направлены на расширение круга поставщиков услуг и диапазона квалификаций высшего образования. Эти подходы пересекаются еще двумя соображениями, которые были важны в дискуссиях, касающихся разнообразия положений:

во-первых, развивается и продвигается дистанционное и онлайн-обучение, что увеличивает разнообразие способов обучения в высших учебных заведениях. В то время как дистанционное и онлайн-обучение обеспечивается всеми типами высших учебных заведений, включая государственные открытые университеты в таких странах, как США. Королевство или Испания, более недавнее глобальное расширение этих моделей обучения было вызвано частными поставщиками;

во-вторых, расширение физического и дистанционного обеспечения высшего образования имеет пространственное измерение, поскольку оно сделало высшее образование более доступным для населения более отдаленных регионов. Исторически расширение физической сети высших учебных заведений было обусловлено стремлением правительств улучшить региональный «охват» высшим образованием. Расширение онлайн-обучения и дистанционного обучения иногда преподносится политиками и законодателями как средство охвата недостаточно обслуживаемого студенческого населения, в том числе в более отдаленных регионах.

Создание новых государственных учреждений и новых типов программ, расширение частного сектора и онлайн-обучения, а также развитие региональных кампусов, как правило, идут рука об руку с ростом спроса на высшее образование.

В более стабильных системах, таких как системы большей части Европы, Северной Америки, Австралии или Японии, образовательная политика последних лет, как правило, сосредоточена на управлении и тонкой настройке существующих моделей предоставления услуг высшего образования и разнообразия, а не на фундаментальных реформах. Это может включать, например, уточнение роли различных институциональных типов в рамках бинарной системы, а не создание бинарной системы в первую очередь.

Как уже отмечалось, государственные органы часто реагируют на растущий спрос на высшее образование, поддерживая рост традиционных университетов или создавая новые университеты по образцу существующих академически ориентированных институтов. На практике такие методы расширения часто приводят к большему разнообразию институционального ландшафта, поскольку вновь созданные университеты имеют различные профили, репутацию и результаты деятельности, несмотря на их номинально идентичный правовой статус со старыми вузами.

Это растущее разнообразие часто – но не всегда – принимает форму большей «вертикальной» дифферен-

циации между университетами, причем более старые учреждения высшего образования часто сохраняют больший престиж и ресурсы, чем их более молодые собратья. Однако поощрение «вертикальной» дифференциации редко было основной – или даже явной – политической целью правительств при создании новых государственных университетов (Teichler, 2004 [9]). Напротив, создание новых и отличающихся друг от друга типов учреждений, таких как университеты прикладных наук, почти всегда было результатом явного стремления внести большее разнообразие в систему высшего образования.

Сторонники такой политики часто утверждают, – с переменным успехом – что нового институционального формы могут создать «горизонтальные», нежели «вертикальные» дифференциации, за счет нового заведения различны, но равны, статус вузов в высшем образовании (Kuvik, 2009 [10]; Kuvik, 2004 [10]). Решения правительства о создании или формализации статуса новых институциональных категорий в высшем образовании исторически оправдывались различными целями, часто в сочетании. К ним относятся:

- содействие социальному равенству: создание альтернативных возможностей для получения высшего образования для населения, включая, в некоторых системах, учащихся профессионально – технических специальностей среднего образования, – кто может быть менее готов или менее способен заниматься высоко академическими программами в университете;

- удовлетворение спроса на профессиональные навыки: реагирование на растущий спрос на квалифицированных специалистов на рынке труда, в том числе в тех профессиях, где ранее не требовалась высшая квалификация и для которых соответствующие образовательные траектории не широко предусмотрены в традиционных университетах;

- ограничение затрат: расширение доступа к высшему образованию через учреждения, создание и функционирование которых обходится дешевле, чем исследовательские университеты. Эти соображения сыграли определенную роль в создании профессионально ориентированных высших учебных заведений в странах ОЭСР, особенно в период широкомасштабных усилий по расширению в 1960-е и 70-е годы.

Остаются актуальными вопросами, поскольку политики и законодатели стремятся управлять, поддерживать или реформировать системы высшего образования, в которых сосуществуют различные институциональные категории.

При разработке, управлении или реформировании горизонтальной дифференциации между высшими учебными заведениями в их системах перед политиками возникает ряд ключевых вопросов и проблем. Первая задача может быть обобщена как достижение правильного баланса между полезной дифференциацией и вредной фрагментацией. В дифференцированных системах высшего образования с формальным различием между различными категориями учреждений директивные

органы могут варьировать конкретные правовые характеристики каждой институциональной категории. В то время как большинство юрисдикций с такими системами различают типы учреждений по их миссии и программной направленности (часто с точки зрения профессиональной ориентации, а не академической), в некоторых системах каждая категория учреждений имеет различные механизмы финансирования, модели управления, процедуры обеспечения качества и полномочия на присуждение степеней [6].

Хотя различные условия могут быть желательными для отражения различных задач различных типов учреждений, они также несут с собой риск фрагментации системы. Хотя, возможно, целесообразно использовать дифференцированные критерии для оценки качества профессиональных и академических программ, например, существование отдельных систем обеспечения качества для профессионально ориентированных учреждений может быть истолковано наблюдателями как признак более низкого качества в этих учреждениях. Теоретически, чем больше формальные различия между институтами, тем больше риск фрагментации между различными подсекторами, что может подорвать цель единой, согласованной и проницаемой системы высшего образования.

Среди других проблем, возникающих в результате строгой горизонтальной дифференциации, можно выделить потенциальные барьеры для мобильности студентов и персонала между подсистемами, а также определенные формы сотрудничества, такие как совместные программы. Например, формальное различие между учеными степенями, присуждаемыми университетами и университетами прикладных наук, может создать дополнительные барьеры для студентов, желающих перейти из одного вуза в другой. Во Фландрии, Нидерландах или Дании, например, университетские колледжи (соответственно *hogescholen* и *professionshøjskoler*) присуждают профессиональные степени бакалавра, отличные от степени бакалавра, присуждаемой университетами. Это контрастирует с ситуацией в Германии, где *fachhochschulen* присуждают степени бакалавра, которые непосредственно эквивалентны тем, которые присуждаются университетами [7].

В то время как в Германии и Дании прямой перевод между бакалавром в университете прикладных наук и магистром в университете возможен (хотя и не гарантирован), обладатели профессионального бакалавра в Фландрии и Нидерландах всегда обязаны следовать одно- или двухлетней программе образования (Фламандская Правительство, 2019 [9]). Это различие отражает разные подходы к поступлению в университет. Однако в таких случаях возникают вопросы о том, являются ли требования к учебным программам чрезмерным барьером для проницаемости (Inspectie van het Onderwijs, 2019 [10]). В более общем плане существование различных типов степени бакалавра может быть плохо понято в других странах без этой практики, что создает барьеры для международной мобильности, в частности, для об-

ладателей профессиональных степеней бакалавра.

Еще одной актуальной проблемой является создание паритета между профессионально и академически ориентированными высшими учебными заведениями. Отражая в значительной степени проблемы, связанные с профессиональной подготовкой во многих системах среднего образования, профессионально ориентированные учебные заведения исторически страдали от более ограниченного престижа, чем университеты во многих странах ОЭСР.

Хотя представление о том, что университеты и не-университетские высшие учебные заведения различны, но равны, использовалось во многих странах правительствами институциональными лидерами, это не всегда было восприятием в обществе в целом.

Профессионально ориентированные высшие учебные заведения, как правило, привлекают студентов из менее благополучных слоев общества, в том числе тех, кто первым в своей семье получает высшее образование. Это может быть связано с тем, что такие учреждения предлагают более прямые пути на рынок труда или (в некоторых странах) более короткие и, следовательно, более доступные программы. В результате, хотя профессионально ориентированные институты могут играть определенную роль в расширении доступа к высшему образованию, возникают вопросы об их роли в воспроизводстве существующего неравенства (Reimerand Jacob, 2011 [10]; Triventi, 2013 [10]). Хотя социальная стратификация может быть особенно очевидна в некоторых бинарных или формально дифференцированных системах высшего образования, она также присутствует в номинально унитарных, но неформально стратифицированных системах, таких как Великобритания и Австралия (Raffe and Croxford, 2015 [10]; Jerrim, Chmielewski and Parker, 2015 [10]).

Возможность избежать нежелательной фрагментации и сегрегации между различными подсистемами высшего образования является проблемой для многих бинарных систем высшего образования, так же как и тенденция к сближению учреждений в различных подсистемах с точки зрения миссий, видов деятельности и профилей. Аналитики во многих странах ОЭСР на-

блюдают тенденцию к тому, что высшие учебные заведения в бинарных системах раздвигают границы своих формальных ролей в системе. Профессионально ориентированные институты во многих странах ОЭСР (например, Нидерланды и Португалия) стремились расширить свою деятельность в области прикладных исследований и подготовки научных кадров, двигаясь в сторону традиционной «территории» университетов.

Некоторые авторы утверждают, что университеты имеют также тенденцию к «профессионализации» программ, так как привлечение внимания общественности к актуальности на рынке труда в высших учебных заведениях увеличилось – тенденция, они идентифицируют себя как «профессиональный дрейф», в отличие от «академических дрейф» они считают, что произошла в профессионально ориентированных институтах (яблонная и кроткий 2006, [2]). Трудность с этими аргументами заключается в том, что даже если «академический» и «профессиональный дрейф» можно измерить – что трудно, учитывая их расплывчатые определения, – далеко не доказано, что эти тенденции проблематичны. В ряде стран ОЭСР правительства либо полностью устранили бинарные деления, как в Объединенный Королевства и Австралии в 1990-е годы или снизили уровень дифференциации между университетами и университетами прикладных наук путем ослабления правил и поощрения большей исследовательской активности в профессионально ориентированных институтах, как в Швеции, Норвегии и Нидерландах. Некоторые аналитики задаются вопросом, уместны ли бинарные системы в современных системах высшего образования, утверждая, что строгое соблюдение правил, касающихся бинарного разделения, может препятствовать ценной диверсификации на институциональном уровне (van Vught, 2008 [10]). Другие выступают за более дифференцированные «экосистемы» институтов, а не за простые бинарные различия (Parker, Dempster and Warburton, 2018 [10]).

Таким образом, в настоящее время наблюдается расширение сети высших учебных заведений, структуры обучения в них, широко привлекая различные государственные ресурсы.

Библиографический список

1. Аубакирова Ж.Я., Бейсенбаев Ж.Т., Жапарова М.Ж. Эндаумент-фонды как форма реализации государственно-частного партнерства в высшем образовании: зарубежный опыт // Экономика. 2019. Т. 14. № 4. С. 81–92.
2. Будущее высшего образования и академической профессии : страны Брик и США / Высш. шк. экономики (нац. исследовательский ун-т) ; под ред. Ф. Альтбаха [и др.] ; пер. с англ. А. Гордеева и Г. Петренко ; под науч. ред. М. Юдкевич. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. 247 с. ISBN 978-5-7598-1069-8
3. Вихарев С.С., Самохина И.М. Эффективность организации учебного процесса в образовательных организациях высшего образования // Евразийский союз ученых. 2017. № 12-2 (45). С. 24–26.
4. Инновационное развитие высшего профессионального образования в России : [монография] / И. М. Рукина [и др.] ; под ред. А. Ю. Манюшиса ; [Междунар. ун-т в Москве]. Москва : Междунар. ун-т в Москве, 2014. 398 с. ISBN 978-5-9248-0185-8
5. Карпенко О.М. Высшее образование в странах мира: анализ данных образовательной статистики и глобальных рейтингов в сфере образования : [монография] / О. М. Карпенко, М. Д. Бершадская. Москва : Изд-во СГУ, 2009. 243 с. ISBN 978-5-8323-0580-6
6. Колоницкая О.Л. Гуманитарная среда – один из способов решения проблем высшего профессионального образования // Teaching Methodology in Higher Education: annual collection. 2011. № 14. С. 108–116.
7. Шиндаулова Р.Б. Эвристичность гуманизма в контексте модернизации современного высшего образования // Гилея: научный вестник. 2016. № 114 (11). С. 260–263

8. *Щербак Е.Н.* Высшее образование как объект государственного регулирования в условиях глобализации. Административно-правовой аспект: моногр./ Е.Н. Щербак. - М.: Юркомпани, 2012. 256 с.
9. *Croucher G. et al. (eds.)* (2013), *The Dawkins revolution : 25 years on*, Carlton, Victoria Melbourne University Publishing, 2013.
10. *Teixeira P.* (2009), «Mass Higher Education and Private Institutions», in OECD (ed.), *Higher Education to 2030 Volume 2: Globalisation*, OECD, Paris.

References

1. *Aubakirova Zh. Ya., Beisenbayev Zh. T., Zhaparova M.Zh.* Endowment funds as a form of implementation of public-private partnership in higher education: foreign experience // *Economics: Strategy and Practice*. 2019. T. 14. No. 4. Pp. 81–92.
 2. The future of higher education and the academic profession : the BRICs and the United States / HSE University (NAT. research University) ; ed. by F. Altbach [et al.]; translated from English. A. Gordeeva and G. Petrenko ; under scientific edition by M. Yudkevich. - Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2013. 247 p. ISBN 978-5-7598-1069-8
 3. *Vikharev S.S., Samokhina I.M.* Efficiency of the organization of the educational process in educational organizations of higher education // *Eurasian Union of Scientists*. 2017. No. 12–2 (45). Pp. 24–26.
 4. Innovative development of higher professional education in Russia : [monograph] / I. M. Rukin [and others]; edited by A.Yu. Manyushis ; [Intern. un-t in Moscow]. - Moscow: International University in Moscow, 2014. 398 p. ISBN 978-5-9248-0185-8
 5. *Karpenko O.M.* Higher education in the countries of the world: analysis of educational statistics and global ratings in the field of education: [monograph] / O. M. Karpenko, M. D. Bershadskaya. Moscow: SSU Publishing House, 2009. - 243 p. ISBN 978-5-8323-0580-6
 6. *Kolonitskaya O. L.* Humanitarian environment – one of the ways to solve the problems of higher professional education // *Teaching Methodology in Higher Education: annual collection*. 2011. No. 14. Pp. 108–116.
 7. *Samoilov V. D.* Androgogical foundations of pedagogy and psychology in the system of higher education in Russia. Textbook / V.D. Samoylov. M.: Unity-Dana, 2015. 296 p.
 8. *Shindaulova R.B.* Heuristics of noohumanism in the context of modernization of modern higher education // *Gileya: scientific bulletin*. 2016. No. 114 (11). Pp. 260–263
 9. *Shcherbak E.N.* Higher education as an object of state regulation in the context of globalization. Administrative and legal aspect: monograph / E. N. Shcherbak. M.: Yurkompanii, 2012. 256 p.
 10. *Teixeira P.* (2009), «Mass Higher Education and Private Institutions», in OECD (ed.), *Higher Education to 2030 Volume 2: Globalisation*, OECD, Paris.
-

УДК 378

UDC 378

КРАСНИКОВ М.В.

аспирант, кафедра географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: max151994k@yandex.ru

KRASNIKOV M.V.

Graduate Student, Department of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University
E-mail: max151994k@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ:
05.03.06 ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ
СБАЛАНСИРОВАННОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АГРОЛАНДШАФТОВ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

**FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS IN THE FIELD OF TRAINING:
05.03.06 ECOLOGY AND NATURE MANAGEMENT IN THE PROCESS OF STUDYING THE PROBLEM
OF BALANCED USE OF AGRICULTURAL LANDSCAPES OF THE OREL REGION**

В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование в процессе изучения проблем сбалансированного использования агроландшафтов Орловской области, эффективного экологического природопользования на территории агроландшафтов. Это будет способствовать развитию социальной мобильности и таким образом сможет обеспечить бакалаврам-экологам необходимую конкурентоспособность на рынке труда.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, бакалавр, экология и природопользование, агроландшафт, экология и природопользование, тяжелые металлы.

The article deals with the formation of professional competence of bachelors in the field of training 05.03.06 Ecology and nature Management in the process of studying the problems of balanced use of agricultural landscapes of the Orel region, effective environmental management in the territory of agricultural landscapes. This will contribute to the development of social mobility and thus will be able to provide environmental bachelors with the necessary competitiveness in the labor market.

Keywords: professional competence, bachelor's degree, ecology and nature management, agricultural landscape, ecology and nature management, heavy metals.

Сегодня одной из важнейших проблем в системе высшего образования России является подготовка бакалавров-выпускников. Решение данной проблемы формируется в результате формирования системы соответствующей образовательной подготовки и в основном опирается на приобретенный опыт со стороны ученых и других исследователей.

В настоящее время в высших учебных заведениях Российской Федерации бакалавры получают высшее образование по ФГОС ВО 3++, на основании которого формируются основные образовательные программы по определенным направлениям. Кроме того, в процессе обучения, постоянно ведется поиск и совершенствование образовательного процесса, а именно разрабатываются новые методики, создаются новые учебно-методические пособия, которые позволяют бакалаврам получать наиболее актуальные знания. Также обновляется инструментальная, программная базы, которые позволяют с помощью с помощью инновационных технологий достичь поставленных результатов. Все эти новшества формируют массу вопросов, которые заставляют пересмотреть организационные и методологические моменты проведения образовательного процесса в ВУЗах. Одним из важных вопросов, является вопрос, который касается формирования профессиональных компетенций по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование.

В соответствии с ФГОС данного направления подготовки, «выпускник, который освоил программу бакалавриата, обязан владеть основными профессиональными компетенциями, которые соответствуют определенному виду профессиональной деятельности, на которые в настоящее время ориентирована программа бакалавриата» [7]. А именно, это «компетенции в области производственно-технологической деятельности (ПК-4; ПК-5); компетенции в области научно-исследовательской деятельности (ПК-14); компетенции в области проектной деятельности (ПК-21) (в редакции Приказа Минобрнауки России от 13.07.2017 № 653)» [7].

В первую очередь, это необходимая модернизация основной образовательной программы в связи с переходом на новые образовательные стандарты, в которых «квалификационная характеристика выпускника детализирована до двух самостоятельных квалификаций - академический и прикладной бакалавр с разными наборами компетенций» [5], и необходимое выделение компетенций, которые смогут обеспечить целенаправленную подготовку к определенному и соответствующему направлению виду деятельности [5].

Главным образом, это касается основной образовательной программы, в связи с тем, что высшее образование перешло на новые образовательные стандарты, при которых основная квалификация бакалавра-выпускника

делится на 2 направления: бакалавр академический и бакалавр прикладной, которые имеют свой определенный набор компетенций, которые обеспечивают соответствующую подготовку по своему направлению.

В ОГУ имени И.С. Тургенева, для полноценного формирования профессиональных компетенций бакалавров-экологов, в частности, изучения аспектов рационального природопользования и разработки методологического комплекса по изучению особенностей преобразования естественных ландшафтов и культурные, предлагается изучение биогеохимических потоков тяжелых металлов в культурных ландшафтах Орловской области.

Для исследования были выбраны определенные территории (земельные участки) Орловской области, а именно часть бассейна р. Ока и р. Десна, обслуживанием которых в настоящее время занимается ФГУ «Центр химизации и сельскохозяйственной радиологии «Орловский». Почвенный покров на исследуемых территориях состоит в большинстве случаев из серых лесных почв, с агрономически однородной почвенной структурой [4].

Мониторинг количественного содержания тяжелых металлов в почвенном покрове Орловской области ведется с 1983 года.

Для проведения исследования, были определены точки отбора в определенных районах Орловской области (табл. 1). На территории указанных районов, на наиболее распространенных типах почв были отмечены реперные участки, на которых при проведении исследований проводился отбор почв и последующий анализ содержания тяжелых металлов, а именно свинца, кадмия, цинка и меди (табл. 1).

Таблица 1.

Соотношение контрольных точек и районов Орловской области

Название района	Номер контрольного участка, №
Глазуновский «Новополевское»	2
Дмитровский С-з «Мичурина»	4
Болховский «Струково»	5
Болховский «Новосинецкое»	6
Болховский «Щербовское»	7
Кромской СХП МТС «Черкасская»	8
Троснянский «Сомово»	10
Мценский «им. Тургенева»	11
Мценский «Зароща»	12
Мценский «Ядрино»	13
Орловский «Эксима-Агро»	15
Свердловский «Авангард-Агро-Орел»	16
Свердловский «Борисоглебское»	17
Урицкий СП «Городище»	18
Урицкий «Бунинское»	19

1 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	20
2 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	21
Знаменский «Селиховский»	22
Шаблыкинский «Маяк-Агро»	23
Шаблыкинский «Хотьковская Нива»	24
Малоархангельский отд. «Александровское»	25
Троснянский «Суворовское»	26
Глазуновский КСП «МТС»	27
Дмитровский «Лубянский»	28

Соотношение контрольных точек и районов, на которых находятся реперные участки, которые выглядят следующим образом (рис. 1).

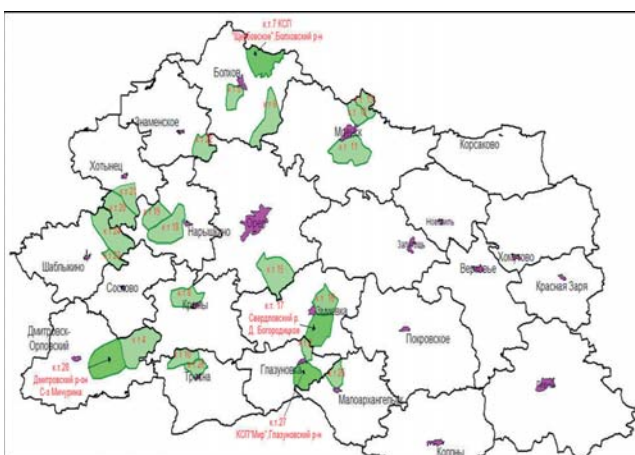


Рис. 1. Картограмма расположения контрольных участков ФГУ Центра химизации и сельскохозяйственной радиологии «Орловский».

На рисунке 1 отмечены те земельные участки, на которых были проведены соответствующие исследования культурных ландшафтов районов Орловской области на предмет количественного содержания в них тяжелых металлов [3, 6].

В результате анализа данных таблицы 2 были изучены основные содержания тяжелых металлов в культурных ландшафтах изучаемых участков районов Орловской области. Согласно данным, представленным ФГУ Центра химизации и сельскохозяйственной радиологии «Орловский», содержание максимальное содержание свинца в 1983 году отмечалось в КСП «Новополевское» Глазуновского района, а минимальное содержание, на первом участке КСП «Богородицкое» Хотынецкого района. Максимальное содержание кадмия в 1983 году отмечено на втором участке КСП «Богородицкое» Хотынецкого района, а минимальное содержание в СП «Городище» Урицкого района. В 1984 году были проведены исследования на содержание в культурных ландшафтах таких элементов, как цинк и медь. Максимальное содержание цинка было отмечено в хозяйстве «Зароща» Мценского района, минимальное же содержание отмечено в КСП «Новополевское» Глазуновского района, д. Сомово Троснянского района, хозяйство «Бунинское» Урицкого района, хозяйство «Хотьковская Нива» Шаблыкинского района. По меди максимум было обнаружено в хозяйстве «Эксима-Агро»

Таблица 2.

Содержание тяжелых металлов в культурных ландшафтах Орловской области за период с 1983–1984 гг.

Участок	1983		1984	
	Свинец, мг/кг	Кадмий, мг/кг	Цинк, мг/кг	Медь, мг/кг
Глазуновский КСП «Новополевское»	3,97	1,19	0,002	0,07
Дмитровский «Лубянский»	1,32	0,66	0,24	0,12
Болховский «Струково»	1,29	0,53	0,23	0,02
Болховский «Новосинецкое»	2,62	0,19	0,21	0,10
Болховский «Щербовское»	3,35	0,78	0,21	0,11
Кромской СХП МТС «Черкасская»	1,60	0,22	0,70	0,14
Троснянский «Сомово»	2,38	1,09	0,002	0,32
Мценский «Ядрино»	1,22	0,35	0,31	0,26
Мценский «Зароща»	1,96	0,71	2,56	0,08
Мценский «им. Тургенева»	2,34	0,49	1,89	0,51
Орловский «Эксима-Агро»	2,73	0,97	0,15	1,04
Свердловский «Авангард-Агро-Орел»	1,03	0,37	1,49	0,15
Свердловский «Борисоглебское»	1,88	0,93	0,24	0,07
Урицкий СП «Городище»	2,21	0,15	0,84	0,16
Урицкий «Бунинское»	3,81	0,54	0,0020	0,05
1 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	0,65	0,75	1,74	0,10
2 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	2,82	1,54	0,25	0,55
Знаменский «Селиховский»	1,07	0,56	0,14	0,48
Шаблыкинский «Маяк-Агро»	1,10	0,16	0,14	0,52
Шаблыкинский «Хотьковская Нива»	0,72	0,62	0,002	0,17
Малоархангельский отд. «Александровское»	1,53	0,24	0,85	0,51
Троснянский «Суворовское»	3,29	0,60	0,17	0,08
Глазуновский «Глазуновская МТС»	1,21	0,66	0,80	0,60
Дмировский «Мичурина»	2,45	0,34	0,12	0,16

Орловского района, а минимальное содержание в хозяйстве «Струково» Болховского района. В результате анализа данных, необходимо отметить, что ПДК для данных тяжелых металлов имеют разные значения: свинец – 30 мг/кг, кадмий – 1 мг/кг, цинк – 23 мг/кг; медь – 3 мг/кг. Полученные данные могут говорить о том, что на период 1983 – 1984 гг. предельно допустимая концентрация данных элементов в большинстве исследуемых районов оставалось в норме.

По результатам обследования почвенных образцов, взятых на контрольных участках в 2018 г. на содержание свинца и кадмия, а также в 2019 г. на содержание в образцах цинка и меди, были получены следующие результаты (табл. 3).

По приведенным данным таблицы 3 можно увидеть, что содержание свинца в почвенных образцах контрольных участков находится на уровне 1,0 – 1,5 мг/кг почвы.

Необходимо отметить, что в результате исследования данных, было выявлено, что содержание свинца на таких участках, как № 7, 11, 12, 13 и 19 отмечено наивысшая концентрация, которая согласно полученным, в результате проведенных анализов, данных составила 2,1 мг/кг, 1,94 мг/кг, 2,46 мг/кг, 2,05 мг/кг и 1,98 мг/кг почвы.

Кроме того, при исследовании проб, было выявлено, что содержание свинца на исследуемых участках под номерами 4 и 23 составило 0,48 мг/кг, 0,56 мг/кг почвы, что является минимальной концентрацией.

В результатах, полученных в ходе анализа по определению меди в почвенных образцах контрольных участков, можно выявить, что концентрация вещества всех рассматриваемых участков достаточно сильно колеблется.

Так, наивысшая концентрация кадмия в почвенных образцах контрольных участков установилась на отметках 0,08 мг/кг, 0,09 мг/кг и 0,1 мг/кг почвы, номера участков которых 4, 15 и 20 соответственно.

Минимальные значения содержания исследуемого вещества было выявлено в почвенных образцах контрольных участков, номера которых 8, 11, 12, 23 и составили 0,01 мг/кг почвы.

В результатах анализа почвенных образцов контрольных участков на массовое содержание цинка наблюдаются сильные скачки на отдельных участках рассматриваемых территорий Орловской области.

Так, пиковые концентрации приведенных контрольных участков можно наблюдать на участках под

Таблица 3.

Содержание тяжелых металлов в культурных ландшафтах Орловской области за период с 2018–2019 гг.

Участок	2018		2019	
	Свинец, мг/кг	Кадмий, мг/кг	Цинк, мг/кг	Медь, мг/кг
Глазуновский КСП «Новополевское»	1,12	0,02	1,85	0,39
Дмитровский «Лубянский»	0,98	0,03	2,29	0,82
Болховский «Струково»	0,76	0,05	1,35	0,27
Болховский «Новосинецкое»	1,25	0,03	0,96	0,19
Болховский «Щербовское»	2,1	0,02	0,66	0,45
Кромской СХП МТС «Черкасская»	0,87	0,01	3,23	0,34
Троснянский «Сомово»	1,55	0,06	1,54	0,14
Мценский «Ядрино»	2,05	0,02	1,35	0,25
Мценский «Зароща»	2,46	0,01	0,72	0,19
Мценский «им. Тургенева»	1,94	0,01	3,21	0,77
Орловский «Эксима-Агро»	1,23	0,09	1,25	0,86
Свердловский «Авангард-Агро-Орел»	1,01	0,07	0,98	0,18
Свердловский «Борисоглебское»	1,46	0,06	2,6	0,21
Урицкий СП «Городище»	1,32	0,07	0,64	0,34
Урицкий «Бунинское»	1,98	0,05	0,75	0,31
1 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	0,86	0,02	0,82	0,2
2 Хотынецкий КСП «Богородицкое»	0,74	0,1	2,9	0,48
Знаменский «Селиховский»	0,89	0,03	1,16	0,56
Шаблыкинский «Маяк-Агро»	0,56	0,01	2,79	0,28
Шаблыкинский «Хотьковская Нива»	0,88	0,06	0,83	0,39
Малоархангельский отд. «Александровское»	1,44	0,04	0,47	0,14
Троснянский «Суворовское»	1,35	0,02	0,58	0,32
Глазуновский «Глазуновская МТС»	0,92	0,02	1,75	0,11
Дмировский «Мичурина»	0,48	0,08	2,84	0,77

номерами 4, 8, 11, 17, 20 и 23. В них массовая концентрация цинка составила 2,84 мг/кг, 3,23 мг/кг, 3,21 мг/кг, 2,6 мг/кг, 2,9 мг/кг и 2,79 мг/кг почвы соответственно.

Необходимо отметить, что минимальное содержание цинка, в результате проведенного анализа, отмечается на участке № 25, на котором концентрация цинка составила 0,47 мг/кг почвы.

Содержание меди в почвенных образцах контрольных участков установилось в пределах от 0,2 – 0,4 мг/кг почвы и только на нескольких участках массовая концентрация рассматриваемого элемента имеет пиковые значения.

Контрольные участки под номерами 2, 25 и 26 имеют наименьшие значения массовой концентрации меди и составили 0,11 мг/кг и по 0,14 мг/кг почвы соответственно.

Пиковые значения содержания меди имеют участки под номерами 4, 11, 15 и 28. Они составляют соответствующие значения концентраций: 0,77 мг/кг, 0,77 мг/кг, 0,86 мг/кг и 0,82 мг/кг [2].

Результаты, которые получены в ходе проведенного исследования могут быть использованы в учебном процессе при подготовке бакалавров по направлению

подготовки 05.03.06 Экология и природопользование. Данный исследуемый раздел рекомендуется включать в такие естественнонаучные дисциплины, как ландшафтоведение, охрана окружающей среды, основы природопользования, геоэкология и др., а, следовательно, дает возможность шире и полноценнее изучить данный раздел программы.

Для того чтобы подготовить достаточно профессионального выпускника, в стенах ОГУ имени И.С. Тургенева, по действующим образовательным стандартам, который бы смог конкурировать на рынке труда, необходимо построить определенную систему, которая смогла бы обеспечить тему конкурирующими навыками, способствующими повышению уровня профессионализма выпускника данного направления подготовки [5].

В настоящее время осуществляется переход на новый уровень образования, который позволяет подготовить будущих выпускников решать проблемы на рынке труда [1].

В результате проведенного анализа компетенций Федеральных государственных образовательных стандартов по направлению подготовки бакалавра 05.03.06

Экология и природопользование за последние 10 лет отмечены новые компетенции: как общепрофессиональные, так и профессиональные компетенции, которыми будущий эколог должен овладеть в период прохождения обучения в высшем образовательном учреждении. При овладении компетенций, особое значение уделяется профессиональным компетенциям, а именно естественнонаучным, которые позволяют развивать и закреплять профессиональные навыки по данному направлению. Сегодня, овладение соответствующими компетенциями происходит в результате решения проблем Орловской области в области экологии.

Таким образом, в результате общепринятых требований и выполнения установленного законодательства в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование в настоящее время наблюдается актуализация информации по совершенствованию образовательных стандартов программы по данному направлению. Сегодня, особенно важно сделать так, чтобы студенты смогли своевременно овладеть теми профессиональными знаниями, которые им дает образовательный процесс и которые постоянно совершенствуются.

Библиографический список

1. Казаков Л.К. Ландшафтоведение с основами ландшафтного планирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
2. Николаев В.А. Ландшафтоведение. Семинарские и практические занятия В.А. Николаев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. 94 с.
3. Панов В.И. Ландшафтно-географическая методология (географический принцип В.В. Докучаева) ресурсного управления и преобразования степного незащищенного агроландшафта в улучшенный природоподобный противозерозионный агроландшафт лесостепного типа / В.И. Панов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2018. т. 20. № 2(3). С. 511–528.
4. Панов В.И. Синергетическое эрозиоландшафтоведение (теория и практика самоорганизации гидрологических и эрозионных процессов, рельефа и ландшафтов) В.И. Панов : // Матер. научно-практ. конф. Волгоград, 17–19 октября. Волгоград: ВНИАЛМИ, 2011. С. 231–240.
5. Слостенин В.А. Педагогика: инновационные процессы в образовании В.А. Слостенин. М., 2000. 512 с.
6. Веденин Ю.А. Культурный ландшафт как объект культурного и природного наследия / Ю.А. Веденин, М.Е. Кулешова. Журнал «Известия АН. Серия географическая», 2001, №1, С. 7–14
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования от 11.08. 2016 г. № 998.

References

1. Kazakov L.K. Landscape studies with the basics of landscape planning: textbook. manual for students. higher. studies. institutions / L. K. Kazakov. 2nd ed., ispr. - M.: Publishing Center "Academy", 2008 336 p.
2. Nikolaev V.A. Landscape studies. Seminary and practical classes V. A. Nikolaev. M.: Moscow Publishing House. un-ta, 2000 94 p.
3. Panov V.I. Landscape-geographical methodology (geographical principle of V. V. Dokuchaev) of resource management and transformation of the steppe unprotected agrolandscape into an improved nature-like anti-erosion agrolandscape of the forest-steppe type / V. I. Panov // Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. 2018. vol. 20. No. 2(3). Pp. 511-528.
4. Panov V.I. Synergetic erosiol and schaftovedenie (theory and practice of self-organization of hydrological and erosive processes, relief and landscapes) V. I. Panov: // Mater. nauchno-prakt.konf. Volgograd, October 17–19. Volgograd: VNIALMI, 2011. Pp. 231–240.
5. Slastenin V. A. Pedagogy: innovative processes in education V. A. Slastenin. M., 2000. 512 p.
6. Vedenin Yu.A. Cultural landscape as an object of cultural and natural heritage / Yu. A. Vedenin, M. E. Kuleshova. The journal "Izvestiya of the Academy of Sciences. Geographical Series, 2001, No. 1, Pp. 7–14»
7. Federal State Educational Standard of Higher Education No. 998 of 11.08. 2016.

УДК 372.862

UDC 372.862

КУЗНЕЦОВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

ЛЫСАК О.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lisak.1970@mail.ru

KUZNETSOVA L.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Technology and Enterprise of Orel State University
E-mail: Kuznetsova2011.orel@yandex.ru

LISAK O.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Technology and Enterprise of Orel State University
E-mail: lisak.1970@mail.ru

КОМПЕТЕНЦИЯ «R5 – ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ», КАК ПЕРВЫЙ ШАГ В ПРОФЕССИЮ

COMPETENCE «R5 - TEACHING TECHNOLOGY», AS THE FIRST STEP IN THE PROFESSION

В статье рассматривается роль чемпионата WorldSkills по компетенции «R5 – Преподавание технологии» в профессиональном становлении студентов, будущих учителей технологии. Рассматривается конкурсное задание чемпионата и профессиональные компетенции, которые необходимы студентам для успешного участия в чемпионате и дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: преподавание технологии, чемпионат по стандартам WorldSkills, учитель технологии, компетенции.

The article discusses the role of the WorldSkills championship in the competence «R5 - Teaching technology» in the professional development of students, future teachers of technology. The competition task of the championship and professional competencies that are necessary for students to successfully participate in the championship and further professional activity are considered.

Keywords: technology teaching, WorldSkills standards championship, technology teacher, competencies.

Преподавание технологии – исключительная профессиональная сфера школьного образования. Учитель технологии это учитель-уникум. Он может с лёгкостью объяснить и наглядно показать, как работает металлообрабатывающий станок, как сшить юбку, приготовить ужин или собрать робототехнический набор.

У учителя технологии «золотые руки», он может всё и может научить этому школьника, научить всему, с чем ему придётся столкнуться в быту. Как починить смеситель на кухне, забить гвоздь, сварить суп, поставить латку на одежду, как работать с разными материалами: древесиной, металлом, тканью, продуктами питания, бумагой и т.д.

Преподавание технологии – самая практико-ориентированная педагогическая специальность. Поэтому подготовка будущего учителя технологии должна быть довольно информационноёмкой, студенты должны овладеть знаниями не только по методике преподавания технологии, но и сформировать основные представления о современных способах преобразования материального мира [2].

Становление и развитие педагогического профессионализма будущего учителя технологии происходит через овладение компетенциями, заложенными в стандарте профессии. Современное образование постоянно преобразуется под влиянием изменяющихся условий

жизни, развитием технологий и инноваций. Одним из способов проверки уровня подготовки студентов, будущих учителей технологии может стать их участие в чемпионате по стандартам WorldSkills.

Согласно стандарту Worldskills, будущий учитель технологии должен быть профессионально подкован как в гуманитарной и естественнонаучной области, так и в области предпринимательской деятельности. Поскольку именно профессиональные качества учителя технологии позволяют освоить и научиться решать задачи как технологического, так и производственного характера.

Внедрение в технологическое образование таких новых направлений как «Робототехника», «3D – моделирование и программирование», «VR и AR реальность», «Нанотехнологии» и др., а также открытие «Точек роста», требуют новой, более современной подготовки будущего учителя технологии, позволяющей школьникам изучить перспективы новых профессий и специальностей.

Компетенция «R5 – Преподавание технологии», появилась не так давно в 2017 году, пакет документации для неё был разработан специалистами и экспертами ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета.

Техническое задание по компетенции

«Преподавание технологии предполагает выполнение четырёх модулей включающих задания, отражающие основные компетенции необходимые в профессиональной деятельности учителя:

- разработка интерактивного сценария урока по технологии с использованием электронных образовательных ресурсов и демонстрация его фрагмента.
- организация проектной работы обучающихся.
- разработка внеурочного мероприятия с использованием цифровых ресурсов и демонстрация его фрагмента.
- разработка 3D-модели для проведения практической работы с обучающимися.
- разработка поурочного тематического планирования по одному из разделов программы.
- анализ урока по технологии с последующим составлением плана профессионального развития.
- разработка методических указаний по использованию оборудования (конструктора, технического набора и пр.) на основе первоначального знакомства и анализа его возможностей» [1].

Представленные основные виды профессиональной деятельности учителя технологии стали определяющими при разработке конкурсного материала задания. В задании отражена направленность педагогической деятельности учителя технологии, которая по своей сути во многом практико-ориентирована, учитель должен уметь организовать практическую, проектную, внеурочную деятельность. Выполнение заданий позволяет оценить коммуникативные и организаторские компетенции участника чемпионата, позволяет увидеть его способности к общению, демонстрации, владению аудитории, выстраиванию взаимодействия с обучающимися [3].

Стандарт Worldskills по компетенции «Учитель технологии» одним из ведущих направлений деятельности будущего учителя выделяет ознакомление школьников с современными направлениями технологий. К ним можно отнести такие направления, как: «Образовательная робототехника», «Промышленный дизайн», «3D-моделирование и программирование», «Разработка приложений виртуальной и дополненной реальности», «Геоинформационные технологии», «Программирование беспилотного летательного аппарата на основе программы Python». Данные направления входят в состав компетенции блока FutureSkills – через них школьники знакомятся с профессиями будущего, узнают новые перспективные направления профессиональной подготовки.

