

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 4(89)
2020

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук (Россия)

Хованская Е.А. канд. пед. наук (Россия)

Александрова А.П. канд. филол. наук, доц. (Россия)

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

Антонова М.В. д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел. (486-2) 43-17-40

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

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

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2020

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гелла Т.Н.

ПРОЦЕССЫ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ АНГЛИИ
В КОНЦЕ 60 – 70-Х ГОДАХ XIX ВЕКА В ОЦЕНКЕ Н.И.КАРЕЕВА 7

Дружкин А.А.

ПРИХОПЕРЬЕ В АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА 12

Ефремова И.С.

РАСПОРЯДОК СЛУЖБЫ В ГОРОВОДНЫХ МАГИСТРАТАХ В ПОСЛЕДНЕЙ
ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА (ПО МАТЕРИАЛАМ КУРСКОГО НАМЕСТНИЧЕСТВА) 18

Красов А.В.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ В РОССИИ В ПЕРВЫЙ ПАТРИАРШИЙ
ПЕРИОД (1589-1700 гг.) 23

Меньшикова Е.О.

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА
В СССР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА 30

Минаков С.Т.

ТУХАЧЕВСКИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ БОРЬБЕ 1923-1924 г. 34

Новак В.Н.

БЛАГОЧИНИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕРКОВНОЙ ЖИЗНИ МОСКВЫ И ОБЛАСТИ
В СЕРЕДИНЕ 1940-Х – СЕРЕДИНЕ 1960-Х гг. 39

Норик Б.В.

СРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ И ИРАНСКОЙ АРМИЙ ПРИ ХУШАБЕ 7 ФЕВРАЛЯ 1857 г.
ПО ИРАНСКИМ ИСТОЧНИКАМ. 45

Орлов А.С., Сафонов Д.А.

ЕВРЕЙСКИЙ ВОПРОС В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА
В ОЦЕНКАХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ 51

Пупыкин Н.И.

ВОСПРИЯТИЕ РОССИИ В ВОЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ ФРАНЦИИ
ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ 55

Савастеев А.А.

НАЦИОНАЛ-ЛИБЕРАЛИЗМ В РОССИИ: НЕЯВНАЯ ИСТОРИЯ 61

Чувардин Г.С., Гончарова И.В.

«ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ
«СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ 69

10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Базылева Ю.С.

TABLE-TALK В.С. БАЕВСКОГО КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ .. 73

Головина Л.Г.

«ДУХОВНЫЙ РЕАЛИЗМ» В РОМАНЕ «ДЕТИ В ИЗГНАНИИ» Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ. 78

Жулева А.С.

ОБРАЗ ВОРОНА В ПРОЗЕ ЮРИЯ РЫТХЭУ 83

Захарова В.Т.

МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ПАЛОМНИЧЕСТВА И.А. БУНИНА (ПО «РАССКАЗАМ НЕИЗВЕСТНОГО») ... 87

Изотов В.П.

РОМАН А.ЩЕРБАКОВА «ЖУРНАЛИСТЫ НЕ ОТДЫХАЮТ»
В КОНТЕКСТЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ИСТОРИИ И ОТРАЖЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ 91

Ковалев П.А., Ретинская Т.И.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФУТУРИСТСКОГО МАНИФЕСТА В ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ... 93

Коробкова Н.В.

КОНЦЕПТ «МАТЬ» В ЭПИСТОЛЯРИИ В.П. ТУРГЕНЕВОЙ 98

Серго Ю.Н.

ДУХОВНЫЙ ПУТЬ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА. 101

Солодова С.В., Шайкин А.А. ПОТУСТОРОННИЕ СИЛЫ В ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ И ЖИТИИ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО	106
Терехова Е.А. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЗМА В ДЕТСКИХ РАССКАЗАХ Н.С. ЛЕСКОВА	109
Шаравин А.В., Резаков Я.О. НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТА «ВОЛЯ-СВОБОДА» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА, В. АКСЕНОВА И С. ДОВЛАТОВА	115
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Абрамкина О.Г., Архипенко М.А., Дулепова Ю.В. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	121
Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	127
Аксёнов А.А. ОБУЧЕНИЕ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В МНОГОПРОФИЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ	132
Александрова А.П. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ И ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	138
Артамонова С.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОСНОВНОЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА	142
Баранова-Шишкова Л.И. ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРТЫ МИРА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗАХ	147
Бурко Н.В. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА	153
Горин А.В., Усикова И.Г., Токмакова М.А., Родичева И.В. ОСНОВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ БЕРЕЖЛИВОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	157
Грибков Д.Н., Махонин Е.В. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ	161
Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Грядунова М.А., Токмаков Н.В. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО СОПРОТИВЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	165
Догадина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И., Тяпкин А.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И ТРЕВОЖНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	169
Звонарева Е.А., Жукова М.И. РЕАЛИЗАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПО ХИМИИ	174
Ковешников П.А., Ковешникова Е.Н. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РИСУНОК И ЖИВОПИСЬ» У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ ВОООБРАЖЕНИЯ, ПАМЯТИ, ФАНТАЗИИ)	178
Котова О.В., Курасбедиани З.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ПО ВЫРАБОТКЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВУЮ СФЕРУ	181
Леушин И.О., Леушина И.В. ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ВЫБОР ОРИЕНТИРОВ	185
Макеева И.Ю., Тришкин А.В., Демьянков Е.Н. ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНОЙ ПЛАТФОРМЫ ZOOM В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МАГИСТРАНТОВ-БИОЛОГОВ	189
Манченко И.П. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	193
Мартынова Н.В., Чжан Лу, Хворостов Д.А. РОССИЯ И КИТАЙ В ЭПОХУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФОРМЫ XXI ВЕКА	197
Махотин Д.А., Шалашова М.М., Демидова Е.А. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И МЕТОДИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛЬ САМР-ОБРАЗОВАНИЯ	204
Махотин Д.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	212
Милокумов С.А. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РИСУНКА В ТЕХНИКЕ ШАРИКОВОЙ РУЧКИ	215
Никитина А.В. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМИЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	220
Осмачкина В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА У СТУДЕНТОВ ОРЛОВСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩА	225
Павлова Т.А., Уварова М.Н. ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ	228
Пузанкова Е.Н., Ибрагим А.А. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	232

Савельева О.Е. МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ «ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ» В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	237
Селеменова Е.М., Шамрин А.В., Кузнецова Е.В. КОМПЛЕКСНОЕ ВНЕДРЕНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ	242
Сергеева Н.И., Андреева Л.А. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ПРАКТИКУМ УСТНОЙ РЕЧИ»	247
Силаева Ж.Г., Коренькова Е.А., Тяпкина А.П., Тяпкин А.С. РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ - ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ	251
Смагина Т.В., Ляхова О.Л., Анашкина А.А. ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ-АУТИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	254
Тамбовский О.М., Тришкин А.В. ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА. РЕТРОСПЕКТИВА ВОПРОСА	260
Фатюшина Е.Ю. ТРУДНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ)	262
Федорова М.А., Тенилово К.С., Абаева С.М. СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕНИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.	266
Филонов О.В., Печников А.Н. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ АДАПТИРОВАННОСТИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	270
Хворостов А.С. МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПЕЙЗАЖЕМ-КАРТИНОЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА	276
Шилина О.А. ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ»	281
Шумилин В.П., Шумилина Н.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	284
Яковлева Е. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕАБИЛИТОЛОГИИ ПО СТАНДАРТАМ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА	288
ДИССЕРТАЦИОННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Артюхов А.И. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА	293
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	295
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	296

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F. Candidate of Philology (Russia)
Khovanskaya E.A. Candidate of Pedagogics (Russia)
Alexandrova A.P. Candidate of Philology, Docent (Russia)
Eisenstat M.P. Doctor of History, Prof. (Russia)
Antonova M.V. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Arzakanyan M.Ts. Doctor of History, Prof. (Russia)
Arsent'yeva N.N. Doctor of Philology, Prof. (Spain)
Bednarskaya L.D. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Vidmarovich N.P. Doctor of Philology, Prof. (Croatia)
Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)
Zaichenkova M.S. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Ivanov A.E. Doctor of History, Prof. (Russia)
Izotov V.P. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Kovalev P.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Larionova L.G. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Lvova S.I. Doctor of Pedagogics, Prof. (Russia)
Maimeskulova A.L. Doctor of Sciences, extraordinary Prof. (Poland)
Minakov S.T. Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikhail'chenko S.I. Doctor of History, Prof. (Russia)
Mikheicheva E.A. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
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)
Cherkova-Dimitrova I. Candidate of Philology, Docent (Bulgaria)
Chelysheva I.I. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Cherepanova L.V. Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)
Chikalova I.R. Doctor of History, Prof. (Belarus)
Shemchuk J.M. Doctor of Philology, Prof. (Russia)
Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)
Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2020

© OSU named after I.S. Turgenev, 2020

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Gella T.N.

THE PROCESSES OF DEMOCRATIZATION OF POLITICAL INSTITUTIONS IN ENGLAND IN THE LATE 60s-70s OF THE XIX CENTURY IN THE ASSESSMENT OF N. I. KAREEV. 7

Druzhkin A.A.

THE LAND OF THE KHOPER RIVER (PRIKHOPER'YE) IN THE ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL STRUCTURE RUSSIAN EMPIRE IN THE XVIII - EARLY XIX CENTURY 12

Efremova I.S.

THE ORDER OF SERVICE IN MAGISTRATES IN THE LAST QUARTER OF THE XVIII CENTURY (ON MATERIALS OF KURSK PROVINCE) 18

Krasov A.V.

RELATIONS BETWEEN THE STATE AND THE CHURCH IN RUSSIA DURING THE FIRST PATRIARCHAL PERIOD (1589-1700) 23

Menshikova E.O.

RESEARCH METHODOLOGY OF POLITICAL LEADERSHIP IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY IN THE USSR, SELECTED ISSUES 30

Minakov S.T.

TUKHACHEVSKY IN THE POLITICAL STRUGGLE OF 1923-1924 34

Novak V.N.

BLESSINGS IN THE SYSTEM OF CHURCH LIFE IN MOSCOW AND THE REGION IN THE MID-1940 - MID-1960. 39

Norik B.V.

BATTLE OF ENGLISH AND IRANIAN ARMIES NEAR KHUSHAB ON FEBRUARY 7TH 1857 ACCORDING TO IRANIAN SOURCES 45

Orlov A.S., Safonov D.A.

THE JEWISH QUESTION IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY IN ESTIMATES OF THE PERIODIC PRESS 51

Pupykin N.I.

PERCEPTION OF RUSSIA IN FRENCH MILITARY-STRATEGIC DOCUMENTS AFTER THE END OF THE COLD WAR 55

Savasteyev A.A.

NATIONAL LIBERALISM IN RUSSIA: AN IMPLICIT HISTORY 61

Chuvardin G.S., Goncharova I.V.

«GOOD MASTER»: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH - BETWEEN THE OLD AND NEW RUSSIA 69

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Bazyleva Ju.S.

TABLE-TALK BY V.S. BAEVSKY AS A REFLECTION OF HISTORICAL REALITY 73

Golovina L.G.

“SPIRITUAL REALISM” IN THE NOVEL “CHILDREN IN EXILE” BY N.D. GORODETSKAYA 78

Zhuleva A.S.

THE IMAGE OF RAVEN IN PROSE OF YURI RYTKHEU 83

Zakharova V.T.

METAPHYSICAL PILGRIMAGES OF I.A. BUNIN (BASED ON THE STORY “FROM THE RECORDS OF THE UNKNOWN”) 87

Izotov V.P.

A. SHCHERBAKOV'S NOVEL «JOURNALISTS HAVEN'T A REST» IN THE CONTEXT OF ALTERNATIVE HISTORY AND REFLECTIONS OF MEDIA TECHNOLOGIES 91

Kovalev P.A., Retinskaya T.I.