В сентябре 2020 года кафедра технологии и предпринимательства Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева презентовала компетенцию R5 «Преподавание технологии» в рамках IV Вузовского отборочного чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

В связи с эпидемическими ограничениями чемпионат проходил в дистанционном формате на базе технопарка «Кванториум». Главным экспертом на площадке была Хапаева С.С.

В чемпионате приняли участие студенты, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (профиль: Технология и экономика) и 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Технология). За два конкурсных дня студенты выполнили задания четырёх модулей отражающих основные направления профессиональной подготовки учителя технологии.

Конечно, приобщение студентов к подобным мероприятиям должно иметь системный характер, позволяя сильным студентам проявить себя, а слабым будет на кого равняться. Подготовка к чемпионату должна найти отражение в корректировке программ дисциплин профессиональной направленности, с учётом конкурсных испытаний. Во время учёбы и занятий по подготовке студентам надо давать задания направленные на развитие способности к импровизационной деятельности во время урока или внеурочного занятия, это качества необходимо, поскольку конкурсные испытания подразумевают элемент неожиданности, когда участнику надо выполнить задание по определённому набору материалов. Участие в чемпионате значительно расширяет кругозор участников, обогащает их политехнические и технологические знания. Во время выступления участники совершенствуют свои навыки к коммуникации, ставят профессиональную речь, развивают способности владения технической и технологической терминологией. Развивают свои актёрские таланты, отрабатывают практические навыки публичного выступления, ораторских способностей.

Соответствие будущего учителя технологии стандарту Worldskills требует от образовательной организации серьёзной профессиональной подготовки его в естественнонаучной и гуманитарной предметной (образовательной) областях. Именно от компетенций учителя технологии зависит возможность научить учащихся решению современных производственных и технологических задач: проектных, конструкторских, технологических, управленческих, предпринимательских. Он сопровождает ученика от этапа создания проекта до реализации уже готового продукта с развитием у школьников предпринимательских навыков и способностей на основе инициативного и инновационного творчества. Особое место занимает соблюдение правил безопасного труда с требованиями охраны труда, санитарных и гигиенических норм.

Для успешной подготовки будущих учителей технологии в вузе должна быть направлена на овладение ими способностями:

- организовывать рабочее пространство и рабочий процесс в учебной мастерской с перспективными направлениями развития технологического образования: робототехника, нанотехнологии, альтернативная энергия, AR и VR-технологии, 3D-моделирование, беспилотные аэротехнологии и др. (знание о назначении технического оборудования, владение им; соблюдением правил техники безопасности, санитарно-гигиенических норм и требований; знание возрастных и индивидуально-

типологических особенностей обучающихся; знание технологий и методов работы в учебных мастерских; соблюдение правовых, нравственно-этических норм и требований деонтологии);

– преподавать технологию по основным общеобразовательным программам: начальное, общее и среднее образование с новыми учебными курсами «Промышленный дизайн», «Геоинформационные технологии», «Основы программирования на языке Python на примере программирования беспилотного летательного аппарата», «VR-AR и 3D моделирование» (знание психолого-педагогических и организационно-методических основ организации технологического обучения в школе; владение традиционными и современными технологиями обработки конструкционных и художественных материалов, энергии и информации; осуществление отбора учебного материала для урока с учетом возрастных особенностей детей по овладению ими предметно-практической и проектно-технологической деятельности на всех этапах обучения; умение разработать рабочую программу по технологии в соответствии с требованиями ФГОС; умение планировать, организовывать и анализировать разные типы работ на уроке технологии, в том числе достижения школьников);

– организовывать внеурочную деятельность школьников технико-технологической направленности с элементами творчества в технопарке «Кванториум. Знать и уметь применять психолого-педагогические и методические основы организации внеурочной работы со школьниками технико-технологической направленности. Знать и владеть содержанием, формами и методами организации внеурочной работы по технологии; уметь планировать и реализовывать проектную и исследовательскую деятельность учащихся с элементами творчества. Уметь планировать, организовывать и ана-

лизировать занятия внеурочной деятельности технико-технологической направленности; уметь развивать у школьников универсальные учебные действия в продуктивной деятельности;

– методически обеспечивать преподавание технологии с внедрением STEM-технологии (знание современных подходов к содержанию и методике преподавания; преподавание технологии с учетом психолого-педагогических, гигиенических и методических требований; умение подготовить дидактических или иной материал для урока технологии с применением средств ИКТ);

– способность к самообразованию и профессиональной рефлексии (владение основными формами самоанализа профессионального опыта; умение осуществлять исследовательскую деятельность с применением инновационных педагогических и технологических методик; умение осуществлять коммуникацию и работать с группами, поддержка профессионального сообщества).

Итоги участия в чемпионате позволили сделать определенные выводы, касающиеся подготовки будущих учителей технологии в вузе. Она должна быть направлена на овладение и совершенствование таких компетенций как:

– преподавание предмета «Технология» по основным образовательным программам, включая современные направления технологического образования;

– создание образовательной среды в учебной мастерской, включая перспективные технологии и направления технологического образования;

– организация внеурочной деятельности школьников с элементами творчества на базе детских домов творчества, технопарков «Кванториум» и т.д.;

– умение внедрять в образовательный процесс цифровые и STEM-технологии.

Библиографический список

1. Конкурсное задание. Компетенция «Преподавание технологии» https://www.ntspi.ru/upload/Конкурсное%20задание_пт.pdf
2. Лесин С.М. Проблемы проектирования и организации конкурсных заданий по компетенции «Учитель технологии» для проведения вузовских чемпионатов по стандартам World Skills Russia / С. М. Лесин. — Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills: Сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции (26–27 марта 2018 года, Москва, ГАОУ ВО МГПУ). М.: МГПУ, ООО «АПриор», 2018. С. 36–46.
3. Хентонен А.Г. Подготовка будущих учителей технологии в условиях применения стандартов Worldskills/ А.Г.Хентонен, Э.О.Мишерин -Актуальные проблемы преподавания предметной области «Технология» в условиях инновационного развития образования : Материалы XII Международной научно-практической конференции (21–22 ноября 2019 г.) / науч. ред. Н.В. Зеленко; отв. ред. И. В. Герлах. Армавир: РИО АГПУ, 2019. – с. 241–245.

References

1. Competitive task. Competence “Teaching technology». https://www.ntspi.ru/upload/Конкурсное%20задание_пт.pdf
2. Lesin S.M. Problems of designing and organizing competitive tasks for the competence “Teacher of technology” for conducting university championships according to the standards of World Skills Russia / S. M. Lesin. - Problems of advanced training of workers based on Worldskills standards: Collection of materials of the Interregional Scientific and Practical Conference (March 26–27, 2018, Moscow, GAOU V MSPU). Moscow: MSPU, LLC “APrior”, 2018. Pp. 36–46.
3. Hentonen A.G. Training of future teachers of technology in the conditions of application of Worldskills standards / A.G. Hentonen, E. O. Mishcherin-Actual problems of teaching the subject area “Technology” in the conditions of innovative development of education: Materials of the XII International Scientific and Practical Conference (November 21–22, 2019) / scientific ed. N. V. Zelenko ; ed. I.V. Gerlach. Armavir : RIO AGPU, 2019 Pp. 241–245.

УДК 378.147.227

UDC 378.147.227

ЛОГВИНОВ М.В.

магистрант, факультет физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: mishalgv2015@yandex.ru

LOGVINOV M.V.

Master's Student, Faculty of Physical Education and Sports,
Orel State University
E-mail: mishalgv2015@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ
«СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ»**

**FORMATION OF STUDENTS' PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PROCESS OF STUDYING
THE DISCIPLINE «ORIENTEERING»**

В статье обосновывается целесообразность формирования педагогической рефлексии у будущих педагогов, раскрывается ее сущность и востребованность. Описывается организационно-педагогическая модель формирования педагогической рефлексии при изучении дисциплины «спортивное ориентирование». Раскрываются условия и этапы формирования, оценка результатов учебной и соревновательной деятельности и контроль уровня сформированности рефлексии. Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности рефлексии при использовании разработанной модели.

***Ключевые слова:** педагогическая рефлексия, организационно-педагогическая модель, интерактивные методы, уровень сформированности, спортивное ориентирование*

The article substantiates the expediency of the formation of pedagogical reflection in future teachers, reveals its essence and relevance. The organizational and pedagogical model of the formation of pedagogical reflection in the study of the discipline «sports orientation» is described. The conditions and stages of formation, assessment of the results of educational and competitive activities and control of the level of formation of reflection are revealed. The results of the performed diagnostics indicate a positive dynamics of the level of formation of reflection when using the developed model.

***Keywords:** pedagogical reflection, organizational and pedagogical model, interactive methods, level of formation, orienteering.*

В настоящее время возрастают требования к профессиональным и личностным характеристикам выпускников педагогических специальностей вузов. Это обусловлено кардинальными переменами во всех сферы жизни общества. Современный педагог должен уметь измерять цели и ценности, проводить глубокий анализ результатов своей деятельности, опираясь на современные тенденции профессиональной сферы. Способность к оцениванию уровня саморазвития и выявлению причинно-следственных связей, способствующих достижению субъектом нужного результата в философских, педагогических и психологических исследованиях определяется как рефлексия [4, 6]. Основными функциями педагогической рефлексии являются:

- диагностическая, подразумевающая оценку уровня развития участников;
- проектировочная, использующая средства моделирования и проектирования для создания конечного продукта;
- организаторская, обеспечивающая продуктивное взаимодействие педагога и воспитанника;
- коммуникативная, определяющая результативность плодотворного общения педагога и воспитанников;
- смысловтворческая, формирующая смысловые основы результатов деятельности и их взаимодействия;

– мотивационная, определяющая направление, характер и результат деятельности;

– коррекционная, провоцирующая участников процесса на коррекцию своей деятельности.

Для формирования педагогической рефлексии нами была выбрана дисциплина «спортивное ориентирование», так как на практических занятиях приходится принимать решения, основываясь на информации, полученной по разным каналам, используя свой творческий потенциал. Сопоставление условных знаков с местностью, оперативная обработка увиденной информации, быстрое принятие решения при выборе пути движения и при возникновении ошибки быстрая коррекция своего местоположения. Образовательные задачи формируются каждый раз в новых необычных ситуациях, поэтому развивается неспецифическая адаптация интеллектуальных систем организма и ситуационная рефлексия [5].

Предварительный анализ спортивной карты и оценка местности перед прохождением дистанции, выбор вариантов движения развивают перспективную рефлекссию. Анализ прохождения дистанций после каждого занятия, позволяет формировать ретроспективную рефлекссию, основанную на систематизации технических и тактических ошибок, позволяющую использовать полученный опыт в определенной ситуации [5].

Для формирования педагогической рефлексии нами была разработана организационно-педагогическая модель основу, которой составили: этапы обучения, педагогические условия, оценка результатов учебной и соревновательной деятельности и контроль уровня сформированности рефлексии. Создание комфортной среды: педагогическая поддержка, положительная мотивация, доверительные отношения (рис.1).

Процесс формирования рефлексии в спортивном ориентировании растянут по времени, поэтому мы его разделили на 3 этапа. Для каждого этапа характерны своя цель, содержание и методы для достижения необходимого результата. На первом этапе начитывался лекционный материал. Для формирования положительной мотивации применялись интерактивные методы обучения: лекции-беседы и лекции-презентации. Данный тип выбран был нами не случайно, так как позволяет визуализировать теоретический материал, создать первоначальные представления об учебной дисциплине, формируя базовые понятия на основе образов и картинок. На вводной лекции было дано определение понятия «рефлексия», подчеркивалась ее значимость. На последующих занятиях при подаче материала приводились фаты, подтверждающие влияние рефлексии на спортивную деятельность в спортивном ориентировании. Особое внимание отводилось анализу соревнователь-

ной деятельности, как средства формирования положительной рефлексии.

На втором этапе на практических занятиях происходило формирование практических навыков, основанных на интеллектуальных способностях студентов. Для этого применялись тесты и ментальные карты, при решении которых студенты мысленно должны представить ситуации, рефлексивно связывая работу над текстами с предстоящей практической деятельностью: умение ориентировать карту относительно местности, работа с компасом, выбор путей движения, работа с легендами. Работа в качестве помощника судьи, способствующая переосмыслению отношения участия в соревнованиях [1, 2].

Третий этап был направлен на формирование поведенческого компонента основанного на проблемно-поисковой деятельности. Студентам предлагалось на выбор три учебные дистанции, различного уровня сложности. В начале каждого занятия в процессе диалога, необходимо ответить на вопрос «Какие технико-тактические действия будут применены на дистанции?». Студенту необходимо обосновать выбранный вариант действия. После прохождения дистанции необходимо было на карте нарисовать свой путь, проанализировать допущенные ошибки по предложенной схеме, наметить варианты их устранения.

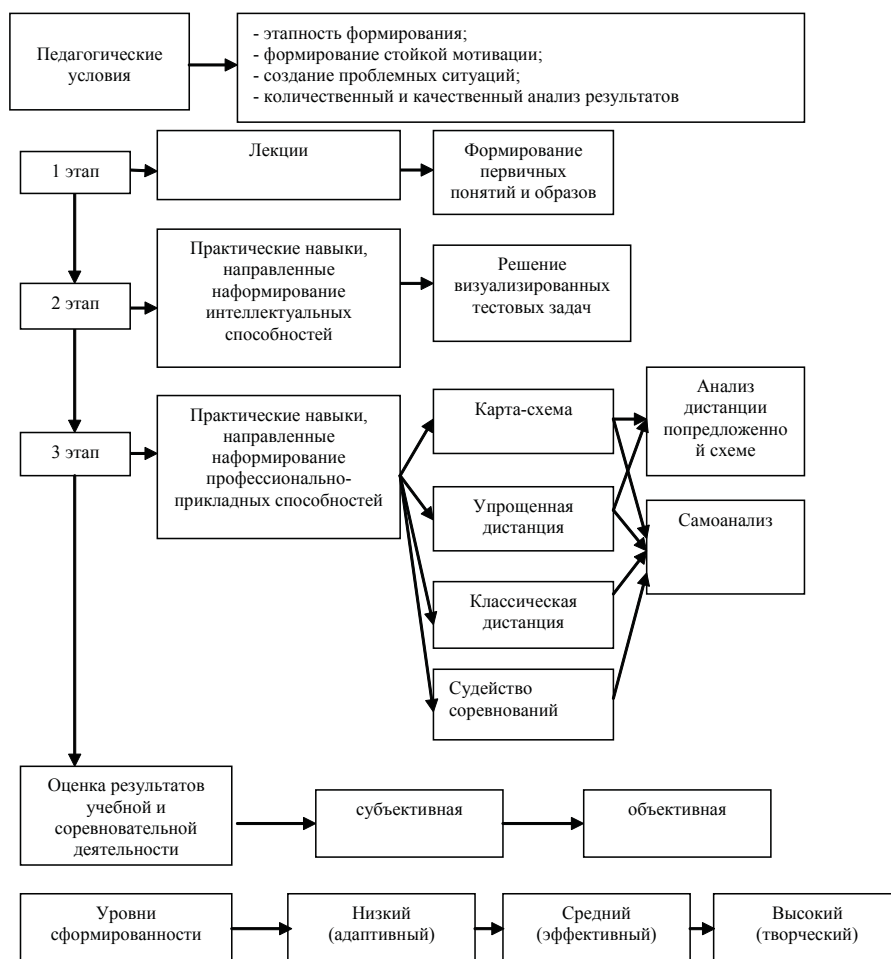


Рис.1. Организационно-педагогическая модель формирования педагогической рефлексии в процессе изучения дисциплины «спортивное ориентирование».

Для оценки уровня сформированности рефлексии мы использовали опросник А. В. Карпова «Исследование индивидуальной меры рефлексивности». Были выявлены три уровня: адаптивный, эффективный и творческий.

Адаптивный уровень характеризуется отсутствием интереса у студентов к рефлексии, не понимание ее важности в педагогическом процессе и ее функции в профессиональной деятельности. Студенты испытывают значительные трудности при анализе своих действий. О переходе на эффективный уровень свидетельствует появление интереса к рефлексии, ее важности в процессе изучения дисциплины, студенты осуществляют самоанализ и самооценку, возникающей спортивной ситуации. Творческий уровень характеризуется использованием полного арсенала средств, возникновением стойкой мотивации, а также пониманием рефлексивной деятельности в спортивном ориентировании. Студенты способны самостоятельно квалифицированно планировать и оценивать результаты своей деятельности.

Результат внедрения организационно-педагогической модели представлен в таблице 1. Из таблицы 1 видно, что 64% студентов в начале исследования имели низ-

кий (адаптивный) уровень сформированности педагогической рефлексии и всего 3% высокий (творческий). Изменения в конце изучения курса свидетельствуют об эффективности разработанной модели, увеличилось количество студентов до 54% со средним (эффективным) уровнем сформированности.

Таблица 1.

Сформированность рефлексии у студентов в процессе изучения дисциплины «спортивное ориентирование»

Уровень сформированности (%)					
Низкий (адаптивный)		Средний (эффективный)		Высокий (творческий)	
начало	конец	начало	конец	начало	конец
64	28	33	54	3	18

Таким образом, разработанная организационно-педагогическая модель формирования педагогической рефлексии при изучении дисциплины «спортивное ориентирование» дает положительную динамику, а следовательно способствует формированию специалиста высшей школы в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Библиографический список

1. Алтунина О.Е. Применение интерактивных методов обучения в процессе изучения дисциплины «фитнес» / О. Е. Алтунина, А. А. Агибалов // Ученые записки Орловского государственного университета №3 (88), 2020 г. С. 186–188
2. Горлова Ю.И. Применение ментальных карт в дистанционном обучении студентов вуза / Ю. И. Горлова, О. Е. Алтунина // Ученые записки Орловского государственного университета №1 (90), 2021 г. С. 127–130
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. М.: ИП РАН, 2000. 283 с.
4. Сазонова О.С. Рефлексия как механизм самосознания педагога / О. С. Сазонова // Школьные технологии. 2008. №2. С. 73–78.
5. Чернова Н.А. Формирование готовности студентов вуза к рефлексии посредством спортивного ориентирования. Дис... кан. пед. наук. Ульяновск 2012. 172 с.
6. Швырёв В.С. Рефлексия и понимание в современном анализе науки / В. С. Швырёв // Философские вопросы. 1985. №6. С. 45–56.

References

1. Altunina O.E. Application of interactive teaching methods in the process of studying the discipline «fitness» / O. E. Altunina, A.A. Agibalov // Scientific Notes of the Oryol State University №3 (88), 2020 Pp. 186–188
2. Gorlova Yu.I. Application of mental maps in distance learning of university students / Yu. I. Gorlova, O. E. Altunina // Scientific Notes of the Orel State University - №1 (90), 2021 Pp. 127–130
3. Karpov A.V. Psychology of reflexive control mechanisms / A. V. Karpov, V. V. Ponomareva. M.: IP RAS, 2000. 283 p.
4. Sazonova O.S. Reflection as a mechanism of the teacher's self-awareness / O. S. Sazonova // School technologies. 2008. No. 2. Pp. 73–78.
5. Chernova N.A. Formation of the readiness of university students for reflection by means of sports orientation Dis ... can. ped. sciences. Ulyanovsk 2012/ 172 p.
6. Shvyrev V.S. Reflection and understanding in modern analysis of science / VS Shvyrev // Philosophical questions. 1985. No. 6. Pp. 45–56.

УДК 378.339

UDC 378.339

ЛЫСАК О.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lisak.1970@mail.ru

СУГАНОВА М.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедра маркетинга и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: m-suganova@mail.ru

ПРАВДЮК В.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра развития образовательных систем, БУ ОО ДПО «Институт развития образования»
E-mail: valentina-g50inbox.ru

LISAK O.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University
E-mail: lisak.1970@mail.ru

SUGANOVA M.I.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, the Department of Marketing, Orel State University
E-mail: m-suganova@mail.ru

PRAVDYUK V.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Department of Educational Systems Development OO BOU DPO "Institute of education development"
E-mail: valentina-g50inbox.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

**THE POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING
STUDENTS COMPUTER MODELING IN THE FIELD OF ECONOMIC KNOWLEDGE**

В статье рассматриваются возможности информационно-коммуникационных технологий в процессе дистанционного обучения студентов непрофильных специальностей на примере дисциплины «Компьютерное моделирование в области экономических знаний».

Ключевые слова: информационно-коммуникационных технологий, компьютерное моделирование, экономические знания.

The article considers the possibilities of information and communication technologies in the process of distance learning for students of non-core specialties on the example of the discipline «Computer modeling in the field of economic knowledge».

Keywords: information and communication technologies, computer modeling, economic knowledge.

Отличительной чертой образования в XXI веке является внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые способствуют осуществлению рывков вперед во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в различных сферах образования.

Реформы в системе образования направлены на повышение качества обучения. В свою очередь, эффективность образовательного процесса зависит от способов реализации информационно – коммуникационных технологий (ИКТ), которые способствуют развитию профессиональных, научных, интеллектуальных, экономических, культурных и творческих качеств личности студентов. Быстро изменяющийся мир вокруг нас обязывает образовательные учреждения стремительно меняться в соответствии с развитием экономики страны, развитием промышленности, медицины, социальных и сервисных услуг.

В связи с этим необходимо использовать различные возможности формирования профессиональных компетенций, с применением ИКТ в обучении. Уровень сформированности информационных компетенций бу-

дущего специалиста определяется знаниями, умениями и навыками в соответствии с ФГОС ВО [1].

Современная ситуация обучения, вызванная пандемией, потребовала обратить особое внимание на разработку и использование ИКТ в дистанционном обучении. Поэтому, ставится задача научить студентов правильно воспринимать учебную информацию не только со слов преподавателя, но и использовать для этого интернет-пространство: самостоятельный поиск, переработка и применение в выполнении заданий. Это позволяет им, в процессе обучения, быстро адаптироваться в нарастающем потоке учебно-познавательной информации и самостоятельно разобраться в нем; концентрировать свое внимание на конкретном объекте изучения и успешно применять свои навыки в будущей профессиональной деятельности.

Применение информационных и компьютерных технологий в дистанционном обучении подразумевает свободный доступ к электронному образовательному пространству. Необходимо, чтобы студенты научились свободно владеть современными программными сред-

ствами в соответствии со своей будущей профессиональной деятельностью. Преподаватель, с свою очередь, помогает им самостоятельно находить варианты решения поставленных обучающих задач.

В период пандемии, с целью сохранения и поддержания учебного процесса, поставлена цель – создать технологические, педагогические, социальные и другие условия, которые обеспечивают развитие положительной мотивации в обучении, и способствуют проводить дистанционно учебные занятия на высоком эстетическом и эмоциональном уровне. Использование ИКТ направлено на повышение эффективности дистанционного обучения, на развитие интереса к изучаемому предмету и предоставляет широкие возможности индивидуализации обучения.

В нашей практике уже применяются современные цифровые технологии: мультимедийное учебное сопровождение, электронные презентации, Интерактивные электронные ресурсы и многое другое. Так, через систему Интернет, на основе компьютерных технологий проводится блочное-модульное обучение по ряду дисциплин при подготовке будущих педагогов профессионального обучения [2].

Кроме этого, электронные образовательные ресурсы, новые информационные технологии, средства и методы обучения могут быть своего рода инструментами для проведения различных исследований и экспериментов в режиме виртуальной реальности, которые невозможны на обычном занятии.

Компьютерные технологии, глобальные сети интернет позволяют использовать свои платформы для многочисленных образовательных проектов.

В ходе научно-педагогического исследования, было принято решение изучить возможности дистанционного освоения студентами информационно-компьютерных технологий на примередисциплины «Компьютерное моделирование в экономике и управлении», которая включена в программы подготовки будущих педагогов профессионального обучения и учителей технологии в ОГУ имени И.С. Тургенева.

Важно отметить, что обучение компьютерному моделированию в области экономических знаний проводится на основе межпредметных связей: математики, экономики и информатики. Продвижение методов математического моделирования, позволяет освоить вопросы системного повышения экономической эффективности, управленческих решений, маркетинга.

Цель данной дисциплины – научить студентов непрофильных специальностей правильно использовать информационно-коммуникационные технологии в процессе изучения экономики по отраслям производства.

«Под «компьютерным моделированием в области экономических знаний понимается метод решения задач анализа и синтеза информационных данных на основе использования ее компьютерной модели. «Компьютерная модель», в общем виде, подразделяется на структурно-функциональную и имитационную» [3].

Структурно-функциональная компьютерная модель

представляет собой «условный образ некоторого объекта или их системы; некоторый процесс, описанный с помощью компьютерных таблиц, диаграмм, графиков, блок-схем, гиперссылок и др., который отображает структуру и взаимосвязи между элементами объекта; а под имитационной компьютерной моделью понимается – программа или программный комплекс, который дает возможность посредством определенных последовательных вычислений и графического отображения результатов, имитировать процессы функционального действия объекта или системы объектов при воздействии на него определенных случайных явлений» [3].

В соответствии с этим, необходимо сформировать и развить у студентов, изучающих экономику на непрофильных специальностях, профессиональные компетенции, позволяющие им самостоятельно через ИКТ осваивать основы компьютерного моделирования в экономике, менеджменте, маркетинге и управлении.

Для этого поставлена *задача*: подготовить студентов к самостоятельной деятельности в процессе дистанционного обучения, которое предполагает развитие у них знаний и умений моделирования экономических производственных процессов.

В связи с этим, необходимо в процессе дистанционного обучения:

- ознакомить студентов с основными понятиями и средствами моделирования систем;
- развивать у студентов восприятие и понимание общих принципов и теоретических основ имитационного моделирования;
- изучение методов анализа и проведения вычислительного эксперимента;
- ознакомление с современными методами и программными средствами компьютерного моделирования процессов и систем.

Особое внимание в курсе лекций и практических занятий уделено особенностям создания моделей экономических систем. Теоретические занятия имеют практико-ориентированный характер. В процессе обучения студенты знакомятся с ситуативными профессионально-экономическими задачами.

В целом, решение, предлагаемых ситуационных задач, на основе освоения компьютерного моделирования, направлено, прежде всего, на получение студентами системы знаний решения экономических задач.

Очное, заочное и дистанционное обучение компьютерному моделированию проводится на примере «кластер-площадки», разработанной на основе авторского сайта, на котором выложены некоторые формы цифровых образовательных ресурсов: программно-методическое обеспечение, учебно-методическое, вспомогательное, контролирующие программы и ресурсы, созданные студентами [5].

Важной особенностью использования данной платформы в обучении компьютерному моделированию является то, что можно построить процесс разработки контента в соответствии с аудиторией. Наполнение обучающего сайта, его содержание можно постоянно обновлять.

Концепция, разработанной «кластер-площадки» отражает ее гибкость и позволяет увеличивать количество теоретического и практического материала. Дистанционное обучение компьютерному моделированию в области экономических знаний происходит путем «подстраивания» новой информации под уровень готовности студентов к изучению нового материала. Это позволяет студентам, разной подготовленности, получать необходимые знания. Оно предполагает дифференциацию в выборе как содержания, так и форм получения знаний [4].

Проведенный ранее опыт математического компьютерного моделирования, который описан в блоке «Лабораторные работы» авторского сайта, применим и для передачи студентам знаний как по моделированию практических экономических ситуаций, так и для обучения их находить способы эффективного решения оптимизационных экономических задач, при заданных условиях.

Таким образом, каждый студент в полной мере может реализовать свой потенциал и достичь положительного результата в ходе компьютерного моделирования в области экономических знаний. Кроме того, обучающиеся, получив опыт анализа проблем, постановки целей и задач, могут попробовать себя в роли исследователя.

Основное внимание уделяется этапу формализации задач и разработке компьютерной модели, изучаемого объекта или системы. В зависимости от типа задачи обучение компьютерному моделированию проводится в системе графического редактора, текстовом и табличном процессорах. Это позволяет решить стратегическую цель обучения компьютерному моделированию в экономическом образовании студентов непрофильных специальностей.

В дистанционном обучении компьютерному моделированию приняли участие более 30 студентов очной и заочной форм обучения. Согласно опросу, 78% студентов с положительной стороны оценили возможности дистанционного обучения, предоставляемые различными платформами в обучении. Многие высоко оценили возможности онлайн – встреч (вебинаров, семинаров) как в реальном времени, так и в видеозаписи. Это позволило студентам заочной формы обучения планировать образовательный процесс, совмещая его с работой.

Наблюдения показали, что в ходе дистанционного обучения компьютерному моделированию в экономическом образовании студенты воспользовались широкими возможностями образовательного интернет-пространства вуза, что позволило им:

- освоить программы современных методов математического моделирования экономических процессов и явлений;
- развить умения самостоятельного поиска учебной информации в глобальной сети интернет;
- овладеть информационными технологиями в разработке и практической реализации компьютерного моделирования в экономике;
- сформировать умения правильно разрабаты-

вать компьютерные модели в области экономики;

- овладеть навыками экономического анализа, построения определенных прогнозов в экономике и управлении.

Надо отметить, что организационно-методические трудности, возникшие в связи с переходом на дистанционное обучение в начальный период пандемии, были связаны в основном с технической стороной вопроса (неустойчивая связь, отсутствии ноутбуков, смартфонов, поддерживающих соответствующее программное обеспечение). Методическая сторона проблемы упиралась в недостаточной подготовленности преподавателей передавать полную выкладку необходимого учебного материала, а студентов качественно воспринимать и самостоятельно выполнять лекционные и практические занятия. Проблемы были быстро решены, так как все участники учебного процесса владели знаниями, полученные по информатике, и после короткой адаптации к дистанционному обучению можно было перейти на полноценный режим обучения.

В настоящее время многие платформы дают возможность использовать интерактивные приемы в образовательном процессе, а также новые технологии, что значительно упрощает работу преподавателя и позволяет студентам с большим интересом погружаться в образовательный процесс.

В целях повышения эффективности дистанционного обучения в режиме OnLine компьютерному моделированию в экономике, с использованием ИКТ, предлагается комплекс, выявленных нами педагогических условий:

- материально-техническое обеспечение, лаборатории, компьютерные классы, электронные библиотеки;
- внедрение современных методов и технологий обучения: дистанционное обучение в режиме OnLine;
- участие в различных программах по стандартам Web-Quest, WorldSkills; применение кластеров, использование бизнес-симулятора и тому подобное;
- внедрение различных образовательных и контролирующих программ, расширение возможностей компьютерных, информационных, интерактивных технологий во взаимосвязи с педагогическими технологиями.

Это помогает студентам овладеть:

- современными методами поиска учебной и научной информации по экономике;
- правилами написания и оформления научного и учебно-практического материала;
- способами экономического анализа проделанной работы, и отражение его результатов ее в курсовых, научно-исследовательских и творческих отчетах;
- методикой научного эксперимента;
- методами статистической обработки экспериментальных данных;
- навыками разработки творческих проектов; и многое другое.

В целом, внедрение инновационных – коммуникационных технологий развивает у обучающихся положительные качества в рамках дистанционного обучения:

дисциплинированность, ответственность, целеустремленность, усидчивость и другое.

Реализация информационно – коммуникационных технологий в подготовке студентов ВУЗа, изучающих экономику на не профильных специальностях, предоставляет широкую возможность преподавателям и студентам взаимодействовать друг с другом в ходе обучения в режиме OnLine.

Студенты, в процессе освоения ИКТ, учатся самостоятельно добывать учебную и научную информацию, обрабатывать ее, хранить и передавать другим. Это не снижает уровня знаний и креативность обучения.

Учебная программа «Компьютерное моделирование в экономике и управлении» имеет универсальный

характер и предназначена не только для бакалавров профессионального обучения, но и для обучающихся экономических специальностей.

На основе дисциплины «Компьютерное моделирование в экономике и управлении» создается реальная возможность повысить уровень информационных компетенций, освоить необходимые интеллектуальные технологии в области экономических знаний.

Считаем, что информационно-коммуникационные технологии, информационно-образовательное пространство вуза, глобальная сеть интернет позволяют использовать свои платформы для многочисленных образовательных проектов, в том числе в дистанционном обучении.

Библиографический список

1. *Правдюк В.Н.* Роль цифровых технологий в образовательном процессе /Технология и экономика: состояние и перспективы развития образования обучающихся: материалы международной научно-практической конференции, (24 апреля 2019 года, Орел) / под общей редакцией д.п.н., профессора В.Н. Правдюк, к.п.н., доцента В.С. Тенетиловой. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. 209 с.78-84
2. *Гаврилова И.С.* Блочно-модульное обучение будущих педагогов по дисциплине «Гидравлика и гидравлические машины». / И. С. Гаврилова // Педагогическая наука: теория и практика. Коллективная монография Орел, ООО «Научное обозрение», 2014 С. 85–99.
3. *Литвинов А.Л.* Компьютерное моделирование в экономике: Учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. 108 с.
4. *Лысак О.Г.* Формирование профессиональных компетенций у бакалавров профессионального обучения средствами ИТ-технологий на материале математических дисциплин: дис.канд. пед. наук: 13.00.08/ Лысак Оксана Григорьевна. Орел, 2019. 231 с.
5. *Лысак О. Г., Правдюк В. Н.* «Информационные технологии в обучении математике студентов» /Международная НПК РОССИЯ-БЕЛАРУСЬ: 20 ЛЕТ СОЮЗНОМУ ГОСУДАРСТВУ. - Республика Беларусь, 24 ноября 2019 г., г. Могилев. - Электронный сборник. 2019. С. 78–80. [Электронный ресурс]

References

1. *Pravdyuk V. N.* The role of digital technologies in the educational process Technology and the economy: state and prospects of development of education students: materials of the international scientific-practical conference (April 24, 2019, eagle) /under the General editorship of doctor of pedagogical Sciences, Professor V. N. Pravdyuk, Ph. D., associate Professor V. S. Centrovoy. Orel: OSU named after I. S. Turgenev, 2019 209 Pp. 78–84
2. *Gavrilova I. S.* Block-modular training of future teachers in the discipline “Hydraulics and hydraulic machines”. / I. S. Gavrilova // Pedagogical science: theory and practice. Collective monograph-Orel, LLC “Scientific Review”, 2014 Pp. 85–99.
3. *Litvinov A.L.* Computer modeling in economics: Textbook. - Belgorod: BelSU Publishing House, 2003. 108 p.
4. *Lysak O.G.* Formation of professional competencies among bachelors of professional training by means of IT-technologies on the material of mathematical disciplines: dis. Cand. ped. Sciences: 13.00.08 / Lysak Oksana Grigorievna. Orel, 2019. 231 p.
5. *Lysak O.G., Pravdyuk V.N.* Information technologies in teaching mathematics to students / Russia-Belarus: 20 years of the Union state (educational, research and socio-humanitarian aspects of the development of Russian-Belarusian relations). Materials of the International scientific and practical conference. Editorial Board: M. E. Lustenkov [et al.], 2019. Pp. 78–80.

МИТЯЕВА А.М.

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

ФОМИНА С.Н.

доктор педагогических наук, профессор факультета социальной работы, Российский государственный социальный университет

ЧИЛИКИНА Е.С.

Старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, Московский государственный университет пищевых производств
E-mail: chilikinaes@mgupp.ru

MITYAEVA A.M.

Doctor of Pedagogical Sciences Professor, Department Chair of Social Management and Conflictology, Orel State University

E-mail: annamm@inbox.ru

FOMINA S.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Faculty of Social Work Russian State Social University

E-mail: FominaSN@rgsu.net

CHILIKINA E.S.

Senior Teacher, Department of Russian as a Foreign Language of Moscow State University of Food Production

E-mail: chilikinaes@mgupp.ru

**АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТА-ИНОСТРАНЦА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ПРЕДУВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**ADAPTATION OF A FOREIGN STUDENT TO THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT
OF THE UNIVERSITY IN THE PROCESS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

В статье рассматриваются особенности адаптации студентов-иностранцев к учебному процессу в российском вузе, определяемые рядом факторов: психофизиологическими, учебно-познавательными, социокультурными и другими. Авторы исследуют этапы адаптации к социокультурной среде вуза, проводят анализ основных проблем, которые испытывают студенты-иностранцы в процессе предвузовской подготовки. На основании проведенного исследования сделаны выводы о значимости специальной организации обучающихся и социально-культурных мероприятий для успешной адаптации иностранных студентов.

Ключевые слова: pre-university training, предвузовская подготовка, социокультурная адаптация, студенты-иностранцы, социокультурная среда вуза, уровень адаптированности.

The article examines the features of adaptation of foreign students to the educational process in a Russian university, determined by a number of factors: psychophysiological, educational, cognitive, sociocultural and others. The authors investigate the stages of adaptation to the socio-cultural environment of the university, analyze the main problems that foreign students experience in the process of pre-university training. On the basis of the study, conclusions were drawn about the importance of a special organization of educational and socio-cultural events for the successful adaptation of foreign students.

Keywords: sociocultural adaptation, foreign students, the socio-cultural environment of the university, the level of adaptation.

Глобализация экономических процессов в современном мире ведёт к усилению интеграционных процессов, в том числе в области образования. Взаимодействие различных стран и народов становится более интенсивным. В сфере высшего образования происходит стандартизация и согласование образовательных программ, развивается практика двойных дипломов и обмена студентами. Каждый год увеличивается количество иностранных студентов, которые приезжают в Россию для получения высшего образования. Приехав в другую страну, студенты-иностранцы сталкиваются с необходимостью ориентироваться в новых социокультурных условиях и осваивать новые для себя нормы поведения. Таким образом, остро встаёт проблема адаптации иностранных студентов в социокультурной среде вуза, степень успешности решения которой способна повлиять как на учебные, так и внеучебные достижения студен-

та, а также может способствовать формированию у него положительного образа России и русской культуры.

Целью данного исследования является изучение особенностей процесса социокультурной адаптации студентов-иностранцев в процессе их предвузовской подготовки к условиям обучения в российском вузе, определение и анализ актуального состояния адаптированности иностранных студентов, обучающихся в Московском государственном университете пищевых производств, а также разработка рекомендаций по организации специальных мероприятий, способствующих решению задач социокультурной адаптации. Актуальность данной темы определяется прямым влиянием социокультурной адаптации студентов-иностранцев в вузе на результативность их обучения по программе вуза и формирование их как специалистов. При эффективной адаптации студент быстрее включа-

ется в образовательный процесс, достигая в результате более высокого уровня развития знаний, умений и навыков.

Термин «адаптация» междисциплинарное понятие и имеет несколько значений. Например, И.Г. Овсянникова выделяет следующие аспекты адаптации:

- 1) процесс и результат приспособления к окружающей среде;
- 2) действия субъекта адаптации;
- 3) педагогическая деятельность, направленная на помощь субъекту адаптации в его приспособлении к новой среде;
- 4) основа для освоения субъектом адаптации различных видов деятельности в новой для него среде [4].

Как утверждает И.В. Ширяева, «адаптация студентов-иностранцев – это формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее к достижению целей педагогической системы» [8, с. 9]. Она выделяет этапы адаптации иностранных студентов к новой среде, связанные с языковыми, социокультурными и учебно-организационными особенностями:

1. вхождение в студенческую среду;
2. усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения;
3. формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия [8].

Такие исследователи как Е.Ю. Кошелева, Т. Лондаджим, Э.А. Орлова [1, 2, 5] рассматривают социокультурную адаптацию в рамках социальной адаптации, определяя её как разновидность. Особую значимость в социокультурной адаптации имеет отражение культуры определенного общества посредством языка. Язык выступает не только в роли инструмента общения, но и несёт в себе культурные ценности, нормы поведения и традиции. Т. Лондаджим видит основное отличие социокультурной адаптации от других видов социальной адаптации именно в неотъемлемой роли культуры, посредством которой происходит взаимодействие субъекта адаптации и новой среды. Изменения, произошедшие в субъекте в результате данного взаимодействия, имеют обычно длительный характер и проявляются в дальнейшем во всех видах деятельности личности [2].

Э.А. Орлова в свою очередь говорит о двух уровнях социокультурной реальности: обыденном и специализированном. Согласно этой классификации обучение в вузе относится исследователями к специализированному уровню, поскольку тот содержит в себе труд, учебу, общественно-политическую, благотворительную, творческую деятельности и прочее [6].

Многие ученые рассматривают трудности, которые особенно остро встают перед студентом-иностранцем в его первый год обучения [1, 2, 3, 4, 7]. Проанализировав труды данных авторов, и обобщив собственный опыт

деятельности с иностранными студентами в процессе их предвузовской подготовки, мы распределили эти трудности в следующие основные группы:

- психофизиологические трудности, которые связаны с тем, что человек оказывается в новой для себя среде, физически (смена климата и пр.) и психологически (эмоциональное напряжение);
- учебно-познавательные трудности, которые вызваны недостаточным знанием языка, различиями в образовательных системах и в организации обучения;
- социокультурные трудности, которые определяются столкновением с социальным и культурным пространством, наличием языкового барьера и необходимостью его преодолевать в процессе бытового общения и общения в рамках многонациональной учебной группы.

Так как социокультурная адаптация определяет дальнейшее развитие и эффективность обучения студента-иностранца, одной из ключевых задач на первом этапе пребывания иностранного студента в России представляется нам исследование его адаптированности, чтобы на раннем этапе отследить возникающие проблемы и скоординировать ряд педагогических мероприятий. Такое исследование было проведено авторами в Московском государственном университете пищевых производств с целью установления их уровня социокультурной адаптированности и её составных компонентов и нахождения возможных путей улучшения этих показателей.

Для этой цели нами был применен опросник Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» [5]. В данном опроснике учитывается прошлый опыт иностранцев в их родной культуре, оценивается уровень их знаний о новой социокультурной среде и их эмоциональные проявления. Студентам было предложено выбрать ответы «да», «нет» или «0» на ряд утверждений, в зависимости от того были они согласны с этим утверждением или нет, допускался ответ «0», если студент испытывал трудности с пониманием утверждения или оно было к нему неприменимо. За каждый ответ, который совпал с ключом, начислялся один балл, при несовпадении – 0 баллов, ответы «0» не учитывались. В опросе участвовало 50 студентов, большинство из которых проходит в данный момент обучение в онлайн формате, для сравнения мы также опросили студентов, которые недавно приехали в Россию, а также тех, кто какое-то время уже проживает в стране. Полученные ответы были распределены по соответствующим шкалам: шкала адаптивности, шкала конформности, шкала интерактивности, шкала депрессивности, шкала ностальгии, шкала отчужденности.

По каждой шкале был выявлен уровень адаптации: высокий, средний и низкий и присвоен тип адаптивности (адаптивный, конформный, интерактивный, депрессивный, ностальгический или отчужденный).

Приведем характеристику для каждой шкалы:

Шкала адаптивности оценивает степень личной удовлетворенности студента, положительно или отри-

чительно он относится к окружающим, принимает ли их. Высокие показатели говорят о наличии у студента чувства сопричастности с новым обществом, социальной и физической защищенности. Обычно это выражается в стремлении студента самореализовываться, он проявляет активность, уверенно планирует своё будущее, реально оценивая свои возможности.

Шкала конформности показывает степень готовности к построению взаимоотношений в новой среде. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о стремлении к общению, построению и поддержанию отношений с людьми, как своей национальности, так и местными жителями. Студенты с конформным типом адаптации ищут признания и одобрения. Если показатели по данной шкале низкие, это означает, что социокультурная адаптация проходит тяжело. Однако, на данную шкалу влияют отношения с российскими студентами, поэтому совместные мероприятия могут заметно улучшить ситуацию.

Шкала интерактивности отражает нравственные качества студента, а также его способность к сотрудничеству, умение найти своё место в новом социуме. Студенты с высокими баллами по этой шкале готовы активно погружаться в новую среду, расширять свои межкультурные контакты, сотрудничать и искать способы самореализации. Они настроены воспринимать другие поведенческие нормы и следовать им. При низких показателях велика вероятность дальнейшая сепарация студента.

Шкала депрессивности показывает эмоциональное состояние студентов-иностранцев. Высокие баллы говорят о высокой тревожности, сильном культурном шоке, низкой самооценке, также они свидетельствуют о проблеме с самоидентификацией в новой среде и реализацией своих способностей. Маркерами депрессивного типа адаптации могут служить такие чувства как подавленность, изолированность.

Шкала ностальгии также отражает эмоциональное состояние, связанное со смятением и тоской по своей стране и культуре. Подобное состояние объясняется неопределенностью, путаницей и беспокойством в стране пребывания. Студенты могут избрать разные тактики для преодоления данной ситуации: от уклонения и отказа до рационализации и изменения своих привычек. Следует отметить, что преодоление каждой напряженной ситуации даёт новый импульс для лучшей адаптации, мотивируя студента трансформироваться в соответствии с окружающей действительностью.

Шкала отчужденности выявляет насколько у студента выражено неприятие нового общества и культуры. Иностранному студенту может беспокоить о своей культурной идентичности, чувствовать себя потерянным в новой среде. Студенты с высокими показателями по данной шкале не считают себя в состоянии удовлетворить свои потребности. Им присущи такие эмоции как паника, нетерпение, ощущение покинутости [5].

Чтобы оценить и проанализировать данные по социокультурной адаптированности, полученные в ре-

зультате опроса, мы проранжировали ответы студентов по среднему баллу для каждой шкалы. Результаты представлены в таблицах ниже.

Таблица 1.

Распределение баллов по шкалам адаптированности среди студентов, проживающих в России.

Шкала	Сумма баллов	%
Интерактивность	146	20%
Отчужденность	130	18%
Адаптивность	125	17%
Ностальгия	125	17%
Конформность	114	15%
Депрессивность	101	14%

Таблица 2.

Распределение баллов по шкалам адаптированности среди студентов, не проживающих в России, но проходящих обучение в онлайн формате.

Шкала	Сумма баллов	%
Интерактивность	340	24%
Адаптивность	323	23%
Конформность	232	16%
Ностальгия	203	14%
Отчужденность	172	12%
Депрессивность	148	10%

Исходя из данных результатов можно сделать вывод, что обеим группам студентов преимущественно присущ интерактивный тип адаптации. Это означает, что студенты склонны принимать новую среду, соотносить своё поведение с принятыми в новом обществами нормами и традициями. Они готовы к построению социальных контактов и сотрудничеству с другими.

Однако также можно заметить, что второй по популярности тип адаптации у студентов, проживающих за границей и проходящих обучение онлайн, это адаптивный тип. В то время как у студентов уже какое-то время находящихся на территории России обнаруживаются довольно высокие показатели по шкале отчужденности. Что говорит о некотором отвержении нового социума и свойственных ему норм и ценностей. Иногда может проявляться расхождение между амбициями студента и его реальными возможностями, студент может выражать обеспокоенность своим статусом.

Подобные результаты вполне логичны и объяснимы. Студенты, которые еще не приехали в Россию находятся на первом этапе адаптации, они получают информацию о стране только из интернета и из общения с преподавателями, то есть у них складывается некая идеальная картина о стране и предстоящей там жизни (стадия «эйфории»). Когда студенты приезжают в Россию, естественно они сталкиваются с трудностями различного характера, какие-то моменты разительно отличаются от привычного для них уклада, что вызывает раздражение, уныние, разочарование и даже может привести к депрессии. Очень важно поддержать студентов на этой стадии, иначе культурный шок может достичь такой

точки, что студенты примут решение о возвращении на родину, несмотря на потраченные силы и рушащиеся планы. Важно помнить, что при успешном прохождении этого этапа депрессия сменяется оптимизмом, и студенты начинают чувствовать себя уверенно.

Необходимо отметить, что хотя опросник является достаточно субъективным, его, тем не менее, можно использовать как ориентир для выявления эмоционального состояния иностранных студентов, на основании которого можно планировать консультации для каждого студента индивидуально, а также проведение социально значимых мероприятий и включение в них студентов-иностранцев вместе с российскими студентами, что повышает интерактивность и конформность. При этом важно не только включать иностранных студентов в новое пространство, но и организовывать это пространство таким образом, чтобы студенты-иностранцы чувствовали себя в нем принятыми.

На основании анализа проведенного исследования мы делаем выводы о необходимости решения таких задач как:

- повышение уровня осведомленности среди студентов и преподавателей о существовании адаптационных проблем;
- развитие толерантного отношения друг к другу среди студентов в многокультурном пространстве;
- минимизация уровня культурного шока;
- предварительная работа, способствующая успешной адаптации студентов-иностранцев к социокультурной среде вуза;
- вовлечение иностранных студентов совместно

с российскими студентами в социально значимые виды деятельности;

- создание долгосрочной мотивации к обучению;
- поддержка и помощь иностранным студентам посредством новых форм взаимодействия (например, тьюторское сопровождение).

Чрезвычайно важно организовывать в вузе специальные мероприятия, которые могут обеспечить решение данных задач. Причем необходимо отметить, что в рамках предвузовского этапа обучения иностранных студентов необходимо погружать в социокультурную среду вуза, организуя взаимодействие в различных видах деятельности.

Итак, мы рассмотрели основные этапы социокультурной адаптации иностранных студентов, трудности, с которыми они сталкиваются в процессе адаптации. На основании проведенного исследования составили представление о преобладающих типах адаптации у студентов, проживающих на данный момент в России и только собирающихся приехать, также обозначили задачи, которые стоят перед педагогическим составом, решение которых приведет к эффективной интеграции студентов-иностранцев в социокультурное пространство вуза. Приведены рекомендации о возможных мероприятиях для повышения уровня адаптированности студентов. В результате данных действий можно ожидать большую включенность иностранных студентов в социальную и учебную активность, снижение негативных реакций и более полную реализацию личностного потенциала студента.

Библиографический список

1. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 15.04.2021).
2. Лондаджим Т. Социокультурная адаптация: сущность и функции // Альманах современной науки и образования. 2011. № 11(54). С. 109–112.
3. Митяева, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение как залог эффективного формирования лингвистической компетентности студентов / А.В. Филатова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы VII Международной научно-практической конференции (9-10 апреля 2020 г., г. Орёл) / Под ред. А.И. Ахулкиной. – Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева. 2020. С. 410–413
4. Овсянникова И. Г., Терещенко Т. М. Социокультурная адаптация иностранных студентов к условиям обучения в российском вузе // Известия ВГПУ. 2018. №3 (126). С. 41–46.
5. Опросник адаптации личности к новой культурной среде (Тест Л.В. Янковского, адаптированный В.В. Константиновым). // Адаптация личности: теория и диагностика: учебно-методическое пособие / В.В. Константинов. Пенза: Пензенский ГПУ им. В.Г. Белинского, 2005. С. 23–31.
6. Орлова Э.А. Социокультурная реальность: к определению понятия // Личность. Культура. Общество. 2007. Т. IX. Вып. 1(34). С. 70–86.
7. Росляков А.Е. Процесс адаптации студентов в условиях вуза // Психология и эргономика. 2003. № 4. С. 21–26.
8. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Ленинград, 1980. 93с.

References

1. Kosheleva E.Yu., Pak I.Ya., Chernobylski E. Ethnopsychological features of the model of teaching Chinese students [Electronic resource] // Modern problems of science and education. 2013. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (date of access: 15.04.2021).
2. Londadzhim T. Socio-cultural adaptation: essence and functions // Almanac of modern science and education. 2011. No. 11 (54). Pp. 109–112.
3. Mityaeva A.M. Psychological and pedagogical support as a pledge of effective formation of linguistic competence of students / A.V. Filatova // Psychological and pedagogical support of the educational process: problems, prospects, technologies: materials of the VII International Scientific and Practical conference (April 9-10, 2020, Orel) / Edited by A. I. Akhulkova. Orel: OSU named after I.S. Turgenev.

2020. Pp. 410–413.

4. *Ovsyannikova I. G., Tereshchenko T. M.* Socio-cultural adaptation of foreign students to the learning environment in a Russian university // *Izvestia VSPU*. 2018. No. 3 (126). Pp. 41–46.

5. Questionnaire of personality adaptation to a new cultural environment (Test by LV Yankovsky, adapted by VV Konstantinov). // *Personality adaptation: theory and diagnostics: training manual* / V.V. Konstantinov. - Penza: V.G. Belinsky Penza GPU, 2005. Pp. 23–31.

6. *Orlova E.A.* Socio-cultural reality: to the definition of the concept // *Personality. Culture. Society*. 2007. Vol. IX. Issue 1 (34). Pp. 70–86.

7. *Roslyakov A.E.* The process of adaptation of students in a university environment // *Psychology and Ergonomics*. 2003. No. 4. Pp. 21–26.

8. *Shiryaeva I.V.* Features of adaptation of foreign students to the educational process in a Soviet university. Leningrad, 1980. 93 p.

УДК 378

UDC 378

МИШИНА С.В.

старший преподаватель, кафедра экономики и управления им. Н.Г. Нечаева, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

E-mail: svmishina2017@mail.ru

КОРНИЕНКО Д.В.

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра математического моделирования и компьютерных технологий, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

E-mail: dmkornienko@mail.ru

MISHINA S.V.

Senior Teacher, Department of Economics and Management. N.G. Nechaeva, Bunin Yelets State University

E-mail: svmishina2017@mail.ru

KORNIENKO D.V.

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Modeling and Computer Technologies Bunin Yelets State University

E-mail: dmkornienko@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS WHEN USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY

В данной статье решается такая значимая научная задача, как выявление эффективных педагогических условий организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в вузе. В статье рассматриваются три варианта организации образовательного процесса в вузе: традиционная очная и заочная форма обучения, очно-заочная форма обучения с частичным использованием дистанционных образовательных технологий, полностью дистанционное обучение. В качестве педагогических условий в исследовании определены следующие условия, сгруппированные в 4 кластера: содержание обучения, время обучения, методика обучения, контроль обучения. В качестве критериев, позволяющих сравнить эффективность тех или иных педагогических условий при реализации образовательного процесса в традиционной и дистанционной форме, в исследовании рассматриваются мотивация учения, обученность, обучаемость, прочность результатов обучения (остаточные знания). Для определения статистической значимости результатов исследования используется Т-критерий Стьюдента. Исследование проводилось на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в период 2018-2020 годов. В исследовании приняли участие 3567 студентов и 268 преподавателей. В результате исследования выявлены педагогические условия, эффективность которых определяется общепедагогическими механизмами, а также педагогические условия, эффективные только для дистанционного образования.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционные технологии, Т-критерий Стьюдента, педагогические условия, будущие экономисты.

This article solves such a significant scientific problem as the identification of effective pedagogical conditions for organizing the educational process using distance educational technologies at a university. The article discusses three options for organizing the educational process at a university: traditional full-time and part-time education, part-time education with partial use of distance learning technologies, completely distance learning. The study defines the following conditions as pedagogical conditions, grouped into 4 clusters: training content, training time, training methodology, training control. The study examines motivation for learning, training level, learning ability, and the strength of learning outcomes (residual knowledge) as criteria that make it possible to compare the effectiveness of certain pedagogical conditions in the implementation of the educational process in traditional and remote forms. To determine the statistical significance of the research results, the Student's t-test is used. The study was conducted on the basis of the Bunin State University in the period of 2018-2020. The study involved 3567 students and 268 teachers. The study revealed pedagogical conditions, the effectiveness of which is determined by general pedagogical mechanisms, as well as pedagogical conditions that are effective only for distance education.

Keywords: higher education, distance technologies, Student's t-criterion, pedagogical conditions, future economists.

Дистанционное образование – одна из наиболее обсуждаемых тем в сфере педагогических исследований последних 30 лет. Границы риторики данных исследований достаточно многообразны: от юридической до технической, от организационной до дидактической сфер. Кроме того, существенны расхождения в терминологическом плане [1], [2], [13]. Дистанционное образование трактуется и как вариант заочной или очно-заочной фор-

мы обучения, и как технология обучения (в этом случае используется термин «дистанционные образовательные технологии»), и как открытое образование, являющееся альтернативой очной и заочной формам обучения [3], [4]. Очевидно, что терминологическое многообразие обусловлено «степенью дистанционности» конкретных образовательных практик [9], [12].

В нормативном правовом образовательном про-

странстве Российской Федерации понятия «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии» легитимированы с 2012 года Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [5], а «степень дистанционности» реализации образовательных программ определяется как «полностью дистанционное обучение» и «частичное использование дистанционных образовательных технологий» [6], [7].

Тем не менее, в практическом отношении особую значимость приобретает исследование эффективности конкретных условий реализации образовательных практик с использованием дистанционных образовательных технологий. Перечень данных условий также достаточно обширный: организационные, педагогические и технические. Целью этой статьи является выявление эффективных педагогических условий организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий в вузе.

Исследование проводилось на базе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в период 2018-2020 годов. В исследовании приняли участие 3567 студентов и 268 преподавателей.

Для достижения поставленной цели в рамках проведенного исследования рассматривались три варианта организации образовательного процесса в вузе: традиционная очная и заочная форма обучения, очно-заочная форма обучения с частичным использованием дистанционных образовательных технологий, полностью дистанционное обучение. Все формы дистанционного обучения реализуются в университете на основе платформы Moodle.

Группы студентов, обучающиеся в данных формах, образовывали группы педагогического эксперимента. Так, в контрольную группу вошли студенты, обучающиеся в очной и заочной формах обучения, общим количеством 1216 человека. Экспериментальную группу №1 составили студенты, обучающиеся в очно-заочной форме обучения с частичным использованием дистанционных образовательных технологий (1026 человек). Экспериментальную группу №2 вошли студенты, обучающиеся полностью в дистанционной форме в период карантина в 2020 году (1325 человек). Студенты контрольной и экспериментальных групп осваивают образовательные программы бакалавриата по всем направлениям подготовки, реализуемых университетом.

В качестве педагогических условий в исследовании были определены условия, соотносящиеся с архитектурой педагогического знания, а также специфические условия, имеющие значимость для дистанционного образования. Данные педагогические условия были сгруппированы в 4 кластера: содержание обучения, время обучения, методика обучения, контроль обучения [10].

Первый кластер педагогических условий «Содержание обучения» включает в себя два условия: содержание обучения разрабатывается преподавателями и реализуется на университетской платформе дистанционного обучения (в случае традиционной формы

обучения речь идет об авторском содержании учебных дисциплин); для обучения студентов привлекаются сторонние электронные образовательные ресурсы.

Второй кластер педагогических условий «Время обучения» содержит также два условия. Первое условие сформулировано следующим образом: обучение осуществляется синхронно. В случае с традиционной формой обучения синхронность означает взаимодействие студента и преподавателя оффлайн. В дистанционном обучении синхронность означает применение видеолекций и видеоконференций в режиме реального времени (с использованием различных платформ, таких как Zoom, Skype и др.). Второе условие – это осуществление асинхронного обучения. Как правило, при асинхронном обучении студент сам выбирает время выполнения обучения или обращения к учебному материалу. Наиболее ярко асинхронное обучение реализуется при использовании в традиционном и дистанционном форматах кейс-технологий, проектного обучения.

Третий кластер педагогических условий «Методика обучения» представлен двумя полярными условиями: использование традиционных методов и форм обучения и активных методов, и форм обучения, к которым в контексте дистанционного обучения относят кейсы, проекты, веб-квесты и пр.

Четвертый кластер «Контроль обучения» включает в себя следующие педагогические условия: использование тестового контроля, развернутых ответов. Данные формы контроля с успехом применяются при традиционном и дистанционном обучении.

В качестве критериев, позволяющих сравнить эффективность тех или иных педагогических условий при реализации образовательного процесса в традиционной и дистанционной форме, в исследовании рассматриваются следующие: мотивация учения, обученность, обучаемость, прочность результатов обучения (остаточные знания).

Для определения статистической значимости результатов исследования использовался Т-критерий Стьюдента.

В результате проведенного исследования удалось установить, что на мотивацию учения студентов не оказывают влияние педагогические условия из кластеров «Содержание обучения» и «Контроль обучения». Данный критерий зависим от кластеров педагогических условий «Время обучения» и «Методика обучения» (Таблица 1)

Таблица 1.

Влияние педагогических условий дистанционного образования на мотивацию учения студентов.

Кластер условий	Контрольная группа ($t_{\text{эмп}}$)	Экспериментальная группа №1 ($t_{\text{эмп}}$)	Экспериментальная группа №2 ($t_{\text{эмп}}$)
Содержание обучения	0,38	1,24	1,16
Время обучения	4,21	6,92	2,09
Методика обучения	5,87	6,99	2,13
Контроль обучения	0,59	1,01	1,19

Т-критерий Стьюдента показал, что асинхронное обучение позитивно влияет на мотивацию обучения как при традиционной форме, так и при очно-заочной форме с частичным использованием дистанционных образовательных технологий. Причем положительный эффект наиболее ощутим в случае с частичным использованием дистанционных образовательных технологий. Однако при полном дистанционном образовании асинхронное обучение не дает необходимого положительного эффекта. Видимо, контакт с преподавателем в реальном времени в дозированном виде имеет важное значение для развития мотивации учения студента. Полное дистанционное образование при асинхронном подходе требует очень высокого уровня мотивации и самоорганизации учебной деятельности студентов.

Практически идентичная ситуация диагностируется и относительно влияния на мотивацию учения активных методов и форм обучения. При подтвержденном контакте с преподавателем (очно или дистанционно) активные методы обучения существенно влияют на мотивацию учения, в то время как при полном дистанционном обучении их чрезмерное использование может вызвать обратную реакцию. В частности, наблюдалась такая тенденция, что учащиеся с высокой учебной мотивацией при активном использовании в обучении технологий кейсов, веб-квестов, проектного обучения демонстрировали в итоге еще более высокие результаты на мотивационном уровне, а студенты, для которых мотивы учения не доминировали в потребностно-мотивационной сфере личности, впоследствии утрачивали интерес к учебе. Полученные данные согласуются с представленными ранее в работах Z.W.Abas [8], С.В. Мишиной, С.В. Щербатых [11].

Влияние выделенных кластеров педагогических условий на обученность студентов на уровне тенденций несколько отличается от зафиксированных изменений по критерию «Мотивация учения». В частности, при традиционном очно-заочном обучении подтвердили свою эффективность условия из кластеров «Методика обучения» и «Контроль обучения», при дистанционном обучении в любых формах все кластеры педагогических условий показали значимое влияние на обученность студентов (таблица 2).

Таблица 2.

Влияние педагогических условий дистанционного образования на обученность студентов

Кластер условий	Контрольная группа (t _{эмп})	Экспериментальная группа №1 (t _{эмп})	Экспериментальная группа №2 (t _{эмп})
Содержание обучения	0,56	3,69	3,78
Время обучения	0,35	3,14	2,32
Методика обучения	4,22	3,19	3,36
Контроль обучения	3,47	4,27	3,12

Привлечение стороннего контента (электронных образовательных ресурсов) при контроле их качества и соответствующем методическом и информационном

сопровождении существенно повышает уровень обученности студентом при полном и частичном использовании дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе. Асинхронный процесс обучения положительно сказывается на уровне обученности студентов при частичном использовании дистанционных образовательных технологий, при полном дистанционном обучении данное педагогическое условие не подтверждает свою эффективность статистически. Безусловно, применение активных форм и методов обучения существенно повышает качество обучения вне зависимости от формы организации образовательной деятельности. Таким же эффектом обладает регулярный текущий, промежуточный и итоговый контроль, причем свою эффективность подтверждает использование тестового контроля, развернутых ответов (при обязательной проверке на наличие или отсутствие заимствований), а также междисциплинарных заданий.

В ходе исследования было выявлено, что обучаемость студентов при традиционном и дистанционном обучении зависит как от общих, так и от разных педагогических условий (таблица 3).

Таблица 3.

Влияние педагогических условий дистанционного образования на обучаемость студентов

Кластер условий	Контрольная группа (t _{эмп})	Экспериментальная группа №1 (t _{эмп})	Экспериментальная группа №2 (t _{эмп})
Содержание обучения	0,95	0,94	3,06
Время обучения	0,45	1,17	4,20
Методика обучения	3,49	4,11	4,27
Контроль обучения	0,14	0,18	1,02

Так, общим педагогическим условием для традиционного и дистанционного обучения, влияющим на уровень обучаемости студентов, является использование активных форм и методов обучения. Этот вывод вполне логичен в силу того, что данные методы и формы рассчитаны на то, чтобы погружать в предмет изучения обучающихся, формировать у них причинно-следственные связи относительно предмета изучения, а также развивать умения учиться.

Вместе с тем было установлено, что эффективными условиями развития обучаемости студентов при полном дистанционном образовании является использование стороннего контента (электронных образовательных ресурсов) и асинхронный формат обучения.

Как видно из таблицы 4, среди педагогических условий, детерминирующих прочность результатов обучения студентов, наибольшую эффективность показывают использование в образовательном процессе активным форм и методов обучения, а также разноформатного контроля обучения.

Таблица 4.

Влияние педагогических условий дистанционного образования на прочность результатов обучения студентов

Кластер условий	Контрольная группа ($t_{\text{эмп}}$)	Экспериментальная группа №1 ($t_{\text{эмп}}$)	Экспериментальная группа №2 ($t_{\text{эмп}}$)
Содержание обучения	0,54	0,37	0,29
Время обучения	1,12	0,69	1,36
Методика обучения	3,94	4,16	3,28
Контроль обучения	5,27	4,11	3,24

Следует отметить, что специфических для дистанционного обучения педагогических условий, влияющих на эффективность формирования прочности результатов обучения, в исследовании не выявлено.

Проведенное исследование позволило установить комплекс педагогических условий, являющихся общесистемными для обучения как в традиционной очно-заочной форме, так и с использованием дистанционных образовательных технологий. В частности, использование в образовательном процессе активных методов и форм обучения положительно влияет на обученность, обучаемость и прочность результатов обучения студентов. Такой же эффект оказывает регулярный текущий, промежуточный и итоговый контроль, включающий в себя тестовые задания, развернутые ответы (при обязательной проверке на наличие или отсутствие заимство-

ваний), междисциплинарные задания на обученность и прочность результатов обучения студентов.

Исключительно при дистанционном обучении подтвердило свою эффективность для развития обученности студентов такое педагогическое условие, как привлечение стороннего контента (электронных образовательных ресурсов) при контроле их качества и соответствующем методическом и информационном сопровождении.

Зафиксировано неоднозначное влияние ряда педагогических условий на результативность обучения при частичном и полном использовании дистанционных образовательных технологий. Асинхронное обучение и использование активных форм и методов обучения показало свою эффективность для развития мотивации учения, повышения обучаемости студентов при организации образовательного процесса с частичным использованием дистанционных образовательных технологий, для развития обучаемости студентов при организации образовательного процесса с полным использованием дистанционных образовательных технологий.

Полученные данные могут быть использованы разработчиками, преподавателями для эффективного проектирования дистанционных образовательных ресурсов, результативной организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Ахметова Д. Парадоксы дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 57–62.
2. Государев И.Б. К вопросу о терминологии электронного обучения // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 180–183.
3. Кислухина И.А. Использование дистанционных образовательных технологий в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. 2017. № 9 (103). 7.
4. Романов Е.В., Дроздова Т.В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации // Современное образование. 2017. № 1. С. 172–195.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ.
6. Письмо Минобрнауки России от 10 апреля 2014 г. N 06-381 «О направлении Методических рекомендаций по использованию дистанционных образовательных технологий при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ».
7. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 N 816 «Об утверждении Порядка использования электронного обучения, технологий дистанционного обучения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, при реализации образовательных программ».
8. Abas Z.W. 2009 E-Learning in Malaysia: Moving Forward in Open Distance Learning International Journal on E-Learning 8(4) 527–537
9. Kucher O.N. 2017 Options for the inclusion of distance educational technologies, e-learning in the educational process of the university Modern problems of science and education 5.
10. Kucher O.N. 2008 Trends in the development of the system of advanced training for teachers in the field of ICT Pedagogical informatics 4 60
11. Mishina S.V., Shcherbatykh S.V. 2019 Development of professionally significant qualities of future economists by means of the hidden curriculum Utopia y Praxis Latinoamericana 24(6) 387–395
12. Parrott D.J., Anderson J.M. 2015 Distance Education Faculty and Librarian Collaboration: Developing Technological Skills of School Librarian Candidates Journal of Library & Information Services In Distance Learning 9(4) 266–274
13. Plunkett M. 2016 Adapting Structuration Theory as a Comprehensive Theory for Distance Education: The ASTIDE Model European Journal of Open, Distance and E-Learning 19(1) 19–35.

References

1. Akhmetova D. 2007 Paradoxes of distance learning Higher education in Russia 3 57–62.
2. Gosudarev I.B. 2015 On the issue of the terminology of e-learning Man and Society 1(42) 180–183.
3. Kislukhina I.A. 2017 The use of distance learning technologies in the higher education system: problems and prospects Management of economic systems: electronic scientific journal 9(103) 7.
4. Romanov E.V., Drozdova T.V. 2017 Distance learning: necessary and sufficient conditions for effective implementation Modern Education 1 172–195 .

5. Federal Law “On Education in the Russian Federation” December 29, 2012 N 273-FZ.
 6. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 10, 2014 N 06-381 “On the direction of Methodological recommendations on the use of distance educational technologies in the implementation of additional professional educational programs”.
 7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 23.08.2017 N 816 “On approval of the procedure for the use of e-learning, distance learning technologies by organizations engaged in educational activities in the implementation of educational programs”..
 8. *Abas Z.W.* 2009 E-Learning in Malaysia: Moving Forward in Open Distance Learning International Journal on E-Learning 8(4) 527-537.
 9. *Kucher O.N.* 2017 Options for the inclusion of distance educational technologies, e-learning in the educational process of the university Modern problems of science and education 5.
 10. *Kucher O.N.* 2008 Trends in the development of the system of advanced training for teachers in the field of ICT Pedagogical informatics 4 60.
 11. *Mishina SV, Shcherbatykh S.V.* 2019 Development of professionally significant qualities of future economists by means of the hidden curriculum Utopia y Praxis Latinoamericana 24(6) 387–395.
 12. *Parrott D.J., Anderson J.M.* 2015 Distance Education Faculty and Librarian Collaboration: Developing Technological Skills of School Librarian Candidates Journal of Library & Information Services In Distance Learning 9(4) 266–274.
 13. *Plunkett M.* 2016 Adapting Structuration Theory as a Comprehensive Theory for Distance Education: The ASTIDE Model European Journal of Open, Distance and E-Learning 19(1) 19–35.
-

УДК 378:330.34

UDC 0378:330.34

МОРОЗОВА О.И.

кандидат экономических наук, доцент, кафедры менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 777olia09@mail.ru

СЕМЕНИХИНА А.В.

кандидат экономических наук, доцент, кафедры менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: av-sem1509@mail.ru

ТОРГАЧЁВ Д.Н.

кандидат экономических наук, доцент, кафедры автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fiogtu@mail.ru

MOROZOVA O.I.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Management and Public Administration, Orel State University

E-mail: 777olia09@mail.ru

SEMENIKHINA A.V.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Management and Public Administration, Orel State University

E-mail: av-sem1509@mail.ru

TORGACHEV D.N.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University

E-mail: d_torgachev@mail.ru

**УНИВЕРСИТЕТСКАЯ СИСТЕМА И АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ
В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ**

**THE UNIVERSITY SYSTEM AND THE ACADEMIC REVOLUTION IN THE CONTEXT
OF THE DEVELOPMENT OF THE GLOBAL KNOWLEDGE ECONOMY**

В статье исследованы процессы академической революции и глобализации знаний в условиях современного экономического развития. Отмечена важность данных процессов в системе высшего образования на всех уровнях и для всех стран мира. Выделены особенности усиливающейся мировой экономической интеграции, которые являются основными вызовами для российских университетов, а их реализация позволит усилить конкурентные преимущества российского образования на мировой арене.

Ключевые слова: глобализация, академическая революция, университет, массовость, экономика знаний, высшее образование.

The article examines the processes of the academic revolution and the globalization of knowledge in the context of modern economic development. The importance of these processes in the higher education system at all levels and for all countries of the world is noted. The features of the growing global economic integration are highlighted, which are the main challenges for Russian universities, and their implementation will strengthen the competitive advantages of Russian education on the world stage.

Keywords: globalization, academic revolution, university, mass character, knowledge economy.

Развитие образования на протяжении последней полувекковой истории охвачено ключевыми темпами роста интернационализации высшего образования. В настоящее время много внимания уделяется обсуждению тенденций в развитии мирового высшего образования, важнейшими из которых являются его растущая массовость и расширение глобальной экономики знаний.

«Массовизация» и «академическая революция» – это глобальные тренды в условиях современной действительности развития университетов. Слово «глобальность» означает, что данные процессы и явления не нельзя игнорировать. Следовательно, во всех университетах мира эти процессы происходят по разному. Если ни чего не менять, это значит противостоять этому тренду, делая вид, что в университете те же самые студенты,

что и 30 лет назад.

В России в 90-х годах вместе с социально – экономической трансформацией, произошла титаническая трансформация в сфере высшего образования. Появилось огромное количество государственных Вузов, филиалов и длился этот процесс разрастания целых 25 лет. Произошёл гигантский рост массы студентов получивших высшее образование (Россия составляет 60-80%). Массовизация высшего образования привела к классовому расширению студентов, следовательно, к снижению уровня их знаний, к распространению большого количества частных низкоуровневых университетов.

Однако, с подобной специфической особенностью развития высшего образования столкнулась не толь-

ко Россия, в развитых странах процессы массовизации прогрессировали в 70-80-е годы XX века. Так согласно исследованиям: «в Европе число студентов с 1960-го по 1980 год в среднем увеличилось в три с половиной раза, в Финляндии, Швеции и Италии – в шесть раз, в Испании и Норвегии – почти в десять». И только к началу XXI века стремительный рост замедлился [3].

Глобализация в общем смысле представляет собой процессы усиливающейся мировой экономической интеграции разворачивающейся на фоне технологической, информационной и цифровой революций. Именно они в разной степени, оказывают сильнейшее воздействие на высшее образование во всемирном масштабе, и имеют множество последствий для общества и экономики в целом.

Основные особенности данного процесса состоят в следующем:

1) Конкуренция, которая проявлялась в борьбе за студентов в глобальном масштабе, в борьбе за преподавателей (стали появляться зарубежные специалисты, исследователи). Появление в структурах государственных стекхолдеров и других представителей бизнеса и власти. Конкуренция требует от Вуза другой системы управления, которая заставляет переходить от формальных статусов (государственного университета, академического университета) к реальным статусам, на которые университет смог бы выиграть ресурсы на «квази-рынке». Многие профессора и доценты удивляются, почему руководство начинает предъявлять требования не боясь потерять НПП. Важно понимать какой именно это университет. Если Вуз ориентирован на массовизацию, то в условиях демографического спада и иных факторов, связанных с уровнем регионального развития возникает избыток НПП, что приводит к сокращению. Если же университет развивает экономику знаний, то ситуация будет наоборот, всегда будут востребованы «первоклассные» НПП.

2) Слияние и поглощение университетов. В России ещё начиная с 30-х годов прошлого столетия, вузы были структурированы по отраслевому признаку (технические, педагогические, медицинские, энергетические и т.п.) и мы в большинстве случаев придерживаемся данной структуры. Если же взять зарубежный опыт, а именно в ландшафтном разрезе северо-американские, западно-европейские и юго-восточные университеты, то мы увидим, что большие крупные организации со средним размером около 30 тысяч студентов и бюджетом от 1-2 млрд. долларов консолидируют в себе большие возможности, большие дисциплинарные группы преподавателей и «коhort» студентов разных этапов обучения.

3) Стратификация. Ранее университеты отличались по формальному и неформальному статусу. Сейчас разделение иное (рисунок 1).

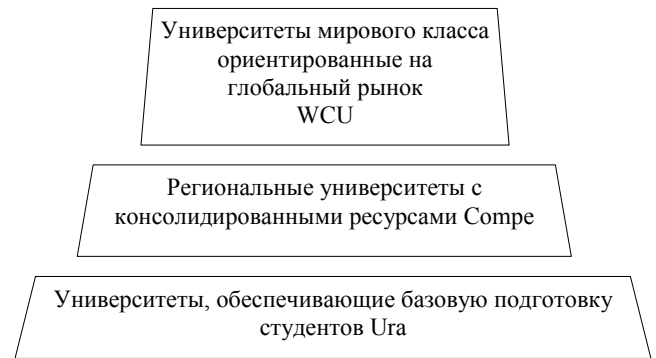


Рис. 1. Пирамида стратификации университетов.

Из рисунка видно, что более престижными являются университеты, занимающие верхний уровень пирамиды, так называемые WCU. Второй уровень пирамиды является самым проблемным, так как находится между двумя направлениями (верх и низ). С одной стороны должны заниматься наукой, а с другой стороны должны учить этой науки студентов, которые далеки от этого. Отсюда и двухсторонние требования к научно-производственным работникам. Учитывая тот фактор, что в России перераспределение ресурсов направлено в первую очередь на верхние уровни, то для среднего уровня пирамиды самым лучшим решением будет подняться вверх.

4) Стратегирование. Сегодня Вузы определяются не только с качеством преподавания, но и обращают внимание на исследования и инновации. Исследовательская работа становится центральным моментом в деятельности НПП. Баланс между инновационно-исследовательской и образовательной деятельностью, их правильное сочетание и переориентация ресурсов, являются очень важным моментом выбора – стратегирования, моментом моделирования университетов.

Таким образом, можно выделить 4 основных вызова для российских университетов, реализация которых зависит от специфики Вуза, но определённым образом позволит усилить процессы конкуренции на мировой арене.

- усиление конкуренции студентов, НПП и партнёров;
- объединение отраслевых вузов в крупные полидисциплинарные университеты;
- стратификация системы в которой «топовые» университеты существенно отличаются от университетов 2 и 3 уровней и по количеству ресурсов и по количественно-качественному составу студентов, которые им достаются;
- стратегирование системы, направленное на нахождение баланса между образовательной, исследовательской и инновационной деятельностью в университете.

Академические изменения конца XX – начала XXI носили более масштабный характер, что подтверждается глобальной сущностью и огромным количеством воздействий на институции и общество в

целом. Современная академическая революция сопровождается так же беспрецедентными по масштабам и разнообразию преобразованиями, в очередной раз свидетельствуя, что, основными движущими силами академической революции, тесно взаимосвязанными друг с другом, являются массовое высшее образование, глобализация, формирование общества знаний в котором важнейшую роль играют исследовательские университеты, а сегодня ещё и информационно-цифровые технологии. Для правильного понимания этого динамичного процесса предстоит преодолеть ещё немало трудностей [4].

Продолжая говорить об академическом развитии университетов, необходимым будет выделить основные отличительные особенности академической революции:

1) Глобальная экономика знаний – развитие исследовательских университетов высшего класса способных справиться с массовизацией всей образовательной системы. Другими словами экономике нужны совсем не те университеты, которые требуются для массовизации. Экономика знаний резко разделяет людей на две категории – производителей и пользователей. Многие страны, в том числе и в России на данном этапе трансформационных преобразований сталкиваются с финансовыми проблемами и сложностями в адекватной подготовке НПП, обеспечении оборудованием, технологиями и т.п. Одним из решений может стать диверсификация студенческого корпуса – раньше образование было доступно только для обеспеченных людей, сейчас же попадают все и даже люди с низким средним уровнем подготовки. Данная ситуация влияет на качество подготовки студентов и образовательных учреждений.

В развитых странах система высшего образования строится по двум направлениям, предполагающим определённые миссии и цели. Одни Вузы обслуживают массовый набор и фокусируются только на преподавании. Другие стремятся быть традиционными исследовательскими университетами, к которым добавились технологии, инновации и другие виды деятельности. Следовательно, если посмотреть на глобальное высшее образование, то наблюдается общее снижение качества.