THEORY AND PRACTICE OF MANIFESTO OF FUTURISM IN ITALIAN LITERATURE 93

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

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

Korobkova N.V. THE CONCEPT OF «MOTHER» IN THE EPISTOLARY OF V.P. TURGENEVA	98
Sergo J.N. THE SPIRITUAL WAY OF THE RUSSIAN MAN IN THE WORKS OF BORIS ZAITSEV	101
Solodova S.V., Shaikin A.A. OTHERWORLDLY FORCES IN THE TALE OF BYGONE YEARS AND THE LIFE OF THEODOSIUS PECHERSKY	106
Terekhova E.A. ON SOME FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS IN CHILDREN'S STORIES BY N. S. LESKOV	109
Sharavin A.V., Rezakov Ya.O. THE NATIONAL ASPECT OF THE CONCEPT OF "WILL-FREEDOM" IN ARTISTIC PHILOSOPHY IN THE WORKS OF J. SALINGER, V. AKSENOV AND S. DOVLATOV	115
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Abramkina O.G., Arkhipenko M. A., Dulepova Ju.V. INTEGRATIVE APPROACH TO THE GENERAL CULTURAL COMPETENCIES FORMATION OF STUDENTS OF A MILITARY UNIVERSITY USING A FOREIGN LANGUAGE	121
Abramova I.E., Shishmolina E.P. FEATURES OF DISTANCE EDUCATIVE WORK ORGANIZATION AT UNIVERSITY	127
Aksyonov A.A. TEACHING SEARCH FOR MATHEMATICAL TASKS SOLUTION IN MULTISPECIALISED UNGRADED SCHOOLS	132
Alexandrova A.P. INTERNATIONAL STANDARDS AND QUALITY ASSURANCE FOR HIGHER EDUCATION IN THE UK	138
Artamonova S.G. PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE MAIN RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE REGION	142
Baranova-Shishkova L.I. STUDYING THE MODERN POLITICAL MAP OF THE WORLD IN PRACTICAL CLASSES AT UNIVERSITIES	147
Burko N.V. ON THE FORMATION OF CERTAIN UNIVERSAL COMPETENCIES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS	153
Gorin A.V., Usikova I.G., Tokmakova M.A., Rodicheva I.V. IMPROVING THE EFFICIENCY OF LABORATORY WORK ON THE STRENGTH OF MATERIALS WHEN TEACHING STUDENTS	157
Gribkov D.N., Mahonin E.V. THE MAIN PROBLEMS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TRANSITION TO DISTANCE LEARNING: ON THE EXAMPLE OF THE ORYOL STATE INSTITUTE OF CULTURE	161
Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Gryadunova M.A., Tokmakov N.V. IMPROVING THE EFFICIENCY OF LABORATORY WORK ON THE STRENGTH OF MATERIALS WHEN TEACHING STUDENTS	165
Dogadina M.A., Tyapkina A.P., PRAVDYUK A.I., Tyapkin A.S. THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND ANXIETY IN DISTANCE LEARNING	169
Zvonareva E.A., Zhukova M.I. IMPLEMENTATION OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE GENERAL EDUCATIONAL SPACE ON CHEMISTRY	174
Koveshnikov P.A., Koveshnikova E.N. THEORY AND METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE "DRAWING AND PAINTING" FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE (ON THE EXAMPLE OF TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION, MEMORY, FANTASY)	178
Kotova O. V., Kurasbediani Z.V. FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS FOR FUTURE COACHES TO DEVELOP STUDENTS' STRESS TOLERANCE BY INFLUENCING THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE	181
Leushin I.O., Leushina I.V. PREPARATION OF A GRADUATE OF A TECHNICAL UNIVERSITY: SELECTION OF GUIDELINES	185
Makeeva I.Yu., Trishkiv A.V., Demyankov E.N. PRACTICE OF USING THE ZOOM CLOUD PLATFORM IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNDERGRADUATES IN BIOLOGY	189
Manchenko I.P. FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF THE PERSONALITY OF FUTURE ECONOMISTS: RESEARCH RESULTS	193
Martynova N.V., Zhang L.u., Khvorostov D.A. RUSSIA AND CHINA IN THE ERA OF EDUCATIONAL AND ENVIRONMENTAL REFORM OF THE XXI CENTURY	197
Mahotin D.A., Shalashova M.M., Demidova E.A. TRAINING OF TEACHERS AND METHODOLOGISTS FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION: THE CAMP-EDUCATION MODEL	204
Mahotin D.A. METHODOLOGICAL INNOVATIONS AS A INSTRUMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY ORIENTATION	212
Milokumov S.A. FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF DRAWING IN THE TECHNIQUE OF BALLPOINT PEN	215
Nikitina A.V. THE THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION OF FUTURE STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES IN EDUCATIONAL ORGANIZATION BY MEANS OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS	220
Osmachkina V.A. FORMATION OF A POSITIVE IMAGE OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV AMONG STUDENTS OF THE ORYOL ART SCHOOL	225
Pavlova T.A., Uvarova M.N. INSTRUMENTS FOR IMPLEMENTING ECONOMIC TASKS AT THE PROFILE LEVEL IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS	228
Puzankova E.N., Ibrakhim A.A. IMPLEMENTATION OF THE METASUBJECT APPROACH AND INTERACTIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN IN SECONDARY SCHOOLS	232

Savelyeva O.E. THE METHODOLOGICAL CATEGORY “LEXICAL-SYNTACTICAL TRANSFORMATIONS” IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT SCHOOL	237
Selemeneva E.M., Shamrin A.V., Kuznetsova E.V. COMPREHENSIVE INTRODUCTION OF THE AUTOMATED MANAGEMENT SYSTEM AT THE PREPARATION OF ENGINEERING PERSONNEL	242
Sergeeva N.I., Andreeva L.A. CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE TUTORIAL «PRACTICAL SPEECH»	247
Silaeva Z.G., Korenkova E.A., Tyapkina A.P., Tyapkin A.S. THE ROLE OF RESEARCH WORK IN THE PREPARATION OF MASTERS-LANDSCAPE ARCHITECTS	251
Smagina T.V., Lyakhova O.L., Anashkina A.A. PROBLEMS OF PERCEPTION OF AUTISTIC STUDENTS IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM	254
Tambovsky O.M., Trishkin A.V. FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZING TEACHING PRACTICE AT OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV. RETROSPECTIVE QUESTION	260
Fatyushina E.Y. DIFFICULTIES IN APPLYING A COMMUNICATION-ORIENTED APPROACH TO THE STUDY OF ENGLISH GRAMMAR (BASED ON A SURVEY OF STUDENTS OF A CHILDREN’S STUDY GROUP)	262
Fedorova M.A., Tenitilova K.S., Abaeva S.M. FORMATION OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT TEAM: THE DIDACTIC ASPECT.	266
Filonov O.V., Pechnikov A.N. METHODOLOGY FOR ASSESSING ADAPTABILITY TO EDUCATIONAL ACTIVITIES CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES	270
Khvorostov A.S. METHODS OF WORKING ON A LANDSCAPE PAINTING IN THE SYSTEM OF TRAINING AN ARTIST-TEACHER	276
Shilina O.A. APPROACHES TO THE REALIZATION OF PROJECT COMPETENCE IN THE TRAINING OF BACHELORS OF SPECIALTY «TOURISM»	281
Shumilin V.P., Shumilina N.G. USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION	284
Yakovleva E. TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF REHABILITATION ACCORDING TO EUROPEAN UNION STANDARDS	288
DISSERTATION RESEARCH	
Artyukhov A.I. FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY	293

УДК 94(415); 930.1

UDC 94(415); 930.1

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

**ПРОЦЕССЫ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ АНГЛИИ
В КОНЦЕ 60 – 70-Х ГОДАХ XIX ВЕКА В ОЦЕНКЕ Н.И.КАРЕЕВА**

**THE PROCESSES OF DEMOCRATIZATION OF POLITICAL INSTITUTIONS
IN ENGLAND IN THE LATE 60s-70s OF THE XIX CENTURY IN THE ASSESSMENT OF N. I. KAREEV**

Статья посвящена взглядам известного историка и социолога Н.И.Кареева на специфику политического развития Англии в конце XIX века. Автор на примере образования новых политических организаций либералов и консерваторов в конце 60-70-х годов анализирует оценки историка процесса демократизации политических учреждений британской государственной системы.

Ключевые слова: Н.И.Кареев, Англия, демократизация, реформа, тори, виги, партии.

The article is devoted to the views of the famous historian and sociologist N. I. Kareev on the specifics of the political development of England in the late XIX century. The author uses the example of the formation of new political organizations of liberals and conservatives in the late 60s and 70s to analyze the historian's assessment of the process of democratization of political institutions in the British state system.

Keywords: N. I. Kareev, England, democratization, reform, Tories, Whigs, parties.

Имя Николая Ивановича Кареева – русского и советского учёного-историка, социолога и педагога – широко известно. Потрясает его разнообразная деятельность как педагога. Одно перечисление преподаваемых им дисциплин вызывает уважение. Здесь и лекции по истории Западной Европы в XVIII в., по Новой Западноевропейской истории, по истории европейских монархий, культурному развитию Западной Европы в новое время, по истории реформации, а также курсы по историографии, социологии, этнографии и многие другие. В их числе он уделял внимание истории отдельных стран, в том числе истории Польши и Англии в новое время.

Научное наследие не менее представительное. Круг его научных интересов – от античности до XX века. Центральное место в его исследованиях занимала Европа, ее цивилизационное становление, ее роль и место в мировой цивилизационном развитии в целом. В центре его изысканий были проблемы культурно-социальной истории, а также истории политических учреждений. Он писал в работе «Общий ход всемирной истории», что: «Европа – настоящий центр всемирной истории, определивший другие части света в своем развитии и влияющий на них и в экономическом, и в культурном, и в политическом отношении» [4, с. 393].

Великобритания, как одна из ведущих европейских стран, была неизменным объектом научных исследований Н.И. Кареева. В данной статье предпринята попытка проанализировать взгляды историка на некоторые аспекты политического развития Англии в 60 – 70-х го-

дах XIX века, представленные в шестом томе его 7-томного труда «История Западной Европы в новое время» [3]. Необходимо заметить, что этот труд представляет собой фундаментальное исследование, написанное на очень большом круге источников и исследовательской, как иностранной, так и русской, литературы. По объему представленного материала, специфике его анализа и характера презентативности его можно отнести к уникальным научным изданиям начала XX века.

Во Введении к данному изданию (1909) этого фундаментального исследования по новой истории стран Западной Европы, Н.И.Кареев объясняет десятилетний разрыв между выходом в свет пятого и шестого томов «Истории...» следующим. Он – современник той эпохи конца XIX в., которая подлежала рассмотрению, при этом он отмечал, что она, т.е. эпоха, «требовала предварительной обработки». С одной стороны, ему было проще работать, поскольку он был свидетелем происходящих исторических событий, «читая газеты и политические обзоры ... в ежемесячных журналах», знакомясь с «явлениями текущей жизни» из других источников, а также живя за границей (Чехия – 1877–1878 гг.), но, с другой стороны, по его словам, «страшное обилие сырого материала» и «недостаточность его предварительной научной обработки» являлись причиной задержки работы над шестым томом [3, с. VI]. Ученый считал, что «Историческое, т.е. объективно-научное отношение к прошлому требует, чтобы это прошлое отдалилось на некоторое расстояние, да и нужно еще, чтобы фактический материал получил надлежащую обработку» [3, с. VI-VII].

Предваряя анализ Кареевым истории Англии конца XIX века, необходимо отметить, что историк, как он сам отмечал во Введении, при написании всех 6 томов «Истории...» стремился составить «общие историко-философские обзоры рассматриваемых эпох». Российский исследователь Г.П. Мягков отмечает востребованность в настоящее время научных подходов Н.И. Кареева. Он пишет: «В новой ситуации рубежа XX–XXI вв. резко возросло внимание к разработанной Кареевым теории исторического процесса, к «историологии» как науке о причинах, силах, факторах, законах исторического процесса» [6, с. 274]. Особый акцент Кареев делает на то, что в промежутки работы над первыми четырьмя и пятым томами он «усиленно интересовался теоретическими вопросами исторического процесса». В результате он, по его словам, выступает «убежденным оппонентом экономического материализма, как теории, стремящейся объяснить всю историю из одного начала, признав, однако, с другой стороны, условное и относительное значение этой точки зрения там, где ее правильно применяют» [3, с. VIII]. И поскольку односторонний материалистический подход охватывал только один фактор – промышленное производство, – то он должен быть отвергнут. Как отмечает Ю.А. Васильев, «<...> Кареев рассматривал данную теорию как одну из историологических теорий, элементы которой должны, вместе с другими теориями, использоваться в общем социологическом синтезе» [1, с. 127]. Именно с этих позиций Кареев подходит к освещению истории Великобритании последней трети XIX века.

Разделы шестого тома «Истории...», посвященные Англии, написаны на широком круге источников и исследовательской литературы того времени. В числе работ общего характера Н.И. Кареев упоминает труды Георга Вебера «Всеобщая история» (Лейпциг, 1857–80), Э.Лависса и А.Рамбо «Всеобщая история с IV столетия до нашего времени». (Т.7 – 8. М., 1897–1903). Применительно собственно к английской проблематике он ссылается на исследования английских историков Г.Паула «История современной Англии» (в пяти томах, с отмены хлебных законов. 1904–1907 года издания), Ф. Брайта «История Англии» (1905). С. Лоу и Л.С. Сандерса «История Англии в правлении королевы Виктории» (1907) и др., вышедших в свет на английском языке. А также на ряд работ, уже переведенных на русский язык. В частности, среди них можно назвать такие работы, как Б. Гиббинса и Д. Сатурина «История современной Англии» (1901), Э.Поррита. «Современная Англия» (1906), а также исследования российских историков и публицистов – Г. Виленкина. «Финансовый и экономический строй современной Англии» (1902), публикации Дионео «Очерки современной Англии» (1903) и «Английские силуэты» (1905), Б.А. Гейкина «Англия, ее государственный, общественный и экономический строй» (1909). Государственное устройство Британии и ее парламентская система рассматривалась им в исследованиях таких авторов, как С.Лоу «Правление Англии» (1904), Т.П.Т. Ленгмид «Английская конституционная

история» (1905). Не обошел он своим вниманием и работу В. Беджгота «Государственный строй Англии» (1905), а также А. Дайси «Отношения между законом и общественным мнением в Англии XIX века» (1905). И, наконец, можно привести ряд исследований, на которые указывает Н.И.Кареев, посвященные английским политическим партиям – здесь работы Г. Ригга, Р. Кента и М. Острогорского [3, ч. 1, с. 298]. Особо Кареев выделял по своему значению работу последнего автора «Демократия и политические партии» (1903). И, конечно, не обошел своим вниманием ученый и биографический блок. Он упоминает известный сборник на английском языке «Министры королевы Виктории» (1890–18901), а также работы отечественных историков: В.Дерюжинского «Выдающиеся английские деятели XIX века» (1904) и Э.Пиминовой «Политические вожди современной Англии и Ирландии» (1904) [3, ч.1, 298–299]. В качестве источников Н.И. Кареев широко использовал материалы русской прессы и периодики, например, журналов «Русское богатство», «Вестник Европы» и др.

Шестой том его работы по истории Западной Европы посвящен в целом общественно-политической истории региона и культурным тенденциям его развития. В силу этого попытаемся проследить рассуждения Н.И. Кареева по некоторым аспектам политической жизни английского общества в последней трети XIX века.

Всеобщая история в освещении Н.И. Кареева или «"Большая история"», как еще называют, по мнению Ю.В. Дунаевой, это «образец синтетически-обобщающей работы исследователя. Кареев рассматривает социальную историю в тесной связи с экономическим развитием, историей идейно-политических учений» [2, с. 27]. К оценке истории стран Западной Европы он подходил двояко: с одной стороны, он стремился рассматривать историю как единое целое, но, с другой, он признавал ее неоднородность.

Исходя из таких позиций, он раскрывает все общественно-политические процессы в Англии в изучаемый период комплексно, во взаимосвязи внутренней и внешней политики британских правительств, в контексте взаимовлияния социально-экономических изменений и трансформации конституционно-парламентской системы в стране. Это прослеживается на примере представленным им сюжета о зарождении империализма и влиянии его на политическую жизнь англичан в конце XIX столетия. Кареев дает свое определение английскому империализму, который, по его мнению, выступает как «проповедь энергичной и широкой мировой политики, соединенная с резкими проявлениями национализма, милитаристическими стремлениями и протекционистскими идеями» [3, ч. 2, с. 257]. И здесь он анализирует экономические условия, которые обусловили успех агитации империалистических идей в стране. Ученый последовательно обосновывает сложное экономическое и внешнеполитическое положение Англии к концу столетия. Это и экономический кризис в стра-

не, который пагубно отразился на сельском хозяйстве и промышленности, и обострение конкуренции в последней сфере со стороны других стран, в первую очередь, Германии. Он пишет, что «в английской промышленности не все обстояло благополучно, на это указывают и <...> волнения среди рабочих, вызывающиеся безработицей и имевшие результатом усиление социализма» [3, ч. 2, с. 258]. Относительно колониальной политики, он констатирует, что Англия также встречала конкуренцию со стороны Германии, Франции, «не говоря уже об опасениях, которые в англичанах вызывали русские успехи в Средней Азии». В числе других причин Кареев называет вывоз капитала. По его мнению, «Англия давно уже сделалась банкиром, ссужающим деньги другим, более отсталым в экономическом отношении странам», что в немалой степени способствовало развитию обрабатывающей промышленности вне Англии, а это ей, в свою очередь, «компенсировало потери на иностранной конкуренции» [3, ч. 2, с. 258]. Следовательно, делает вывод историк, «империализм обещал всем что-нибудь для них (англичан – Т.Г.) нужное: кому ограждение отечественного производства от иностранного ввоза хлеба и продуктом индустрии, кому – хорошие заработки, кому – торговые барыши, кому – обеспечение получения доходов от помещенных в чужих краях капиталов, кому – обильные поставки в казну, всей же вообще нации – почетное положение среди других народов, прямое первенство между ними и господство во всем мире». Все это, отражалось на массах, в среде которых развивалась «крайняя степень национального самомнения, исключительности и нетерпимости, или так называемого «джингоизма»» [3, ч. 2, с. 259]. Таким образом, из рассуждений Кареева следует, что ряд факторов, определивших специфику экономических и внешнеполитических проблем Англии конца XIX в., оказал стартовое влияние на зарождение и распространение империалистических тенденций в стране, что нашло отражение и в партийно-политической жизни англичан, например, формировании империалистического течения в либеральной партии.

Одним из самых «знаменательных явлений» внутренней жизни Англии последней трети XIX в., по мнению Н.И. Кареева, была «демократизация ее политических учреждений» [3, ч. 1, с. 297]. Процесс демократизации историк понимает достаточно широко: это проведение парламентских реформ 1832, 1867 и 1884-1885 гг., распространение на графства и приходные более демократической системы самоуправления, введение тайного голосования, эволюция демократических учреждений, связанная с демократизацией организации народного образования, вовлечение масс в общественно-политическую жизнь. Подчеркивая то значение, которое уделял историк традиции самоуправления, отечественный исследователь А.И. Минаев подчеркивает прозорливость историка в оценке самоуправления, «ставшего в конечном итоге фундаментом развитых парламентских институтов» [5, ч.1, с. 283]. Все это давало основание историку «<...> говорить об

Англии как об одной из передовых демократий нашего времени, у которой еще многому может поучиться хотя бы сама Франция со своей республикой, со своим всеобщим избирательным правом и выборным советом» [3, ч. 1, с. 301].

Затрагивая вопросы о демократизации общественного строя Англии, на наш взгляд, интерес представляет рассуждения Н.И.Кареева о трансформации английской партийной системы в рассматриваемый период.

Кареев исходит из того, что парламентские реформы 1832 и 1867 гг. привели к новому составу избирателей, более демократическому, чем ранее. Уже с началом реализации билля 1832 г. системе подкупа избирателей и продажи мест в парламенте был нанесен удар, что подтвердилось и проведением второй реформы. Но внепарламентской организации ни у тори, ни у вигов не было. Депутаты, входившие в состав партий, были независимы от своих избирателей. Н.И. Кареев обращает внимание на процесс становления политических партий либералов и консерваторов. Он довольно подробно анализирует первые шаги в этом направлении, описывая начала деятельности первых особых обществ (registration societies) на местах по оказанию помощи кандидатам по привлечению избирателей, а затем и клубам в крупных центрах. Последние, хотя и существовали ранее, значение центров политической агитации, как считает историк, получили только в 30-е годы. Ученый упоминает здесь торийский “Carlton club” и вигский “Reform club” [3, ч.1, с.324]. Однако особое внимание он уделяет деятельности радикалов Бирмингема по созданию «сплоченной организации», цель которой состояла в том, «чтобы либеральные избиратели каждого квартала соединились вместе и выбирали из своей среды представителей для управления общими делами партии...» [3, ч.1, с. 324]. В результате был образован либеральный комитет, деятельность которого привела к успеху либеральных кандидатов на выборах 1868 г. Н.И.Кареев достаточно подробно анализирует «бирмингемский опыт», который распространился по всей стране и привел к образованию «Национальной либеральной федерации» [3, ч.1, с. 324–328].

Сюжет об образовании НЛФ позволил Н.И.Карееву подойти к рассмотрению вопроса о судьбах английского либерализма. Реформы 1832 и 1867 г. оказали сильное влияние на вигизм, поскольку в результате их проведения в партии стало больше представителей радикальных идей, которые начали «довольно резко нападать на более умеренных членов прогрессивной партии, не исключая самого Гладстона» [3, ч.1, с. 330]. Анализируя вигизм как политическое течение, Кареев отмечал, что главной целью его были «защита им привилегий парламента и защита индивидуальной свободы». Аристократический состав вигов постепенно размывался буржуазией, которая не стремилась оспаривать лидерства в партии. Историк очень четко оценивает политический спектр вигизма, отмечая, что: «В партии существовала целая градация оттенков, приближавших некоторые ее элементы к торизму, другие, наоборот, ра-

дикализму, но большинство занимало среднюю позицию умеренного либерализма, как политического, так и экономического, с приверженностью к парламентаризму и индивидуализму» [3, ч. 1, с. 330]. В силу этого, новые тенденции, которые были связаны с деятельностью Дж. Чемберлена, не могли устраивать умеренных вигов, застывших «в своих то аристократических, то плутократических убеждениях и предрассудках». На политическую арену выходили «новые общественные слои, “улица”, толпа». Ученый очень точно указывает на одну из самых характерных черт вигизма – традиции не подчиняться «велениям народа» [3, ч. 1, с. 330].

Н.И. Кареев приводит пример столкновения «прежнего вигизма» с новым движением во главе с центральной НЛФ и либеральными ассоциациями на местах, занимающимися предвыборными кампаниями («коукёсами» – как пишет историк), описывая конфликт в Брэдфорде, который произошел во время предвыборной кампании в парламент 1880 г. По новой системе никто не должен был выставлять свою кандидатуру без согласования с местной либеральной организацией. Известный либеральный лидер У. Фостер, виг по своим взглядам, в течение 30 лет избравшийся в парламент от этого избирательного округа, отказался от «повиновения коукёсу», мотивируя тем, что не хочет, чтобы что-либо становилось между ним и избирателем. Обе стороны стояли на своем, это стало широко известно всей стране. После острых дискуссий все же был достигнут компромисс: в уставе Брэдфордской ассоциации обязанность требования от кандидата обещания подчиниться было заменено на условное «может быть потребовано», после чего У.Фостер вошел в состав данной организации [3, ч. 1, с. 332–333]. Кареев считал, что это был успех новой системы.

Н.И. Кареев не обошел вниманием и торийскую партию. В результате реформы 1867 г. избирательное право распространилось на широкие городские слои. И хотя консервативная партия находила это опасным явлением, все же считала необходимым вербовать в их среде себе сторонников. Поэтому стали образовываться консервативные ассоциации, объединяться в особый «Национальный союз консервативных и конституционных ассоциаций» с центральным органом из делегатов из местных организаций. Историк также подчеркивает аристократически-иерархический характер этой новой «унии» консерваторов, отмечая, что в нее входили «па-

троны» из числа лордов и герцогов, а также лица, не избранные местной организацией. Кареев очень четко оценивает деятельность этого Союза, целью которого было «улавливание масс», а лозунгом стали идеи «народного торизма», которые высказывал Б. Дизраэли. Кареев пишет, что согласно этой идеи нужно было «снять с торизма его реакционный ярлык, приблизить его к демократии, обновить его и тем сделать более способным к борьбе при изменившихся условиях политической жизни» [3, ч. 1, с. 335]. Ученый правильно оценивает суть народного торизма. Делая ставку на превращение торийской партии в национальную, Дизраэли полагал, что землевладельцы должны были оставаться политическими вождями, поскольку они были именно тем классом в стране, «который одинаково не доверял как деспоту, так и толпе, и вокруг которого всегда может собраться и объединиться народная масса» [3, ч. 1, с. 335]. Включение в предвыборную программу 1868 г. пункта об «улучшении положение рабочих» преследовало своей целью привлечения голосов новых избирателей в лагерь торийских кандидатов. Историк подчеркивает определенный снобизм консерваторов, т.к. они, по его мнению, привлекая рабочих на свою сторону, не стремились «смешиваться или сливаться с ними», организовывая для них отдельные клубы.