2) Второй особенностью глобальной революции в высшем образовании является развитие экономики знаний, что подталкивает исследовательские университеты становиться лучше, активно вовлекаться в процессы глобализации. Например, активно работать с глобальным английским языком, определять уровень преподавания и использования языка в учебном процессе, чётко понимая, что английский стал языком науки во всем

мире. Именно эти университеты работают с глобально-мобильными НПП, принимая на работу профессоров, способных перемещаться не только по своей стране, но и по всему миру.

Важнейшей задачей академической революции, является создание интегрированной системы, в которой самые умные профессора и студенты из не исследовательских (массовых) университетов получили бы доступ к лучшим исследовательским университетским площадкам.

На наш взгляд, базовое противоречие в развитии академической революции состоит: с одной стороны – университеты должны повышать свой научно-образовательный уровень, для того чтобы участвовать в экономике знаний; с другой стороны – обеспечивать массовое производство пользователей этой экономики, тем самым снижая свой научно-образовательный потенциал (рисунок 2).

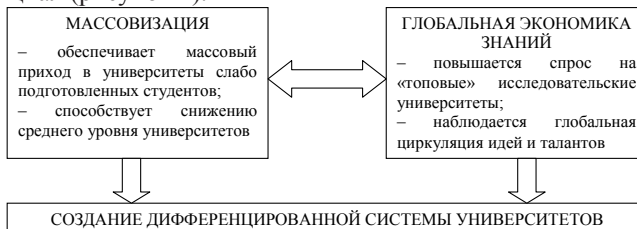


Рис. 2. Процессы академической революции.

Таким образом, решением обозначенной выше проблемы, является создание дифференцированной системы университетов, способной предусмотреть и эффективно справляться с процессами массовизации, а также обеспечивать своё присутствие в глобализации знаний на мировой арене. И задача каждого университета состоит в поиске своего места в этой системе.

В заключении стоит отметить, что современная университетская система с её академическими преобразованиями представляет собой довольно живучий организм с большим многообразием функций, которые слабо связаны между собой. Согласно определения, данного одним из американских исследователей: «Университет – это инертная организация движимая автономными профессионалами с неясными целями и технологиями, объединяющая слабо связанные виды деятельности с непредсказуемыми результатами, существующая в сложном многоуровневом контексте с многочисленными стейкхолдерами» [1]. Именно такой организации предстоит адаптировать свои стратегии, структуру и ключевые политики и занять значимые позиции в глобальном академическом пространстве.

Библиографический список

1. Кудж С.А. Новая парадигма образования // Социальная инноватика-2015: Материалы Международной научно-практической конференции (18-19 ноября 2015 г.). М.: Московский государственный университет информационных технологий, радиотехники и электроники, 2015. С. 9–13.
2. Морозова О.И., Семенихина А.В. «Образование будущего» в соответствии с потребностями бизнеса и цифровой экономики / Цифровой регион: опыт, компетенции, проекты: сборник статей Международной научно-практической конференции (19 ноября 2019 г., Брянск). – Брянск: Брян. гос. инженерно-технол. ун-т, 2019. 814 с. С. 514-519.
3. Образование для сложного общества // Доклад экспертов Global Education Futures u WorldSkills Russia, 2018. https://futuref.educationfutures_ru

4. Филип Дж. Альтбах Глобальные перспективы высшего образования / Перевод с английского Ю. Каптуревского под редакцией А. Рябова. – Издательский дом Высшей школы экономики: М., 2016. 630 с.

References

1. Kudzh S.A. The new paradigm of education // Social innovation-2015: Materials of the International scientific-practical conference (November 18-19, 2015). M.: Moscow state University of information technologies, radio engineering and electronics, 2015. Pp. 9–13.
 2. Morozova O.I., Semenikhin, V.A. «The future of Education» in accordance with the needs of business and the digital economy / Digital region: experience, expertise, projects: collection of articles of International scientific-practical conference (November 19, 2019, Bryansk). Bryansk: Bryan. state engineering-technol. univ., 2019. 814 p Pp. 514–519.
 3. Education for a complex society // *Report of experts from Global Education Futures and WorldSkills Russia*, 2018. https://futuref.org/educationfutures_ru
 4. Philip J. Altbach Global perspectives of higher education / Translated from English by Yu. Kapturevsky edited by A. Ryabov. – Publishing House of the Higher School of Economics: Moscow, 2016. 630 p.
-

УДК 378.147:004:579

UDC: 378.147:004:579

ПАРАХИНА О.В.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра микробиологии, вирусологии, иммунологии, Курский государственный медицинский университет

E-mail: parahina-1970@mail.ru

КАЛУЦКИЙ П.В.

доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой микробиологии, вирусологии, иммунологии, Курский государственный медицинский университет

E-mail: pvk62@mail.ru

ШАТАЛОВА Е.В.

доктор биологических наук, профессор, кафедра микробиологии, вирусологии, иммунологии, Курский государственный медицинский университет

E-mail: mikrobela@yandex.ru

PARAHINA O.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Microbiology, Virology, Immunology, Kursk State Medical University

E-mail: parahina-1970@mail.ru

KALUTSKY P.V.

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Chair of Microbiology, Virology, Immunology, Kursk State Medical University

E-mail: pvk62@mail.ru

SHATALOVA E.V.

Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of Microbiology, Virology, Immunology, Kursk State Medical University

E-mail: mikrobela@yandex.ru

МЕДИА КОНТЕНТ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА ДИСЦИПЛИНЫ МИКРОБИОЛОГИЯ, ВИРУСОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

MEDIA CONTENT OF THE ELECTRONIC TRAINING COURSE OF THE DISCIPLINE MICROBIOLOGY, VIROLOGY IN THE MOODLE DISTANCE LEARNING SYSTEM

В данной статье рассматривается опыт создания и использования в учебном процессе медиа контента электронного учебного курса дисциплины микробиология, вирусология; показаны возможности системы дистанционного обучения Moodle.

Ключевые слова: медиа контент, электронный учебный курс дисциплины, система дистанционного обучения Moodle.

This article discusses the experience of creating and using media content in the educational process of the electronic training course of the discipline microbiology, virology; the possibilities of the Moodle distance learning system are shown.

Keywords: media content, electronic training course of the discipline, distance learning system Moodle.

Развитие информационных систем и информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети «Интернет» значительно разнообразили формы подачи информации. Использование новых технологий мультимедиа для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а так же удаленного обмена знаниями и совместной работы дают возможность представления учебных материалов посредством новых форматов текста, в частности, медиатекста. По мнению Я.Н. Засурского «существование медиатекста вербального, звучащего, визуального и многослойного создаёт новый обособленный коммуникационный конгломерат, структуру, которая обладает особой выразительностью и, благодаря своей конвергенционной комплексности, обладает большей экономностью и энергией» [3]. В настоящее время представление учебной информации посредством медиатекста является наиболее актуальной для применения дистанционных образовательных технологий, то есть взаимодействие обучающего и обучающегося на расстоянии, отражающие все присущие образователь-

ному процессу компоненты (цели, содержание, формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами предусматривающими интерактивность. Под термином «контент» (от англ. content – содержание, содержимое) понимается любой вид информации, который наполняет сетевые ресурсы и представляет интерес для пользователя. Медиа контент объединяет существенные характеристики двух вышеуказанных понятий и по определению Л.П.Шестеркиной и Л.К.Лободенко позволяет описать «любые данные – текст, звук, зрительные образы или комбинации мультимедийных данных, представленных на разнообразных носителях, таких как бумага, магнитные или оптические запоминающие устройства» [5]. Таким образом, медиа контент представляет собой содержательное наполнение информационного ресурса, оформленное в форме медиатекста. Характеристика понятия медиа контент, его функции, классификации и особенности применения в различных сферах отражены в работах российских и зарубежных авторов, таких как Л.П.Шестеркина, Т.С.Павленко, Я.Н.Засурский, Г.Ф.Полушкина, В.Л. и П.В.Музыкант,

Е.И.Горошко, и др.

В деятельности современной образовательной организации использовать медиа контент можно в двух направлениях, во-первых с позиций коммуникационной активности самой организации, имеющей свой имидж, целевую аудиторию, характерные черты, присущие только ей, а во-вторых, непосредственно для организации образовательного процесса в формате дистанционного обучения.

В электронных учебных курсах важную роль играет медиа контент, который представляет собой цифровое информационное содержание сайта. Он должен быть понятным для восприятия, помогать лучшему усвоению учебного материала изучаемой дисциплины. Медиа контент – «это содержательно значимое наполнение цифровых ресурсов, интегрирующее в себе различную по форме представления и кодирования информацию (текстовую, графическую, аудиовизуальную и т. п.) и ориентированное на удовлетворение социальных, информационных и эмоциональных потребностей человека» [2].

Медиа контент дисциплины микробиология, вирусология, это электронный учебный курс (ЭУК), который разработан в соответствии с рабочей программой дисциплины для студентов лечебного факультета Курского государственного медицинского университета (КГМУ). Управление электронным учебным курсом осуществляется системой дистанционного обучения (СДО) Moodle, в которой размещается ЭУК. СДО Moodle выступает в качестве образовательного портала КГМУ, которая позволяет создавать образовательные программы, предоставлять доступ обучающихся к ним для изучения электронных образовательных ресурсов, методических указаний и осуществления контроля знаний. Модульно объективно ориентировочная динамичная образовательная среда – Moodle представляет собой свободную систему управления обучением, и служит не только для организации обучения дистанционно, но и для поддержки очного обучения. Используя Moodle преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержанием в виде текстов, презентаций, тестовых заданий и другого медиа контента. СДО Moodle дает возможность не только проектировать, создавать, управлять ресурсами информационно-образовательной среды, но и осуществлять редактирование содержания курса. Например, автор курса в произвольном порядке может корректировать содержание курса прямо в процессе обучения, добавляя или удаляя из электронного курса различные элементы.

ЭУК дисциплины микробиология, вирусология представляет собой презентации лекций, электронные ресурсы для проверки знаний обучающихся, видеоматериалы, электронные учебные издания, дополнительные материалы (методические рекомендации для самостоятельной подготовки студентов к занятию, рабочая тетрадь и т.д.).

В процессе подготовки презентации лекций авторы придерживались принципов создания «опорного

конспекта, где текст, представляющий краткое изложение содержания лекции был разделен на информационные блоки, каждый из которых имеет свое оглавление. Учебный материал лекции легко читаем и представлен в СДО Moodle в формате pdf и структурирован так, чтобы его было удобно систематизировать и обобщить по всем изучаемым разделам курса.

Электронные ресурсы для проверки знаний обучающихся разработаны в ЭУК СДО Moodle в двух формах:

- тестовые задания для текущего контроля знаний, итоговые тесты по определенным разделам изучаемой дисциплины и для промежуточной итоговой аттестации обучающихся;
- элементы курса «Задание».

Тестовые задания ЭУК СДО Moodle составлены в форме заданий закрытого типа с выбором одного верного ответа из пяти предложенных. Они добавлены в курс после каждой темы занятия, после изучения определенного раздела дисциплины или в конце изучаемого курса. Промежуточная аттестация обучающихся после изучения ЭУК дисциплины проводится в форме итогового тестирования в СДО Moodle. Достоинством такого типа заданий является их технологичность, быстрота получения результатов тестирования.

Элемент курса «Задание» представляет собой заполнение электронных таблиц, схем, решение ситуационных задач по определенной теме занятия. Для студентов второго курса лечебного факультета, которые только начинают изучать дисциплину микробиология, вирусология по общей микробиологии предлагается заполнить электронные таблицы и схемы по теме занятия. Заполнение таблиц и схем помогает обучающимся структурировать, систематизировать и обобщать учебный материал, а преподавателю проверить уровень усвоения знаний студентов по данной теме. Студенты третьего курса, решают ситуационные задачи по клинической микробиологии, которые представляют собой изложение клинической ситуации с вопросами для обсуждения и приложением различной информации, передающей общий контекст ситуации (например, результаты анализов и т.п.). Решение ситуационных задач в рамках ЭУК помогает не только оценить теоретические знания обучающихся, но и способствует развитию у них клинического мышления, повышению мотивации к изучению дисциплины [1].

Вышеназванные элементы курса «Задание» в СДО Moodle очень удобны при выполнении, поскольку обучающиеся могут «прикреплять» любой цифровой контент. Это могут быть файлы Word, pdf или непосредственно ответ на сайте в текстовом редакторе «Задание». При оценивании элементов курса «Задание» преподаватель может комментировать правильность выполнения задания, а обучающийся присылать исправленный ответ, учитывая замечания преподавателя.

Важной составной частью ЭУК СДО Moodle является использование видеоматериалов подготовленных профессорско-преподавательским составом кафедры микробиологии, вирусологии, иммунологии КГМУ

по различным темам преподаваемой дисциплины. По определению И.Л. Пичуговой, «видеоматериал – это материал, который демонстрируется в учебных целях с использованием техники» [4].

В качестве видеоматериалов ЭУК содержит учебные фильмы, которые помогают преподавателям наглядно донести обучающимся необходимую информацию. Например, визуальное изображение различных этапов микробиологического исследования, способов окраски микроорганизмов, приготовление «висячей» и «раздавленной» капли, выделение чистых культур бактерий аэробов и анаэробов, изучение факторов патогенности и вирулентности микроорганизмов, ферментативной активности бактерий, процесса фагоцитоза, гуморального и клеточного иммунного ответа и др.

Электронные учебные издания (ЭУИ) как составная часть ЭУК по дисциплине микробиология, вирусология представляют собой мультимедийные учебные пособия, выполненные при помощи программы iSpring, которые содержат лекционный материал, методические рекомендации, тестовые задания, ситуационные задачи, видеоматериалы, интерактивности и т.д. Мультимедийные учебные пособия по дисциплине могут включать как учебный материал по теме в рамках одного занятия, например «Морфология микроорганизмов», «Патогенные микобактерии», «Генетика микроорганизмов», «Структура бактериальной клетки», «Дезинфекция и стерилизация», «Факторы врожденного иммунитета», так и по определенному разделу дисциплины. Например, «Патогенные анаэробы», «Ферментативная активность бактерий», «Физиология микробов», «Инфекция и иммунитет». Они могут быть размещены как на портале СДО Moodle, так и в режиме локального доступа на съемных носителях (CD/ DVD диски) [6].

В качестве дополнительных материалов в СДО Moodle размещены методические рекомендации для самостоятельной подготовки студентов к практическим занятиям, которые содержат план практических занятий, методические указания к самостоятельной подготовке студента к практическому занятию, список основной и дополнительной литературы, вопросы для подготовки к практическим навыкам. При подготовке к практическому занятию обучающийся может ознакомиться с мотивацией изучения темы, целями самоподготовки и занятия, выяснить исходный уровень знаний, план изучения темы занятия, что он должен знать и уметь после изучения темы, контрольные вопросы, план самостоятельной работы обучающихся на практическом занятии. Учебный материал практических занятий в данных методических рекомендациях содержит следующие разделы по общей и частной микробиологии: «История микробиологии. Морфология

микробов», «Физиология микроорганизмов», «Инфекция. Иммунологические основы диагностики лечения и профилактики заболеваний», «Возбудители кишечных инфекций», «Микробиологическая диагностика инфекций, вызываемых грамотрицательными палочковидными и анаэробными микроорганизмами. Микробиологическая диагностика дифтерии, коклюша, гемофильной инфекции, легионеллеза, туберкулеза, лепры, актиномикоза», «Микробиологическая диагностика зоонозных инфекций, спирохетозов, микозов, риккетсиозов, хламидиозов и микоплазмозов», «Медицинская вирусология».

В роли пользователей ЭУК СДО Moodle выступают профессорско-преподавательский состав кафедры микробиологии, вирусологии, иммунологии КГМУ, преподаватели кафедры, выполняющие роль «учителя» и обучающиеся. Профессорско-преподавательский состав кафедры разрабатывает ЭУК, непосредственно осуществляет процесс обучения студентов в режиме on-line, производит мониторинг успеваемости и посещаемости студентов, проверяет правильность и дает комментарии по выполнению заданий, выставляет оценки в электронном журнале. Преподаватели кафедры, выполняющие роль «учителя» подписывают группы на курс, определяют время тестирования, выполнения электронного задания, практических навыков, а также отслеживают результаты тестирования в ходе промежуточной аттестации обучающихся. Кроме того, они редактируют содержание электронного учебного курса, добавляя или удаляя различные элементы в процессе on-line режима дистанционного обучения. Основная задача обучающихся при изучении темы занятия заключается в изучении медиа контента ЭУК, а также в своевременном и правильном выполнении предложенных заданий. Доступ к ЭУК СДО Moodle осуществляется круглосуточно, для этого достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой образовательной среды удобной как для преподавателей, так и для обучающихся.

Как показывает опыт работы, наиболее оптимален разнообразный медиа контент в одном ЭУК СДО Moodle в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, видеоматериалов, электронных ресурсов для проверки знаний обучающихся, ЭУИ, дополнительного материала к занятиям.

Таким образом, СДО Moodle дает преподавателю обширный инструментальный для представления образовательно-методических материалов ЭУК, проведения теоретических и практических занятий по дисциплине микробиология, вирусология, промежуточной аттестации, и в целом организации образовательной деятельности.

Библиографический список

1. *Буравкова А.Г.* Ситуационные задачи как способ формирования клинического мышления врача [Электронный ресурс] / А.Г. Буравкова, Демьянова О.Б., Буравков Б.П. // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии, 2014. – Режим доступа: URL: <file:///C:/Users/компьютер/Downloads/situatsionnye-zadachi-kak-sposob-formirovaniya-klinicheskogo-myshleniya-vracha.pdf>
2. *Гурьянов Е.Н.* Социологический анализ особенностей потребления медиаконтента современной молодёжью (на примере ФГАОУ ВО СПбПУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: nauchkor.ru/uploads/documents/....pdf
3. *Засурский Я.Н.* Медiateкст в контексте конвергенции // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. 2005. № 2. С. 3–7.
4. *Пичугова И.Л.* К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] . – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya>.
5. *Шестеркина Л.П.* От медiateкста к медиабренду: к вопросу о взаимодействии журналистики, рекламы и PR в конвергентных СМИ // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2014. № 3. С. 50–55.
6. Электронная образовательная среда кафедры как условие качественно нового уровня обеспечения учебного процесса / Е.В. Шаталова, О.В. Парахина // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. посвящ. 84-й годовщине КГМУ «Подготовка медицинских кадров и цифровая образовательная среда» (Курск, 1 февраля 2019 г.). Курск: КГМУ, 2019. С.636–639.

References

1. *Buravkova A.G.* Situational tasks as a way of formation clinical thinking of the doctor [Electronic resource] / A. G. Buravkova, Demyanova O. B., Buravkov B. P. // Identity, family, and society: issues of pedagogy and psychology, 2014. – Access mode: URL: <file:///C:/Users/computer/Downloads/situatsionnye-zadachi-kak-sposob-formirovaniya-klinicheskogo-myshleniya-vracha.pdf>
2. *Guryanov E.N.* Sociological analysis of the features of media content consumption by modern youth (on the example of the SPBPU Federal State Educational Institution of Higher Education [Electronic resource] – Access mode: URL: [nauchkor.ru “ uploads/documents/....pdf](http://nauchkor.ru/uploads/documents/....pdf)
3. *ZasurskyYa.N.* Mediatext in the context of convergence // Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 10: Journalism. 2005. No. 2. Pp. 3–7.
4. *Pichugova I. L.* On the issue of the use of video materials in teaching a foreign language of professional communication [Electronic resource] / I. L. Pichugova. - Access mode: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya>.
5. *Shesterkina L.P.* Ot mediateksta k mediabrendu: k voprosu o vzaimodeystvii zhurnalistiki, reklama i PR v konvergentnykh SMI [From media text to media brand: to the question of the interaction of journalism, advertising and PR in convergent media]. Series: Linguistics. 2014. No. 3. Pp. 50–55.
6. Electronic educational environment of the department as a condition of a qualitatively new level of ensuring the educational process / E. V. Shatalova, O. V. Parakhina // Materials of the International Scientific and Practical Conference. 84th anniversary of KSMU «Training of medical personnel and digital educational environment» (Kursk, February 1, 2019). Kursk: KSMU, 2019. Pp. 636–639.

ПАШКОВ Е.С.

старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

PASHKOV E.S.

Senior Lecturer of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University
E-mail: pashckov.ev@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ УЧЕБНЫЕ СИТУАЦИИ В ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL SITUATIONS IN THE TECHNOLOGY OF FORMING THE PROFESSIONAL AND LINGUISTIC COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS

В статье описан опыт использования профессионально ориентированных учебных ситуаций в процессе обучения иностранных обучающихся на этапе довузовской подготовки, выделены этапы профессионально ориентированной технологии формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся, описаны результаты педагогического эксперимента по реализации модели процесса формирования профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, профессионально ориентированная учебная ситуация.

The article describes the experience of using professionally oriented educational situations in the process of teaching foreign students at the stage of pre-university training, highlights the stages of professionally oriented technology for the formation of professional and linguistic competence of foreign students, describes the results of a pedagogical experiment on the implementation of the model of the process of forming the professional and linguistic competence of foreign students at the university.

Keywords: Russian as a foreign language, professionally oriented teaching, professionally oriented educational situation.

Обучение иностранцев в российском университете кроме экономических выгод и повышения рейтинга университета на мировом рынке образовательных услуг, способствует распространению русского языка и русской культуры, что в конечном итоге приводит к повышению международного влияния России на мировое сообщество [1]; [2]. Следовательно, одной из наиболее важных стратегических задач отечественной системы образования является увеличение контингента иностранных обучающихся. Эффективность решения данной задачи во многом зависит от того, насколько образовательный процесс соответствует мотивам и целям иностранных обучающихся, приезжающих в Россию для получения профессии.

Для большинства иностранцев обучение в российском университете начинается с изучения русского языка. Анализ существующей педагогической практики в университетах России позволяет констатировать, что существует опыт обучения русскому языку как иностранному в университете в различных формах организации образовательного процесса (подготовительное отделение, подготовительный факультет, нулевой курс, факультет иностранных обучающихся и т.п.). Однако, независимо от формы организации обучения, неизменной остаётся цель довузовской подготовки – формирование

профессионально-языковой компетентности, которая подразумевает способность и готовность иностранного обучающегося получить образование в российском университете. Исходя из обозначенной цели, одной из задач языковой подготовки иностранных обучающихся является овладение ими русским языком в объёме, необходимом для эффективного осуществления иноязычной коммуникации не только в социально-бытовой, но и в учебно-познавательной и профессиональной сферах деятельности. Решение данной проблемы нам видится в построении процесса обучения русскому языку как иностранному с учётом будущей специальности иностранного обучающегося. Другими словами, вслед за А.А. Вербицким, мы считаем, что применительно к обучению русскому языку как иностранному «правомерно говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки, теперь уже в зависимости от профиля подготовки обучающегося» [3, с. 56].

Особенность профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному состоит в совпадении мотивов и целей обучения: иностранные обучающиеся стремятся изучать русский язык, чтобы эффективно осуществлять учебно-познавательную деятельность и профессиональную коммуникацию. Таким

образом, изучаемый язык для иностранных обучающихся одновременно становится и целью, и средством познания.

Владение языком предполагает практическое его использование, поэтому механизмом реализации профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному и способом формирования профессионально-языковой компетентности нам видится вовлечение иностранных обучающихся в *профессионально ориентированные учебные ситуации (ПОУС)*, которые М.Д. Ильязова определяет как систему «конструируемых педагогом (субъект обучения) условий, побуждающих и опосредующих активность обучающегося (субъект учения) в социальном и предметном контексте будущей профессиональной деятельности» [5, с. 25]. Использование ПОУС позволяет наполнить процесс обучения русскому языку как иностранному контентом, одновременно являющимся предметом учебно-познавательной деятельности и инструментом решения профессиональных задач. Кроме того, решение проблем, представленных в ПОУС, позволяет иностранным обучающимся приобрести опыт практического использования изучаемого языка в квазипрофессиональной деятельности.

Использование профессионально ориентированных учебных ситуаций на кафедре русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева осуществлялось в качестве педагогического эксперимента в рамках реализации рабочей программы дисциплины «Научный стиль» для иностранных обучающихся экономического профиля подготовки. Технология профессионально ориентированного обучения состояла из двух стадий: 1) проектирования и конструирования ПОУС; 2) реализации ПОУС.

На стадии проектирования и конструирования на начальном этапе определялась цель, которая заключалась в формировании определённых языковых знаний и умений, а также отработке навыков и способов профессиональной деятельности, необходимых иностранному обучающемуся для успешной реализации ПОУС. В соответствии с целью уточнялось содержание профессионального и учебного контекстов.

На следующем этапе осуществлялся поиск и отбор содержания обучения. Отбор учебного материала осуществлялся нами по следующим критериям:

- соответствие текстового материала и заданий специфике будущей профессиональной деятельности иностранных обучающихся;
- насыщенность текстов общенаучной и профессиональной лексикой, а также синтаксическими конструкциями, характерными для научного стиля;
- наличие в тексте актуальной профессиональной проблемы;
- соответствие отобранного материала уровню владения иностранным обучающимся русским языком;
- соответствие объема материала времени, отведенному на его изучение, освоение и отработку.

В дальнейшем учебный материал систематизировался в соответствии с разработанным алгоритмом реализации ПОУС. Завершалась стадия проектирования и конструирования прогнозированием возможных вариантов решения представленной в ПОУС проблемы.

На стадии реализации ПОУС, которая осуществлялась непосредственно на занятии, можно выделить этапы *целеполагания, освоения, усвоения, присвоения и рефлексии*.

На этапе целеполагания иностранные обучающиеся отвечали на вопросы, имеющие непосредственное отношение к теме и проблематике ПОУС и таким образом знакомились с социальным и профессиональным контекстом, что обеспечивало первичное восприятие ПОУС и задавало направление их дальнейших речевых действий. Ответы на вопросы позволяют соотносить известное с неизвестным и трансформировать в сознании обучающихся предлагаемую ситуацию в учебную проблему, решение которой становится целью учебно-познавательной деятельности.

Вывод о том, что имеющихся знаний недостаточно для достижения цели является основанием для перехода на этап освоения. На данном этапе иностранные обучающиеся применяли имеющиеся у них знания, умения и опыт для анализа новой информации. Трудности, возникающие в процессе ознакомления и анализа, приводят к возникновению системы задач учебной и профессиональной деятельности. Для снятия возникающих трудностей иностранные обучающиеся выполняли ситуационные упражнения, направленные на освоение нового лексического и грамматического материала, синтаксических конструкций, а также упражнения для отработки и практического использования полученных знаний.

На следующем этапе усвоения новые знания, полученные и отработанные на предыдущем этапе, позволяют иностранному обучающемуся выдвинуть гипотезу, сконструировать программу действий для решения поставленной в ПОУС проблемы и приступить к практической реализации замысла. На данном этапе преподавателем организовывались внутригрупповые и межгрупповые дискуссии, направленные на выбор наиболее оптимального и адекватного способа решения проблемы. Таким образом, на этапе усвоения акцент смещался от формирования языковых навыков к формированию речевых и социокультурных навыков.

Этап присвоения характеризуется формированием у иностранного обучающегося личностного отношения к проблеме, представленной в ПОУС. Обучающимся было предложено подойти к решению проблемы с позиций различных действующих лиц, имеющих разный социальный статус, культурные и национальные особенности. Таким образом, на данном этапе обучающиеся присваивали множественный опыт решения проблемных ситуаций, формируя при этом собственную позицию по данной проблеме и способам ее преодоления.

На этапе рефлексии полученный позитивный опыт решения проблемной ситуации и личностное отноше-

ние к проблеме позволяют иностранному обучающемуся адекватно оценить уровень его языковой подготовки на данный момент. Видимый результат является мощным мотивирующим фактором и стимулирует на дальнейшее получение знаний и совершенствование умений и навыков. Для фиксации результата на этапе рефлексии обучающиеся сопоставляли уровень своей языковой подготовки до и после реализации ПОУС.

Эксперимент по внедрению ПОУС в процесс обучения русскому языку как иностранному осуществлялся в группе, состоящей из 28 иностранных обучающихся экономического профиля подготовки. Данные об уровне профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся экспериментальной группы до и после проведения эксперимента сравнивались с результатами контрольной группы в составе 30 иностранных обучающихся. Данные об уровне (низкий, средний или высокий) сформированности профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся были получены в результате выполнения тестов, разработанных на основе образовательных стандартов, лежащих в основе Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку и адаптированных опросников Т.И. Ильиной «Методика изучения мотивации обучения в вузе» [4] и Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде» [6].

Данные контрольного среза продемонстрировали увеличение уровня профессионально-языковой компетентности у большинства обучающихся в обеих группах. В контрольной группе доля обучающихся со средним и высоким уровнем сформированности профессионально-языковой компетентности увеличилась соответственно на 11,67% и 7,5%. В экспериментальной группе произошли более существенные изменения, а именно количество иностранных обучающихся со средним уровнем сформированности

профессионально-языковой компетентности выросло на 33%, а с высоким уровнем – на 32,1%. При этом количество иностранных обучающихся с низким уровнем сформированности профессионально-языковой компетентности в контрольной группе уменьшилось на 19,17%, а в экспериментальной уменьшилось на 65,2%.

Данные, полученные на констатирующем и контрольном этапах легли в основу выдвижения гипотез об отсутствии статистически значимых отличий между характеристиками контрольной и экспериментальной группами до начала проведения эксперимента (нулевая гипотеза) и наличии статистически значимых отличий между характеристиками экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента, а также отличий между состояниями экспериментальной группы до начала эксперимента и после его окончания (альтернативная гипотеза). Принятие той или иной гипотезы основывалось на вычислении критерия однородности χ^2 .

В результате вычислений гипотеза об одинаковом уровне профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в контрольной и экспериментальной группах до и после проведения эксперимента нашла свое подтверждение. Также верной оказалась гипотеза о различном состоянии и статистически значимом различии характеристик компонентов профессионально-языковой компетентности контрольной и экспериментальной групп после проведения эксперимента и экспериментальной группы до и после проведения эксперимента.

Таким образом, полученные результаты педагогического исследования подтверждают положительное влияние использования профессионально ориентированных учебных ситуаций в процессе обучения русскому языку как иностранному на формирование профессионально-языковой компетентности иностранных обучающихся в университете.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования // Психолого-педагогический поиск, 2017. № 1(41). С.90–96.
2. *Алдошина М.И.* Интерактивные диалоговые методы в формировании этнокультурной компетентности студентов университета // Современное образование, 2017. № 1. С. 134–143. DOI: 10.7256/2409-8736.2017.1.21988 Режим доступа. – URL: http://e-notabene.ru/pp/article_21988.html.
3. *Вербицкий А.А. Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
4. *Ильина Т.И.* Методика изучения мотивации обучения в вузе [Электронный ресурс] Режим доступа. – URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html>.
5. *Ильязова М.Д.* Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. д-ра пед. наук. М., 2010. 45 с.
6. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). М.: МЗ-Пресс, 2004. 67 с.
7. *Янковский Л.В.* Адаптация личности к новой социокультурной среде [Электронный ресурс] Режим доступа. – URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/28.html>

References

1. *Aldoshina M.I.* Interdisciplinary educational projects for the modernization of regional pedagogical education // Psychological and pedagogical search, 2017. № 1(41). Pp. 90–96.
2. *Aldoshina M.I.* Interactive dialogue methods in the formation of ethnocultural competence of university students // Modern Education, 2017. № 1. Pp. 134–143. DOI: 10.7256/2409-8736.2017.1.21988 Режим доступа. – URL: http://e-notabene.ru/pp/article_21988.html.
3. *Verbitsky A.A. Larionova O.G.* Personal and competence-based approaches in education: problems of integration. M.: Logos, 2009. 336 p.

4. *Ilyina T.I.* Methodology for studying the motivation of teaching at a university [Electronic resource] Access mode. – URL: <http://testoteka.narod.ru/ms/1/05.html>.
 5. *Ilyazova M.D.* Formation of invariants of student's professional competence: situational-contextual approach: author. Dr. ped. sciences. M., 2010. 45 p.
 6. *Novikov D.A.* Statistical methods in pedagogical research (typical cases). Moscow: MZ-Press, 2004. 67 p.
 7. *Yankovsky L.V.* Personal adaptation to a new socio-cultural environment [Electronic resource] Access mode. – URL: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/28.html> 21.04.2021
-

РЕМЕНЦОВА Н.А.

преподаватель подготовительного Отделения Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации
E-mail:nnhope@yandex.ru

REMENTSOVA N.A.

Teacher of the Preparatory Department of the Financial University Under the Government of the Russian Federation

ПРИНЦИПЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ

PRINCIPLES OF ADDITIONAL TRAINING IN RUSSIAN LANGUAGE OF FOREIGN CITIZENS IN A NON-LINGUISTIC ENVIRONMENT

В данной статье рассматриваются вопросы международного образования и их значимость для государства и университетов. Анализируются тенденции на международном рынке образовательных услуг. Раскрыты особенности обучения иностранных граждан на русском языке в неязыковой среде. Предлагаются принципы дополнительной подготовки иностранных граждан в неязыковой среде на языке страны экспортера образовательных услуг.

Ключевые слова: международное образование, тенденции, экспорт образовательных услуг, дополнительная подготовка, иностранные граждане, обучение, принципы.

The article examines the issues of international education and their significance for the state and universities. Trends in the international education market are analyzed. The features of teaching foreign citizens in the non-linguistic environment in Russian language are revealed. The principles of additional training of foreign citizens in a non-linguistic environment are proposed.

Keywords: international education, trends, export of educational services, additional training, foreign citizens, training, principles.

В настоящее время продолжается процесс глобализации мировой экономической системы, что предопределяет требования к повышению уровня трудовых ресурсов и, в первую очередь, занятости людей с высшим образованием. Во многих странах возможности национальных систем образования ограничены и не могут удовлетворить спрос населения на высшее образование, что предполагает необходимость получения образовательных услуг за рубежом. В этой связи, на мировом рынке образовательных услуг происходит ежегодный прирост количества обучающихся в данной сфере, а число иностранных обучающихся в мире неуклонно растет и к 2025 году в мире ожидаемо будет 8 млн человек, получающих образование за рубежом [5].

Для государства обучение иностранных граждан это, прежде всего, геополитические интересы, привлечение талантливой молодежи, новые технологии и, необходимо обратить внимание на то, что это и нивелирование старения нации за счет привлечения молодых людей. Для университета обучение иностранных граждан также необходимо и выгодно потому, что это дополнительные поступления внебюджетных средств, сохранение профессорско-преподавательского состава, повышение имиджа университета, а также показатели мониторинга, которые очень важны при получении финансовых средств и позиционировании университета в мировом образовательном пространстве.

Международное образование – это один из самых быстрорастущих видов экспорта, например всемирный рынок образования в настоящее время составляет более триллиона долларов и к 2027 году, по прогнозам экспертов увеличится до 2,3 млрд. долларов, а глобальный спрос на международное высшее образование продолжает увеличиваться [3]. Необходимо отметить, что в разных странах доля иностранных учащихся от общего числа обучающихся существенно отличается, и, здесь необходимо выделить Люксембург, где эта доля составляет более 40%, в Великобритании стабильно около 20%, а в Австрии около 15%. Российская Федерация в этом плане пока отстаёт, а доля иностранных учащихся от общего их числа составляет порядка 6 % [4].

В качестве общемировых тенденций можно отметить следующее:

- англоговорящие страны в целом более привлекательны с позиции международного образования, так, например, в США обучается около 1 млн. 200 тыс. иностранных студентов [2];
- демографический фактор стимулирует рынок образовательных услуг, и, в первую очередь, в плане привлечения иностранных учащихся, представляет интерес население от 18 до 22 лет из стран Азии и Африки (Индии, Китая, Индонезии, Вьетнама, Нигерии);
- развитие информационных технологий происходит огромными темпами – превалирует транснацио-

нальное образование и онлайн-обучение;

- наличие дружелюбной среды (обеспечение безопасности);
- создание комфортной среды пребывания (необходимо не только привлечь иностранных учащихся, но и удержать)
- возможность учиться и работать – фактор, который также привлекает иностранных студентов;
- инвестиции в инфраструктуру экспорта образования и создание национального бренда.

Экспорт образовательных услуг может предоставляться в классическом варианте – обучение иностранных граждан в университетах на территории страны, предоставляющей данные услуги, и обучение иностранных граждан на родине (у себя в стране) по программам страны экспортера. Для этого создаются университеты страны экспортера на территориях постоянного проживания студентов, желающих получить международное образование, например американский университет в Ливане или совместные университеты, например – Вьетнамо-Германский университет в Хо-Ши-Мине.

Одновременно, происходит стремительный рост совместных образовательных программ, программ двух дипломов, и обучения по схеме 2 плюс 2, и 3 плюс 1. В этом случае часть образовательного процесса осуществляется для студентов у себя в стране, а часть в зарубежном вузе. При этом, обучение происходит на языке страны, предоставляющей образовательную программу. В данном варианте на начальном этапе необходимо изучение языка страны экспортера для последующего освоения основных образовательных программ.

Как отмечено выше, классический вариант – это дополнительная подготовка иностранных граждан по общеобразовательным программам на языке последующего обучения. В России – это подготовительные факультеты или отделения, осуществляющие образовательный процесс на русском языке (в соответствии с приказом МОН №1304 от 2014 г, определяющим требования к подготовке иностранных граждан), в Германии foundation curses на немецком языке и др. В условиях обучения студентов у себя в стране по российским образовательным программам необходима их дополнительная подготовка на русском языке, осуществляемая в неязыковой среде и имеющая свои особенности и отличия от классической:

- обучение проводится в национальных группах, а не в интернациональных;
- дополнительная подготовка проводится для конкретной профессиональной программы, а не по направлению (профилю);
- в процессе обучения проявляются национально-личностные качества обучающихся;
- преподаватель обязательно должен владеть языком-посредником.

После завершения данной подготовки иностранные учащиеся могут продолжить обучение по следующим образовательным маршрутам:

- поступление на первый курс российского вуза;

- обучение в течении одного года в национальном университете и поступление на первый курс российского вуза;

- обучение в течение двух лет в национальном университете и поступление на третий курс российского вуза.

При реализации данной схемы, наиважнейшее значение для иностранных обучающихся приобретают знания не просто русского языка, а языка научного стиля речи и языка специальности, и, русский язык в этом случае является системообразующим процесса обучения в неязыковой среде. В условиях временных ограничений, как правило 6-10 месяцев, исключительную значимость приобретает обеспечение эффективности процесса дополнительной подготовки иностранных граждан при заданном уровне качества.

При определении содержания дополнительной подготовки иностранных граждан в условиях неязыковой среды следует выделить стратегические и тактические цели. Первые отражают взаимосвязь двух образовательных ступеней (общее и высшее образование, высшее и после вузовское образование). Вторые направлены на восполнение пробелов в образовании иностранных граждан на исходных ступенях обучения.

Особую значимость здесь имеют социально-экономические и социо-культурные потребности государства и личностные потребности иностранных граждан, желающих получить образование по российским образовательным программам.

Содержание дополнительной подготовки иностранных граждан определяет состав изучаемых дисциплин, их структуру и объём. Отбор и структурирование содержания является причинно-обусловленным и должны проводиться на основе системного подхода, включающего как инвариантные, так и вариативные составляющие. Инвариантными являются требования российской высшей школы, а вариативными выступают: исходный уровень подготовки, национальные особенности иностранных граждан, востребованное направление подготовки и ступень образования.

В качестве основных принципов структурирования содержания дополнительной подготовки иностранных граждан в неязыковой среде, с нашей точки зрения, следует применять такие принципы как:

- принцип структурно-этапного построения, определяющий внутреннюю организацию содержания дополнительной подготовки в неязыковой среде, исходя из этапности формирования необходимых компетенций;
- принцип программно-целевого распределения, ориентирующий на конкретное наполнение содержанием, с учетом сбалансированности вклада отдельных учебных предметов на основе жесткой межпредметной координации.

Содержание, в данном случае, является основой дополнительной подготовки иностранных граждан в неязыковой среде, ориентированным на профиль востребованной специальности, требования российского университета и область предстоящей профессиональ-

ной деятельности. Таким образом, содержание обучения – это та учебная информация и тот комплекс задач, который предъявляется иностранным гражданам для изучения и обеспечивает формирование заданной системы знаний, умений, навыков и необходимых компетенций. Следовательно, содержание дополнительной подготовки иностранных граждан в неязыковой среде выступает по отношению к содержанию образования как средство к достижению цели – получение соответствующей ступени высшего образования в российском университете.

В качестве теоретико-методологического обоснования подготовки иностранных граждан к освоению основных образовательных программ в высшей школе России в условиях неязыковой среды нами предлагаются нижеследующие принципы:

✓ *Принцип национальной обусловленности* – главный методологический принцип дополнительной подготовки иностранных граждан на русском языке в условиях неязыковой среды, определяющий необходимость обучения и воспитания с использованием таких педагогических методов и средств, которые были бы понятны представителям данной национальной общности, соответствовали её исторически сложившимся традициям и учитывали влияние на этот процесс национально-психологических особенностей, сложившихся под воздействием специфики социально-политического, экономического и культурного развития.

✓ *Принцип учета этно-дифференцирующих характеристик обучающихся* – характеристики, включающие особенности, присущие большинству граждан, считающих себя принадлежащими к одной нации. К этно-дифференцирующим характеристикам иностранного учащегося относятся: язык, картина мира, менталитет, культура, национальное самосознание [1].

✓ *Принцип учета особенностей национальной системы образования*, включающий: педагогические традиции – методы и средства обучения, воспитания и контроля, принятые в данной стране, в том числе лингводидактические традиции; структуру и содержание национального образования, этапы обучения, их продолжительность, набор изучаемых дисциплин, учебные программы; академические традиции, межличностные отношения между участниками образовательного процесса, учебную мотивацию.

✓ *Принцип оптимального формирования групп* – формирование групп по фактическому уровню владения обучающимися знаниями, умениями и навыками по базовым дисциплинам, определяющими направление подготовки для освоения основных образовательных программ. Формирование групп иностранных обучающихся по примерно одинаковому базовому уровню подготовки и с учетом национальных и региональных особенностей, позволяет создать однородный коллектив, что значительно облегчает процесс обучения. В связи с тем, что создание однородных групп будет происходить в стране – импортере на родине обучающихся можно избежать необходимости дифференциального

обучения и дополнительной индивидуализации в работе с каждым студентом.

✓ *Принцип системного структурирования учебных программ и методических материалов* – системно структурированные учебно-программные и методические материалы позволяют обеспечить соответствие требований, предъявляемых к обучению в средней и высшей школе и фактическому уровню готовности иностранных граждан, желающих получить образование в России.

✓ *Принцип профессиональной направленности* – ориентирующий дополнительную подготовку, её содержание, формы организации и методы обучения на предстоящую профессиональную и социальную деятельность.

✓ *Принцип межпредметного взаимодействия* – это необходимое условие для обеспечения координации как между изучаемыми дисциплинами (математикой, физикой, химией, информатикой и другими), так и каждой дисциплины с русским языком. Соотношение тем в курсах различных дисциплин, как несомненно положительный результат, дают такие терминологические и понятийные взаимные связи, как:

- вектор, ось, система координат, направление – при изложении темы «векторы» в физике – предшествует по времени в математике;
- аргумент, функция график, линейная функция, парабола – при изложении темы «функция» в математике – предшествует по времени «графики движения» в физике и так далее.

✓ *Принцип предварительной информированности и визуализации нового материала последующего занятия* даёт возможность иностранным учащимся заранее ознакомиться с изучаемым материалом; отметить и перевести новые слова в четкую систему. Предварительная подготовка к последующему уроку способствует интенсификации и оптимизации изучаемого материала урока и учебного процесса в целом.

✓ *Принцип национально-ориентированной коммуникации преподавателя со студентом* – это современная коммуникативно-ориентированная организация обучения, опирающаяся не только на лингвистические, но и, преимущественно, на функционально-психологические основы с доминированием личностно-деятельностной ориентаций учащихся. Практика показывает, что эффективность обучения обуславливается во многом способностью преподавателя обсуждать на уроке ситуации, в которых язык являлся бы средством общения; организовать особого рода педагогическое взаимодействие или сотрудничество; понять какая именно коммуникативная деятельность актуальна для учащегося на данном этапе обучения. Для этого необходимо выделять в каждом конкретном случае и учитывать в планировании учебного процесса систематическое коммуникативное национально-ориентированное взаимодействие, что представляется особо важным на начальном этапе обучения, когда формируются стратегия, тактика изучения нового языка, складывается мотивационная среда изу-

чения русского языка.

✓ *Принцип создания единого языкового режима* – при проведении учебного процесса в условиях неязыковой среды, важно понимать и учитывать тот факт, что уровень овладения иностранными обучающимися русским языком на начальном этапе требует от всех преподавателей (русистов и предметников) соблюдения принципа единого языкового режима обучения, так как русский язык становится средством приобретения знаний по общетеоретическим дисциплинам и курсам общественных наук, средством формирования навыков и умений в основных видах речевой деятельности на материале этих дисциплин.

В заключении следует отметить, что на основе вы-

шеизложенных принципов, необходимо дальнейшее совершенствование процесса дополнительной подготовки иностранных граждан в неязыковой среде: разработка учебных планов и программ, учитывающих национально-обусловленные характеристики обучающихся и особенности национальных систем образования; применение инновационных форм организации и проведения занятий, учитывающих специфику восприятия учебного материала обучающимися данного региона, страны; разработка специальных учебно-методических пособий и учебных программ, рассчитанных на углубленную самостоятельную работу, способствующую расширению словарного запаса будущих студентов, обучающихся в условиях неязыковой среды.

Библиографический список

1. Кожевникова М.Н., Ременцов А.Н., Ременцова Н.А. Обучение граждан Вьетнама в российских вузах: национально-ориентированный подход / Москва: Флинта : Наука, 2015. 138с.;
2. Institute of International Education (IIE), "Enrollment Trends: International Student Data from the «2020 Open Doors Report», / [Электронный ресурс]: <https://opendoorsdata.org/data/international-students/enrollment-trends/> (Дата обращения: 04.11.2020);
3. Market research report, Fortune business insights, 01 2021, 202 pages / [Электронный ресурс]: <https://www.fortunebusinessinsights.com/higher-education-market-104503> (Дата обращения: 04.03.2021);
4. OECD, Education at a Glance, OECD Publishing, Paris, 2016, 202 p.;
5. OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016, OECD Publishing, Paris, 2016, 192 p.

References

1. Kozhevnikova M., Rementsov A., Rementsova N. Training of Vietnamese citizens in Russian Universities: a National-oriented Approach / Moscow: Flinta: Nauka, 2015. 138c.;
2. Institute of International Education (IIE), "Enrollment Trends: International Student Data from the «2020 Open Doors Report», / [Электронный ресурс]: <https://opendoorsdata.org/data/international-students/enrollment-trends/> (Дата обращения: 04.11.2020);
3. Market research report, Fortune business insights, 01 2021, 202 pages / [Электронный ресурс]: <https://www.fortunebusinessinsights.com/higher-education-market-104503> (Дата обращения: 04.03.2021);
4. OECD, Education at a Glance, OECD Publishing, Paris, 2016, 202 p.;
5. OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016, OECD Publishing, Paris, 2016, 192 p.

УДК 37.013.2

UDC 37.013.2

СЕЛЕМЕНЕВА Е.М.

студентка, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: selemeneval@yandex.ru

ШАМРИН А.В.

студент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: alexei.shamrin@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: Elena-dav08@mail.ru

SELEMENEVA E.M.

Student, Orel State University.

Email: selemeneval@yandex.ru

SHAMRIN A.V.

Master, Orel State University

E-mail: alexei.shamrin@yandex.ru

KUZNETSOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Business, Orel State University

E-mail: Elena-dav08@mail.ru

ПОДГОТОВКА ИНЖЕНЕРНО ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

TRAINING OF ENGINEERING AND TECHNICAL SPECIALISTS – BASIS FOR FORMING THE REGIONAL HUMAN RESOURCES

В статье рассматриваются аспекты подготовки кадрового потенциала с различными профессиональными компетенциями для предприятий на основе цифровых технологий, технического и программного взаимодействия всех участников процесса, освоение и отладка многокритериальных задач с использованием IT технологий.

Ключевые слова: машиностроение, инженерные кадры, образовательная программа.

The article discusses aspects of training human resources with various professional competencies for enterprises based on digital technologies, technical and software interaction of all participants in the process, mastering and debugging multi-criteria tasks using IT technologies.

Keywords: mechanical engineering, engineering personnel, educational program.

В Российской экономике присутствуют необходимые условия и возможности для решения проблемы комплексной модернизации и обеспечения темпов опережающего развития предприятий отечественного машиностроения. Фундаментом для этого должна стать эффективная (комплексная) государственная программа импортозамещения, соответствующая современным условиям и способная обеспечить целостность и многоаспектность процесса трансформаций.

«Машиностроение – одна из тех отраслей, где цифровые технологии внедряются полным ходом на большей части предприятий. Цифровые технологии» [2] участвуют на протяжении всего жизненного цикла изделия: планирование, учет материальных и товарных ценностей, непосредственное управление производством и многих других процессах, характерных для машиностроительных предприятий. Применение современных технологий и автоматизации производственных процессов объясняется, в первую очередь, высокой конкуренцией. Совершенствование и автоматизация способов и методов производства является гарантией успешного функционирования предприятия. «Конечная цель применения цифровых технологий и автоматизации произ-

водства очевидна и связана с необходимостью не только получать на любом уровне оперативную и актуальную информацию для принятия эффективных и своевременных решений, но и заботиться о снижении себестоимости и улучшении качества продукции, а также об оптимизации производства» [3].

Важнейшей базовой задачей, на данном этапе развития экономики страны, Президент РФ назвал подготовку инженерных кадров. В частности, глава государства распорядился к сентябрю этого года обеспечить включение в образовательные программы вузов курсы и дисциплины, связанные с использованием информационных технологий, систем и сетей, изучением отечественных разработок не только в сфере информационных технологий, но и в машиностроительном производстве. Междисциплинарный характер проблемы повышения уровня использования образования в производственном потенциале машиностроительного производства предопределяет применение методологического инструментария, включающего в себя как общенаучные методы и приемы, так и теоретические, с использованием информационных технологий [1].

Современное образование должно быть направлено

но на разработку и внедрение на предприятиях перспективных технологий (в том числе базовых отраслевых технологий), учитывающих принципы наилучших доступных технологий, проектно-инженерного и других видов анализа, на реализацию технологических и промышленных проектов, осуществляемых в российской промышленности и направленных на импортозамещение, повышение уровня автоматизации и цифровизации промышленных предприятий. Для успешного решения этих и других задач требуются квалифицированные кадры, владеющие необходимыми соответствующими компетенциями. Кадровое обновление трудовых коллективов промышленных предприятий является одним из ключевых трендов, формирующего актуальную повестку развития промышленности.

Главной целью образовательной программы Технология машиностроения по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств является подготовка бакалавров в области инженерных знаний в качестве исполнителей или руководителей младшего уровня с возможностью продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре, изучающих межпредметные «связи (механические, физические, размерные, временные, информационные, экономические и организационные) с целью совершенствования существующих и создания новых технологических процессов и методов обработки и сборки изделий машиностроения требуемого качества с минимальными затратами труда, материальных и энергетических ресурсов» [2].

Компетентностный практико-ориентированный подход при подготовке бакалавров направлен на развитие такого уровня профессиональных компетенций, который позволит сформировать профессиональный кадровый состав, способный осуществлять внедрение современных технологий на предприятиях Орловской области и РФ:

- инженерно-технического работника, осуществляющего деятельность на предприятиях всех форм собственности;
- конструктора технологического оборудования и оснастки предприятия, производящего продукцию, выполняющего услуги по обслуживанию, ремонту и модернизации любого оборудования;
- технолога машиностроительных предприятий;
- метролога службы качества на предприятиях, способного построить систему менеджмента качества и методологию бережливого производства;
- инженера-наладчика автоматических и роботизированных комплексов по металлообработке;
- сотрудников инжиниринговых отделов по реализации новых инвестиционных проектов в рамках ТОСЭР «Мценск», «Индустриальный парк «Орел», Особая экономическая зона промышленно-производственного типа «Орел», Индустриальный парк «Зелёная роща» реализуемых в Орловской области.

Главный элемент уникальности данной образовательной программы направленность на фор-

мирование профессионального кадрового состава в области конструкторско-технологического обеспечения машиностроительных производств, способного решать инженерно-технические, конструкторско-технологические, экономические, исследовательские задачи в рамках жизненного цикла изделия с использованием цифровых технологий. Так, в рамках образовательной программы в соответствии с видами профессиональной деятельности на основе использования практико-ориентированного подхода и методологического инструментария, включающего в себя как общенаучные методы и приемы, так и специфичные, ведется подготовка будущих специалистов на отрасли машиностроения по учебному плану, предполагающего такое объединение предметов в группы, которое позволит подготовить бакалавра владеющего профессиональными компетенциями обозначенных выше профессий. Концептуальное взаимодействие «предприятие (заказчик) – университет (исполнитель) – разработчик (ведущий специалист в предметной области)» являются основой для формирования кадрового потенциала предприятий региона. На уровне продвижения цифровых технологий возможно техническое и программное взаимодействие всех участников процесса, освоение и отладка многокритериальных задач с использованием IT технологий в рамках подготовки бакалавра. Овладение цифровыми технологиями заложено в объединенные группы предметов, позволяющих сформировать готовность к решению конкретных задач производственного процесса.

Совершенствование кадрового потенциала на предприятиях машиностроения региона будет зависеть от возможности привлечения талантливой молодежи на направление подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, направленность (профиль) Технология машиностроения.

Практика реализация образовательной программы показала наиболее эффективные формы работы с будущими абитуриентами:

- построения прочных связей между Университетом, школами и средними профессиональными образовательными учреждениями;
- проведение ежегодной Всероссийской/Международной научно-образовательной конференции «Шаг в науку» среди школьников и выпускников средних профессиональных образовательных организаций, с целью популяризации инженерного образования (призеры конференции получают дополнительные баллы при поступлении в ВУЗ);
- проведение ежегодной внутривузовской студенческой олимпиады (с Всероссийским участием) по «Технологии машиностроения» с привлечением студентов средних профессиональных образовательных учреждений;
- организация и открытие юношеской специализированной научно-исследовательской школы юного конструктора;

– проведение приемной комиссией внутренних экзаменов (математика, физика, русский) для лиц, имеющих профильное среднее профессиональное образование;

– участие преподавателей выпускающей кафедры в процессе набора абитуриентов, для выяснения индивидуальных и личностных качеств будущего студента, для формирования индивидуального подхода к каждому.

Большую роль в подготовке в формировании качественного кадрового потенциала для отрасли промышленности играет организация образовательного процесса. Наиболее эффективными направлениями реализации образовательной программы мы видим:

– в модернизации основной образовательной программы в соответствии с потребностями работодателей и профессиональными образовательными стандартами;

– в повышении качества предоставляемых образовательных услуг, за счет привлечения ведущих ученых и специалистов (в том числе иностранных) в предметных областях;

– в развитии целевой подготовки кадров для предприятий региона;

– в создании и развитии проектного обучения, в том числе с использованием стандартов CDIO;

– во внедрении в учебный процесс командного выполнения междисциплинарных проектов полного жизненного цикла.

Немаловажное значение в организации образовательного процесса играет применение современных образовательных технологий:

– внедрение цифровой образовательной среды в учебный процесс;

– разработка онлайн-курсов и модулей, реализуемых с использованием электронных и дистанционных технологий;

– реализации внутриуниверситетских интегрированных программ, направленных на объединение усилий различных кафедр при выполнении междисциплинарных проектов полного жизненного цикла;

– создание персонифицированных программ обучения для талантливых студентов;

– организация взаимодействия с ведущими университетами: Брянский государственный технический университет (БГТУ), Белгородский государственный технологический университет (БГТУ) имени В.Г. Шухова, Тульский государственный университет (ТулГУ), Донской государственный технический университет, Институт проблем машиностроения РАН, Технический университет имени Отто фон Герике (Германия, Магдебург) при проведении открытых занятий и консультаций с применением дистанционных технологий;

– организация и проведение онлайн-семинаров с представителями ведущих предприятий отрасли;

– активное использование имеющегося материально-технического обеспечения в учебном процессе;

– организация и проведение международных студенческих проектных семинаров и форумов.

Развитие научно-технического потенциала и целевой подготовки кадров для предприятий региона осуществляется посредством:

– совместного использования научного потенциала кафедры, университета и производственных организаций для проведения совместных научных исследований, внедрения и коммерциализации научных разработок;

– укрепления имеющихся связей, а также расширения и установления долгосрочного научного сотрудничества с ведущими российскими и зарубежными учеными;

– создания студенческих конструкторских бюро с целью вовлечения в научно-исследовательскую деятельность студентов;

– привлечения студентов и преподавателей к участию в Международных и Всероссийских конференциях;

– участия студентов в конкурсах на получение грантов при проведении ими научно-исследовательских проектов.

Немаловажную роль мы отводим повышению профессионального уровня профессорско-преподавательских кадров, который включает в себя:

– повышение квалификации научных и научно-педагогических работников в соответствии с современными требованиями модернизации образования в ходе расширения связей с производством и лучшими университетами;

– формирование условий для качественного обновления профессорско-преподавательского состава путем привлечения талантливых педагогов и специалистов-практиков из реального сектора экономики, ведущих ученых в области машиностроения;

– создание условий для выполнения показателей эффективных контрактов с преподавателями и сотрудниками кафедр;

– улучшение условий труда сотрудников и профессорско-преподавательского состава, развития корпоративной культуры, формирования положительного имиджа института.

В рамках реализации образовательных программ 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, 15.05.01 Проектирование технологических машин и комплексов, 15.04.01 Машиностроение, 15.04.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств (2017–2020 года наборов) заключены договоры о стратегическом партнерстве между кафедрой машиностроения и ОЗБИО (Орловский завод бурового инструмента и оборудования), ООО «Мценскпрокат», ЗАО «Счетприбор», ООО «ОСПАЗ». Ведущие специалисты указанных предприятий привлекаются для ведения занятий, консультирования, рецензирования ВКР, участия в защитах студентов, а также для проведения совместных научных исследований. Опыт, полученный

при привлечении указанных организаций-партнеров будет использован при реализации образовательной программы «по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, направленность (профиль) Технология машиностроения: перенос части образовательного процесса (учебная, производственные и преддипломная практики) на площадку предприятий-партнеров, что позволит реализовывать совместную образовательную, научную и инновационную деятельность, вовлекать студентов и преподавателей кафедры в деятельность предприятия-партнера, работать над решением научных и технологических задач производства. Активизируется и встречный процесс привлечения к педагогической деятельности ведущих специалистов предприятий, что способствует росту их преподавательских компетенций» [4]. В результате чего, будет реализован комплексный подход к исследованию теоретического и профессионального мастерства по ФГОС и стандартам WorldSkills.

Учебная, производственные и преддипломная практики студентов проводятся на более, чем 30 предприятиях г. Орла, Орловской области и ЦФО, с которыми заключены соответствующие договора. Практические результаты работ студентов (курсовые работы, курсовые проекты, ВКР), выполненные на кафедре, внедрены на ряде машиностроительных предприятий г. Орла и Орловской области, в том числе: ООО «Завод им. Медведева. Машиностроение», ОАО «Орелстроймаш», ЗАО «Техоснастка», ООО «Центр Погрузчик – Сервис», ОАО «Калужский электромеханический завод», АО «Тайфун», ОАО «Калужский завод автоэлектрооборудования», ООО «ПК «Флагман», ООО «Счетприбор», ПАО «Михайловский ГОК» и др. В 2018 г. заключен долгосрочный договор с ОЗБИО о прохождении практик студентов. На защиты ВКР приглашаются представители организаций с целью трудоустройства выпускников (представители ООО НПО «КАРДДЕКС» по результатам защиты ВКР 2018 г. пригласили к себе на работу трех выпускников на должность инженер-конструктор). Ведется активная работа с ООО «Мценскпрокат» в плане прохождения преддипломной практики. В 2018 г. на предприятие было трудоустроено три выпускника кафедры разных лет. По итогам последних лет выпускники кафедры трудоустроены на следующие предприятия: ООО Фригогласс Евразия, АО «ГМС Ливгидромаш», ООО «Торговая Реклама», ООО «Ама Продакшн», ООО «Норд сервис-Плюс», АО «Протон-Электротекс», ООО «Самсон», ООО НПО «КАРДДЕКС», ООО «Счетприбор», ООО «Мценскпрокат», ООО «Орловский завод бурового инструмента и оборудования».

Содержание и результативность образовательной программы по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, направленность (профиль) Технология машиностроения соответствует современному развитию технологий и ожиданиям работодателей

в Орловской области.

Анализ интерактивного портала Управления труда и занятости Орловской области показал, что предприятия машиностроительного комплекса испытывают недостаток инженерных кадров в области машин и оборудования технологических комплексов машиностроительных производств, средств информационного, метрологического, диагностического и управленческого обеспечения технологических систем для достижения качества выпускаемых изделий. По данным Управления труда и занятости Орловской области потребность в кадрах с высшим образованием по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств в промышленности стабильна. Это связано с развитием базовых предприятий машиностроительного комплекса региона.

Для повышения уровня практико-ориентированной подготовки будущих специалистов и востребованности их на рынке труда:

- создать рабочие профессиональные группы «предприятие – кафедра» по комплексной автоматизации многокритериальных задач принятия технических решений на основе производственного потенциала машиностроительного производства и с применением методологического инструментария кафедры, включающего в себя как общенаучные методы и приемы, так и теоретические на основе информационных технологий.

- организовать и открыть учебный интерактивный класс с современным учебным оборудованием с ЧПУ и специальными тренажерами, имитирующими стойки ЧПУ промышленных станков в наиболее популярных системах ЧПУ. Siemens Sinumerik 810D/840D, Sinumerik Operate, Fanuc 0 и 21, Heidenhain TNC 426/430. По статистике, более 73 % выпускаемых в мире металлорежущих станков оснащаются именно этими системами ЧПУ. Кроме того, будущий оператор станков с ЧПУ осваивает как систему программирования в стандартном режиме с использованием G-кодов, так и современную систему диалогового программирования токарных» [5] и фрезерных станков с последующей отработкой практических навыков на современном учебном оборудовании с ЧПУ;

- организовать и открыть юношескую специализированную научно-исследовательскую школу юного конструктора с привлечением в образовательному процессу обучающихся разных уровней подготовки (бакалавров, магистров). Организация и открытие юношеской специализированной научно-исследовательской школы юного конструктора позволит с одной стороны показать и продемонстрировать школьникам новые технологии, возможности автоматизированного проектирования и программирования современного оборудования с ЧПУ, роботизированных комплексов, а с другой дает еще раз студентам попрактиковаться в профессиональной деятельности, а также позволит реализовать совместные проекты на практике;

- привлекать студентов к участию в конкурсе рабочих профессий «Worldskills». Участие студентов в конкурсе рабочих профессий «Worldskills», является

дополнительным стимулом проверить сформированные умения в смоделированной профессиональной среде, а победа – откроет двери на многие престижные предприятия. Наши преподаватели прошли подготовку в центрах «Worldskills» и являются экспертами и региональными экспертами по компетенциям JuniorSkills и Worldskills для организации соревнований и подготовке рабочих профессий технологов-программистов станков с ЧПУ, оператор-наладчик станков с ЧПУ и др. Данные профессии входят в список, составленный по Приказу Минтруда России №831 от 2 ноября 2015 г. «Об утверж-

дении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

Таким образом, систематическая целенаправленная работа по подготовке бакалавров по направлению подготовки 15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, направленность (профиль) Технология машиностроения позволит сформировать качественный кадровый потенциал для отрасли машиностроения региона.

Библиографический список

1. Селеменова Е.М., Фроленкова Л.Ю. Проблемы повышения уровня использования образования в производственном потенциале машиностроительного производства / Журнал «УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ Орловского государственного университета» Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева», №3 (84), 2019, С. 318–320. [№2168 из перечня ж. ВАК РФ по состоянию на 18.07.2019].
2. Рябов А.Н. Консолидация научного знания в технологии машиностроения инструментами четвертой промышленной революции / Вестник Рыбинской государственной авиационной технологической академии им. П. А. Соловьева, 2(49), 2019, С. 61-65.
3. <https://mydocx.ru/7-66015.html>
4. http://www.vstu.ru/files/webmaster/2016-09/14573/upload/programma_opornogo_universiteta.pdf#2
5. Калыкулин С.Ю., Кудяев С.П. Использование информационных технологий для изучения программирования станков с ЧПУ / Наука. Общество. Оборона, 3 (16), 2018, с. 6.

References

1. Selemenova E.M., Frolenkova L.Yu. Problems of increasing the level of use of education in the production potential of machine-building production / Journal “SCIENTIFIC NOTES of the Orel State University” Orel: FSBEI HE “OSU named after I.S. Turgenev”, No. 3 (84), 2019, Pp. 318–320. [No. 2168 from the list of f. VAK RF as of 18.07.2019].
 2. Ryabov A.N. Consolidation of scientific knowledge in the technology of mechanical engineering with the tools of the fourth industrial revolution / Bulletin of the Rybinsk State Aviation Technological Academy. P. A. Solovieva, 2 (49), 2019, pp. 61-65.
3. <https://mydocx.ru/7-66015.html>
 4. http://www.vstu.ru/files/webmaster/2016-09/14573/upload/programma_opornogo_universiteta.pdf#2
 5. Kalyakulin S.Yu., Kudayev S.P. Using information technologies to study programming of CNC machines / Science. Society. Defense, 3 (16), 2018, Pp. 6.
-

УДК 37; 574

UDC 373.1

СОФРОНОВ Р.П.

кандидат педагогических наук, профессор, Педагогическое отделение, институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова

E-mail: vorovul@yandex.ru

АВВАКУМОВА О.Н.

заместитель директора по воспитательной работе, учитель химии, Жохсогогонская СОШ Таттинский улус

E-mail: octya@mail.ru

САВВИНА А.П.

педагог-психолог, Жохсогогонская СОШ Таттинский улус

E-mail: shooldpsyanna@gmail.com

ЛЕБЕДЕВА Н.М.

заместитель директора по учебной работе, учитель биологии, Жохсогогонская СОШ Таттинский улус

E-mail: hlebedeva@mail.ru

ЛЕБЕДЕВ Е.В.

учитель географии, Жохсогогонская СОШ Таттинский улус

E-mail: Lev0208lev@mail.ru

SOFRONOV R.P.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences North-Eastern federal university M. K. Ammosov

E-mail: vorovul@yandex.ru

AVVAKUMOVA O.N.

Deputy Director for Educational work Zhokhsogon secondary school, Tatty ulus

E-mail: octya@mail.ru

SAVVINA A.P.

Teacher-psychologist Zhokhsogon secondary school, Tatty ulus

E-mail: shooldpsyanna@gmail.com

LEBEDEVA N.M.

Deputy Director for Academic Affairs Biology Teacher Zhokhsogon secondary school, Tatty ulus

E-mail: hlebedeva@mail.ru

LEBEDEV E.V.

Geography Teacher Zhokhsogon secondary school, Tatty ulus

E-mail: Lev0208lev@mail.ru

**ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ АГРОПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A FORM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF AGRICULTURAL SCHOOL**

Рассмотрены основные особенности понятий профессионального самоопределения учащихся и внеурочной деятельности. Охарактеризована сущность агропрофильных школ. Описан опыт использования внеурочной деятельности как формы профессионального самоопределения учащихся на примере Жохсогогонской средней общеобразовательной школы Таттинского улуса. Показано, что агропрофильная внеурочная деятельность способствует эффективному формированию у учащихся знаний и умений, полезных для будущей профессии.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, профессиональное самоопределение, агропрофильная школа.

The main features of the concepts of professional self-determination of students and extracurricular activities are considered. The essence of agricultural schools is characterized. The experience of using extracurricular activities as a form of professional self-determination of students is described on the example of the Zhokhsogon secondary school of the Tattinsky ulus. It is shown that agricultural extracurricular activities contribute to the effective formation of students' knowledge and skills that are useful for their future profession.

Keywords: extracurricular activities, professional self-determination, agricultural school.

Одним из наиболее сложных вопросов, встающих перед молодыми людьми, является проблема выбора будущей профессиональной деятельности. Важность и значимость данного выбора обуславливается тем, что именно будущая профессия во многом предопределяет весь дальнейший жизненный путь личности. Не менее важным является тот факт, что принятие взвешенного и адекватного решения об определённой профессиональной деятельности сопровождается личностным ростом учащихся: они приобретают уверенность в собственных силах, положительный настрой, высокий уровень мотивации достижений.

Обратимся к рассмотрению особенностей про-

фессионального самоопределения личности. Так, С.И. Вершинин выделяет три основных критерия готовности профессионального самоопределения:

1) идейно-нравственный, базирующийся на признании общественной значимости выбранной трудовой сферы, на стремлении приносить пользу трудом;

2) общетрудовой, подразумевающий уважительное отношение к труду и трудящимся в целом, а также сформированность базовых трудовых навыков;

3) действенно-практический, заключающийся в наличии склонностей и стремлений овладеть конкретным видом трудовой деятельности, а также в соответствии личностных черт характеру выбранной деятельности [2].

В.Д. Симоненко отмечает три типа готовности учащихся к профессиональному самоопределению:

1) нравственная готовность, предполагающая осознание значимости профессии как в личностном, так и в социальном контексте, желание самореализоваться в данной профессии, а также обладание соответствующими профессионально важными качествами;

2) психофизиологическая готовность, включающая устойчивый интерес к определённой профессиональной деятельности, соответствие психических и физических особенностей личности выбранной сфере деятельности, адекватную самооценку;

3) практическая готовность, подразумевающая наличие базовых профессиональных знаний, а также знаний специфики конкретной трудовой деятельности [6].

А.Я. Журкина выделяет ряд принципов формирования профессионального самоопределения у учащихся образовательных организаций:

1) принцип добровольности и самостоятельности, заключающийся в том, что профессиональный выбор должен делать непосредственно учащийся;

2) принцип систематичности и последовательности, предполагающий логичность и обоснованность формирования опыта деятельности;

3) принцип гуманизации и демократизации, подразумевающий доброжелательные и партнёрские отношения между педагогом и учащимся;

4) принцип активности и сознательности, предполагающий осознанное активное овладение учащимся основами выбранной профессиональной деятельности;

5) принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей, заключающийся в том, что педагогическое сопровождение в рамках профессионального самоопределения должно быть персонализированным;

6) принцип природосообразности, предполагающий учёт общих законов развития природы и человека [3, с. 32–33].

Анализ особенностей профессионального самоопределения показывает, что важным аспектом этого процесса являются не только желания и стремления учащихся, но и целенаправленная педагогическая деятельность в данной сфере. Но если общеучебные знания и умения формируются, как правило, в рамках уроков, то вопросы, связанные с проблемой профессионального самоопределения, чаще всего, решаются в рамках внеурочной деятельности.

В общем виде внеурочная деятельность может быть охарактеризована как учебно-воспитательный процесс, реализуемый во внеурочное время педагогическим коллективом и учащимися, во-первых, на добровольной основе, во-вторых, с учётом интересов всех вовлечённых сторон. Как отмечает Н.С. Кабарда, внеурочную деятельность следует воспринимать не только как дополнение к основному общему образованию, призванное устранить возможные пробелы в знаниях учащихся, но как способ раскрытия их личности, удовлетворения потребностей в самореализации [4, с. 12]. В полной мере это относится и к вопросам профессионального

самоопределения.

Е.Н. Барышников указывает, что эффективная организация внеурочной деятельности должна отвечать ряду критериев [1].

Во-первых, необходимо понимание внеурочной деятельности как элемента целостного образовательно-воспитательного процесса, характеризующегося определёнными целями и задачами.

Во-вторых, внеурочная деятельность должна быть не эпизодической, а системной.

В-третьих, образовательное учреждение должно обладать соответствующим технологическим фундаментом.

В-четвёртых, необходим учёт интересов и потребностей учащихся, соответствие их запросам.

В-пятых, важен не просто процесс, но и результат, заключающийся в определённом изменении ценностно-смысловой позиции учащихся.

В-шестых, немаловажное значение имеет уникальность системы внеурочной деятельности, инновационный подход к её осуществлению.

Вышесказанное позволяет заключить, что формирование профессионального самоопределения в рамках внеурочной работы представляет собой личностно и общественно значимую деятельность. Вместе с тем, нуждаются в уточнении и детализации конкретные формы и виды внеурочной деятельности, способные оказать решающее влияние на дальнейший профессиональный выбор учащихся. Мы полагаем, что такая практико-ориентированная деятельность успешно может быть реализована на базе агропрофильных школ.

Л.М. Кокколова и Н.М. Герасимова отмечают, что агропрофильные школы представляют собой образовательный комплекс, объединяющий усилия педагогов и социума для развития личности сельского школьника, способного к интеллектуальной и практической деятельности. Агропрофильные школы базируются на сельской специфике, как в общественном, так и в трудовом аспекте, поэтому являются востребованным социальным учреждением, готовящим грамотного современного человека для сельской жизни [5, с. 60 – 61]. Таким образом, деятельность агропрофильных школ, в том числе в рамках внеурочной деятельности, ориентирована на максимально доступное и эффективное профессиональное самоопределение сельских учащихся.

Обучение в агропрофильных школах направлено на формирование и развитие личности человека, знающего и любящего землю, грамотного, инициативного, отслеживающего инновационные способы ведения сельского хозяйства. Выпускники должны стать компетентными и патриотично настроенными тружениками, готовыми и способными не только к непосредственной работе на земле, но и заинтересованными в сохранении природных богатств, бережном отношении к природе. В связи с этим особую важность и актуальность приобретают образовательные программы, базирующиеся на экологическом фундаменте.

Функционирование системы экологического об-

разования базируется на законах РФ «Об охране окружающей среды» и «Об образовании». На основе этих законов в Республике Саха (Якутия) была разработана соответствующая нормативно-правовая база, в частности закон «Об экологическом образовании и просвещении» от 27 января 2005 г. №205-3, №415-III, а также дополненный и изменённый закон «Об экологическом образовании и просвещении» от 23 апреля 2009 г. 677-3 № 245-IV [7]. На основании нормативно-правовой базы в рамках учебного процесса образовательных учреждений осуществляется преподавание основ экологических знаний, а в рамках внеурочной деятельности осуществляется экологическое образование и воспитание, формирующее не только интеллектуальный, но и практический потенциал, в частности, в сфере сельского хозяйства.

В настоящий момент на территории Республики Саха (Якутия) функционируют около 100 агропрофильных школ. В рамках настоящего исследования мы обратились к опыту формирования профессионального самоопределения учащихся в рамках внеурочной деятельности, осуществляемой в Жохсогонской средней общеобразовательной школы Таттинского улуса.

Следует отметить, что введение часов внеурочной деятельности, ориентированных на поддержание агропрофильного направления школы, началось в 2018-2019 учебном году. В этот период учащимся были предложены такие курсы, как «Занимательная биология», «Юный агроном», «Биологический эксперимент», «Юный исследователь». В 2019-2020 учебном году школа разработала такие курсы, как «Основы предпринимательства», «Основы агрономии», «Химия в сельском хозяйстве», «Геоэкология», «Ландшафтный дизайн», «Исследовательская деятельность». В текущем, 2020–2021, учебном году школьники могли приобщиться к курсам «Облако знаний», «Сельский дворик», «Юный агроном», «Основы предпринимательства», «Основы агрономии», «Урожай на подоконнике», «АгроКоптеры», «АГРОМЕТЕО», «Введение в агробизнес», «Геоэкология», «Основы ветеринарии».

Каждый из названных курсов характеризуется определённой спецификой.

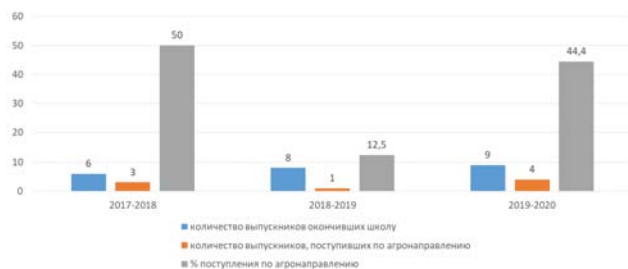
Во-первых, они ориентированы на разные возрастные категории учащихся. Например, курс «Урожай на подоконнике», снабжающий учащихся практически знаниями и умениями выращивать растения в комнатных условиях, ориентирован на школьников 5-7 классов. В свою очередь, курс «Химия в сельском хозяйстве», разработанный для знакомства с основными понятиями и закономерностями агрохимии, вопросами питания растений, современными методами анализа почв, растений и удобрений, предназначен для учащихся 11 классов.

Во-вторых, присутствует ориентация на различные сферы сельского хозяйства. Так, курс «Основы агрономии» предназначен для углубления и систематизации знаний по технологии производства растениеводческой продукции. В результате его освоения, учащиеся

овладевают навыками и умениями ухода за сельскохозяйственными культурами, видами уборки и способами их хранения, учатся подсчитывать экономическую выгоду от выращивания конкретных видов растений, составлять соответствующие бизнес-планы, и т.д. В свою очередь, курс «Основы ветеринарии» ориентирован на приобщение учащихся к животноводческой сфере. В рамках соответствующей внеурочной деятельности школьники овладевают знаниями о сущности и значении ветеринарии, о внешних и внутренних причинах возникновения болезней у животных, о мерах личной гигиены и приёмах безопасности при работе с животными, и т.д.

В-третьих, предлагаемые курсы делятся на практические и теоретические. Так, все ранее названные курсы относятся к категории практико-ориентированных, в то время как курсы «Основы предпринимательства» и «Введение в агробизнес» характеризуются преобладанием теоретической информации. Так, в рамках курса «Основы предпринимательства» учащиеся развивают готовность и способность к саморазвитию и самовоспитанию, к эффективному взаимодействию с другими людьми, к осознанному отношению к профессиональной деятельности. Курс «Введение в агробизнес» знакомит учащихся с аграрным законодательством и основами рационального природопользования в рамках производства конкурентно способных экологически безопасных технологий и продуктов питания. В рамках курса школьники изучают основы маркетинга и организации предпринимательской деятельности в разных организационно-правовых формах, особенности функционирования малых форм хозяйствования и современных агротехнологий.

Следует отметить, что привлечение учащихся Жохсогонской средней общеобразовательной школы к агропрофильной внеурочной деятельности способствовало эффективному формированию у них знаний и умений, полезных для будущей профессии: школьники не только принимали участие, но и побеждали в тематических конкурсах и олимпиадах разного уровня – муниципального, регионального, республиканского и всероссийского. Так, например, ученики Жохсогонской СОШ неоднократно становились победителями в республиканской дистанционной олимпиаде по агронаправлению с участием регионов России, лауреатами в научно-практических конференциях, региональных Чугуновских чтений по секциям агробиотехнология, агробототехника, ветеринария, растениеводство. Ученик 8 класса Матвеев Арсен стал победителем заочного Всероссийского конкурса «АгроНТИ-2019» и победителем очного конкурса «Агрометео» в Дальневосточном округе. Комиссаров Артур, Заворотный Леонид являются финалистами во Всероссийском этапе «АгроНТИ-2020» по направлению «АгроКоптеры». Среди юниоров Попов Айтал, Комиссаров Артур – бронзовыми призерами в Региональном чемпионате «WorldSkills» (Молодые профессионалы) в компетенции «Сити фермерство» и другие.