Необходимо отметить еще один факт. Касаясь вопроса о трансформационных процессах в торийской партии, Кареев ссылается на работу А. Дайси «Отношения между законом и общественным мнением в Англии в XIX веке», в которой автор опровергает тезис о том, что поворот от «бентамизма» (до 1870 г.) к «коллективизму» (1865–1900 гг.) был результатом второй и третьей парламентских реформ, т.е. результатом демократизации английской конституции [3, ч. 1, с. 336]. Но Кареев, наш взгляд, придерживается иного мнения. Именно реформу 1867 г. он считает значимым явлением, повлиявшим на изменения в программных установках консерваторов, т.е. поворот в сторону масс, хотя и крайне умеренной форме.

Подводя итог выше изложенному, можно отметить, что Н.И. Кареев подходил к изучению истории Англии в XIX в. с точки зрения истории объединения Европы как исторического процесса в новое время. Он отводил ведущую роль европейской цивилизации в его развитии. И Великобритания, как одна из ведущих европейских стран, была проводником демократических начал в общей ходе всемирной истории.

Библиографический список

1. Васильев Ю.А. Феномен «Ecole russe»: теория истории Н. И. Кареева (окончание) // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 121–134. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-ecole-russe-teoriya-istorii-n-i-kareeva-okonchanie>
2. Дунаева Ю. В. Идея европейского единства в творчестве Н. И. Кареева // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 5, История: Реферативный журнал. М, ИНИОН РАН. 1999. С. 22–37 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/99-01-002-dunaeva-yu-v-ideya-evropeyskogo-edinstva-v-tvorchestve-n-i-kareeva>
3. Кареев Н.И. История Западной Европы в новое время (Последняя треть XIX века). Том 6. Часть 1. (1867–1880). Часть 2. (1880–1900). С.-Петербург. Типография М.М. Стасюлевича. 1909.
4. Кареев Н.И. Общий ход всемирной истории. Москва: Директ-Медиа, 2014. С. 393
5. Минаев А.И. Н.И.Кареев о британском парламентаризме // Национальный/социальный характер: археология идей и современное наследие. М., ИВИ РАН. 2010. С.283–285[Электронный ресурс]. URL: <http://roii.ru/conf/2010/09.pdf>
6. Мягков Г.П. Н. И. Кареев о роли традиции в механизме исторического процесса. С. 274. (274–275) // Национальный/со-

циальный характер: археология идей и современное наследие. М., ИВИ РАН. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://roii.ru/conf/2010/09.pdf>

References

1. *Vasiliev Yu. A.* The Phenomenon of “Ecole russe”: N. I. Kareev’s Theory of History (Ending) // Knowledge. Understanding. Skill. 2010. no. 3. Pp. 121-134. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-ecole-russe-teoriya-istorii-n-i-kareeva-okonchanie>
 2. *Dunaeva Yu. V.* The Idea of European Unity in the Work of N. I. Kareev // Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Ser. 5, History: an Abstract Journal. М, INION RAS, 1999, Pp. 22-37 [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/99-01-002-dunaeva-yu-v-ideya-evropeyskogo-edinstva-v-tvorchestve-n-i-kareeva>
 3. *Kareev N.* History of Western Europe in modern times (the Last third of the XIX century). Vol. 6. Part 1. (1867–1880). Part 2. (1880–1900). St. Petersburg. Printing House Of M. M. Stasyulevich. 1909.
 4. *Kareev N. I.* General course of world history. Moscow: Direct-Media, 2014. Pp. 393
 5. *Minaev A. I.* N. I. Kareev on British Parliamentarism // National / Social Character: Archeology of Ideas and Modern Heritage. Moscow, IVI RAS. 2010. P.283-285. [Electronic resource]. URL: <http://roii.ru/conf/2010/09.pdf>
 6. *Myagkov G. P.* N. I. Kareev on the Role of Tradition in the Mechanism of the Historical Process. Pp. 274–275 // National / Social Character: Archeology of ideas and modern heritage. Moscow, IVI RAS. 2010. [Electronic resource]. URL: <http://roii.ru/conf/2010/09.pdf>
-
-

УДК [94+342.26] (47 – 12) |17/18|

UDC [94+342.26] (47 – 12) |17/18|

ДРУЖКИН А.А.

аспирант кафедры истории России и археологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
E-mail: al.druzhkin-409@mail.ru

DRUZHNIKIN A.A.

Graduate Student, Department of Russian History and Archaeology, Saratov national research University
E-mail: al.druzhkin-409@mail.ru

ПРИХОПЕРЬЕ В АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XIX ВЕКА

THE LAND OF THE KHOPER RIVER (PRIKHOPER'YE) IN THE ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL STRUCTURE RUSSIAN EMPIRE IN THE XVIII - EARLY XIX CENTURY

В статье предпринята попытка решить некоторые спорные и неясные вопросы положения Прихоперья в административно-территориальной структуре Российской империи в XVIII – начале XIX века.

Ключевые слова: Прихоперье, административное деление, регион, реформа, структура, территория.

The article attempts to resolve some controversial and unclear issues of the position of the Land of the Khoper River (Prikhoper'ya) in the administrative-territorial structure of the Russian Empire in the XVIII – early XIX century.

Keywords: Prikhoper'ye, administrative division, region, reform, structure, territory.

Административно-территориальное устройство любого государства складывается постепенно в течение многих веков и является динамическим процессом. XVIII век в истории России был не только «веком дворцовых переворотов», но и «веком войн и реформ». Реформы управления территориями являются важнейшей частью государственных преобразований, всегда привлекавших к себе внимание политологов, правоведов, экономистов, историков. Трехвековая традиция их изучения не привела к исчерпанию темы, а, наоборот, усилила к ней внимание и ставит множество новых вопросов. При этом одним из слабо разработанных аспектов административно-территориального развития государства является исторический аспект. При рассмотрении этой темы в исторической ретроспективе наиболее плодотворным является региональный подход.

Вопрос административно-территориального устройства России в XVIII – начале XIX века затрагивается в трудах многих исследователей прошлого и современности [1; 8; 9; 10; 13; 19; 22]. Однако количество работ, специально посвященных этой теме, невелико. Самыми значительными из дореволюционных исследований являются работы П.Н. Мрочек-Дроздовского, М.М. Богословского и Ю.В. Готье [23; 2; 6]. Эти авторы подробно рассматривали деятельность административных учреждений и их функции, но в общегосударственном масштабе, и уделяли меньше внимания конкретно административно-территориальному делению страны на местном уровне.

Цель данной статьи проследить, как изменялось административное положение одного из регионов юго-востока России, а именно Прихоперья, которое по историческим меркам вошло в состав нашей страны

недавно. Задача состоит в том, чтобы проследить динамику административно-территориальных изменений Прихоперья в составе Российской империи в обозначенный период и решить некоторые спорные и неясные вопросы в истории региона.

Система централизованного управления территориями, сложившаяся к концу XVII века, показала свою слабую эффективность (бюрократическая волокита, плохой сбор налогов и рост недоимок) и не обеспечивала внутренней стабильности (увеличение количества беглых крестьян, крупные народные восстания 1667, 1705, 1708), необходимой для реализации внешнеполитического курса Петра I. Азовские походы (1695–1696), а затем и Северная война (1700–1721) обнаружили слабость экономики российского государства и выявили серьезные недостатки в действующей управленческой системе «приказ – уезд».

Поставив целью создать из России современное могущественное государство, Петр I не только стал укреплять внешнеполитическое положение России, но принял меры по совершенствованию внутреннего порядка в государстве. В 1708 г. Петр I начал реформу системы государственного управления, издав указ о новом административно-территориальном разделении, в котором повелел «для всенародной пользы учинить 8 Губерний, и к ним росписать города» [26, т. IV, № 2218]. К каждой губернии приписывались полки, комплектование и содержание которых вменялось в обязанности губернаторов, назначаемых лично царем. Кроме обеспечения военно-политических функций губернская реформа Петра I должна была упорядочить организацию местного управления, создать эффективную систему сбора податей в государственную казну.

В результате губернской реформы 1708 г. Прихоперье территориально было разделено между Тамбовским и Шацким уездами огромной Азовской губернии, а также землями донских казаков, которые вошли в состав губернии [26, т. IV, № 2218]. Для управления этой обширной местностью в уездных городах находились воеводские канцелярии во главе с уездным комендантом. Вскоре обнаружилось, что губернаторам и уездным комендантам с небольшим штатом чиновников управлять огромными слабозаселенными территориями было сложно. Это показало восстание казаков и крестьян под предводительством К. Булавина (1707–1708), набеги крымских и ногайских татар (1711, 1717). По словам сподвижника царя Петра I Ивана Кирилова, что вплоть до 1720 г. «Кубанская Орда великия озлобления Российскому народу, живущему в низовых местах, чинили, и в полон брали, и скот отгоняли» [14, кн. II, с. 29].

В начале XVIII века единственным крупным поселением в Прихоперье был город-крепость Борисоглебск (до 1704 г. – Павловск) [10, с. 30]. Он был отстроен к 1698 г. как сторожевой укрепленный пункт «для прикрытия внутренних областей России со стороны придонских степей от набегов казаков и татар» [15, с. 65]. Г.И. Перетяткович, ссылаясь на архивные источники, также отмечал, что правительство Петра I приняло решение о строительстве двух новых городов (Петровска на Медведице и Павловска на Хопре) «в видах, со стороны русских беглецов-удальцов» [25, с. 247]. После «кубанского погрома» (1717), когда «в великом множестве Татар, Азовских Бешлеев и других народов <...> впали в пределы Российские <...> между Танбова, Воронежа и во многих пригородках, также по рекам Хопру и Медведице, и околным местам произвели страшное опустошение» [6, с. 499], правительство вспомнило о старом проекте закрытия от ногайцев Волго-Донского междуречья [5, с. 62]. С 1718 года началось строительство укрепленной линии от города Царицына на Волге до Паншина на Дону, которая стала препятствием для кочевников и позволила окончательно закрепить эту территорию за Россией.

Однако не только эти обстоятельства заставили Петра I включить новопостроенные города-крепости в состав Азовской губернии. Императорский указ 1708 г. определяет 25 городов в Азовской губернии приписать «<...> к корабельным делам», а «Борисоглебский на Хопре» и «Петровский на Медведице» созданы для защиты и контроля территории, где происходила заготовка строительного материала для постройки кораблей [26, т. IV, № 2218]. Корабельный фактор, как отмечает Н.А. Комолов, стал ключевым при создании Азовской губернии [16, с. 209].

Новая административная реформа, предпринятая Петром I в 1719 г., разделила огромные губернии на провинции, к которым приписывались города с прилегающими к ним податными округами. Во главе провинции были назначены провинциальные воеводы, а во главе уездов – коменданты, которые «прибыв <...> в те города, кто куда определен будет <...> управ-

лять им по данным инструкциям» [26, т. V, № 3380]. Прихоперье осталось в составе Азовской губернии, но было разделено между Воронежской, Тамбовской и Шацкой провинциями обширной губернии. На территории Прихоперья уже существовали два крупных городских поселения – город Борисоглебск и Хоперская крепость (1714–1716 гг.; с 1779 – г. Новохоперск) [26, т. V, № 3380]. Новопостроенная Хоперская крепость отнесена была к Воронежской, Борисоглебск – к Тамбовской, а Залесский стан – к Шацкой провинциям [26, т. V, № 3380]. По утверждению Н.А. Комолова, административно-территориальное устройство и границы Азовской губернии, установленные в ходе губернской реформы 1719 - 1720 гг., практически не изменялись вплоть до 60-х гг. XVIII века [16, с. 211]. Только к 1727 г. Азовская губерния, в результате частичных административных реформ Верховного тайного совета, была постепенно переименована в Воронежскую [14, кн. I, с. 60]. Хоперская крепость и Борисоглебск остались в Воронежской и Тамбовской провинциях Воронежской губернии соответственно, а Петровск был приписан к Симбирской провинции Казанской губернии [14, кн. II, с. 35]. Такое положение подтверждается указами Анны Иоанновны в 1732 г. и Елизаветы Петровны в 1745 г. [26, т. XLIV, кн. шт. II, отд. IV. № 6233; 26, т. XII, № 9121]. Низовья Хопра относились к Земле Донских казаков, которые «<...> селение имеют <...> по впадающим в Дон рекам, по Хопру, по Медведице», подчиняются Военной коллегии и «губернии ни какой не подчинены» [14, кн. I, с. 174; 6, с. 120].

В XVIII веке территория, на которой проживали донские казаки, фактически была включена в состав Российского государства, но обладала определенной автономией. Установление территориальных границ Войска Донского являлось составной частью политики имперского правительства по заселению и хозяйственному освоению новых земель. На северных и северо-восточных границах казачьих земель, в частности в Прихоперье, напряженные отношения сложились между казаками и великорусскими помещиками (воронежскими, тамбовскими, а позднее и саратовскими). А.П. Пронштейн отмечает, что правительство, удовлетворяя интересы великорусского дворянства и, одновременно, стремясь ликвидировать наиболее крупный и опасный регион сосредоточения беглых, указом от 22 июля 1700 г. предписало «верховых донских городков казаков, которые живут по Хопру и по Медведице, и по разным рекам, перевести и поселить по двум дорогам к Азову: одних до Валуйки, а других от Рыбнаго к Азову ж» [27, с. 30].

Важным моментом борьбы донского казачества за свои права и земли явилось восстание под предводительством К.А. Булавина (1707–1709). Разгром булавинцев навсегда лишил Войско Донское обширных территорий на среднем течении Дона, Хопра, Медведицы. Верховья Дона, Хопра, Медведицы были навсегда отрезаны от войсковых земель и переданы Воронежской, Казанской и Астраханской губерниям, а после 1780 г. отошли

Саратовской и Пензенской губерниям. Генеральное межевание на Дону окончательно установило северные и северо-восточные границы Войска Донского, которые не менялись до 20-х гг. XX века.

К 60-м гг. XVIII в. средняя часть Прихоперья оставалась в составе Тамбовской провинции Воронежской губернии, низовья в Земле Донских казаков, а верховья Хопра находились в составе Пензенской провинции Казанской губернии [26, Т. XVI. № 12259]. Только по «Росписи губерниям, провинциям, крепостям и другим достопамятным местам в Российской империи находящимся» Хоперская крепость оказалась одновременно в Тамбовской провинции Воронежской губернии и Астраханской губернии, в которой «от Царицына по линии до Дону реки находятся следующие небольшие крепости <...> Хоперская крепость в верховье реки Хопера, впадающей в Дон, от Астрахани по почтовой дороге 723» [28, с. 29; с. 39–40]. В августе 1764 г. по указу Екатерины II Борисоглебск и Хоперская крепость оказались в Воронежской провинции Воронежской губернии [26, т. XLIV, кн. шт. II, отд. IV, №12226]. Однако уже в октябре 1764 г. по именному указу императрицы «Об учинении Губернаторам, каждому в своей губернии, росписания о приписных городах и о всех уездах», город Борисоглебск отнесен к Тамбовской провинции Воронежской губернии, в котором «воеводе не быть» [26, т. XVI, № 12259]. Екатерина II приказала привести в соответствие штаты чиновников в присутственных местах в связи с тем, что в 1763 г. ввела жалованье «судьям и канцелярским служителям», чтобы они «не имели уже причины сверх того к богоненавистой корысти» [26, т. XVI, № 12259].

Территория Прихоперья в процессе различных административных изменений оставалась на значительном расстоянии от административных центров провинций и губерний. А.В. Сергеев отмечал, что «в западной части Нижнего Поволжья территории упомянутых уездов (*Нижне-Ломовского, Керенского, Шацкого уездов Воронежской губернии – А.Д.*) часто были смешанными», т.е. селения одного уезда находились на территории другого уезда, а «<...> территории Керенского и Шацкого уездов были оторваны от своих основных частей на расстояние до 200 километров» [29, с. 39]. Небольшой штат провинциальных чиновников не мог контролировать постоянно увеличивавшееся население края, которое к тому же было весьма разношерстным по социальному составу (служилые люди, казаки, крестьяне, старообрядцы и т.д.). Сдвинувшиеся далеко на юг сторожевые линии (Царицынская, Азово-Моздокская) обеспечили оборону Прихоперья от набегов кочевников и тем самым усилили поток переселенцев на пустующие земли из центральных районов страны.

Постоянному росту населения способствовала активная политика правительства, направленная на освоение новых территорий. Ещё Петр I стал раздавать эти земли помещикам, но, правда, без крестьян. «В 1723 г. по указу Петра I на территории будущих Балашовского и Сердобского уездов были отведены

земли и угодья одновременно шестистам челобитчикам – главным образом участникам Северной войны» [24, с. 7]. Эта практика была продолжена и расширена Екатериной II, которая раздавала огромные земельные пожалования своим фаворитам. В.А. Осипов отмечал, что в 80–90-х гг. XVIII в. «120 вельможам, графам, князьям и другим высшим чинам было назначено к раздаче 613788 десятин земли – в среднем по 5 тысяч дес. каждому... Помещикам Саратовской губернии было отдано 8274 души крестьян» [24, с. 44]. Получившие эти земли высокопоставленные придворные вельможи и сановники стали переводить крестьян из перенаселенных центральных вотчин на новые земли.

Такую же политику проводило дворцовое ведомство [3, л. 1]. Е.И. Индова отмечала, что «тамбовские крестьяне <...> в 1756 г. были частично отселены на малозаселенные дворцовые земли по р. Хопер» [11, с.101]. Постепенно факультативное население края стало заменяться постоянным. Стали укрупняться старые одиночные поселения-«гнезда» и появлялись новые. К тому же в этих местах оставалось ещё много беглых крестьян, которых новые собственники земель постоянно пытались вновь закрепить, чтобы избежать лишних трат по переселению. Начало государственного соляного промысла в Нижнем Поволжье в 40-х гг. XVIII в. дало толчок ещё одному потоку миграции – массовому переселению чумаков-солевозчиков из малороссийских губерний, которые тоже получили земли для содержания рабочего скота (быков, волов) в обмен на выполнение государственных заданий по перевозке соли с озера Эльтон [26, т. XIV, № 10197].

Удаленность от административных центров делала коронную власть здесь маловлиятельной, а население фактически независимым. Небольшое количество помещиков-дворян, опоры монархии, проживавших постоянно в своих поместьях, не могли полностью контролировать население края. Это показало крестьянское восстание под предводительством Е.И. Пугачева (1773–1775), которое нашло здесь необходимую почву. Наличие «служилого элемента» – казаков и пахотных солдат, имевшим оружие и умевшим обращаться с ним, а также беглых крестьян, которых постоянно пытались вновь закабалить, стало питательной основой для распространения восстания на территории Прихоперья и далее, вглубь страны. После подавления пугачевского восстания Хоперский казачий полк, сохранивший свои земельные угодья в районе Новохоперской крепости, был окончательно переведен на Азово-Моздокскую пограничную линию (1777–1779), а его земли были пожалованы Екатериной II Г.А. Потемкину. [26, т. XX, № 14607].

К концу XVIII в. четко проявилась потребность в создании соответствующей времени системы управления и более точном определении полномочий местных административных органов. Эти причины заставили правительство Екатерины II провести реформу местного управления на основе «Учреждений для управления губерний Всероссийской империи» (1775), которую императрица наметила, как указывают некоторые ис-

следователи, ещё в начале своего правления [13, с. 423; 19, с. 47-48; 23, с. 437]. Ю.В. Готье также отметил, что реформ уничтожила «чересполосность», то есть когда «города с уездами <...> были отделены от своего провинциального города» частями территории другой провинции [6, с.264].

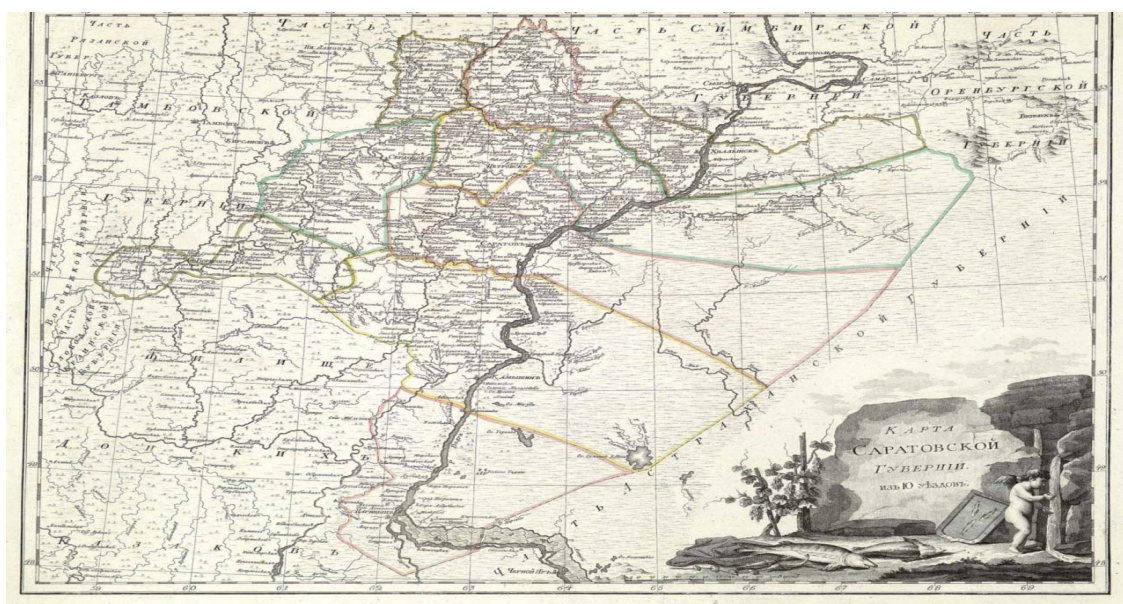
Губернская реформа 1775 года изменила административно-территориальное деление страны на долгие годы. Действующая до этого трехуровневая система управления (губерния – провинция – уезд) заменена двухуровневой системой организации управления (губерния – уезд). Созданные при Петре I и его приемниках губернии разукрупнились и делились на 3 – 4 новые, каждая из которых теперь включала от 10 до 12 уездов с населением 20 – 30 тысяч человек. В результате реформы 1775 года число губерний увеличилось до 50. Также изменившееся административно-территориальное устройство империи определило создание новых административно-территориальных единиц – наместничеств, а в их составе уездов, административным центром которых должен быть город. Б.Н. Миронова отметил, что в результате губернской реформы 1775 г. к уже существующим городам империи добавилось 216 новых [22, с. 20], хотя сама императрица Екатерина II скромнее оценила свои достижения в деле градостроительства, указав «городов (предположенных) и выстроенных 144» [7, с. 69].

В сентябре 1779 г. Екатерина II подписала «Указ о составлении Тамбовского наместничества из пятнадцати уездов». В него вошли 15 уездных городов, среди которых были Борисоглебск и Новохопёрск [26, т. XX, № 14917]. Указом Екатерины II от 7 ноября 1780 из состава Астраханской губернии в течение 1780-1781 гг. предписывалось выделить Саратовское наместничество в составе девяти округов, административными центрами которых должны стать ранее существующие слободы и дворцовые села с изменением названий, среди которых были дворцовое село Балашово, переименованное

в город Балашов, и казенное поселение пахотных солдат Большая Сердоба, переименованное в город Сердоб [26, т. XX, № 15080]. Согласно именному указу, данному Сенату, 10 февраля 1782 г. город Новохопёрск с уездом передавался во вновь открытое Саратовское наместничество. По указу от 5 августа 1782 г. часть Борисоглебского округа Тамбовского наместничества также приписывалась к Саратовскому наместничеству «для удобнейшего сообщения сего уезда с прочими местами Саратовской губернии» [26, т. XXI, № 15343; т. XXI, № 15485].