Динамика показателей выпускников, поступивших по агропрофильному направлению по годам

На основании вышесказанного можно предположить, что внеурочная деятельность в условиях агропрофильной школы является действенным методом формирования профессионального самоопределения учащихся, успешным стартом их дальнейшей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Барышников Е.Н. Внеурочная деятельность обучающихся: основные подходы и условия осуществления / Е.Н. Барышников // Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Челябинск, 2014.
2. Вершинин С.И. Основы профориентологии [Текст] / С.И. Вершинин, М.С. Савина, Л.Ш. Махмудов, М.В. Борисова. М.: Академия, 2009. 176 с.
3. Журкина А.Я. Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций / А.Я. Журкина, Е.Г. Сергушин, О.В. Сергушина // Интеграция образования. 2016. Т. 20. №1. С. 29–36.
4. Кабарда Н.С. Организация внеурочной деятельности школьников в системе профильного обучения с целью развития познавательного интереса к естественнонаучным дисциплинам [Текст] / Н.С. Кабарда // Наука и перспективы. 2018. №3. С. 11–15.
5. Кокколова Л.М. Роль агропрофильных школ республики Саха (Якутия) в развитии сельского хозяйства и школьное агроэкологическое обучение / Л.М. Кокколова, Н.М. Герасимова // Тенденции развития науки и образования. 2018. №42–3. С. 60 – 62.
6. Общая и профессиональная педагогика / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. 174 с.
7. Фёдоров Г.М. Особенности организации образовательной деятельности в агрошколах и местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов севера Республики Саха (Якутия) / Г.М. Фёдоров // Фундаментальные исследования. 2013. №10-9. С. 2068–2074.

References

1. Baryshnikov E.N. Extracurricular activities of students: the main approaches and conditions for implementation // Extracurricular activities of students in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Chelyabinsk, 2014.
2. Vershinin S.I., Savina M.S., Makhmudov L.Sh., Borisova M.V. Fundamentals of vocational guidance. Moscow: Academy, 2009. 176 p.
3. Zhurkina A.Ya., Sergushin E.G., Sergushina O.V. Theoretical aspects of the formation of social and professional self-determination of students of educational organizations // Integration of education. 2016. Vol. 20. No. 1. Pp. 29–36.
4. Kabarda N.S. Organization of extracurricular activities of schoolchildren in the system of specialized education in order to develop cognitive interest in natural science disciplines // Science and Perspectives. 2018. No. 3. Pp. 11–15.
5. Kokolova L.M., Gerasimova N.M. The role of agro-profile schools in the Republic of Sakha (Yakutia) in the development of agriculture and school agro-ecological education // Trends in the development of science and education. 2018. No. 42-3. Pp. 60–62.
6. General and professional pedagogy / Ed. V.D. Simonenko, M.V. Retivikh. Bryansk: Publishing house of the BryanskStateUniversity, 2003. 174 p.
7. Fedorov G.M. Features of the organization of educational activities in agricultural schools and places of traditional residence and economic activity of the indigenous small-numbered peoples of the north of the Republic of Sakha (Yakutia) // Fundamental research. 2013. No. 10-9. Pp. 2068–2074.

УДК 378.147

UDC 378.147

ТАРАСОВА О.В.

доктор педагогических наук, профессор, директор
института педагогики и психологии ФГБОУ ВО
«Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева»
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

TARASOVA O.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the
Institute of Pedagogy and Psychology of the Oryol State
University named after I. S. Turgenev
E-mail: tarasova_orel@mail.ru

ОБНОВЛЕНИЕ КАДРОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОРПУСА СЕЛА

UPDATING OF THE PERSONNEL PEDAGOGICAL CORPS OF THE VILLAGE

В статье поднимается проблема подготовки педагогических кадров для сельской местности, проводится историческая параллель с сегодняшним днём, освещается подготовка учительских кадров в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева, демонстрируется значимость учителя сельской школы.

Ключевые слова: учитель, подготовка педагогических кадров, университет, педагогическое образование

The article raises the problem of training teachers for rural areas, draws a historical parallel with the present day, highlights the training of teachers at the Oryol State University named after I. S. Turgenev, demonstrates the importance of a rural school teacher.

Keywords: teacher, teacher training, university, teacher education

Укрепление России, сохранение её природы, здоровья и благосостояния населения, развитие производительных сил немыслимы без обстоятельной общеобразовательной подготовки гражданина на селе. Образование и культура играют первостепенную роль в духовно-нравственном становлении школьника. Стержнем, определяющим развитие, является среда обитания.

Еще четверть века назад сельская школа имела огромный авторитет, и именно на неё возлагалась ответственная миссия по воспитанию грамотных людей, которые будут в последующем приносить пользу стране, поднимая сельское хозяйство, без которого невозможно представить ни одно развитое государство. К сожалению, ситуация меняется кардинально. Массовая миграция сельского населения в город привела к тому, что сельские школы сначала стали малокомплектными, экономически не эффективными, и как следствие, недоукомплектованными учителями-предметниками, ухудшилось качество образования в соответствии с современными требованиями. В тоже время люди уезжают из села и в поисках достойного образования и культурной среды своим детям. Две проблемы взаимосвязаны. Решить их возможно через комплекс мер. Сегодня поставлена задача формирования нового типа учителя, который станет носителем интеллигентности, культуры и знаний в сельском социуме.

В Советском Союзе был богатый опыт подготовки учителей для сельских школ. Учителей для сельских школ готовили с опорой на принцип многопрофильности, осуществляя подготовку к преподаванию широкого круга учебных предметов.

Уже в первые годы Советской власти была начата активная работа по подготовке учительских кадров для сельской школы. 8 октября 1927 г. ЦК ВКП(б) принял развернутое Постановление «О подготовке преподавателей для педагогических учебных заведений» [3], в котором определялась широкая программа улучшения работы педвузов и педтехникумов, укрепления их учебно-материальной базы, кадрового потенциала, совершенствования системы приёма и др. Следом ещё два Постановления ЦИК КПСС СССР от 8 марта 1929 г. «О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей» [4] и Постановление ЦК ВКП(б) от 12 апреля 1929 г. «Об укомплектовании педагогических учебных вузов» [5].

Перед государством стояла острая проблема дефицита учительских кадров как важнейшего условия культурного строительства деревни. Начиная с 1930 г. 75% выпускников педвузов направлялись на работу в сельские школы. В 1930/31 учебном году все выпускники педагогических техникумов и школ с педуклоном были направлены в сельские школы страны [2, с.279]. Сначала была поставлена задача количественного роста специалистов, только затем внимание сконцентрировалось на вопросах качества их подготовки.

Как свидетельствует исследование А.М. Журавлёва – «К 1927 году армия сельских учителей насчитывала свыше 229 тысяч человек, что значительно превосходило число специалистов сельского хозяйства – 45 тысяч человек. Численность учительских кадров на селе внушительно выглядит и по сравнению с количеством инженерно-технических кадров народного хозяйства страны, которых в этот период было не более 225 тысяч

человек. С 1927 по 1932 годы число сельских учителей в СССР выросло почти вдвое и превысило 451 тысячу человек» [1]. При этом немаловажным был тот факт, что «за период с 1927 по 1932 г.г. заработная плата сельских учителей возросла более, чем в два раза. Они обеспечивались бесплатной жилплощадью, льготами по коммунальному обслуживанию и др.» [1].

В период существования СССР было обязательным распределение выпускников вузов, в том числе педагогических. Для абсолютного большинства выпускников требовалось три года отработать в сельской школе. Кто-то покидал после этого срока сельскую местность, а кто-то так и оставался в ней. Деревня и село продолжали жить и развиваться.

Очевидно, что изучение уроков прошлого важно для детального осмысления сегодняшнего дня и перспектив дальнейшей подготовки учителей для сельской школы. Необходимо делать выводы и двигаться дальше.

Мы убеждены, что исконно российский сельский учитель был и должен оставаться далее носителем культуры, на которого равняется весь социум села, а школа – центром культуры и знаний. Историко-культурное наследие России, и в том числе Орловского края, уникально, его сохранение является залогом возрождения духовности и патриотизма.

Перед Орловским государственным университетом имени И.С. Тургенева стоит глобальная задача достойно подготовить учителей, поскольку стержнем современной системы образования на селе является именно учитель.

Сегодня нашим университетом осуществляется обучение учителей по направлению подготовки Педагогическое образование по уровням профессионального высшего образования – бакалавриат и магистратура.

По программе бакалавриата возможно обучение по следующему перечню профилей: Технология, Информатика, Русский язык, Изобразительное искусство, География, Биология, Безопасность жизнедеятельности, Физическая культура, Обществознание, История, Начальное образование, Дошкольное образование, Информатика и математика, Математика и Информатика, Математика и Физика, Технология и Экономика, Изобразительное искусство и Дополнительное образование, Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности, Химия и Безопасность жизнедеятельности, Биология и Химия, Биология и География, Обществознание и Мировая художественная культура, История и Обществознание, Русский язык и Литература, Иностранный язык (первый) и Иностранный язык (второй), Начальное образование и Иностранный язык, Начальное образование и Русский язык, Начальное образование и Информатика, Начальное образование и Математика, Дошкольное образование и Дополнительное образование.

По программе магистратуры университет ведёт обучение по следующим профилям: Математическое образование, Инженерная педагогика, Естественнонаучное

образование, Историческое образование, Историко-правовое образование, Литературное образование, Языковое образование, Русский язык как иностранный, Образование в области иностранного языка и иноязычной культуры, Художественное образование, Теория и методика начального образования, Образование в области социально-гуманитарных наук, Биологическое образование, Химическое образование, Образование в области безопасности жизнедеятельности, Образование в области физической культуры и спорта, Проектирование и экспертная деятельность в образовании, Технология, Менеджмент социально-педагогической деятельности, Инновационный менеджмент в дошкольном образовании, Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, Социальная психология в образовании, Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии, Инновационные технологии профессионального обучения.

Перечень профилей по направлению подготовки Педагогическое образование позволяет подготовить всех необходимых для школы учителей.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» организует и проводит целый спектр различных мероприятий от воспитательного до научно-исследовательского характера, предназначенных в том числе и для студентов, обучающихся по направлению подготовки Педагогическое образование. В качестве примера приведем лишь часть мероприятий 2020/21 учебного года:

- Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ «Наука молодых: новый взгляд на проблемы психологии и педагогики образования»;
- Всероссийский конкурс «Золотой фонд педагогов России»;
- научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы трудовых отношений в сфере образования»;
- Всероссийская студенческая научно-практическая конференция «1945 год: Великая Победа и современная молодежь»;
- Международная студенческая научно-практическая конференция «Национальные ценности как основа формирования базовой культуры личности»;
- Всероссийская молодежная научно-практическая конференция «Многоязычие и поликультурное образовательное пространство в России: современные тенденции»;
- Международная научно-практическая конференция для студентов, молодых учёных и практических работников образования «Современные проблемы науки и образования»;
- Всероссийская студенческая олимпиада (с международным участием) по теории и методике начального образования;
- Всероссийский конкурс студенческих научно-исследовательских проектов «Современные проблемы науки и образования»;
- Всероссийская научно-практическая конферен-

ция «Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики в контексте межкультурной коммуникации»;

– Межвузовский региональный студенческий конкурс проектов «Педагог 57»;

– Всероссийский научный круглый стол «Проблемы, тенденции и перспективы развития школьного исторического образования»;

– Конкурс педагогического мастерства «Будущий учитель».

Цель данных мероприятий – выявление талантливых, творчески мыслящих студентов, содействие раскрытию их профессионально-личностного и творческого потенциала, повышение статуса профессии педагогов, популяризация перспективного педагогического опыта, имеющих высокие достижения в профессионально-педагогической деятельности (вклад в педагогическую науку, авторские методики обучения), формирование и совершенствование компетенций в проектной и научно-исследовательской деятельности, воспитание гражданственности и патриотизма в молодежной среде, духовно-нравственное воспитание современной молодежи, обсуждение широкого круга вопросов связанных с подготовкой специалистов к работе с детьми и лицами с ОВЗ.

Основная задача наших преподавателей – грамотно организовать процесс образования на различных этапах обучения. Мы стремимся предоставить обучающимся возможности полноценного развития, саморазвития, самоопределения, самореализации. Основу перечисленного представляет собой индивидуализация образования, которая базируется на индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальной траектории развития и индивидуальной программе саморазвития.

Университет придаёт ключевое значение специфике образовательной деятельности. Для нас первостепенны вопросы содержания, формы, методы и технологии образования. Профессорско-преподавательский состав активно использует дискуссионные методы, кейс технологии, проектную деятельность, разнообразные формы дистанционного обучения, решение реальных педагогических ситуационных задач. Систематически проводятся семинары с учителями, работающими в сельских и городских школах. Есть круг университетских преподавателей, работающих в общеобразовательных организациях г. Орла и области.

Наша задача подготовить учителей, которые будут чётко замотивированы на развитие ребёнка, будут эрудированными и информированными в своей предметной области.

В Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева создана и активно функционирует в течение многих лет Лаборатория сельской школы, которая стала системообразующим фактором инновационной деятельности внутри образовательной системы региона. Руководитель научно-исследовательской лаборатории д.п.н., профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Коткова Галина Евгеньевна.

Участники Лаборатории руководствуются убеждением, что современная школа призвана способствовать формированию индивидуальных образовательных маршрутов для детей с дифференцированными склонностями, способностями и интересами через развитие разноплановых компонентов образовательной среды. Реализация мероприятий, проводимых Лабораторией, способствует интеграции усилий различных заинтересованных сторон в решении проблем воспитания юных граждан Орловщины.

Деятельность профессорско-преподавательского состава нашего университета направлена на повышение социальной значимости профессии учителя, воспитание чувства уважения к педагогическому труду; выявление творческого потенциала, поддержка социальной активности и инициативы студентов; создание условий для самовыражения творческой и профессиональной индивидуальности студентов будущих педагогов и реализации их личностного потенциала, представление педагогическому сообществу лучших образцов педагогической деятельности студентов – будущих педагогов.

Чётко осознавая потребность сельских школ нашего региона в педагогических кадрах, считаем необходимым увеличение количества выпускников по направлению подготовки Педагогическое образование, трудоустроившихся в сельские школы, возлагаем надежды на программу «Земский учитель». В рамках проекта «Земский учитель» предоставляется единовременная компенсационная выплата учителям, прибывшим (переехавшим) на работу в сельские населенные пункты, либо рабочие поселки, либо поселки городского типа, либо города с населением до 50 тысяч человек.

Считаем важным и целесообразным увеличение целевого приёма на направление подготовки Педагогическое образование. В перспективе возможна разработка и внедрение образовательной программы педагогической магистратуры «Межпоколенческие отношения в социокультурном пространстве села как фактор нравственного становления личности Гражданина», включающую модули по технологиям работы с семьей, семьеведение, национальные традиции и межнациональные отношения и разработку и внедрение образовательной программы педагогической магистратуры «Использование воспитательного потенциала социума для формирования психолого-педагогической компетентности специалистов и родителей в социокультурном пространстве села», включающая модули по формированию психолого-педагогической компетентности для работы с родителями и другими участниками социума, организаторские компетенции, изучение механизмов межведомственного взаимодействия.

Совместно с Институтом развития образования возможна организация подготовки и профессиональной переподготовки педагогов с целью формирования дополнительных психолого-педагогических компетенций сельских педагогических работников, способствующих поднятию статуса педагогов как интегрированного духовно-нравственного ресурса социума.

Для нас важно:

- превращение сельской среды в воспитывающую среду детства через использование личностного потенциала детей и подростков, людей старшего поколения, благополучных семей, историко-культурных, народно-национальных традиций родного края, потенциала социокультурных объектов;
- повышение социальной активности, инициативности граждан, развитие добросердечных отношений в социуме, развитие культурной составляющей пространства жизнедеятельности растущего человека;
- создание в сельских поселениях системы социально-педагогических услуг для семей с детьми по месту их жительства;
- рост числа инициатив общественности, направленных на сохранение богатств родного языка, народ-

ной культуры, на создание комфортной для жизни детей социальной среды;

- модернизация образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности.

Возрождение села невозможно без многопрофильного подготовленного учителя, способного выступить в роли организатора дополнительного образования детей, знающего историю своей большой и малой Родины, способного передать законы и принципы морали подрастающему поколению.

Невозможно представить Россию без села! Мы – аграрная страна! Выпускники Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева должны справиться с возложенной на них задачей. Учитель – это опора и надежда нашего села!

Библиографический список

1. Журавлев А.М. Сельское учительство и власть в условиях коллективизации деревни в 1927-1932 гг.: по материалам Верхнего Поволжья: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.02/ Журавлёв Александр Михайлович; [Место защиты: Иван. гос. ун-т]. Иваново, 2008. 183 с.
2. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет /Институт теории и истории педагогики; АПН РСФСР. М.: Учпедгиз, 1948. 472 с.
3. Постановление ЦК ВКП(б) от 8 октября 1927 г. «О подготовке преподавателей для педагогических учебных заведений» // Известия ЦК ВКП(б). 1927. 8 октября.
4. Постановление ЦК ВКП(б) 8 марта 1929 г. «О подготовке преподавателей в педвузах и педтехникумах и переподготовке учителей» // Известия ЦК ВКП(б). 1929. 31 марта.
5. Постановление ЦК ВКП(б) от 12 апреля 1929 г. «Об укомплектовании педагогических учебных вузов» // Известия ЦК ВКП(б). 1929. 14 мая

References

1. Zhuravlev A.M. Rural teaching and power in the conditions of collectivization of the village in 1927-1932: based on the materials of the Upper Volga region: dissertation ... candidate of Historical Sciences: 07.00.02 / Zhuravlev Alexander Mikhailovich; [Place of defense: Ivan State University]. - Ivanovo, 2008. 183 p.
2. Konstantinov N.A., Medynsky E.N. Essays on the history of the Soviet school of the RSFSR for 30 years / Institute of Theory and History of Pedagogy; APN of the RSFSR. M.: Uchpedgiz, 1948 472 p.
3. Resolution of the Central Committee of the CPSU(b) of October 8, 1927 “On the training of teachers for pedagogical educational institutions” // News of the Central Committee of the CPSU (b). 1927. October 8.
4. Resolution of the Central Committee of the CPSU(b) on March 8, 1929 “On the training of teachers in pedvuzah and pedtechnikumah and retraining of teachers” // Izvestiya Central Committee of the CPSU (b). 1929. 31 March.
5. Resolution of the Central Committee of the CPSU (b) of April 12, 1929 “On staffing pedagogical educational universities” // Izvestiya Central Committee of the CPSU (b). 1929. May 14

УДК 373.5

UDC 373.5

ТИХИЙ В.И.

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tikhiivi@yandex.ru

КАДИЕВА М.И.

учитель географии, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – школа №7 имени Н.В. Сиротинина города Орла
E-mail: kadievamelisa@gmail.com

TIKHII V.I.

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University
E-mail: tikhiivi@yandex.ru

KADIEVA M.I.

Geography Teacher, Nunicipal Budgetary Educational Institution-School №. 7 Named After N. V. Sirotinin of the City of Orel
E-mail: kadievamelisa@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

USING THE PROJECT METHOD IN TEACHING GEOGRAPHY

В статье рассматриваются основные определения понятия «проект», типология и классификация проектов, реализация проектной деятельности в рамках ФГОС.

Ключевые слова: проект, проектная технология, ФГОС, самостоятельная работа, личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход.

The article discusses the main definitions of the concept of «project», the typology and classification of projects, the implementation of project activities within the framework of the Federal State Educational Standard.

Keywords: project, project technology, FSES, independent work, personality-oriented training, competence-based approach.

В условиях современной школы остро возросла необходимость появления новых подходов к организации учебно-воспитательного процесса. В паспорте специальности 13.00.02 подчеркивается важность теоретических основ создания и использования новых педагогических технологий и методических систем обучения, реализованных на базе информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования. Одной из таких форм обучения, направленной на личностно-ориентированный подход в обучении и мотивации школьников, является реализация проектных технологий. Возникновение и развитие теории и практики проектной деятельности отражены в диссертационных исследованиях И.И. Джужук (2004), Н.И. Прокопьевой (2005), Л.Л. Блохина (2005) и др.

Термин «проект» (projectio) в переводе с латинского означает «бросание вперед».

Существует большое количество различных трактовок данного понятия. Так, в своих трудах Е.С. Полат утверждает: «Проект – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия».

К.М. Кантор рассматривает проект как один из способов проявления творческой активности. Автор полагает, что работа над проектом развивает специфическую форму сознания, без которой не возможен трудовой процесс.

Процесс создания проекта носит название проектирование. В работах Дж. К. Джонсона приводится большое количество определений этого процесса, основное из которых «проектирование – вид деятельности, дающий начало изменениям в искусственной среде». На сегодняшний день считается, что проектирование представляет собой планомерную работу, направленную на изменение естественной или искусственной среды.

В процессе выполнения проекта учащийся, находясь под руководством учителя, получает возможность самостоятельно научиться составлять план работы и действовать согласно его пунктам, что является одним из необходимых учебных, а также социальных навыков.

По мнению Т.Г. Беловой, проектная работа обучающихся имеет очевидные развивающие возможности. Это связано с развитием у школьников интереса к дисциплине, а также развитием у них познавательных навыков конструирования знаний, а также умения ориентироваться в огромном информационном пространстве [1].

Наиболее важной в настоящее время является задача сформировать личность, которая способна быстро адаптироваться в постоянно изменяющейся среде [2]. Благодаря стремительному развитию информационно-коммуникационных технологий людям стал доступен большой объем информации, поэтому встаёт необходимость в кадрах, способных быстро обрабатывать ее. Основной целью школьного обучения становится не передача детям знаний, а оттачивание умения получать

их из различных источников. Неотъемлемой частью учебного процесса становится проектная деятельность, позволяющая осуществлять личностно-ориентируемый подход в обучении.

На сегодняшний день разработано большое количество различных видов учебных проектов. Их классификация может осуществляться по срокам изготовления, масштабу работы, качеству разработки, количеству используемых ресурсов и т.д. Различные подходы к рассмотрению проекта объясняют многообразие их видов.

Существуют следующие основания классификации проектов. По предметно-содержательной области она производится на три группы. Монопроекты – проходящие в рамках одной дисциплины; межпредметные – предполагающие применение знаний двух и более учебных предметов; внепредметные проекты, работа над которым требует знаний, выходящих за рамки школьных предметов.

По длительности выделяют мини-проекты, разрабатываемые в течение одного урока; краткосрочные – работа над которыми происходит в ходе нескольких уроков (обычно от 2 до 4); долгосрочные проекты – выполняющиеся четверть и более.

По месту выполнения учащимися проекты подразделяются на: изготавливаемые на уроке в классе, после уроков в школе, а также домашние или комплексные.

По числу участников они классифицируются на: индивидуальные, групповые, классные.

Подробно разработана и типология проектов.

1. Практико-ориентированный проект направлен на социальные интересы учащегося. Данный тип проектной работы отличает большое разнообразие получаемого продукта. Это может быть календарь, плакат, коллаж, учебное пособие, разработанные рекомендации и т.п. Особое внимание уделяется возможности дальнейшего использования продукта на практике, например, в жизни класса, школы, а, в зависимости от качества и актуальности работы, города или страны.

2. Исследовательский проект имеет строгую структуру. Обязательным условием является обоснование актуальности выбранной темы, а также выделение основных задач исследования. Совместно с учителем обучающемуся необходимо выдвинуть гипотезу, производя в последствии ее проверку. По окончании работы должно производиться обсуждение полученных в процессе работы результатов.

3. Информационный проект представлен целенаправленной работой учащихся по сбору и обработке информации о каком-либо явлении или объекте. Полученные данные анализируются и обобщаются. По окончании работы производится обнародование полученных результатов в формате статьи, доклада, буклета и так далее.

4. Творческий проект отличается от остальных проектов отсутствием детально проработанной структуры и подразумевает свободное оформление результатов. Итогом работы могут послужить театрализованное представление, создание видеофильма, спортивные игры и т.д.

5. Ролевой проект является наиболее сложным в разработке и реализации, так как воссоздает социальные или деловые отношения. В ходе проекта участники пробуют себя в образе различных литературных героев и исторических персонажей. Конечной целью данного проекта является проведение какого-либо мероприятия.

По комплектности выделяют два типа проектов.

1. Монопроекты. Такие проекты применяются для изучения конкретной области или учебной дисциплины.

При этом возможно применение информации из других учебных предметов, а также научной и практической деятельности.

2. Межпредметные (интегрированные) проекты. Данный тип проектной деятельности охватывает две и более дисциплины. Для выполнения интегрированного проекта необходима консультация учителей различных дисциплин. Такие проекты могут быть как небольшими, так и продолжительными. В процессе работы над проектом происходит интеграция школьных знаний друг в друга, позволяющая сформировать у учащихся целостную картину мира.

По характеру контактов между участниками проекта различают:

- внутриклассные;
- внутришкольные;
- региональные;
- межрегиональные;
- международные [3].

Проектная деятельность сложно структурирована и многогранна. В нее включены цель, задачи, функции, содержание, внутренние и внешние условия, результат. Присутствие важной проблемы в проекте, которая требует интегрированного знания, дает возможность учащимся не только усвоить учебный материал, но и развивает их мышление, самостоятельность и познавательную активность. По мнению А.И. Савенкова «Проектирование – это не творчество в полной мере, это творчество по плану в определенных контролируемых рамках» [4].

Проверка и подведение итогов проектной деятельности необходимы учащемуся и учителю, так как это позволяет дать оценку и соответственно самооценку результатов [5].

Конечный продукт проектной работы может быть представлен в письменном формате, например, это может быть эссе, реферат, отчет, стенд, газета и др.; в качестве творческой работы – театральная постановка, музыкальное выступление, создание компьютерной анимации и др.; в виде материального объекта, такого как макет, или любое другое конструкторское изделие, соответствующее заявленной теме проекта.

Существование различных форм проектов способствует поиску новых подходов к реализации проектной деятельности. Методической разработкой учебных проектов занимаются многие педагоги различных образовательных организаций. Так, Н.М. Водянова в своей работе «Родному району – чистые водоемы», предлагает учебный прикладной проект по географии, целью

которого является формирование умений и навыков проектной деятельности у обучающихся 5-7 классов [6].

В методической разработке С.Н. Фоминых «Проектная деятельность на уроках географии» обосновывается применение метода проекта, в целях повышения эффективности и качества процесса обучения. Отмечается, что в ходе работы над проектом у учащихся формируется навык работать и мыслить самостоятельно, происходит повышение интереса к предмету, развиваются коммуникативные способности и творческая активность [7].

В последние годы сложилась стойкая система использования проектных технологий на уроках географии. Первое знакомство с методом проектов у учащихся происходит уже в 5 классе, когда начинается курс прохождения данной дисциплины. Работа над проектами продолжается до окончания образования в общеобразовательном учреждении. Безусловно, работы, выполняемые учениками 5 или 6 классов, не носят реальный исследовательский характер. Тем не менее, именно в этот период происходит формирование навыков по постановке цели, определению задач, умению формулировать основополагающие и проблемные вопросы, выдвижение гипотез, формулирование выводов и т.п. С каждым классом происходит повышение степени сложности проектных работ, систематическая работа над которыми, позволяет выйти на более высокий уровень в исследовательской деятельности.

Нами предлагается методическая разработка информационного проекта по географии для учащихся 5 классов на тему «Материки земного шара», основной учебной задачей которого является формирование умений находить, обрабатывать и представлять информацию различного содержания.

Тема проекта: «Путешествие по материкам Земли».

Цель работы:

1. Закрепление знаний, полученных на уроках, об особенностях природы материков, о странах, населении и его хозяйственной деятельности, достопримечательностях и т.д.

Задачи работы:

1. Составить маршрут путешествия, выделить основные пункты остановок.

2. Изучить основные пункты остановок.

3. Оформить маршрут на географической карте.

4. Презентация своего туристического маршрута с применением иллюстраций, карты, статистического материала.

5. Разработать памятку туристу, путешествующему по заданному маршруту.

Результатом данного проекта должно стать создание маршрута путешествия, а также получение углубленных знаний о материках земного шара.

Работа над проектом способствует развитию индивидуальности, творческого мышления, инициативы, а также умению применять полученные знания на практике.

В зависимости от типа проекта осуществляется раз-

ная система оценивания. Общими критериями, позволяющими оценить данный проект являются:

1. Даны обоснования выбора маршрута.

2. Произведена качественная обработка информации.

3. Осуществлено аккуратное оформление работы.

4. Выступление правильно сконструировано, обучающимся продемонстрирована готовность сотрудничать, обсуждать работу и отвечать на возникающие у слушателей вопросы.

При использовании педагогом проектной технологии на уроке географии одной из важнейших задач учителя становится создание условий для активации познавательной деятельности учащихся. Учитель выступает в качестве координатора и консультанта, в то время как роль исполнителя отводится выполняющим проектную работу. Успешному выполнению проектов школьниками способствуют не только их умения и навыки, но и личностные качества самого педагога. Учитель должен обладать творческим мышлением и широким кругозором, уверенно владеть учебным материалом.

Применение проектных технологий на уроках географии является необходимым звеном в школьном образовании. Это создает прочную связь между теоретическими знаниями и практической деятельностью, повышает познавательную активности у школьников, способствует их личностному росту и развивает ключевые компетенции.

Метод проектов (проектная технология) является одной из наиболее эффективных форм личностно-ориентированного обучения [8]. Он позволяет организовать самостоятельную деятельность обучающихся, с помощью решения задач учебного проекта. В процессе выполнения учебного проекта, учащиеся вовлекаются в активную учебно-познавательную работу, результатом, которой является формирование компетенции.

Личностным результатом, в соответствии ФГОС, является развитие у обучающегося в ходе образовательного процесса ценностного отношения к себе, одноклассникам, педагогу, а также к самому образованию и его результатам» [9].

К личностным результатам освоения курса «Проектная деятельность» относятся:

– повышение самооценки, самоуважения, удовлетворение от полученного успеха по итогу работы;

– улучшение коммуникативных навыков благодаря общению и сотрудничеству с учителем и другими учащимися [8].

Метод проектов позволяет реализовать основную цель современного образования – компетентностный подход, который подразумевает создание профильной школы. На сегодняшний день профильное обучение рассматривается как помощь обучающемуся в выборе дальнейшего образования, а также как подготовку учащегося к социальному, профессиональному и культурному самоопределению.

В результате освоения проектной технологии обу-

чающимися будут освоены умения и навыки, необходимые в современном обществе. Проектная деятельность повышает качество образования, а также демократизирует стиль общения между учителем и учащимся.

Согласно ФГОС проектную деятельность рассматривается в нескольких направлениях:

- процесс как работа по выполнению проекта,
- результат продукт в форме материализованного продукта,
- демонстрация образовательного достижения обучающегося посредством защиты проекта[9].

Использование проектной деятельности становится все более актуально в современной педагогике. Это обу-

словлено тем, что благодаря такой форме самостоятельной работы у детей наиболее эффективно формируется культура умственной деятельности.

Знания, умения и навыки, полученные в школе, являются фундаментом образования человека. Развитие не только интеллектуального, но и творческого потенциала у обучающихся вошло в требование современного школьного образования [10]. Метод проектных технологий развивает мотивацию и интерес у школьников, а также прививает азы сотрудничества и совместной деятельности. Проектная технология рассматривается как самостоятельная структурная единица воспитательного и образовательного процесса.

Библиографический список

1. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании. URL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/belova_35_76_2_30_35.pdf
2. Джужук И.И. Метод проектов в контексте лично-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. [Текст] / И.И. Джужук. Ростов на Д., 2004. 180 с.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2009. С. 71.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. М., 2006. С. 231.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005 112 с. (Метод. биб-ка)
6. <https://uchportfolio.ru/S6412979602/?page=54661>
7. <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2020/03/22/metodicheskaya-razrabotka-proektnaya-deyatelnost-na-urokah>
8. Белухин А.Д. Личностно-ориентированная педагогика. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2014. 448 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки российской федерации 2012. – Режим доступа: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>, свободный. – Загл. с экрана
10. Школьная проектная лаборатория / авт.-сост. Н.В. Кашлева, Ж.В. Дмитриева, Т.В. Игнаткина. Волгоград, 2009.

References

1. Belova T.G. Research and project activities of students in modern education. URL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/belova_35_76_2_30_35.pdf
2. Dzhuzhuk I.I. Method of projects in the context of personality-oriented education: dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.01. [Text] / I.I. Juzhuk. Rostov on D., 2004. 180 p.
3. Polat E.S., Bukharkina M. Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. New pedagogical and information technologies in the education system: textbook. 4th ed. M.: Publishing center "Academy", 2009. Pp. 71
4. Savenkov A.I. Psychological foundations of the research approach to teaching: Textbook. allowance. M., 2006. p. 231.
5. Pakhomova N.Yu. Method of a training project in an educational institution: A guide for teachers and students of pedagogical universities. 3rd ed., Rev. and add. - M.: ARKTI, 2005 112 p. (Method. Bib-ka)
6. <https://uchportfolio.ru/S6412979602/?page=54661>
7. <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2020/03/22/metodicheskaya-razrabotka-proektnaya-deyatelnost-na-urokah>
8. Belukhin A.D. Personality-oriented pedagogy. M.: Mosk. psychological and social institute, 2014. 448 p.
9. Federal state educational standard of basic general education (approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 N 1897) [Electronic resource] / Ministry of Education and Science of the Russian Federation - 2012. – Access mode: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>, free. – Title from the screen
10. School design laboratory / author-comp. N.V. Kashleva, Zh.V. Dmitrieva, T.V. Ignatkin. Volgograd, 2009.

УДК 378.147:7.05

UDC 378.147:7.05

ТРОШКИНА Ю.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и art-менеджмента, Донецкий национальный университет
E-mail: yu.troshkina@donnu.ru

TROSHKINA J.Y.

Candidate of Pedagogic Sciences Associate Professor at the Department of Design and Art-Management Donetsk National University
E-mail: yu.troshkina@donnu.ru

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ

THE STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE MODEL OF FUTURE DESIGNER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки бакалавров дизайна. Представлена структурно-содержательная модель профессионального становления, которая реализуется на основе компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов. Обосновываются педагогические условия ее внедрения.

Ключевые слова: профессиональное становление, модель, педагогическое сопровождение, творческая активность, проектная деятельность дизайнера.

The article discusses the features of bachelor's degree professional training for future designers. In regard of that, the article introduces the structural and substantive model of professional development based on competence, active effort and learner-centered approach. The article explains the conditions in implementing those pedagogical conditions.

Keywords: professional development, model, educational support, pedagogical support, creativity, design, design project work.

Эффективность системы образования находится в прямой зависимости с инновационным потенциалом государства и возможностью конкурировать в экономическом пространстве. Значение образовательной политики неуклонно растет, становясь одним из основных инструментов обеспечения высоких темпов социального и технического развития общества. Стратегической целью выступает ориентация высшего образования на создание условий формирования готовности выпускника к будущей трудовой деятельности.

Художественная подготовка в сфере дизайн-образования содержит дисциплины, которые способствуют профессиональному становлению будущего специалиста. Однако, педагогические технологии, используемые сегодня в высшем образовании, недостаточно сориентированы на формирование целостной готовности будущего дизайнера к профессиональной деятельности.

Становление будущего дизайнера осуществляется как целенаправленный процесс, организованный в специальных педагогических условиях, предопределяющих реальную трудовую деятельность. В результате раскрывается глубинный смысл теории и практики высшего образования, стимулируется профессиональная направленность, развиваются личностные качества выпускника. Образовательную деятельность в вузе необходимо рассматривать как основу, содержание которой способствует профессиональному развитию и саморазвитию обучающихся. Очень важно спроектировать художественную подготовку на практических занятиях,

чтобы через формирование профессиональных компетенций происходило устойчивое и целенаправленное становление положительной мотивации к обучению и освоению выбранной специальности. Реализация компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов в процессе профессиональной подготовки будущего дизайнера обеспечит высокий уровень результативности.

В художественном образовательном учреждении проблема формирования профессионала решается на основе системно спроектированной и поэтапно выстроенной подготовки в начальный период обучения. В результате обучающиеся понимают сущность профессиональной подготовки, получают целостное представление о будущей дизайнерской деятельности, осваивают формы организации художественно-проектной деятельности, осознают необходимость развития профессиональных компетенций, стремятся к самореализации и самоактуализации.

Разработанная структурно-содержательная модель профессионального становления будущих дизайнеров включает следующие блоки: целевой, методологический, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целевой блок – это блок, который конкретизирует общую направленность главной цели и все многообразие конкретных задач процесса профессионального становления будущего дизайнера. Целевой блок структурно-содержательной модели профессионального становления определяется наличием вну-

тренних и внешних целей. Такое разделение целей рассмотрено в исследованиях Е. Г. Евсеевой [3].

Внешней целью процесса «является формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с задачами профессиональной деятельности и в результате освоения образовательной программы» [1]. Одним из основных направлений развития дизайн-образования является подготовка обучающихся к самостоятельному определению профессионального будущего. Внутренние цели структурно-содержательной модели профессионального становления будущего дизайнера определены созданием оптимальных условий, обеспечивающих достижение максимально возможного для каждого студента уровня профессионального становления.

Методологический блок включает концептуальные подходы и систему принципов профессионального становления, выполняющих регулятивную функцию. К наиболее важным для процесса подготовки будущих дизайнеров относятся принципы профессионально-педагогической направленности, целостности, научности, моделирования профессиональной деятельности, междисциплинарной интеграции.

Содержательный блок предполагает формирование целостной готовности к профессиональной деятельности; овладение теоретическими знаниями и практическими умениями в области профессиональной деятельности дизайнеров; развитие способности к коллективной творческой деятельности. Базовые принципы реализации содержания профессиональной деятельности составляют основу содержательного блока.

Организационно-деятельностный блок структурно-содержательной модели определяется педагогическими условиями и этапами, методами, формами и средствами профессионального становления будущего дизайнера.

Профессиональное становление будущего дизайнера в процессе художественной подготовки подразумевает не только совершенствование специальных навыков, но и творческое саморазвитие. Обучающийся проходит путь от репродуктивной деятельности до творческой, созидательной. Учебное дизайн-проектирование является базой для формирования готовности будущего дизайнера к профессиональной художественно-проектной деятельности.

Оценочно-результативный блок структурно-содержательной модели профессионального становления представлен критериями, показателями, уровнями оценки сформированности компонентов и диагностическим инструментарием. Этот блок отражает эффективность подготовки будущих дизайнеров (сформированность общекультурных и профессиональных компетенций согласно ГОС ВО по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн) и дает обоснование достигнутым результатам и степени эффективности образовательного процесса.

Педагогическое обеспечение процесса овладения основами профессии поможет увеличить количество специалистов, способных к проявлению динамичности,

полифункциональности и самооценности в деятельности. Важными пунктами программы обучения будущих дизайнеров является формирование у студентов умений мыслить креативно, выдвигать большое количество идей, создавать яркие визуальные образы, выполнять компьютерные графические разработки.

Сегодня предприятия испытывают необходимость в квалифицированных специалистах, которые могли бы успешно решать задачи эстетического воздействия и художественного оформления объектов. Все это обуславливает развитие сети художественно-образовательных учреждений и, что самое важное, дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, направленного на фундаментальную методологическую, теоретическую и практическую подготовку по профильным дисциплинам направления подготовки 54.03.01 Дизайн. В связи с новыми задачами, которые возникают перед профессиональной подготовкой, с поиском средств, способных развить инициативность как качество личности дизайнера, проблема целостности педагогических условий профессионального становления будущего дизайнера была выбрана нами как ведущая. Острота этой проблемы усиливается в условиях отсутствия специалистов-дизайнеров, готовых к активному творческому совершенствованию, к художественно-эстетическому преобразованию предметно-пространственной среды.