С приходом к власти императора Павла I сложившееся административно-территориальное деление империи было изменено. Были упразднены ряд губерний, в том числе в декабре 1796 г. Саратовская губерния [26, т. XXIV, № 17634]. Однако в марте 1797 г. Саратовская губерния была восстановлена, но без Аткарского и Балашовского уездов. По указу от 12 апреля 1798 г. города Аткарск и Балашов стали безуездными (заштатными) городами Саратовской губернии, но «под управлением городских магистратов в Аткарске и Балашове имеющихся» [26, т. XXV, № 18482]. По указу Саратовского губернского правления территория Балашовского уезда была разделена между Новохопёрским и Сердобским уездами. В Сердобский уезд передавалось 86 поселений, а в Новохопёрский – 29 поселений, в том числе город Балашов [4, л.л. 3об.- 4].

Император Александр I, сменивший Павла I на троне, также произвел ряд административно-территориальных изменений. Так, в 1802 г. была восстановлена Пензенская губерния, а Новохопёрский уезд согласно сенатскому указу от 29 марта 1802 г. был передан из Саратовской в Воронежскую губернию [26, т. XXVII, № 20205]. По результатам ревизии Саратовской губернии сенаторами М.Г. Спиридовым и В.И. Нелидовым были восстановлены в мае 1803 г. Аткарский и Балашовский уезды в связи с тем, что «с отчислением г. Новохопёрска с уездом» к Воронежской губернии стало «весьма неудобно исправному управлению, так как «по пути от Саратова до гра-



Карта Генерального межевания Саратовской губернии и прилегающих территорий. Конец XVIII в.

ницы около четырех сот верст, не имея в сем том великом пространстве ни единого уездного города» [26, т. XXVII, № 20774; т. XLIV, кн. шт., отд. IV, к № 20774].

Таким образом, в начале XIX века сложилось административно-территориальная структура юго-востока Российской империи, в соответствии с которой Прихоперье было разделено между Саратовской (Балашовский и Сердобский уезды), Тамбовской (Борисоглебский уезд), Воронежской (Новохоперский уезд) и Областью Войска Донского (Хоперский округ). Такая административно-территориальная «чехарда» связана с географическим положением Прихоперья, расположенного в междуречье двух крупнейших транспортных путей европейской части России – Волги и Дона, и двух природно-климатических зон – леса и степи. Географический фактор оказал существенное влияние на социально-экономическое развитие региона, который долгое время служил сырьевой базой и перева-

лочным пунктом между великорусским Центром и многонациональными окраинами страны. В Прихоперье, занимающим такое пограничное положение, не сложилось значительных городских центров – аттракторов прилегающих местностей с социально разнородным населением. Прихоперский край как территория находящаяся на границе великорусских земель, казачьей вольницы и кочевых народов, всегда был потенциально взрывоопасен. Расширяющееся в XVIII веке Российское государство, заинтересованное во внутренней стабильности, разными способами пыталось замирить юго-восточные окраины страны: усиленной раздачей земель в крае помещикам, выдавливанием казачества на границы страны, противодействием к складыванию горизонтальных связей социальных групп населения в регионе и таким образом формированию региональной идентичности, в том числе и через постоянно изменяющееся административно-территориальное подчинение.

Библиографический список

1. Багалей Д.И. Материалы для истории колонизации и быта Харьковской и отчасти Курской и Воронежской губерний. Харьков, 1890.
2. Богословский М.М. Областная реформа Петра Великого (провинция 1719–1727 гг.). СПб., 1902.
3. Государственный архив Саратовской области. Ф. 407 «Саратовская ученая архивная комиссия». Оп.1. Д.163.
4. Государственный архив Саратовской области. Ф. 546 «Саратовская палата суда и расправы». Оп. 1. Д. 54.
5. Голиков И.И. Дополнения к Деяниям Петра Великого к 1716 и 1717 годам. М., 1794. Т. XI.
6. Готье Ю.В. История областного управления от Петра I до Екатерины II. М., 1913. Т. I.
7. Екатерина II. Письмо барону Гримму. 11 июля 1781 // Русский архив. 1878. № 9. Книга III. С. 5–128.
8. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. М., 1968.
9. Загоровский, В.П. Общий очерк по истории заселения и хозяйственного освоения южных окраин России в эпоху зрелого феодализма (XVI – начало XVIII в.) // История заселения и хозяйственного освоения Воронежского края в эпоху феодализма. Воронеж, 1987. С. 3–23.
10. Загоровский В.П. Воронежская историческая энциклопедия. Воронеж, 1992.
11. Индова Е.И. Дворцовое хозяйство в России. Первая половина XVIII в. М., 1964.
12. Кабузан В.М. Народы России в первой половине XIX века: Численность и этнический состав. М., 1992.
13. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I. Реформы в России в XVIII в. Опыт целостного анализа. М., 2001.
14. Кирилов И.К. Цветущее состояние Всероссийского Государства. М., 1831. Кн. I и II.
15. Козлов Х. Некоторые исторические и статистические сведения о городе Борисоглебске – на р. Вороне, Тамбов. губ. // Москвитинин. 1853. Т. IV (№ 13/14). Кн. I. Отд. VII. С. 65–70.
16. Комолов Н.А. Азовская губерния (1709–1725): территория и высшие администраторы. Ростов/н/Д., 2009.
17. Лаппо-Данилевский А.С. Очерк внутренней политики императрицы Екатерины II. СПб., 1898.
18. Любавский М.К. Историческая география России в связи колонизацией. СПб., 2000.
19. Любавский М.К. Русская история XVII – XVIII вв. Изд. 2-е. СПб., 2002.
20. Максимов Е.К., Мезин С.А. Города Саратовского Поволжья петровского времени. СПб., 2010.
21. Милуков П.Н. Государственное хозяйство первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого. СПб., 1905.
22. Мионов Б.Н. Русский город в 1740–1860-е годы. Л., 1980.
23. Мрочек-Дроздовский П.Н. Областное управление России XVIII века до учреждения о губерниях 7 ноября 1775 года. СПб., 1876.
24. Осипов В.А. Саратовский край в XVIII веке. Саратов, 1985.
25. Перетяткович Г.М. Поволжье в XVII и начале XVIII века (очерки из истории колонизации края). М., 1882.
26. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. М., 1830.
27. Пронштейн А.П. Земля Донская в XVIII веке. Ростов/н/Д., 1961.
28. Роспись губерниям, провинциям, городам, крепостям и другим достопамятным местам в Российской империи находящимся. СПб., 1757.
29. Сергеев А.В. Административно-территориальное деление Нижнего Поволжья в XVIII в. // Труды Саратовского областного музея краеведения. Вып. 3. Саратов, 1960. С. 28–49.

References

1. Bagaley D. I. Materials for the history of colonization and life of Kharkiv and partly Kursk and Voronezh provinces. Kharkiv, 1890.
2. Bogoslovsky M. M. Regional reform of Peter the Great (province of 1719–1727). St. Petersburg, 1902.
3. GASO. (State archive of the Saratov region). F. 407. Op.1. D.163.
4. GASO. (State archive of the Saratov region). F. 546. Op. 1. D. 54.
5. Golikov I. I. Additions to the acts of Peter the Great to 1716 and 1717. M., 1794. Vol. XI.
6. Gauthier Yu. V. History of regional administration from Peter I to Catherine II. M., 1913. Vol. I.
7. Catherine II. Letter to Baron Grimm. July 11, 1781 // Russian archive. 1878. No. 9. Book III. Pp. 5–128.

8. *Eroshkin N. P.* History of state institutions of pre-revolutionary Russia, Moscow, 1968.
 9. *Zagorovsky, V. P.* General essay on the history of settlement and economic development of the southern suburbs of Russia in the era of Mature feudalism (XVI – early XVIII century) // History of settlement and economic development of the Voronezh region in the era of feudalism. Voronezh, 1987. P. 3–23.
 10. *Zagorovsky V. P.* Voronezh historical encyclopedia. Voronezh, 1992.
 11. *Indova E. I.* Palace economy in Russia. The first half of the XVIII century. m., 1964.
 12. *Kabuzan V. M.* Peoples of Russia in the first half of the XIX century: Number and ethnic composition. Moscow, 1992.
 13. *Kamensky A. B.* From Peter I to Paul I. Reforms in Russia in the XVIII century. Experience of holistic analysis. Moscow, 2001.
 14. *Kirillov I. K.* Blooming state of the all-Russian State. Moscow, 1831. Books I and II.
 15. *Kozlov H.* Some historical and statistical information about the city of Borisoglebsk – on the Raven river, Tambov. lip. // Moskvityanin. 1853. VOL. IV (no. 13/14). Books I. Otd. VII. Pp. 65–70.
 16. *Komolov N. A.* Azov province (1709–1725): territory and higher administrators. Rostov /n /D, 2009.
 17. *Lappo-Danilevsky A. S.* Essay on the internal policy of the Empress Catherine II. St. Petersburg, 1898.
 18. *Lyubavsky M. K.* Historical geography of Russia in connection with colonization. SPb., 2000.
 19. *Lyubavsky M. K.* Russian history of the XVII – XVIII centuries. ed. 2-e. SPb., 2002.
 20. *Maksimov E. K., Mezin S. A.* Cities of the Saratov Volga region of Peter's time. SPb., 2010.
 21. *Milyukov P. N.* State economy of the first quarter of the XVIII century and the reform of Peter the Great. St. Petersburg, 1905.
 22. *Mironov B. N.* Russian city in the 1740s – 1860s. L., 1980.
 23. *Mrochek-Drozdovsky P. N.* Regional administration of Russia of the XVIII century before the establishment of the provinces on November 7, 1775. St. Petersburg, 1876.
 24. *Osipov V. A.* Saratov region in the XVIII century. Saratov, 1985.
 25. *Peretyatkovich G. M.* The Volga region in the XVII and early XVIII centuries (essays from the history of colonization of the region). Moscow, 1882.
 26. Complete collection of laws of the Russian Empire. Collection I. M., 1830.
 27. *Pronstein A. P.* The Don land in the XVIII century. Rostov/n/D, 1961.
 28. Painting of provinces, provinces, cities, fortresses and other memorable places in the Russian Empire located in St. Petersburg, 1757.
 29. *Sergeev A. V.* Administrative-territorial division of the Lower Volga region in the XVIII century. // Proceedings of the Saratov regional Museum of local lore. Issue 3. Saratov, 1960. Pp. 28–49.
-

ЕФРЕМОВА И.С.

старший научный сотрудник, отдел научно-исследовательской работы и информационного обеспечения, Государственный архив Курской области
E-mail: efremova.i.s2012@gmail.com

EFREMOVA I.S.

Senior Researcher, Department of Research and Information Support, State Archive of the Kursk Region
E-mail: efremova.i.s2012@gmail.com

**РАСПОРЯДОК СЛУЖБЫ В ГОРОДОВЫХ МАГИСТРАТАХ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XVIII ВЕКА
(ПО МАТЕРИАЛАМ КУРСКОГО НАМЕСТИЧЕСТВА)**

**THE ORDER OF SERVICE IN MAGISTRATES IN THE LAST QUARTER OF THE XVIII CENTURY
(ON MATERIALS OF KURSK PROVINCE)**

В статье анализируется совершенствование служебного законодательства, на котором базировалась деятельность магистратов, как результат формирования института государственной гражданской службы. Повышение требований к служебному поведению и отбору кадров сочеталось с расширением материальных, социальных и правовых гарантий служащим. Размер поощрений был пропорционален качеству исполнения обязанностей.

Ключевые слова: магистрат, регламент, гражданская служба, распорядок рабочего времени, штатное расписание.

The article analyzes the improvement of the service legislation on which the activity of magistrates was based, as a result of the formation of the Institute of state civil service. Increased requirements for professional conduct and personnel selection were combined with increased material, social and legal guarantees. The amount of incentives was proportional to the quality of performance of duties.

Keywords: magistrate, regulations, civil service, working hours, staffing.

Реформирование системы государственного устройства, активизировавшееся в сер. XVII в., сочетало структурные изменения внутри органов власти с правовым и институциональным оформлением гражданской службы. В этот период вышли законы о распорядке рабочего времени, общеобязательном принесении присяги и материальном обеспечении служащих за счет казны [13, с. 441]. Городская реформа 1699 г. распространила нововведения на региональные структуры [12, с. 611]. Историки государственной школы (Б.Н. Чичерин, С.Ф. Платонов) в усилении контроля за общинными органами власти видели улучшение качества подбора кадров и повышение результативности работы учреждений [15, с. 143; 20, с. 309]. Их коллеги, ученики В.О. Ключевского, (П.Н. Милюков, А.А. Кизеветтер, М.Ю. Богословский) в усматривании мирских институтов усматривали маятниковый характер российской модернизации и ее замедленную динамику [1, с. 253–307; 13, с. 121, 134; 14, с. 393, 396].

Институализация гражданской службы осуществлялась параллельно изменению государственного устройства (1719–1725 гг.). Согласно новым требованиям при каждой организации создавался архив, где хранились документы по личному составу (формулярные списки, аттестаты, паспорта) и делопроизводственная документация [2]. По правилам параллельного учета, учреждения одновременно заполняли реестры и книги идентичного содержания. Каждые три дня эти докумен-

ты сверялись за пометкой всех расхождений [4, л. 615].

К систематизации служебного законодательства подталкивали участвовавшие случаи злоупотреблений региональных властей. Так, в ноябре 1766 г. «за взятки и лихоимство» были осуждены белгородский губернатор князь Г. Шаховской и 38 его сообщников [10, с. 1037]. Виновные были приговорены к штрафу, лишены всех регалий и заключены под стражу в Московский исправительный дом [10, с. 1038]. За аналогичные правонарушения к ответственности привлекались курский, рыльский и новооскольский воеводы [10, с. 1040].

В XVIII в. городские службы по-прежнему делились на гражданские и казенные [14, с. 173]. Работа в магистратах принадлежала к первой категории [9, с. 345; 13, с. 62]. За 1720–1775 гг. они приобрели статус государственной бюрократической организации с широким набором компетенций [16, с. 297–302]. С изданием «Учреждений об управлении губерний Всероссийской империи» 1775 г. магистраты стали сословными городскими судами. Состав присутствия являлся стандартным – два бургомистра и четыре ратмана, – а вот количество канцелярских служащих и вспомогательного персонала обуславливалось необходимостью [19, 235]. Например, в 1794 г. оперативный штат Курского губернского магистрата состоял из сторожа, двух секретарей, двух протоколистов, двух регистраторов, двух канцеляристов, трех подканцеляристов, двух вахмистров и архивариуса [3, л. 4]. Вместе с тем, для рабо-

ты обоянского присутствия требовалось только четыре канцеляриста, а за доставку корреспонденции отвечал сторож [2, л. 14].

Комплектование штата осуществлялось двумя способами: посредством выборов и по заключении контракта [5, л. 287, 289, 290]. Первый действовал в отношении судей (бургомистров и ратманов) [19, с. 234, 235], второй – канцеляристов [19, с. 259]. К соискателям на выборные должности предъявлялись нравственные, сословные и материальные требования. В указе Курского губернского магистрата от 3 февраля 1780 г. судьям предписывалось «...всемерно стараться исполнять все судящие должности по точности законов без малейшего упущения, доставляя всякому искателю справедливость и удовольствие неотложно и избавляя всякого от напрасной и незаконной волокиты, сохраняя благочиние, добро и порядок» [7, л. 1]. Указу от 11 декабря 1773 г. в бургомистры избирались только представители купечества, а в ратманы – зажиточные мещане. Обязательным условием был капитал не менее 500 руб., ставка которого с 1785 г. повышалась до 1000 [18, с. 818]. Но не все города обладали достаточным количеством купечества. По данным IV ревизии в 1782 г. в 16-ти центрах Курского наместничества проживало 3486 купцов, из которых на 5 городов (Новый Оскол, Богатый, Щигры, Тим и Старый Оскол) в совокупности приходилось 40 [4, л. 165, 167]. В посл. четв. XVIII в. такие показатели были характерны для большинства русских городов [13, с. 67]. Кадровый кризис заставил Сенат с 1785 г. ослабить сословный ценз, разрешив участие в выборах купцам-раскольникам и мещанам среднего достатка [18, с. 817–818].

Зачастую имущественные и образовательные требования приводили к геронтократии. Как следствие, в малых городах зарождались управленческие династии, а кадры заметно старели. Например, представителю обоянского административного клана Петру Варварову, трижды занимавшему пост бургомистра, в 1780 г. было 47 лет, а в 1796 г. его возраст достиг 63. При этом с 1753 по 1779 г. Никита, Онисим и Петр Варваровы поочередно замещали эту должность [2, л. 34].

С переходом на балльную систему процедура выборов усложнилась. Раз в три года общество градское составляло баллотировочные листы, которые на собрании резюмировались в списки [4, 112–134]. Различие между ними состояло в степени подробности. Так, баллотировочный лист Курского городского магистрата за 1783 г. содержал 100 фамилий, а список – 31 [4, л. 137]. В процессе выборов за каждого кандидата подавались голоса «за» и «против». Затем подсчитывались баллы, и соискатели, набравшие большинство, отправлялись в соборную церковь для принесения присяги Государю и клятвенного обещания городу [4, л. 156]. В случае безвременной кончины или нетрудоспособности одного из служащих проводилось досрочное голосование. Например, 10 марта 1783 г. в Курский городской магистрат поступил указ из наместнического правления о замене бургомистра Михаила Полевого [6, л. 7].

Сославшись больным, он несколько месяцев не являлся на службу. По свидетельству доктора Реслейна, обострившаяся подагра сделала состояние бургомистра не совместимым с должностью, из-за чего рекомендовалось переизбрание [6, л. 8 об.]. Городовой магистрат велел гражданскому старосте Ивану Климову созвать выборщиков [6, л. 11]. Из 100 фамилий, указанных в баллотировочном листе, 8 принадлежало мещанам, остальные – купцам [6, л. 19]. По итогам голосования выбор пал на купца А.А. Володимерова. Получив наказ, магистратский писец Рогательников отправился в дом соискателя. Купец назначения не принял и к присяге не явился [6, л. 21]. Свой отказ он аргументировал вступлением в подряд на поставку часов [6, л. 22]. Причину, озвученную Володимеровым, суд счел недостаточной, принудив купца к присяге. В итоге, присяжный лист за скрепой приводимого и приводившего 7 апреля из духовного правления был передан в магистрат [6, л. 24].

В отношении договорников превалировал образовательный ценз. Например, в журналах Курского городского магистрата за декабрь 1780 – январь 1781 г. сообщалось о принятии в канцелярию трех однодворцев – А.С. Жирова, В.К. Батина и Ф.Г. Канина, – имевших опыт работы в нижней расправе [5, л. 287, 289]. Нередко в секретари нанимались офицеры-отставники из дворян [6, л. 14]. Такое решение не лишено логики: растущий документооборот требовал оперативности, чему противоречила неопытность и безграмотность кадров. Другой причиной была незаинтересованность купечества в кабинетных должностях. Они сосредотачивались на преумножении капитала и заботах о его преемственности, поэтому, отягощенные тяглыми вакансиями, не стремились заключать контракт.

Процесс его подписания происходил в несколько этапов. Сначала соискатель подавал прошение, в котором прописывал личные качества, сведения о предыдущих местах службы и ожидаемую сумму жалованья [6, л. 1]. К заявлению обязательно подшивался аттестат, а по мере необходимости – дополнительные справки. Например, кандидат в магистратские канцеляристы Михей Короткий прилагал копию свидетельства о работе в Курском наместническом правлении [6]. А канцелярист Н.И. Скуридин – паспорт из Сената о присвоении чина коллежского регистратора [6, л. 5]. После проверки сведений к соискателю отправлялся вахмистр с письменным или словесным оповещением [6, л. 6]. Затем подписывался контракт и произносилась присяга. Как правило, договоры заключались сроком на один год с возможностью продления, а годовое жалованье канцеляриста в 1780-е гг. варьировалось в пределах 100–170 руб. [6, л. 7 об.].

Продуктивность работы судов зависела не только от добросовестности служащих, но и от стабильности внутренней организации. Являясь государственными структурами, присутствия открывались в установленное время, вели унифицированную документацию и состояли на казенном обеспечении. Рабочий день начинался либо в 8 ч. пополудни, либо в 2 ч. пополудни

и длился 8 часов. В случае необходимости расписание корректировалось. Например, в Обояни суды открывались не в 8, а в 6 ч. пополудни [3, л. 2]. После разделения магистратов в 1783 г. на два департамента каждый из них в составе президента-бургомистра и двух – трех ратманов заседал отдельно [3, л. 34]. По разным причинам судьи могли собираться не в полном составе. Например, 21 января 1781 г. во II департаменте (гражданский) Курского губернского магистрата заседали лишь трое из четырех присутствующих, а в Обоянский городской магистрат часто являлись только два ратмана [3, л. 35]. Поскольку судебные решения выносились «большинством голосов», устанавливался лимит посещаемости, равный 2/3. В исключительных случаях применялось совмещение. Например, в марте 1781 г. президент уголовного департамента Курского губернского магистрата Петр Врангель одновременно заседал в гражданском отделении [3, л. 1]. О причинах отсутствия или несвоевременного выхода из отпуска требовалось предъявить *известие* [4, л. 45]. Если в качестве причины указывалась болезнь, к объяснительной прилагалось лекарское заключение [4, л. 46].

Канцеляристы прибывали на час раньше. Перед заседанием им предстояло изучить повестку дня и структурировать вопросы в порядке злободневности. Наиболее значимыми считались внутриорганизационные проблемы: выборы, распределение жалованья, обсуждение дисциплинарных и коррупционных нарушений, присвоение наград и вручение аттестатов. После их согласования переходили к рассмотрению жалоб [3, л. 7]. Ход обсуждений протоколировался с последующим резюмированием в *журнале заседаний*. Последние состояли из трех частей: *вводной*, включавшей описание даты заседания и времени прибытия служащих; *основной*, воспроизводившей список рассматриваемых вопросов и решений по ним; и *заключительной*, указывавшей на время окончания собрания и причины неявки кого-либо из членов [3, л. 2, 6, 9].

Развитие коммерческих отношений привело к увеличению нагрузки канцелярий. Если в 1760-е – 1770-е гг. ежегодное количество дел, рассматриваемых в обоянском магистрате, не превышало 200, то к 1786 г. его документооборот составлял 551 ед. входящей и 1560 ед. исходящей документации [7, л. 13, 18]. Для удобства канцелярии делились на несколько повытий, а их работа базировалась на разделении труда. За учет дел отвечали регистраторы, составлением и копированием занимались канцеляристы, подканцеляристы и копейисты, а за общим документооборотом следили секретари [7, л. 7]. Помимо ведения судебных дел, служащие занимались оформлением внутренней документации: послужных списков, счетных выписок о жалованьи, приходных и расходных книг, – а также составляли контракты на подряды и вели переписку с другими учреждениями [3]. Каждый чиновник нес ответственность за свою деятельность, заверяя документы личной подписью [3].

Подобно другим государственным органам, суды пользовались материальными, социальными и право-

выми гарантиями [19, с. 234–245]. За первые отвечала казенная палата. Она руководила начислением жалования служащим и выделяла средства на бытовые потребности организаций [6, л. 56, 69]. Как следствие, в них закладывался собственный бюджет, за распределение которого отвечали счетчики [6, л. 71]. Заработная плата состояла из оклада и доплаты за интенсивность труда. Пошлины за рассмотрение дел и услуги канцеляристов прописывались в *прейскурантах*, присылаемых из казенной палаты. Самовольная корректировка тарифов грозила штрафом и увольнением без права на пенсион [6, л. 73, 78].

Все начисления производились по третям и предусматривали строгую отчетность. *Описи полученных денег, приходные и расходные книги и счетные выписки* ратман передавал в казначейство, которое принимало документы и деньги и выделяло средства на содержание присутствия [6, л. 89]. Определяющим документом служили *расходные статьи*, включавшие два раздела: на жалованье служащим и на канцелярские надобности [6, л. 112]. По прибытии ратман отчитывался о передаче средств счетчикам [6, л. 108, 109]. По результатам распределения ассигнований составлялись *счетные выписки*, состоявшие из приходной и расходной частей. Жалованье рассчитывалось индивидуально «за вычетом на *гошпиталь*» [6, л. 114 об. – 115]. В Обоянском городском магистрате вместо выписок практиковалось составление *третьих реестров и счетов*, схожих по внешнему оформлению [2, 56]. Указанное обстоятельство свидетельствует о формировании делопроизводственных традиций, которые, с позиции Н.В. Середы, обуславливались «...уровнем интеграции города в экономику» [17, с. 186]. Помимо выписок, магистраты составляли *описи полученных средств*, а также *приходные и расходные книги* [5, л. 172].