Художественно-проектная деятельность в сфере дизайна обладает большим творческим потенциалом и в полной мере способна обеспечить профессиональное становление обучающегося в образовательном процессе на основе взаимодействия педагога и студента. Проблеме педагогического взаимодействия посвящены работы: В.Я. Ляудис, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и др. Педагогическое сопровождение процесса профессионального становления, как часть целостного педагогического процесса, выполняет образовательную, воспитательную, развивающую и социализирующую функции [6]. Педагогическое сопровождение профессионального образования будущих дизайнеров – это система изучения и коррекции процесса социализации и профессионализации личности. Основным смыслом педагогического сопровождения заключается в том, чтобы будущий профессионал был способен решать проблемы в сфере профессиональной деятельности самостоятельно. Педагогические исследования творческого развития личности (В.И. Андреев) внесли значительный вклад в анализ данной проблематики. Исследования проблемы жизненных стратегий (К.А. Абульханова-Славская) послужили основанием для изучения и выявления взаимосвязи саморазвития и профессионализации будущего дизайнера.

Таким образом, реализация структурно-содержательной модели в аспекте решения проблемы целостности педагогических условий профессионального становления будущих дизайнеров осуществляется на основе следующих ключевых положений: соответствующие педагогические условия имеют структурный,

функциональный и системный уровень организации; их реализацию следует осуществлять в целостной совокупности взаимосвязанных компонентов, которым свойственна тенденция к интеграции и определенная иерархичность; ведущее место в этой иерархии занимают общие педагогические условия, направленные на всестороннее обеспечение процесса формирования у будущего специалиста целостной готовности к профессиональной деятельности.

Структурно-содержательная модель становления будущего специалиста учитывает принципы профессионального образования в сфере дизайна [8], характеризуется этапностью процесса профессионального становления, формирует готовность обучающихся к осознанному изучению дисциплин профессионального блока учебного плана, обеспечивает высокую мотивацию к дизайнерской деятельности, к осознанному стремлению к самостоятельной творческой деятельности.

Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн, (квалификация «академический бакалавр», «прикладной бакалавр») [Электронный ресурс]: Официальный сайт Министерства образования и науки Донецкой народной республики; Донецк, 2016. URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/standarty-vpo/bakalavriat/category/14-bakalavriat>, свободный, яз. рус.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. 383с.
3. Евсеева Е. Г. Моделирование обучаемого в математическом образовании : монография / Е.Е. Евсеева, Е.И. Скафа. Beau Bassin: LAPLAMBERT Academic Publishing RU, 2019. –196 с.
4. Иванова О. А. Профессиональное становление студента в контексте деятельности // МНКО. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studenta-v-kontekste-deyatelnosti> (дата обращения: 20.11.2020).
5. Коробий Е. Б. Педагогические условия формирования проектной культуры студентов-дизайнеров: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Теория и методика профессионального образования. Москва, 2015. 147 с.
6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 2000. 128 с.
7. Трошкина, Ю. Ю. Формирование эстетической позиции будущих бакалавров дизайна : дис....канд. пед. наук : 13.00.08 / Трошкина Юлия Юрьевна ; Донецк. нац. ун-т. Донецк, 2018. 178 с.
8. Хворостов Д.А. Условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе освоения проектных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №2 (52). 2013. С. 337-341.

References

1. The state educational standard of higher professional education on training direction 54.03.01 Design (qualification «Academic Bachelor», «Applied Bachelor») [Electronic resource]: the official website of the Ministry of Education and Science of the Donetsk People's Republic; Donetsk, 2016. URL: <http://mondnr.ru/dokumenty/standarty-vpo/bakalavriat/category/14-bakalavriat> free, lang. Rus.
2. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. Psychology of higher school: teaching material for universities. Edition 2nd, revised and enlarged: Publishing of the Baikal State University, 1981. 383 p.
3. Евсеева Е. Г. Modeling students in mathematical education: Monograph / E. E. Evseeva, E. I. Skafo. Beau Bassin: LAPLAMBERT Academic Publishing RU, 2019. 196 p.
4. Ivanova O. A. Professional development of a student in the context of activities // MNCO. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-studenta-v-kontekste-deyatelnosti> (date of the application: 20.11.2020).
5. Korobi E. B. Pedagogical conditions of formation of design culture of design students: thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Korobi Elena Borisovna. Moscow, 2015. 136 p.
6. Lyaudis V. Y. Methods of teaching psychology: teaching material. edition 3rd, revised and enlarged: Publishing of the University of Russian Academy of Education. 2000. 128 p.
7. Troshkina Y. Y. The formation of aesthetic position of the future bachelors of design: thesis of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Troshkina Julia Yuryevna. Donetsk, 2018. 178 p.
8. Khvorostov D. A. Conditions for the formation of professional competencies of students in the process of mastering project technologies / / Scientific notes of the Orel State University. Scientific journal. Series: Humanities and Social Sciences. №2 (52). 2013. Pp. 337-341.

ХМЫЗОВА Н.Г.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru

KHMYZOVA N.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Vocational Training and Business, Orel State University
E-mail: nkhamyzova_zbk@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ВЕКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

FORMATION OF PROFESSIONAL THINKING AS A VECTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

В условиях глобальной информатизации и цифровой трансформации современного общества, становится очевидным, что востребованность интеллектуального потенциала личности стремительно возрастает. Потребности к изменению рынка труда на цифровой формат, являются важным аспектом в вопросах профессиональной подготовки будущего специалиста, работодатели акцентируют внимание на профессиональную готовность к цифровой реальности производственной деятельности и на возможность опережения развития потенциальных возможностей специалиста в интенсивном развитии отраслей всех форм производства.

Возникает острая проблема, связанная с необходимостью внедрения нового формата профессионального образования, в связи с переходом на цифровые технологии обучения. В статье рассматриваются вопросы применения инновационной модели формирования профессионального мышления у будущих педагогов профессионального обучения, как важного фактора в определении траектории их личностного развития у будущих специалистов педагогических направлений. Необходимость в процессе подготовки к педагогической деятельности использовать цифровые ресурсы формирования профессионального мышления в применении модели проблемного поля изучаемой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное мышление, компетенция, профессиональное обучение, личностное развитие, проблемное поле, исследовательская деятельность, образовательная траектория.

In the context of global informatization and digital transformation of modern society, it becomes obvious that the demand for an individual's intellectual potential is rapidly increasing. The need to change the labor market to a digital format is an important aspect in matters of professional training of a future specialist, employers focus on professional readiness for the digital reality of production activities and on the possibility of anticipating the development of a specialist's potential in the intensive development of industries of all forms of production.

An acute problem arises associated with the need to introduce a new format of vocational education, in connection with the transition to digital learning technologies. The article discusses the application of an innovative model for the formation of professional thinking in future teachers of vocational training, as an important factor in determining the trajectory of their personal development among future specialists in pedagogical areas. The need to use digital resources for the formation of professional thinking in the process of preparing students for pedagogical activity in the application of the model of the problem field of the studied activity.

Keywords: professional thinking, competence, vocational training, personal development, problem field, research activities, educational trajectory.

В условиях технологического перехода общества на цифровой формат профессиональной деятельности возникают вопросы процесса формирования профессионального мышления в системе подготовки педагогических кадров. Наблюдения показывают, что глобальные перемены в материально-производственной сфере, социально-экономические изменения влияют на миропонимание молодых людей, что не может не отразиться на их мышлении и осознание себя в будущей профессиональной деятельности. Технологизация процесса обучения активно проходит посредством использования интернет-пространства. Отметим, что сегодня интернет-контент активно воздействует на личность. В этом случае очень важно определять ориентиры и векторы развития личности в осмыслении информативного контента, его тщательного анализа в процессе профес-

сиональной подготовки.

Необходимо сменить профессиональный акцент и траекторию личностного роста с информационного на смысловое, поисковое обучение, которое возможно обеспечить с включением обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность, путем создания проблемного поля в изучении профессиональной деятельности.

Федеральные государственные стандарты определяют направленность системы профессионального обучения на формирование профессиональных компетенций, анализ которых позволяет нам говорить, о том, что они должны определяться высоким уровнем готовности к проектированию профессиональной деятельности. Проблемы повышения уровня профессиональных умений, навыков, овладения необходимыми знаниями

обусловлены направленностью в развитии у студентов целостной системы готовности к профессиональной деятельности, которая будет включать уровни сформированности: мышления, мировоззрения, культуры, поведение.

Каждый из этих профессиональных компонентов включает в себя целый спектр личностных качеств и характеристик, позволяющих говорить о сформированности профессиональных компетенций у будущего специалиста.

Это требует изменения в подходах, к методическому и технологическому обеспечению содержания и поиска более эффективных путей формирования профессиональных компетенций в процессе подготовки к педагогической деятельности в условиях вуза.

Опираясь на исследования многих известных педагогов и психологов, которые изучали вопросы развития мышления, необходимо отметить основные положения в исследуемой проблеме:

- Божович Е.Д., Занков Л.В., считают, что при усложнении форм учебной деятельности, у индивида возникает новый познавательный интерес, так необходимый для формирования мышления [1, 2];

- Кларин М.В. определяет развитие мышления в возможности думать критически, что означает проявление способов любознательности и умение использовать аналитические методы переработки информации [3];

- Загашева О.И., Заир-Бека С.И., важным аспектом в развитии мышления, определяют оценочное и рефлексивное действие, которое основывается на собственном опыте и проверочных фактах [4].

Многие положения позволяют определить, что процесс мышления, является фундаментальной опорой, с помощью, которой или на основе которой будет развиваться личностная ориентированная профессиональная подсистема в формировании мировоззрения будущего специалиста. Необходимость построения такой модели траектории развития будущего специалиста, зависит вектор, который позволяет личности двигаться по пути изучения эффективных способов познания, совершенствовать когнитивные техники и стратегии понимания педагогической деятельности.

Таким образом, в ходе анализа современных исследований и многолетней практики работы, можно сделать выводы, что модель для подготовки кадров профессионального обучения строится с учетом таких функциональных особенностей деятельности, которые позволят в системе формировать профессиональную траекторию личностного развития будущих педагогов профессионального обучения:

- на высоком уровне освоить навыки организации и проведения аналитической работы в педагогической деятельности;

- актуализировать теоретические знания и практические навыки ранее изученных дисциплин;

- представить личностную профессиональную позицию и стремление к получению профессиональных знаний;

- раскрыть личностные качества и проявить творческую самостоятельность;

- развивать профессиональную активность, которая выражена к постоянному совершенствованию полученных знаний, умений и навыков;

- сформировать личную позицию в необходимости развития и достижения профессиональных целей и задач, выстраивания траекторию личностного и профессионального развития.

Изучение главных признаков и принципов формирования профессионального мышления на этапах профессионального обучения, возможно с целью конкретизировать, как протекает процесс профессионального мышления, определить его виды, с точки зрения необходимости влияния особых внешних факторов и создание условий в образовательной среде профессионального учреждения.

В этом вопросе главным методологическим инструментом будет являться внедрение проектных технологий профессионального обучения, которые будут направлены на организацию самостоятельной, исследовательской работы, в контексте выбора преподавателем формата использования проектной деятельности, как основы развития профессиональных, творческих и исследовательских качеств личности [5].

Особенно важно отметить, что создаваемая модель проектирования процесса обучения строится на определении прежде всего профессионального проблемного поля для обучающихся. Необходимость реальной оценки и анализа ситуации, определения вариантов и алгоритма действия в представленной проблемной ситуации, в целях активизации познавательной деятельности обучающихся.

Огромную роль в преподавании педагогических дисциплин профессионального цикла играет иммитация в представлении конкретных ситуаций. С помощью комплекса педагогических условий и технических средств педагогу удастся задействовать основные сенсорные системы обучающихся. Такой подход к обучению повышает уровень усвоения профессионального знания.

Преподавателю профессионального цикла педагогических дисциплин необходимо очень тщательно продумывать темы практических (семинарских занятий). Они должны иметь исследовательский практико-ориентированный характер. Одной из активных форм проведения такого занятия является организация круглых столов, семинаров-диспутов, а также семинар-экскурсия. Его можно осуществить в реальном времени, проводя его на базе образовательных центров социальных партнеров, можно провести в виде виртуальной экскурсии, с помощью образовательной платформы. При этом заранее сформулировать проблемные вопросы, позволяющие моделировать реальность ситуации в организации и управлении педагогической деятельностью [6].

Разрабатывая практическое занятие, необходимо предусмотреть проблемную ситуацию, таким обра-

зом, чтобы возможно было произвести логический и рефлексивный анализ, предложить решения и сделать самостоятельный выбор. Всем нам хорошо известен сократовский метод, который первым применил метод анализа аргументации оппонента для разбора сильных и слабых сторон, что позволяет сделать вывод, что любое знание нуждается в пояснении. Представленная форма работы позволяет студентам максимально приблизиться к будущей профессиональной деятельности.

Методы проблемного обучения можно использовать в форме разработанных образовательных кейсов, которые сегодня проектируются с помощью электронных ресурсов. Они могут быть представлены как web-кейсы, различные модели ситуации, с помощью метода Fishbone, а также используя «Интеллект-карт» и многие другие для активизации познавательной деятельности. Проблемные кейсы и другие методы интеллектуальных моделей, также разрабатываются по разным темам решения педагогических задач профессиональной деятельности, социальных и жизненных-ситуаций. Студенты должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать путем критического анализа ситуации лучшее из них. Практические модели базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации. При работе с изучаемым материалом очень важно умение преподавателя вести прямой диалог с обучающимися, рассуждать, реагировать на вопросы, направляя обучающихся на возможные пути решения. Особенно важно давать информацию системно, закрепляя и подводя обобщение изученных ситуаций, путем заключительных итогов по каждому рассмотренному разделу.

В процессе профессионального обучения работу необходимо организовать таким образом, чтобы обучаемые решали проблемные ситуации в процессе изучения методологии педагогической деятельности совместно с педагогом, а также организовать самостоятельную внеаудиторную работу, с помощью проектной деятельности, схема представлена на рисунке.

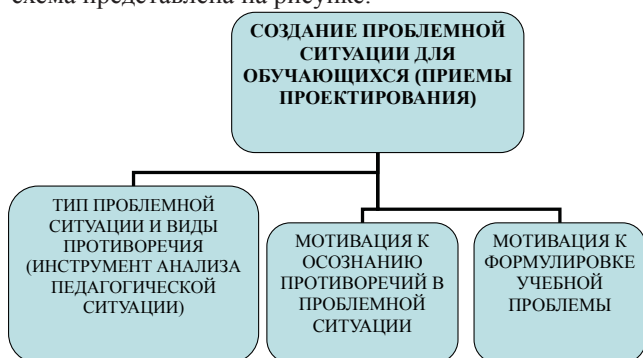


Рис. Приемы активизации познавательной и исследовательской деятельности обучающихся.

В практике преподавания педагогических дисциплин профессионального цикла огромное значение отводится методически организованной самостоятельной работе студентов. Отличием от других частных методик является не заучивание лекционного материала, а выполнение различных вариантов и форм использования

проблемных заданий практической направленности. В самостоятельной работе можно использовать задания практико-ориентированного характера, решения ситуационных задач, творческая работа с обучающимися, исследовательский поиск решения профессиональных проблем. В учебном процессе и студент, и преподаватель должны осуществлять активную творческо-созидательную роль. Иначе обучение не будет способствовать развитию профессионального мышления, а будет направлено на формирование трафаретного мышления. А перед нами стоит другая задача, научить будущих педагогов разбираться не только в смоделированных, но и реальных профессиональных ситуациях.

Основным содержательным аспектом по использованию цифровых средств в модели проблемного поля будет имитация профессиональной ситуации. Постановка исследовательских вопросов для активного поиска вариантов решения, формируя профессиональные компетенции обучающихся. При этом включение в познавательную деятельность позволяет выстраивать алгоритм профессионального действия обучающихся: от умения определить проблему в ситуации и непосредственно в мотивации, побуждающей к активному диалогу.

Следовательно, следующей цепочкой в данном процессе является выдвижение гипотезы и ее проверки. Необходимость получения практического результата, позволит обозначить мотивированную систему действия для обучающихся, побуждающих к активной исследовательской деятельности в решении поставленной педагогической задачи.

Важным вопросом проектирования проблемного обучения в развитии профессионального мышления в образовательной среде для студентов педагогических направлений является активный мониторинг системы формирования профессиональной компетентности, как заданный вектор профессионального становления. Показатели сформированности профессиональных знаний у будущих специалистов и их уровневые характеристики изучены в следующих критериях оценки когнитивной, рефлексивно-деятельностной и ценностно-ориентированной деятельности обучающихся, в процессе профессионального обучения. Результаты, которой, оцениваются в проводимых мероприятиях, это различные конкурсы, чемпионаты профессионального мастерства, профессиональные марафоны, где обучающиеся педагогических направлений представляют и уверенно защищают проекты.

Такая совместная работа позволяет увидеть динамику профессионального и личностного развития обучающихся педагогических направлений. Исходя из результатов мониторинга и динамики формирования уровня профессионального развития, возможно, своевременно провести корректировки в процессе использования педагогической технологии, что еще дополнительно повысит уровень усвоения педагогических знаний и их осознанную глубину. Это один из показателей сформированности уровня профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Божович Е.Д. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения и принципы построения контрольно-диагностических заданий // Нетрадиционные способы оценки качества знаний школьников. М., 1995.
2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков; АПН СССР. М.: Педагогика, 1990. 418, с.: портр.; 21 см. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 222 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
5. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. 2-е издание, исправленное и дополненное. – Сер. 76 Образовательный процесс. Изд. - во: Юрайт. Москва, 2020. 230 с.
6. Хмызова Н.Г., Губарева Л.И., Хмызова А.А. Апробация бизнес-симулятора в подготовке к профессиональной деятельности и внедрение в образовательную среду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 11 (ноябрь). С. 59–72. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.

References

1. Bozhovich E.D. Psychological and pedagogical criteria for the effectiveness of teaching and the principles of constructing control and diagnostic tasks // Non-traditional ways of assessing the quality of knowledge of schoolchildren. M., 1995.
 2. Zankov L.V. Selected pedagogical works / L.V. Zankov; APN USSR. M.: Pedagogy, 1990. 418, p.: portr.; 21 cm. – (Tr.D. and Corresponding Member of the USSR Academy of Pedagogical Sciences).
 3. Clarin M.V. Innovative teaching models in foreign pedagogical searches. M.: Arena, 1994. 222 p.
 4. Makhmurov MI Problematic training / MI. Makhmurov. M.: Pedagogy, 1975. 367 p.
 5. Obraztsov PI. Fundamentals of professional didactics. Tutorial. 2nd edition, revised and enlarged. – Ser. 76 Educational process. Ed. – in: Yurayt. Moscow, 2020. 230 p.
 6. Khmyzova N.G., Gubareva L.I., Khmyzova A.A. Approbation of a business simulator in preparation for professional activity and implementation in the educational environment // Scientific and methodological electronic journal «Concept». 2018. No. 11 (November). Pp. 59–72. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181084.htm>.
-

УДК 37.064.1(470+571)

UDC 37.064.1(470+571)

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: saxa9999@mail.ru

ПАНОВА Е.С.

кандидат политических наук, член Экспертно-консультативного совета при Уполномоченном по правам человека в Орловской области
E-mail: panova-es@rambler.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Department of Pedagogy and Professional Education, Orel State University
E-mail: saxa9999@mail.ru

PANOVA E.S.

Candidate of Political Sciences, A member of the Expert Advisory Board under the Commissioner for human rights in the Orel region
E-mail: panova-es@rambler.ru

НОВЫЕ ФОРМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СЕМЬИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

NEW FORMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION OF A FAMILY IN THE MODERN CONDITIONS OF IMPROVING RUSSIAN EDUCATION

Актуализация воспитательной составляющей в системе российского образования сделала востребованной тематику совершенствования семейного воспитания посредством новых форм педагогического просвещения семьи. В их основу заложены активные (способствующие активизации познавательных потребностей и способностей родителей) и интерактивные (в ходе которых осуществляется обмен педагогическим опытом и опытом семейного воспитания) методы и технологии. Среди них лекции-презентации, педагогические практикумы, мастер-классы, онлайн-конференции, оказывающие разнонаправленное воспитательное влияние на взаимоотношения обучающихся и родителей.

Ключевые слова: образование, воспитание, педагогическое просвещение, семья, школа, лекция-презентация, педагогический практикум, мастер-класс, онлайн-конференция.

The actualization of the educational component in the Russian education system has made the issue of improving family upbringing through new forms of pedagogical education of a family especially relevant. They are based on active (which contribute to the revitalization of the cognitive needs and abilities of parents) and interactive (with the exchange of pedagogical experience and experience of the family education) methods and techniques. They are lectures-presentations, pedagogic workshops, master-classes, online conferences that have a multidirectional educational impact on the relationship between students and parents.

Keywords: education, upbringing, pedagogical educating, a family, a school, a lecture-presentation, a pedagogic workshop, a master-class, an online conference.

О модернизации российского образования стали задумываться ещё в начале 2000-х гг., и не только на уровне педагогического сообщества. Обусловлено это было как общими тенденциями мирового развития, так и ускорением темпов развития российского государства и общества, в том числе информационного развития. Существенные изменения были связаны с поиском новых концептуальных и практико-ориентированных подходов в образовании, внедрением инновационных образовательных технологий и обновлением методик педагогической работы. Наряду с этими процессами, к системе российского образования стали предъявляться и определённые социальные требования. Например, всестороннего развития личности обучающегося и содействия в его социализации, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, расширения круга участников образовательного процесса до семьи и родительского сообщества.

Таким образом, начиная с 2000-х гг., главная зада-

ча российской образовательной политики, как отмечается в Распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», заключалась в обеспечении «современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства». Усовершенствования последних лет затронули структуру системы образования, федеральные государственные образовательные стандарты, образовательные программы и общие требования к их реализации. Эти и другие основополагающие аспекты нашли отражение в действующем Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом в 2012 году.

Вместе с тем, на рубеже веков за рамками системы образования фактически оказалась воспитательная составляющая. Осознание этого на государственном уровне привело к необходимости внесения изменений

в данный Федеральный закон. И в 2020 году он был дополнен требованиями к организации воспитания обучающихся, в числе которых – разработка рабочих программ воспитания.

Актуализация воспитательной составляющей в системе российского образования сделала по-настоящему востребованной тематику совершенствования семейного воспитания с помощью новых форм педагогического просвещения семьи. Проблематике реализации воспитательного и образовательного потенциала семьи, в той или иной степени, отдавали должное многие классики педагогической мысли. Так, известный чешский педагог-гуманист XVII века Я.А. Коменский отмечал: «Дело родительской мудрости не только заботиться о том, чтобы их дети были живыми или чтобы у них было накоплено как можно более богатства, но и из всех сил стремиться к тому, чтобы ум их наполнить мудростью. Ведь мудрость дороже драгоценных камней и жемчужин, и всё, к чему люди стремятся, нельзя сравнивать с мудростью» [3].

Анализ педагогических идей второй половины XVIII – начала XX вв. позволил К.А. Писареву выявить следующие подходы к рассмотрению соотношения семейного и школьного воспитания: «государственнический», «взаимопомогающий», «солидарно-гуманистический». Первый характеризовался противопоставлением школьно-государственного и семейного воспитания, даже некоторым обособлением школы от семьи (И.И. Бецкой, А.А. Барсов, Г.Н. Теплов, М.М. Сперанский). Начиная с последней четверти XVIII века, разрабатывался «взаимопомогающий» подход, в рамках которого задачи семьи усматривались в налаживании контактов родителей с учителями по согласованию задач и средств домашнего воспитания с воспитанием в учебном заведении (Н.И. Новиков, А.А. Прокопович-Антонский, А.Ф. Афтонасьев, С.П. Шевырёв). Третий, «солидарно-гуманистический» подход, наметившийся в 1830-е гг., полагал основой связи семьи и школы их согласованную заботу о развитии ребёнка, его общечеловеческих качеств и индивидуальных способностей (И.И. Давыдов, К.Д. Ушинский, И.А. Сикорский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев) [8, с. 8-9].

В послевоенные годы теория и практика педагогического просвещения родителей в отечественной системе образования получила новый импульс развития. Ещё в довоенные годы Н.К. Крупская «обосновала необходимость придания педагогическим знаниям для родителей социальной направленности», А.С. Макаренко «определил содержание и методику формирования личности ребёнка в условиях родительского дома», затем В.А. Сухомлинский «разработал и проверил на опыте... систему педагогического просвещения родителей» [7, с. 9–11]. «По моему глубокому убеждению, – писал он, – педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей. ...Сколько-нибудь успешная воспитательная работа была бы совершенно невысказана, если бы не система педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей» [10,

с. 60–61]. Таким образом, эпизодические формы педагогического просвещения оформляются в целостную систему советского педагогического просвещения, включающую как индивидуальные, так и коллективные формы.

В настоящее время, несмотря на утверждение высокой социальной ценности просвещения, системный подход к пониманию педагогического просвещения, похоже, не сформулирован. Например, Т.В. Коваленко указывает на недостаточную исследованность системы взаимодействия семьи и школы в условиях модернизации современной начальной школы, что, по сути, является проблемным аспектом начальной ступени обучения [2, с. 4].

Традиционно просвещение понимается как распространение знаний. Это во многом сближает его с понятием информирования. Но, как показывает практика, в современных условиях простое информирование малоэффективно. В педагогической работе при информировании взаимодействие с семьёй осуществляется опосредованно – через информацию, размещённую на стендах, в папках-передвижках и в уголках для родителей, выставках периодики и методических материалов. Здесь родителям отводится пассивная роль, тогда как педагогическое просвещение осуществляется в живом, непосредственном общении, посредством обратной связи с родителями.

В иных случаях педагогическое просвещение рассматривается как «родительский всеобуч» [6, с. 44] или как «направление профилактики» [9]. В теоретических источниках можно встретить и такое близкое по значению понятие как педагогическое сопровождение. Однако последнее, по нашему мнению, в отличие от педагогического просвещения семьи, больше применимо к детям и характеризуется как условие их всестороннего развития. Мы рассматриваем педагогическое просвещение в качестве воспитательного воздействия, направленного на родителей в целях активизации воспитательного потенциала семьи в отношении детей.

В повышении эффективности педагогического просвещения важнейшее значение приобретает соблюдение принципа преемственности в работе образовательных организаций: от дошкольной ступени до общеобразовательной школы, а также на начальных этапах очной формы обучения в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

Так, современными формами сотворчества с родителями ребёнка дошкольного возраста являются разыгрывание педагогических ситуаций, игровое решение педагогических задач, визуальный анализ собственной воспитательной деятельности. Например, «значимость знаний родителей о физическом развитии ребёнка на каждом возрастном этапе периода дошкольного детства можно убедительно доказать с помощью вовлечения родителей в подвижные квест-игры, в изучение особенностей двигательного режима, безопасной среды двигательной активности и её значения для здоровья до-

школьника» [5, с. 128].

В педагогической практике современной начальной школы появляются и такие новые формы организации работы с родителями как круглые столы, тренинги, мастер-классы, деловые игры, анализ педагогического опыта и просвещение родителей через Интернет [4].

А вот выстраивание партнёрских отношений с родителями студентов в воспитательной системе вуза может осуществляться на основе использования интерактивных форм проведения родительских собраний, привлечения родителей к образовательному процессу через проектную деятельность, использования в работе технологий дистанционной психолого-педагогической помощи семье [1].

Таким образом, анализ педагогического опыта последних лет убедительно показывает, что педагогическое просвещение, ориентированное главным образом на запоминание, сохранение материала в памяти и его механическое воспроизведение лишь отчасти может удовлетворять современным требованиям усовершенствования российского образования. В этой связи акцентируем внимание на появлении новых форм педагогического просвещения и отметим, что в их основу заложены активные (то есть способствующие активизации познавательных потребностей и способностей родителей) и интерактивные (в ходе которых осуществляется обмен педагогическим опытом и опытом семейного воспитания) методы и технологии. Такие новые формы, на наш взгляд, решают не только информационную, но и воспитательную задачу, поскольку создают более благоприятные условия для инициативы со стороны родителей, раскрытия потенциала семейного воспитания.

Наиболее доступной формой педагогического просвещения всегда была лекция. Цель применения лекции в педагогическом просвещении – повышение педагогической грамотности родителей. От рассказа она отличается научностью, большей последовательностью в изложении материала, наличием понятийного аппарата. Однако в традиционной лекции сегодня усматривают и некоторые методические недостатки, самый серьёзный из которых – это пассивность слушателей.

В этой связи, более новой формой педагогического просвещения выступает лекция-презентация. Она позволяет, во-первых, сфокусировать внимание слушателей на главном, а, во-вторых, удерживать их внимание посредством визуализации подачи материала. Иллюстрирование лекции слайдами позволяет наглядно передать как содержание нового материала, так и закрепить уже имеющиеся знания.

Считаем, что к проведению лекции-презентации можно подходить с позиций двух подходов:

а) презентация выполняет функцию наглядного сопровождения чтения лекции;

б) чтение лекции осуществляется как комментирование предъявляемых слушателям материалов.

Таким образом, определяя место лекции-презентации в системе педагогического просвещения,

можно сказать, что она наиболее пригодна для введения родителей в определённую тематику и может использоваться как способ создания психологической установки на дальнейшее просвещение.

Для каждой формы педагогического просвещения мы рекомендуем свою тематику. Для лекции-презентации нами предлагаются темы, посвящённые феномену и типам семейного воспитания, роли семьи в первичной социализации личности, методам воспитания в семье, правовым основам семьи и воспитания детей. Вместе с тем, заметим, что одна и та же тема, в содержательном аспекте, может раскрываться и при помощи других форм педагогического просвещения.

Целенаправленной активизации познавательных потребностей и способностей родителей способствует проведение педагогических практикумов. В ходе их проведения акценты смещаются с активности педагога на активность родителей.

В основу педпрактикумов, как правило, заложен метод моделирования педагогических ситуаций, что предполагает активное обсуждение видимых и скрытых проблем в поведении детей. При этом задействовано сразу несколько психических познавательных процессов – память, внимание, мышление и методов познания – анализ, синтез, обобщение, сопоставление и т.п. А это, в свою очередь, способствует активному включению участников практикума в ситуацию профессиональной педагогической деятельности.

Можно сформулировать вывод о рефлексивной направленности педагогических практикумов, ориентированных в большей степени на опыт семейного воспитания. И темы здесь можно предложить соответствующие, практико-ориентированные, например, особенности работы с гиперактивными детьми, особенности работы с леворукими детьми, урегулирование домашних конфликтов и конфликтов в детском коллективе, защита прав и интересов детей, профилактика вредных привычек детей и подростков, здоровьесберегающие технологии, особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и др.

Сделать педагогическое просвещение не только интересным, но и результативным позволяет такая новая форма педагогического просвещения как мастер-класс, основанная на деятельностном подходе. Мастер-класс направлен на расширение сферы совместной деятельности педагога и родителей в области педагогического просвещения семьи, вовлечение во взаимодействие всех участников образовательного процесса. Педагог в данном случае выступает в роли эксперта. Целью мастер-класса является передача педагогического опыта. По нашему мнению, такая форма создаёт повышенную степень мотивации участников к педагогическому просвещению.

Рекомендуемая тематика мастер-классов: организация диагностической работы по изучению семей; создание условий для взаимодействия образовательных организаций и семьи; педагогические достижения учителей в сферах воспитания и образования; индиви-

дуальный подход и учёт возрастных особенностей в педагогической работе.

Принципиально новой формой педагогического просвещения в современных условиях усовершенствования российского образования становится педагогическое просвещение через сеть «Интернет». Это может быть электронная страничка классного руководителя, сайт образовательной организации, онлайн-конференция. В целом, их особенностью является интерактивный характер, позволяющий в условиях невозможности очной встречи организовать процесс педагогического просвещения в виртуальном пространстве.

Отметим, что это многосторонний способ связи, поскольку родители могут общаться не только с педагогом, но и между собой. Благодаря сайту либо электронной страничке родители могут быть в курсе ежедневно проводимых мероприятий. Интернет-активность родителей, в плане педагогического просвещения, проявляется в возможности принять участие в обсуждениях и задать вопросы, публикации комментариев, участии в опросах, просмотре новостных сообщений. Заметим, что в рамках национального проекта «Образование» функционирует федеральный портал информационно-просветительской поддержки родителей.

Методологическим преимуществом онлайн-конференции является возможность объединить семью и школу единым мультимедийным пространством. Это своеобразный виртуальный «круглый стол». Акценты здесь также на стороне родителей: они приобретают умения и навыки, связанные с аргументацией в изложении своих мыслей, конструктивным отстаиванием своей позиции, принятием совместных решений. Роль педагога заключается в общей ориентации и направлении хода онлайн-конференции. В ней могут участвовать также и приглашённые специалисты-практики.

Явным преимуществом онлайн-конференции является открытый доступ к её материалам посредством аудио- и видеозаписи. При проведении онлайн-конференций успешно зарекомендовали себя темы, связанные с особенностями электронного обучения и внедрением дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, системный подход к педагогическому просвещению в современных условиях усовершенствования российского образования мы видим в сочетании традиционных и новых форм педагогического просвещения. Качественное отличие последних заключается в новизне форматов, обновлённой тематике, новых возможностях использования. Они оказывают разнонаправленное воспитательное влияние на взаимоотношения обучающихся и родителей. По нашему мнению, конечный, практико-ориентированный, результат педагогического просвещения заключается в том, чтобы родители смогли выстроить свою траекторию семейного воспитания, исходя из особенностей своих детей и взаимоотношений с ними.

Учитывая то, что предлагаемый в примерных рабочих программах воспитания перечень задач воспитания является примерным и каждая образовательная организация вправе уточнять и корректировать их, рекомендуется включать в рабочие программы воспитания конкретных образовательных организаций и календарные планы воспитательной работы мероприятия по педагогическому просвещению семьи.

Надеемся, что тематика и проблематика внедрения новых форм педагогического просвещения будет особенно интересна выпускникам педагогических вузов и факультетов – будущим педагогам, которые только приобретают собственный опыт организации и проведения педагогического просвещения семьи.

Библиографический список

1. Акутина С.П., Калинина Т.В. Организация работы с родителями студентов в воспитательной системе вуза в контексте уровня образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-s-roditelyami-studentov-v-vospitatelnoy-sisteme-vuza-v-kontekste-urovnevo-obrazovaniya>
2. Коваленко Т.В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования: Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук: 13.00.01 / Коваленко Татьяна Владимировна. Омск, 2016. 22 с.
3. Коменский Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества в первые шесть лет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.html
4. Копылова Е.В., Логинова В.С. Функции и формы педагогического просвещения родителей в условиях современной начальной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2019/10/31/46-52.pdf>
5. Коценок И.В. Взаимодействие педагогов и родителей на основе сотворчества в условиях дошкольной образовательной организации // Научно-теоретический журнал «Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта». 2017. № 10 (152). С. 125–130.
6. Науменко Н.М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства // KANT. 2017. № 1(22). С. 42–46.
7. Петренко П.П. Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы: Теория и практика: Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук: 13.00.01/ Петренко Петр Петрович. Пятигорск, 2006. 19 с.
8. Писарев К.А. Проблема соотношения семейного и школьного воспитания в русской педагогической мысли второй половины XVIII – начала XX веков: Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук: 13.00.01/ Писарев Кирилл Александрович. Курск, 2009. 25 с.
9. Симатова О.Б. Психолого-педагогическое просвещение участников образовательного процесса как эффективное направление профилактики зависимого поведения детей и подростков // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 129–134.
10. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., Политиздат, 1973. 272 с.

References

1. *Akutina S.P., Kalinina T.V.* The organization works with parents of students in the university educational system in the context of level of education [Electronic resource]. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-raboty-s-roditelyami-studentov-v-vospitatelnoy-sisteme-vuza-v-kontekste-urovnevo-obrazovaniya>
 2. *Kovalenko T. V.* Modeling of interaction between family and school in the conditions of modern primary education: Author's abstract. ... Candidate of Pedagogic Sciences: 13.00.01 / Kovalenko Tatyana Vladimirovna. Omsk, 2016. 22 p.
 3. *Komensky Ya. A.* Mother school or about caring education of youth in the first six years [Electronic resource]. – Mode of access: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/01_Comenius_Mother_school.html
 4. *Kopylova E. V., Loginova V. S.* Functions and forms of pedagogical education of parents in the conditions of modern elementary school [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2019/10/31/46-52.pdf>
 5. *Koshchienko I. V.* Interaction of teachers and parents on the basis of co-authorship in the conditions of preschool educational organizations // Scientific theory journal «Uchenye zapiski universiteta imeny P.F. Lesgafta». 2017. № 10 (152). Pp. 125-130.
 6. *Naumenko N.M.* Pedagogical education for parents as an instrument for the formation of responsible parenthood // KANT. 2017. № 1(22). Pp. 42–46.
 7. *Petrenko P. P.* Pedagogical education of parents in the national education system in the post-war years: Theory and practice: Author's abstract. ... Candidate of Pedagogic Sciences: 13.00.01 / Petrenko Pyotr Petrovich. Pyatigorsk, 2006. 19 p.
 8. *Pisarev K. A.* The problem of the correlation of family and school education in the Russian pedagogical thought of the second half of the XVIII-early XX centuries: Author's abstract ... Candidate of Pedagogic Sciences: 13.00.01 / Pisarev Kirill Alexandrovich. Kursk, 2009. 25 p.
 9. *Simatova O. B.* Psychological and tutorial enlightenment of educational process participants as an efficient area of prevention of children and teenagers' addictive behaviour // Theory and practice of social development. 2014. № 1. Pp. 129-134.
 10. *Sukhomlinsky V. A.* About education. M., Politizdat, 1973. 272 p.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

ШЕВЧЕНКО О.И.

кандидат педагогических наук, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, Орел
E-mail: klio80@bk.ru

ШЕВЧЕНКО О.К.

кандидат экономических наук, доцент, сотрудник Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации, Орел
E-mail: oksanaosipova@mail.ru

SHEVCHENKO O.I.

Candidate of Pedagogical Science, the Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation, Orel
E-mail: klio80@bk.ru

SHEVCHENKO O.K.

Candidate of Economic Science, Associate, the Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation, Orel
E-mail: oksanaosipova@mail.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATOR'S OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION INNOVATIVE ACTIVITY

В статье раскрывается сущность инновационной деятельности преподавателя как одно из направлений совершенствования образовательной организации. Рассматриваются приоритетные направления инновационной деятельности. Раскрыто влияние реализации инновационной деятельности преподавателя на повышение уровня его профессиональной компетентности. Уделено внимание показателям готовности педагогов к инновационной деятельности, а также формам самостоятельного получения нового знания в педагогической деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инновационные процессы, педагог-инноватор, образовательная организация высшего образования.

This article reveals the essence of the educator's innovative activity as one of the directions of an educational organization improving. The priority directions of the innovative activity are considered. The influence of the educator's innovative activity realization on increasing of his professional competence level is revealed. Attention is paid to the indicators of educator's readiness for the innovative activity and also to his acquisition of new knowledge in the educational activity by himself.

Keywords: innovative activity, innovative processes, an educator-innovator, an educational organization of higher education.

В современных условиях жизнедеятельности любой страны важнейшим условием развития системы высшего образования является инновационная деятельность. В настоящее время сформировалась история инновационной деятельности отдельных образовательных организаций, многие из которых имеют многолетнюю практику разработки инновационных идей и применения их результатов, что нашло отражение в письме Минпросвещения России № СК-33/02 от 01.02.2021 г. «О развитии инновационного потенциала системы образования» [7]. Характеризуя целевые установки инновационного образования, в Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что инновационная деятельность «ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования» [8]. Поэтому инновационную деятельность в образовании следует рассматривать как систему взаимосвязанных мероприятий, направленных на преобразование существующей образовательной практики, на решение существующих проблем в систе-

ме образования.

В высшем образовании возникновение инноваций может произойти двумя способами: либо они возникают как специально спроектированные новшества, либо могут быть случайно открыты в порядке проявления преподавательской активности. По мнению Нестеренко Ю.А., возможность перехода системы образования в режим устойчивого инновационного развития определяется способностью научно-образовательного комплекса осуществлять освоение и выпуск принципиально новой продукции, соответствующей требованиям современного мирового рынка. Способность осуществлять инновационную деятельность определяется инновационным потенциалом, представляющий совокупность различных видов ресурсов, включая интеллектуальные, технические, информационные, материальные, финансовые и другие.

В настоящий момент режим устойчивого инновационного развития сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, это зависимость от наличия необходимого оборудования, во-вторых, значительные затраты времени для подготовки образовательных ресурсов, в-третьих, недостаточная компетентность образователь-

ных организаций, а также консерватизм преподавателей и др. [6, с. 49].

Ученые-педагоги на протяжении многих лет изучают инновационные процессы в образовании: стадии выявления потребности в изменении содержания образования; стадии разработки идеи, решения образовательных проблем; апробирование и экспертизу новшеств – институализацию нововведения [2]; типы задач по их принадлежности к этапу инновационного процесса (изучение и совершенствование деятельности по созданию инноваций; изучение и совершенствование деятельности по распространению инноваций; задачи по исследованию и совершенствованию деятельности по освоению инноваций в образовательных системах).

Инновационная деятельность образовательной организации высшего образования определяется государственной инновационной и научно-технической политикой, реализуемой на федеральном и региональном уровнях. «Образовательные организации являются субъектами национальной системы высшего образования, а также являются субъектами национальной инновационной системы. В связи с этим следует рассматривать образовательную организацию как динамическую социально-экономическую систему условно-открытого типа, эффективное функционирование которой обеспечивается качеством реализуемых образовательных и сопутствующих образованию услуг и эффективностью инновационной политики» [1].

Главная задача инновационной образовательной организации высшего образования – это «качественная подготовка инновационно-ориентированных специалистов для приоритетных областей науки, техники и технологий на основе единого процесса распространения и применения инноваций. Подготовка будущих специалистов для нашей страны требует развития инновационной инфраструктуры» [1] всех образовательных организаций высшего образования, а также развития профессионального мастерства преподавателей.

В настоящее время инновационная деятельность преподавателя является одним из направлений совершенствования любой образовательной организации высшего образования. Она создает основу для формирования конкурентоспособности той или иной образовательной организации высшего образования и задает направление профессионального роста и мастерства педагога.

Такая деятельность, включает в себя использование фундаментальных и прикладных научных исследований, разработок и решений различных инноваций, создание или разработки выпущенного продукта или нового, улучшенного технологического процесса, используемого любым современным предприятием XXI века.

Приоритетными в инновационной деятельности образовательной организации высшего образования могут быть, по мнению А. О. Кошелевой, «следующие направления:

– единое научно-методическое пространство об-

разовательной организации высшего образования;

– разработка концептуальных основ педагогических проектов с элементами инноваций;

– научно-методическая поддержка разработки эффективных форм, методов образовательных технологий в контексте концепции модернизации;

– внедрения современных педагогических подходов в обучение и воспитание будущих специалистов;

– создание и внедрение системы качества образования;

– поддержка разработки адаптивных моделей управления дидактическими системами;

– мониторинг образовательных процессов;

– активизация инновационного потенциала и педагогических коллективов;

– научно-методическая поддержка экспериментальной и исследовательской деятельности;

– профессиональная поддержка творческих научных коллективов и профессорско-преподавательского состава» [4].

В связи с этим инновации определяются, как попытки изменить систему образования, осуществить сознательно и намеренно улучшение нынешней системы. Инновационные процессы, происходящие сегодня в образовании, безусловно, ведут к позитивным изменениям в высшей школе.

Инновационная деятельность, несмотря на специфику образовательных организаций, предполагает самостоятельность и свободу действий. С целью регулирования и контроля такой деятельности в настоящее время действует координирующий орган (далее – КО). Состав КО формируется из профессионального и педагогического сообществ, а состав экспертов – из числа ведущих экспертов отрасли, представителей ведущих вузов, научных школ, общественных организаций. Деятельность КО и экспертов ведется в соответствии с принципами открытости, а процесс и результат фиксируются и размещаются в сети Интернет [7].

Условием эффективной реализации инновационной деятельности преподавателя является способность принимать инновационное решение, идти на определенный риск, эффективно разрешать конфликты, возникающие при реализации инновации [3], устранять барьеры на пути инноваций. Для этого необходимо иметь и получать новые знания. На основе анализа научной литературы можно выделить формы получения новых знаний (рис. 1).



Рис. 1. Формы получения новых знаний.

Как результатом инновационной деятельности является внедрение и использование в образовательном процессе индивидуально-ориентированных технологий, которые требуют от педагога высокого профессионализма, так как ему приходится учитывать комплекс разных условий, связанных не только с реализацией образовательного процесса в своей предметной области, но и с учетом психологических, физиологических, культурологических, коммуникационных специфических черт каждого обучающегося.

Индивидуально-ориентированные технологии ставят цель – развитие личности обучающегося по особому, только ему подходящему направлению с учетом его природных задатков, физиологических и психологических свойств, творческих наклонностей и пристрастий.

Педагог-инноватор может творчески применять новые педагогические технологии преподавания, реализовывать новые способы организации и проведения учебных занятий, внедрять инновации в организацию образовательного процесса (интеграционные (межпредметные) программы), методы оценки результата обучения. Наиболее известными новшествами в этой области являются: создание профильных групп; методы коллективных учебных занятий с созданием ситуации взаимного обучения; ролевые игры (викторины, диспуты). Можно выделить в отдельную группу и те инновации, которые требуют использования дополнительных дидактических средств, например, при сетевом взаимодействии, реализации метода проектов и индивидуальной образовательной траектории, тьюторстве,

компьютеризированных курсах [5, с. 71].

Нахождение новых способов поощрения педагогической работы педагогов, принцип «личной выгоды», набирающий силу в методическом обучении, определяет другие подходы к оценке их инновационной и педагогической деятельности в целом. Поэтому в диагностической системе оценка способствует самоопределению педагога и является движущим фактором в конкурентной педагогической среде общества. Преподаватели образовательных организаций занимаются различными видами деятельности (учебной, методической, научной, воспитательной, организационной др.), показатели которых влияют на личный рейтинг, а далее и на авторитет.

Вместе с тем, повышенная профессиональная затратность инновационной педагогической деятельности в таких случаях приносит однозначно положительные результаты, что проявляется в создании повышенной комфортности процесса обучения, усилении заинтересованности личности в позитивном результате их труда, повышении качества знаний, проявлении у обучающихся склонностей к научно-исследовательской и проектной деятельности, возрастании активности студентов во внеаудиторной работе по учебной дисциплине (результативное участие в олимпиадах, разного уровня конкурсах, научно-практических конференциях, «круглых столах» с получением грантов, грамот, дипломов, сертификатов, призов и т.д.).

Таким образом, современное образование предоставляет неограниченное число возможностей поисков новых технологий и совершения профессиональных открытий, прорывов в педагогическом творчестве, ведь формирование личности обучающегося, его внутреннего мира – в руках педагога, а каждый нераскрытый талант – это невосполнимый урон нашего общества [6].

Модернизация высшего образования невозможна без преподавателя, нацеленного на инновации в обучении и воспитании обучающихся. В настоящее время повышаются требования к профессиональной деятельности педагогов высшей школы, которым принадлежит ведущая роль в формировании профессиональных компетенций и культурных ценностей личности будущего профессионала.

Библиографический список

1. Баранова И.В., Скибицкий Э.Г. Инновационная деятельность в высшей школе: тенденции и перспективы развития // Инновации. 2011. № 6. С. 57–63.
2. Горенков Е.М. Теоретические основы и подходы к изучению инновационного потенциала педагогической системы // Наука и школа. 2009. № 3. С. 18–22.
3. Григорьева С.Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ...д-ра пед. наук. Москва, 2011. 504 с.
4. Кошелева А.О. Концепция становления личностной зрелости будущего специалиста в инновационных условиях высшего профессионального образования: дисс. ...д-ра пед. наук. Елец, 2009. 361 с.
5. Кошелева А.О., Ильина И.В., Шевченко О.И. Инновационное образование: монография. Курск: ООО «Учитель», 2018. 160 с.
6. Шевченко О.И., Сыроежко А.Д. Современные инновационные технологии в высшей школе // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: сборник материалов XIV Международ. науч.-практ. конф. (Таганрог, 31 мая 2018 г.). Москва: Издательство «Перо», 2018. С. 46–55.
7. О развитии инновационного потенциала системы образования: письмо Минпросвещения России № СК-33/02 от 01 февраля 2021 г. // Администратор образования. 2021. № 5.

8. *Об образовании в Российской Федерации* : Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп.) // Собр. законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.

References

1. *Baranova I.V., Skribitskiy E.G.* Innovative activity in higher education: trends and perspectives of development // *Innovations*. 2011. № 6. Pp. 57–63.
 2. *Gorenkov E.M.* Theoretical basics and ways of educational system's innovative potential research // *Science and education*. 2009. № 3. Pp. 18–22.
 3. *Grigorieva S.G.* The formation of Primary School teacher's innovative culture during the process of professional preparation: doctor's of pedagogical science dissertation. Moscow, 2011. 504 p.
 4. *Kosheleva A.O.* The concept of future specialist's personal maturity formation in the innovative conditions of higher professional education: doctor's of pedagogical science dissertation. Elets, 2009. 361 p.
 5. *Kosheleva A.O., Ilyina I.V., Shevchenko O.I.* Innovative education: monograph. Kursk: LLC «Teacher», 2018. 160 p.
 6. *Shevchenko O.I., Siroezhko A.D.* Modern innovative technologies in higher education // *Mastering and implementation of modern educational technologies in the educational process: collection of materials XIV The international scientific practical conference* (Taganrog, 31th May 2018). Moscow: The publishing house «Pen», 2018. Pp. 46–55.
 7. About development of innovative potential of educational system: the Russian Ministry's of Education letter № CK-33/02 from 1th February 2021 // *Administrator of education* 2021. № 5.
 8. About Russian Federation education: the Federal law from 29th December 2012 № 273-FL (with changes and additions) // *Collection of Russian Federation legislation*. 2012. № 53 (part 1). Item 7598.
-

УДК 371.134

UDC 378.1

ЯКОВЛЕВА Е.В.

кандидат биологических наук, кафедра проблем человека и философии здоровья, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

YAKOVLEVA E.V.

Candidate of Biological Science, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: yakatyav@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТОРНОГО МЕХАНИЗМА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PEDAGOGICAL BASIS FOR FORMING THE REGULATORY MECHANICISM OF ADAPTATION OF STUDENTS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES

В статье приведена концептуальная модель адаптации будущих специалистов к условиям профессиональной деятельности. Определено, что процесс формирования способностей к саморегуляции профессионального поведения строится по схеме: от обучения и воспитания к формированию способности к профессиональной саморегуляции и далее к практике развития регуляторных основ адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, саморегуляция, поведение, ценности, профессиональная деятельность, механизм, модель.

The article presents a conceptual model of adaptation of future specialists to the conditions of professional activity. It has been determined that the process of forming the abilities for self-regulation of professional behavior is built according to the scheme: from training and education to the formation of the ability for professional self-regulation and then to the practice of developing the regulatory framework for adapting students to future professional activities.

Keywords: adaptation, self-regulation, behavior, values, professional activity, mechanism, model.

В современных условиях развития общества все большее значение приобретает конкурентоспособность специалиста, его способность к выполнению широкого круга профессиональных задач, быстрого реагирования на изменения условий профессиональной деятельности, способность к регулированию собственного поведения в реальных условиях профессиональной деятельности. Во многом указанные компетенции определяют характер и уровень профессиональной адаптации специалиста, что актуализирует потребность в научном изучении и внедрении педагогических подходов, направленных на создание условий для вхождения нового сотрудника в профессиональную среду. Сегодня педагогическая наука и практика все четче акцентируют внимание на необходимости не только формирования будущего специалиста как личности, имеющей широкий спектр профессиональных знаний, но и обращает внимание на развитие регуляторного механизма, позволяющего студентам эффективно адаптироваться в будущей профессии.

Данным проблемам в последние годы посвятили свои работы Дмитриенко С.А. [6], Макарова А.Н. [8], Федорова Е.Е. [13] и др.

Ученые отмечают отсутствие единой теории, определяющей содержание адаптационного процесса, говорят о незавершенности исследований в данном аспекте профессионально-педагогической деятельности.

В этой связи представляется актуальным дальнейшее исследование теоретических основ развития теории адаптации в контексте формирования регуляторного механизма, позволяющего личности успешно адаптироваться в профессиональной среде, что и является целью данной статьи.

Изложение основного материала.

Теоретический анализ известных исследований в области адаптации человека показывает, что эта проблема является междисциплинарной и рассматривается со стороны психологического, философского, медицинского, биологического и социального аспектов. Философско-методологический контекст теории адаптации представлен в трудах отечественных ученых Б. Ананьева, Л. Дикой, В. Петровского, А. Сухарева. Над особенностями социальной и социально-психологической адаптации личности работали Г. Балл, Ф. Березин, Л. Васерман.

Таким образом, можно сказать, что проблеме адаптации отечественные и зарубежные ученые исследуют широко и всесторонне. Она сближает и объединяет многие сферы научного познания. Однако ведущая роль в накоплении и описании фактов адаптивного поведения и вклад в расширение спектра форм и видов адаптации принадлежит психологии.

Категория «адаптация» возникла в пределах естественнонаучной парадигмы (Р. Хэнки, Г. Селье) и в

самом общем виде отражала процесс приспособления индивида к изменяющимся условиям окружающей среды. В то же время адаптация является сложной многоаспектной категорией, которая содержит в себе целый спектр элементов, определяющих способности личности к эффективному вхождению в профессиональную среду.

В связи с важностью данного аспекта формирования личности будущего специалиста, ведущим трендом педагогических теоретических и эмпирических исследований является исследование роли адаптации в профессиональной и учебной практике. Также социальный запрос формирует необходимость исследования регуляторного механизма адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, который является «ключом», открывающим перспективы для оценивания проблем профессиональной адаптации, о чем заявляют М.А. Александрова [1], Н.В. Бякова [4], В.И. Моросанова [9, 10] и др.

При этом, обращает на себя внимание то, что понятия адаптивность и неадаптивность личности в современной науке возникают преимущественно в контексте адаптационного потенциала. С медико-биологических позиций адаптационный потенциал – это количественное выражение уровня функционального состояния организма и его систем, который характеризует его способность адекватно и надежно реагировать на комплекс неблагоприятных факторов в процессе экономного расхода функциональных резервов, что позволяет предотвратить развитие преморбидного состояния (состояние здоровья, когда физическое или психическое благополучие человека нарушено, но объективно не фиксируется ни один из известных симптомов болезни).

В психологии понятие адаптационного потенциала личности появилось в трудах А. Маклакова, С. Посохова, Д. Леонтьева. Под личностным адаптационным потенциалом авторы понимают индивидуально-психологические характеристики, раскрывающие адаптационные возможности личности. Поэтому основой адаптационного потенциала человека обычно считают его ресурсы, среди которых особое место занимает способность личности к саморегуляции профессионального поведения – специфической формы саморегуляции, направленной на контроль поведения в различных профессионально значимых ситуациях. При этом, рассматривая процесс саморегуляции в таком ракурсе, следует обратить внимание на то, что, как указывает Ю.С. Костина, процесс саморегуляции поведения является существенным элементом адаптации специалиста в профессиональной среде [7]. Говоря о саморегуляции мы придерживаемся традиционного научного взгляда на эту личностную способность, рассматривая ее в рамках Я-концепции, в которой воплощается жизненная стратегия личности в соответствии со структурой самосознания, определяющего смысл жизни человека при том, что непосредственно Я-концепция формируется на основе взаимодействия трех компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и пове-

денческого [2].

Рассматривая первые два элемента (когнитивный и эмоционально-ценностный), мы можем отнести их к сфере изучения психологии, в то время как аспект «поведенческий», является объектом педагогического воздействия и предметом педагогической практики. Соответственно верным будет вывод относительно возможностей формировать способность к саморегуляции поведения и, соответственно, к профессиональной адаптации, используя для этого педагогический методический инструментарий.

Данный вывод открывает возможности и определяет перспективы развития инновационного направления педагогики высшего образования, а именно, разработки педагогических основ формирования способностей к саморегуляции поведения и создания на этой основе условий для эффективной адаптации будущих специалистов в профессиональной деятельности.

Изучение работ Моросанова В.И. [10], Нуримановой Ф. К., Хамзиной Л. Ш. [11], Поваренков Ю.П., Цымбалюк А. Э. [12], позволяет говорить о том, что именно наличие в структуре личности элементов саморегуляции (таких как регуляторная опытность, мотивационная направленность, характер, мировоззрение, когнитивный, регуляторный компоненты, индивидуальный стиль саморегуляции) способствует тому, что студент обретает важнейший признак субъектности в профессиональной деятельности, а именно признак адаптации к условиям труда и требованиям профессии.

В результате взаимодействия данных элементов, в структуре личности формируется регуляторный механизм адаптации к будущей профессиональной деятельности, под которым мы понимаем совокупность способностей личности, определяющих возможность выполнения профессиональных обязанностей на основе контроля поведения, гармоничного и быстрого вхождения молодого специалиста в трудовой коллектив.

Соответственно решение проблемы адаптации к будущей профессиональной деятельности нацеливает систему высшего профессионального образования на создание адаптирующей среды, способствующей формированию готовности своих выпускников к профессиональной адаптации [5].

Говоря о создании такой среды, мы имеем ввиду широкий спектр педагогических практик, направленных на формирование способности к саморегуляции профессионального поведения и способности к профессиональной адаптации, уже на этапе обучения в высшем учебном заведении, которыми могут быть практическая профессиональная деятельность студента (учебная практика); тренинги психологической устойчивости, ролевые игры, имитирующие профессионально значимые ситуации и т. д., при этом в основе концептуальной модели адаптации будущих специалистов к профессиональной деятельности должны присутствовать социально-психологический, личностный и профессионально-компетентностный компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Концептуальная модель формирования способностей к профессиональной адаптации у будущих специалистов.

Педагогическими условиями формирования регуляторных основ адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности являются мероприятия по организации и ресурсному обеспечению учебно-воспитательного процесса, целью которого является достижение достаточного уровня адаптационных способностей и профессионального поведения у выпускников ВУЗов.

Сам же процесс формирования адаптационного механизма в ВУЗе базируется на современной парадигме образования, которая формирует новую образовательную реальность, ориентируется на педагогический процесс, способствующий качественному изменению личности на ценностном уровне, стремится создать механизмы постановки и решения проблем, характерных для системы образования на основе изменения взглядов на роль личности в процессе обучения, ориентируется на формирование способности выпускника к профессиональной самореализации.

Данная парадигма опирается на принцип единства технологических компонентов педагогического процесса и духовных основ воспитания и развития личности, на ценности, на смыслы, которые составляют ядро современного высшего образования, способны создать условия для формирования положительной мотивации студентов к обучению, к получению профессиональных знаний, к развитию профессионально значимых качеств, что, в конечном итоге, ведет к формированию способности к профессиональной саморегуляции и к адаптации личности в профессии.

В этой связи, можно утверждать (опираясь на акмеологический подход к развитию личности), что процесс формирования способностей к саморегуляции профессионального поведения строится по схеме:

обучение и воспитание → формирование способности к профессиональной саморегуляции → **формирование регуляторных основ адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности**

Реализация данного положения предусматривает стимулирование ценностного отношения студентов к вопросам самосовершенствования и самопреобразования, формирование позитивной установки субъекта в отношении собственного развития, положительного эмоционального отношения к необходимости регулировать собственное поведение и деятельность для достижения личностно определенной цели в различных ситуациях, которые реально имеют место и периодически возникают в профессиональной деятельности.

Отсюда можно сделать вывод, что формирование регуляторных основ адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности требует включения студентов в практическую деятельность, связанную с решением сложных и необычных ситуаций, требующих использования опыта саморегуляции поведения.

Считаем, что развитие указанной способности достигается благодаря использованию методов педагогической диагностики, педагогической коррекции поведения, педагогического сопровождения профессионального становления, а также на основе методов эмоционально-нравственного воспитания, ролевых, деловых игр и т. д.

Выводы

Подводя итог данной статье, отметим, что каждый выпускник высшего учебного заведения обладает опре-

деленным уровнем развития саморегуляции и способности к адаптации в профессиональной среде. Вопрос заключается только в том, насколько данные способности являются выраженными, достаточным ли является уровень их сформированности?

При этом, безусловно, что данные способности зависят от того, насколько выпускник является эмоционально зрелым, мотивированным, профессионально подготовленным. Иными словами формирование адаптационной готовности выпускника высшего учебного заведения следует рассматривать как важную цель всего педагогического процесса, которая достигается путем ее включения во все аспекты профессиональной подготовки на этапе получения высшего образования. В этой связи представляется важным развитие на всех этапах формирования личности и обучения будущих специалистов социально-психологических, личностных, профессиональных компетенций на уровне, достаточном для успешной адаптации выпускников в профессиональной деятельности.

В этой связи дальнейшее исследование проблем, связанных с формированием регуляторных основ адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности, будет направлено на определение наиболее эффективных форм данного педагогического процесса.

Библиографический список

1. *Александрова М.А.* Проблемы социального поведения и самореализации личности: монография. – Режим доступа: http://samlb.ru/m/marina_a_a/tesis.shtml
2. *Амурова Н.Г.* Развитие я-концепции личности как педагогическая проблема / Н.Г. Амурова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2012. №2. С. 76–79.
3. *Барвик С.Г.* Педагогические условия адаптации начинающего преподавателя к профессионально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении // Молодежь и рынок. 2009. № 12. С. 12–18.
4. *Бякова Н. В.* Развитие регуляторного опыта студентов в условиях вуза // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. №4. С. 18–25.
5. *Воскрекасенко О.А.* Формирование готовности будущих бакалавров-инженеров к социально-профессиональной адаптации как педагогическая проблема // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. №8. С. 48–53.
6. *Дмитриенко С. А.* Адаптация студентов образовательного учреждения среднего профессионального образования к будущей профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 198 с.
7. *Костина Ю.С.* Функциональные состояния и адаптация работника / Костина Ю.С., Миронова Е. Р. // Universum: психология и образование. 2016. №6. С. 77–87.
8. *Макарова А. Н.* Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях многоуровневого образования: дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 240 с.
9. *Моросанова В.И.* Актуальные направления исследования осознанной саморегуляции в образовании и профессиональном самоопределении // Научный мир, Ч. I: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Иваново, 2018. С. 9–16.
10. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. №4. С. 62–78.
11. *Нуриманова Ф. К., Хамзина Л. Ш.* Саморегуляция личности в профессиональной деятельности // Вестник науки и образования. 2020. №1. С. 81–85.
12. *Поваренков Ю.П., Цымбалюк А. Э.* Оперативность развития системы саморегуляции профессиональной деятельности
13. *Федорова Е.Е.* Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 188 с.

References

1. *Alexandrova M.A.* Problems of social behavior and personal self-realization: monograph. - Access mode: http://samlb.ru/m/marina_a_a/tesis.shtml
2. *Amurova N.G.* Development of the self-concept of personality as a pedagogical problem // Bulletin of the Maikop State Technological University. 2012. No. 2. Pp. 76–79.
3. *Barwick S.G.* Pedagogical conditions for the adaptation of a novice teacher to professional pedagogical activity in a higher educational institution // Youth and the market. 2009. No. 12. Pp. 12–18.
4. *Byakova N.V.* Development of the regulatory experience of students in a university environment // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2015. No. 4. Pp. 18–25.

5. *Voskresenko O.A.* Formation of the readiness of future bachelors-engineers for social and professional adaptation as a pedagogical problem // XXI century: results of the past and problems of the present plus. 2013. No. 8. Pp. 48–53.
 6. *Dmitrienko S.A.* Adaptation of students of an educational institution of secondary vocational education to future professional activities: diss. ... Cand. ped. sciences. Omsk, 2007.198 p.
 7. *Kostina Yu.S.* Functional states and adaptation of an employee / Kostina Y.S., Mironova E.R. // Universum: psychology and education. 2016. No. 6. Pp. 77–87.
 8. *Makarova A.N.* Adaptation of students to professional pedagogical activity in the conditions of multilevel education: dis. cand. ped. sciences. N. Novgorod, 2005.240 p.
 9. *Morosanov V.I.* Actual directions of research of conscious self-regulation in education and professional self-determination // Scientific world, Part I: Symposium “Subject and personality in the psychology of self-regulation”. Ivanovo, 2018. Pp. 9–16.
 10. *Morosanov V.I.* Conscious self-regulation of voluntary human activity as a psychological resource for achieving goals // Theoretical and Experimental Psychology. 2014. No. 4. Pp. 62–78.
 11. *Nurimanova FK, Khamzina L. Sh.* Self-regulation of personality in professional activity // Bulletin of science and education. 2020. No. 1. Pp. 81–85.
 12. *Povarenkov Yu.P., Tymbalyuk A.E.* Prompt development of the system of self-regulation of professional activity
 13. *Fedorova E.E.* Adaptation of university students to educational and professional activities: diss. ... cand. ped. sciences. Magnitogorsk, 2007.188 p.
-

УДК 577.121

UDC 577.121

ЯРОВАТАЯ М.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maya0330@mail.ru

МОГИЛЕВЦЕВА С.Э.

старший преподаватель, кафедра английского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: sv.mogilevtseva@yandex.ru

YAROVATAYA M.A.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Pharmaceutical Chemistry and Pharmacognosy, Orel State University

E-mail: maya0330@mail.ru

MOGILEVTSEVA S.E.

Senior Lecturer, English Language Department, Orel State University

E-mail: sv.mogilevtseva@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО «БИОХИМИИ» ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ОНЛАЙН ФОРМАТЕ

THE LEARNING OUTCOMES OF THE INTERNATIONAL STUDENTS UPON COMPLETION OF THE BIOCHEMISTRY EDUCATIONAL PROGRAM AS PART OF HIGHER MEDICAL TRAINING IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Проблема обучения в сложной эпидемиологической обстановке сегодня является одной из самых актуальных тем в мире. В условиях дистанционного обучения на время пандемии COVID 19 оказалось и высшее медицинское образование. Реализация части образовательной программы по «Биохимии» для иностранных студентов-медиков осуществлялась онлайн. Были организованы и проведены учебные занятия-видеоконференции с помощью системы конференций Zoom.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, иностранные студенты, биохимия, онлайн обучение, дистанционные технологии.

Teaching and learning in a complicated epidemiological situation have become major challenges nowadays worldwide. Due to the COVID-19 pandemic medical education also had to switch over to distance learning. A part of the Biochemistry course for international medical students was held online. The classes were organized and conducted via Zoom videoconferencing software.

Keywords: higher medical education, international students, biochemistry, online learning, distance learning technology tools.

Востребованность дистанционного обучения в современном мире достаточно высока. В образование активно внедряются информационные технологии. Необходимость онлайн обучения в нынешних условиях не вызывает сомнений. Каждый из нас в период пандемии COVID-19 убедился в этом на собственном опыте. Проблема обучения в сложной эпидемиологической обстановке сегодня является одной из самых актуальных тем. Вопрос онлайн обучения встал и в высших медицинских учебных заведениях. В российских вузах обучаются большое количество иностранных студентов из разных стран мира. В медицинском институте ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет» получают образование студенты-иностранцы по специальности «Лечебное дело», «Стоматология», «Фармация», «Педиатрия» из стран дальнего и ближнего зарубежья (Индия, Египет, Ливан, Сирия, Армения, Афганистан, Таджикистан, Узбекистан и т.д.).

Биохимия в системе подготовки врача общей практики «является одной из фундаментальных наук, осуществляющей взаимосвязь дисциплин

медико-биологического и клинического профиля» [1]. Дисциплина относится к обязательной части (Блок 1) программы специалитета (общая трудоемкость – 6 з.е./216ч) и направлена на формирование у выпускника общепрофессиональных компетенций – готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач.

Студенты из Индии, которые обучаются на специальности «Лечебное дело», осваивают образовательную программу по «Биохимии» на английском языке, что вызывает немало сложностей, как для студентов, так и для преподавателей. Все учебно-методические материалы к лекционным и лабораторным занятиям по биохимии размещаются в личных кабинетах студентов по расписанию занятий в разделе «Методические материалы». Это дает возможность обучающимся в любое, удобное для них время, познакомиться с материалами дисциплины.

Программа дисциплины предполагает изучение фундаментальных вопросов современной биохимии.

Биохимия осваивается студентами на 2 курсе. В период пандемии были проведены 2-х часовые лекционные и 4-х часовые лабораторные чат-занятия, веб-занятия, телеконференции с использованием образовательной платформы zoom. Общение студентов и преподавателей происходило через личный кабинет на сайте университета, а также с использованием электронной почты и видео-уроков на канале «YouTube». Занятия проводились по расписанию, с которым обучающиеся были заранее ознакомлены. «Студенты получили полное представление об организации и функционировании основных биомакромолекул клетки, магистральных путях метаболизма веществ в организме человека, сведения о молекулярных механизмах ряда заболеваний, принципах биохимического анализа и диагностики заболеваний, научились решать клинические задачи» [3, 4].

Опираясь на собственный опыт преподавания медико-биологических дисциплин и опыт коллег, лекционный курс по биохимии постарались вычитать студентам непосредственно перед лабораторными занятиями, чтобы помочь обучающимся разобраться в огромном теоретическом материале дисциплины [5]. Хочется отметить, несмотря на неудобства, связанные с разницей во времени в странах Индии и России, посещаемость онлайн-лекций по биохимии иностранными студентами составила 90-100%.

Особая роль в усвоении программы дисциплины «Биохимия» всегда отводилась лабораторному практикуму, как при очной форме обучения, так и при дистанционном обучении. Это и стало самым острым вопросом при реализации программы по биохимии в онлайн формате, так как выполнение лабораторных опытов вне биохимической лаборатории, при отсутствии оборудования и реактивов, студентам самостоятельно не представлялось возможным. Эксперимент выполнялся и демонстрировался преподавателем при помощи видеосвязи в специализированной лаборатории. Некоторые эксперименты демонстрировались на «YouTube» канале. «Лабораторные работы подбирались таким образом, чтобы теоретические знания студенты непосредственно подтверждали на практике. Предлагались лабораторные журналы-практикумы, в которых представлены требования к технике безопасности при работе в лаборатории, при эксплуатации оборудования, приведены методики проведения лабораторных работ, рассчитанных на 4-х часовые занятия, представлены нормальные биохимические показатели организма» [2]. Обучающиеся после демонстрации эксперимента оформляли свои журналы, защищали лабораторные работы.

Следует отметить, что именно эти занятия в онлайн-лаборатории с огромным неподдельным интересом посещали иностранные обучающиеся. На дистанционные занятия студенты приходили подготовленные, с конспектами лекций, с выполненным домашним заданием, теоретически подготовленной лабораторной работой. Студенты всегда задавали вопросы, если им какой-то материал был непонятен. Для закрепления материала на

каждом занятии успешно выполняли тестовые задания [4].

В качестве промежуточной аттестации по «Биохимии» для студентов-медиков из Индии предусмотрен письменный экзамен. Билет письменного экзамена включает всего 15 вопросов (4 задачи, 4 вопроса, требующих однозначного ответа и 7 тестовых заданий: выбрать правильный вариант ответа, выбрать несколько правильных ответов, установить соответствие), требующих достаточно четких конкретных ответов. Максимальная сумма баллов за письменную экзаменационную работу – 40. С экзаменационными вопросами и задачами, критериями оценки на экзамене по биохимии, утвержденными на заседании кафедры, а также процедурой проведения экзамена студенты были ознакомлены заранее.

В сложной эпидемиологической обстановке экзамен проводился в онлайн формате с применением дистанционных образовательных технологий. Подробные инструкции к проведению экзамена в онлайн форме отправлены в личные кабинеты студентов.

Для участия в экзамене студенту нужно было установить программу Zoom на свой гаджет (компьютер, телефон и т.д.), инструкция - в технической поддержке в личном кабинете. Экзамен проводился строго по расписанию экзаменационной сессии в формате видеоконференции, с обязательной идентификацией личности студента (с применением микрофона и видеокамеры). За 10 минут до начала экзамена по ссылке из своего личного кабинета студент входил в конференцию (программа Zoom) как участник. Получал экзаменационный билет в своем личном кабинете. На время выполнения экзаменационной работы отводилось 2 академических часа. На технические моменты (сфотографировать, сохранить в нужном формате, прикрепить, отправить документ) было предусмотрено 15 минут. Работы, отправленные после указанного срока, не проверялись. С результатами экзамена студентам могли ознакомиться в своем личном кабинете (Промежуточная аттестация). По результатам экзамена со студентами была проведена видеоконференция на платформе Zoom, где обсудили возникшие спорные вопросы [7].

Таблица 1.

Результаты промежуточной аттестации иностранных студентов специальности «Лечебное дело» по Биохимии в онлайн и офлайн формате

Оценка	Результаты экзамена в онлайн формате 2020г. (%)	Результаты экзамена в офлайн формате 2019г. (%)
«Отлично»	3	9
«Хорошо»	68	44
«Удовлетворительно»	25	45
«Неудовлетворительно»	4	2
«Не явились» на экзамен	-	-

Анализ результатов промежуточной аттестации иностранных студентов по биохимии показал, что в период дистанционного и очного обучения все студенты явились на экзамен. «Неудовлетворительных» оценок при онлайн обучении, оказалось 4%, напротив, при написании работы традиционно – в два раза меньше студентов (2%) «неудовлетворительно» сдали экзамен. Но следует отметить, что 68% студентов выполнили экзаменационную работу на «хорошо» при дистанционном обучении, что на 24% больше, чем в 2019 г при традиционном обучении. Оценку «удовлетворительно» получили при выполнении экзаменационной работы в 2020 г 25% студентов, что на 20% ниже такого показателя в 2019 г. При традиционной форме сдачи экзамена оценку «отлично» получили 9% студентов, а при дистанционном онлайн обучении всего 3%.

Итак, анализируя результаты экзамена по биохимии в онлайн условиях, пришли к выводу, что трудности выполнения экзаменационных заданий касались именно практической части лабораторного практикума, который студенты смогли самостоятельно выполнить только теоретически в условиях дистанционного обучения. Тем не менее, большая часть обучающихся успешно справилась с заданиями, хотя отличных знаний студенты на дистанционном обучении показав три раза меньше, чем при традиционной форме работы.

Таким образом, проводить онлайн занятия для иностранных студентов по медико-биологическим дисциплинам в медицинских вузах возможно, но только частично. На наш взгляд, целесообразно для оптими-

зации учебного процесса использовать дистанционные технологии при чтении лекций. Важно отметить, что при всех плюсах онлайн обучения, оно не может быть единственным способом реализации образовательной программы по биохимии в медицинских вузах, особенно это касается лабораторного практикума по дисциплине. Лабораторные занятия по биохимии должны проводиться в оборудованных лабораториях, с использованием специализированных приборов, реактивов, материалов, где студент самостоятельно будет проводить эксперимент, получать результат, формулировать выводы. При формировании общепрофессиональных компетенций по биохимии должны использоваться традиционные формы обучения, чтобы в результате получить качественные знания, умения и навыки [6].

Наверное, каким бы необходимым не было онлайн образование на сегодняшний день, переходить полностью на дистанционное обучение нашему российскому медицинскому образованию нельзя. Ничто не заменит личного «живого» общения студента и преподавателя, врача и пациента, преподавателей и студентов между собой.

В дальнейшем мы постараемся оптимизировать учебный процесс, учесть все ошибки и замечания, сделать обучение иностранных студентов медицинских специальностей доступным, интересным, качественным, чтобы получить высококвалифицированных профессионалов-медиков, которые так необходимы в современных сложных условиях во всем мире.

Библиографический список

1. Фомина Т. К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей : дис. ... д-ра социол. наук. Волгоград, 2004. 289 с.
2. Яроватая М. А. Лушников А. В. Лабораторный практикум по биохимии в медицинском вузе // Российско-Украинская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы химии и методики ее преподавания», Нижний Новгород, 18 ноября 2010г., С.108–111
3. Яроватая М.А., Таканаев А.А. Преподавание биохимии иностранным студентам в медицинском вузе// Сборник научных трудов 62 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием «Актуальные проблемы химического и экологического образования», г. С-Петербург, 16-19 апреля 2015 г., С. 300–303
4. Яроватая М.А., Королева И.П., Лазарева Е.К. Тестирование как форма контроля знаний по биохимии для иностранных студентов в медицинском вузе// Сборник по мат. III Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в области естественнонаучного и социально-гуманитарного образования», Оренбург, 17–18 марта 2016 г., С. 308–311
5. Яроватая М.А. Краткий курс лекций по биохимии для иностранных студентов [Текст] = A short course of lectures in Biochemistry for international students / М. А. Яроватая, Д. А. Иванишин, С. Е. Могиленцева. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2016. 695с.: цв. илл., табл., схемы.
6. Таканаев А.А., Яроватая М.А., Юшкова Е.И., Щиголев И.В. Элективный курс как эффективный фактор повышения преподавания биохимии в медицинских вузах. Научный журнал «Ученые записки Орловского государственного университета», №3 (88), 2020г., С. 278–281
7. Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И. Особенности реализации образовательной программы по биохимии в медицинском вузе в условиях дистанционного обучения. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные достижения химико-биологических наук в профилактической и клинической медицине» 3 декабря 2020 года / Под ред. А.В. Силина, Л.Б. Гайковой. Ч. 2. СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И. Мечникова, 2020. 312 с., с.305-311

References

1. Fomina T.K. (2004) International students in medical universities of Russia: internalization of professional values. Doct.Diss. Volgograd.
2. Yarovataya M.A., Lushnikov A.V. (2010) Laboratory practicum in Biochemistry at medical universities. Proceedings of the Russian-Ukrainian research and practice conference “Current problems of Chemistry and Chemistry teaching methods” (Russia, Nizhny Novgorod, November 18, 2010), pp.108-111.
3. Yarovataya M.A., Takanaev A.A. (2015) Teaching Biochemistry to international students at a medical university. Proceedings

of the 62-nd All-Russian research and practice chemists' conference with international participation "Current problems of chemical and environmental education" (Russia, Saint Petersburg, April 16-19, 2015), Pp. 300–303.

4. *Yarovataya M.A., Korolyova I.P., Lazareva E.K.* (2016) Testing as a means to assess the academic performance of international students studying Biochemistry at a medical university. Proceedings of the III-rd International research and practice conference "Innovation processes in science and humanitarian education" (Russia, Orenburg, March 17-18, 2016), Pp. 308–311.

5. *Yarovataya M.A., Ivanishin D.A., Mogilevtseva S.E.* (2016) A short course of lectures in Biochemistry for international students, Orel: OSU named after I.S. Turgenev.

6. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A., Yushkova E.I., Shchigolev I.V.* (2020) Elective course as an effective factor for improving the teaching of Biochemistry in medical higher education institutions. Scientific Notes of Orel State University, no 3 (88), Pp. 278–281.

7. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* (2020) Implementation of the Biochemistry educational program at a medical university during the distance learning period. Proceedings of the All-Russian research and practice conference with international participation "Modern achievements of chemical and biological sciences in preventive and clinical medicine" (Russia, Saint Petersburg, December 3, 2020), Part 2, (eds. A.V. Silin, L.B. Gaikova), Russia, Saint Petersburg: North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov, Pp. 305–311.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории, 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);

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;

ЛБОВА 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 Досея, 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. Орёл, 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. Орёл, 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 20.06.2021 г.
Дата выхода в свет 30.06.2021 г.
Формат 60х84/8 Объем 40,37 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 89

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орёл ул. Комсомольская, 95
Тел./факс (4862) 74-09-30