Сдельная оплата труда делала жалованье неравным. Так, в сентябре 1782 г. канцеляристам 1-го и 4-го повытий курского магистрата Борзенкову и Драчову заплатили с разницей в 50 руб. [5, л. 189]. В отличие от доплаты за интенсивность окладная часть заранее оговаривалась. Соразмерно степени инфляции эта сумма постоянно индексировалась. Если работодатель не соблюдал это требование, служащие жаловались в наместническое правление. Для доказательства своей правоты требовались веские основания. Например, канцелярист курского магистрата Короткий необходимость доплаты в 20 руб. аргументировал увеличением нагрузки: за полгода, предшествовавшие заявлению, судебный документооборот увеличился в 1, 5 раза. Правление обязало магистрат пересмотреть жалованье [5, л. 197].

Важно отметить, что оклад начислялся за фактически проработанное время. Отпуска, воскресные и праздничные дни, а также отсутствие по временной нетрудоспособности из жалованья вычитались [5, л. 197 об.]. Для удобства вычислений магистраты вели «*Ведомости о состоянии присутствия*». Документ делился на несколько граф. В первой и второй указывались число и день недели, в которые проходили заседания магистрата-

та. Третья и четвертая поименно перечисляли бургомистров и ратманов с указанием в какие дни и часы они явились на работу, в какой период находились в отпуске или отсутствовали по болезни. Дополнительно составлялись «Ведомости о чинах, находящихся в отпуску». По структуре они делились на четыре колонки: 1) «с какого числа отбыл»; 2) ФИО служащего и его чин; 3) «на сколько дней отпущен»; 4) «явились в срок к должности или нет». К этим материалам подшивались прошения служащих о предоставлении проезжих паспортов и резолюции правления [4, л. 245]. По выходе из отпуска чиновники оформляли *явочные*, в которых указывались срок их отсутствия (обычно не превышавший 29 дней) и состояние проезжего паспорта (годовой или трехгодичный, просрочен или нет). Поскольку получение такого свидетельства предусматривало уплату пошлины, то, кроме фиксации в специальных книгах выдачи, они заносились в приходные ведомости [4, л. 246, 248].

В рамках межведомственного взаимодействия магистраты часто привлекали экспертов – врачей, нотариусов, землемеров, оплата которых требовала дополнительного финансирования [4]. Как правило, перечень бытовых расходов был стандартным: бумага, канцелярские принадлежности, средства для поддержания температуры и освещения. Корректировки вносились в зависимости от времени года и чрезвычайных обстоятельств. Например, в 1794 г. Курский губернский магистрат нанимал часового мастера, а в 1795 г. ему потребовалась починка крыши [3, л. 7].

На судейский состав распространялись карьерные и социальные привилегии. По истечении срока службы самым кропотливым чиновникам вручался похвальный лист, запрещавший «обижать в должностях», и полагалась пенсия [19, с. 232]. Основным условием для получения выплат являлось отсутствие штрафов и нареканий [19, с. 233]. Наличие санкций прописывалось в графе № 5 формулярного списка [2, л. 7, 28]. Заявки на пенсии в центральное казначейство передавались из Герольдмейстерской канторы, а их непосредственное распределение осуществлялось через местные финансовые учреждения – губернские казенные палаты и уездные казначейства [2, л. 1]. Жалованье и пенсион включались в опись постоянных доходов коммерсантов наряду с торговым оборотом и объектами собственности. Эти показатели вносились в послужной список, и в случае какой-либо задолженности использовались для погашения [2, л. 28]. Например, в июне 1786 г. курский магистрат урегулировал спор между канцеляристом А. Фатеевым и его заимодавцем мещанином В.С. Данилиным за счет жалованья служащего за майскую треть [4, л. 65].

Помимо собственных чиновников, магистраты контролировали деятельность ряда организаций юридической направленности. В непосредственном подчинении губернских магистратов состояли сиротские и словесные суды [8, с. 383]. В первых заседали градской голова, гражданский староста и два ратмана, во вторых

– один или два судьи [8, с. 384]. В задачу сиротских судов входила защита имущественных и наследственных прав купеческих и мещанских вдов и сирот [19, с. 267]. Подобно магистратским чиновникам, старосты, головы и словесные судьи избирались по баллам [19, с. 259, 293]. Процесс выборов контролировался магистратами. Головы и старосты избирались на посадском сходе, а словесные судьи – на местной ярмарке [19, с. 291]. В целях объективности предпочтение отдавалось наиболее крупным торговым местам. За баллотированием надзирали два ратмана, градской голова и гражданский староста. По окончании выборов составлялись рапорты в наместническое правление, к которым подшивались бюллетени и клятвенные обещания кандидатов [6, л. 21].

Также в ведении судов состояли маклеры и нотариусы [16, с. 297]. Присутствия контролировали процесс назначения этих чиновников и законность их деятельности. Основным методом контроля служила ревизия текущей документации. Ежегодно суды выдавали нотариусам и маклерам белые книги для фиксации верящих писем, протестованных векселей, кредитных и торговых сделок. Процедура получения книги носила заявительный характер. Заполненные экземпляры передавались в магистратский архив с приложением *прошения* о выдаче новых [3, л. 4]. Состоя на государственной службе, нотариусы и маклеры получали третное жалованье. Оно начислялось из общественной кассы, формируемой за счет специального налога. За сбор средств отвечал гражданский староста, за начисление – уездное казначейство, за выплату – магистрат [4, л. 305 об.].

Таким образом, изменение публично-правового статуса магистратов, вызванное реформами 1770-х – 1780-х гг., отразилось на правилах работы присутствий, их структуре и расписании штатов. В частности, лишившись полномочий в области исполнительного производства, магистраты утратили контроль над полицией. По Регламенту 1721 г. полицейские отряды в 100 и более человек состояли в непосредственном подчинении этих организаций [16, с. 296]. С 1775 г. полиция передавалась в распоряжение городничих [19, с. 261]. Как в нач. 1720-х гг. нотариусы и маклеры сохраняли институциональную самостоятельность от магистратов. Однако присутствия контролировали процесс их назначения на должность и порядок начисления им денежного довольствия. Выступая контролирующей стороной, магистрат следил, чтобы средства, собранные с общинников на жалованье служащих, в полном объеме поступили в казначейство (зачастую их перевозил один из ратманов) и были выплачены чиновникам. Это правило действовало не только в отношении маклеров и нотариусов, но и словесных и сиротских судей. Вместе с тем, в 1780-х гг. Сенат расширил список отчетных документов для государственных организаций. Это обстоятельство увеличило объем работы канцелярий, что способствовало их делению на дополнительные отделы – поветья и систематизировало процесс разделения и кооперации служебных обязанностей.

Библиографический список

1. *Богословский М.М.* Областная реформа Петра Великого. Провинция 1719–27 гг. М.: Унив. тип., 1902. 576 с.
2. Государственный архив Курской области (далее – ГАКО). Ф. 236. Оп. 1. Д. 21.
3. ГАКО. Ф. 107. Оп. 1. Д. 7.
4. ГАКО. Ф. 108. Оп. 8. 88.
5. ГАКО. Ф. 108. Оп. 8. Д. 171.
6. ГАКО. Ф. 108. Оп. 8. Д. 339.
7. ГАКО. Ф. 236. Оп. 2. Д. 6.
8. Грамота на права и выгоды городам Российской империи от 21 апреля 1785 г. № 16188 // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45 т. Т. XXI. СПб., 1830. С. 358–384.
9. *Дитятин И.И.* Устройство и управление городов России. Т. I. Города России в XVIII столетии. СПб.: Тип. П.П. Меркулева, 1875. 507 с.
10. Именной указ от 11 ноября 1766 г. № 12781 «О распубликовании во всем государстве об учиненных наказаниях за взятки и за лихоимство» // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45-ти т. Т. XVII. СПб., 1830. С. 1037–1050.
11. Именной указ от 16 марта 1699 г. № 1683 «О делах, подлежащих ведомству Бурмистерской палаты» // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45-ти т. Т. V. СПб., 1830. С. 611–612.
12. Именной указ от 23 августа 1657 г. № 212 «О жалованьи подьячим» // Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗРИ). Собрание первое: в 45-ти т. Т. I. СПб., 1830. С. 441–442.
13. *Кизеветтер А.А.* Посадская община в России XVIII ст. / А.А. Кизеветтер. М.: Унив. тип., 1903. VI, 810 с.
14. *Милуков П.Н.* Государственное хозяйство в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого. СПб.: Изд-во М.В. Пирожкова. Тип. М.М. Стасюлевича, 1905. 688 с.
15. *Платонов С.Ф.* Лекции по русской истории. Вып. III. СПб.: Столичная скоропечатня, 1899. 204 с.
16. Регламент Главного магистрата от 21 января 1721 г. № 3738 // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45-ти т. Т. III. СПб., 1830. С. 297–302.
17. *Середа Н.В.* Реформа управления Екатерины Второй: источниковедческое исследование. М.: Памятники исторической мысли, 2004. 446 с.
18. Указ Сената от 11 марта 1787 г. № 16514 «О допущении мещан к выборам в городские должности» // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45-ти т. Т. XXII. СПб., 1830. С. 817–818.
19. Учреждения для управления губерний Всероссийской Империи от 7 ноября 1775 г. № 14392 // ПСЗРИ. Собрание первое: в 45-ти т. Т. XX. СПб., 1830. С. 229–306.
20. *Чичерин Б.Н.* Областные учреждения России в XVII в. М.: Тип. А. Семена, 1856. 591 с.

References

1. *Bogoslovsky M.M.* Regional reform of Peter the Great. Province of 1719–27 Moscow: University printing house, 1902. 576 p.
2. State archive of Kursk region (SAKR). F. 236. In. 2. File. 21.
3. SAKR. F. 107. In. 1. File. 7.
4. SAKR. F. 108. In. 8. File. 88.
5. SAKR. F. 108. In. 8. File. 171.
6. SAKR. F. 108. In. 8. File. 339.
7. SAKR. F. 236. In. 2. File. 6.
8. The Charter of rights and benefits to the cities of the Russian Empire dated April 21, 1785 № 16188 // The Complete collection of laws of the Russian Empire (PSZRI). The Assembly first: in 45 vols. T. XXI. St. Petersburg, 1830. Pp. 358–384.
9. *Dityatin I.I.* Device and management of Russian cities. T. I. Cities of Russia in the XVIII century. St. Petersburg: P.P. Merkul'ev Type, 1875. 507 p.
10. Personal decree of November 11, 1766 № 12781 «On the publication throughout the state of punishments for bribes and extortion» // PSZRI. The Assembly first: in 45 vols. T. XVII. St. Petersburg, 1830. Pp. 1037–1050.
11. Personal decree of March 16, 1699 № 1683 «On matters subject to the office of the Burmister chamber» // PSZRI. The Assembly first: in 45 vols. T. VI. St. Petersburg, 1830. Pp. 611–612.
12. Personal decree of August 23, 1657 № 212 «On the salary of clerks» // PSZRI. The Assembly first: in 45 vols. T. I. St. Petersburg, 1830. Pp. 441–442.
13. *Kizevetter A.A.* The community of citizen in Russia in XVIII century / A.A. Kizevetter. M.: University printing house, 1903. – VI, 810 p.
14. *Milyukov P.N.* State economy in the first quarter of the XVIII century and the reform of Peter the Great. St. Petersburg: Publishing house of M.V. Pirozhkov. Type of M. M. Stasyulevich, 1905. 688 p.
15. *Platonov S.F.* Lectures on Russian history. Issue III. St. Petersburg: Metropolitan scolopacina, 1899. 204 p.
16. Regulations of the Chief magistrate of January 21, 1721 № 3738 // PSZRI. The Assembly first: in 45 vols. T. III. St. Petersburg, 1830. Pp. 297–302.
17. *Sereda N.V.* The Reform of management of Catherine the Second: source research. M.: Monuments of historical thought, 2004. 446 p.
18. Decree of the Senate of March 11, 1787 № 16514 «On the admission of burghers to elections to city offices» // PSZRI. The Assembly first: in 45 vols. T. XXII. St. Petersburg, 1830. Pp. 817–818.
19. The Institutions for management of provinces of the Russian Empire of November 7, 1775 № 14392 // PSZRI. The Assembly first: in 45 t. St. Petersburg. T. XX. Pp. 229–306.
20. *Chicherin B.N.* Regional institutions of Russia in the XVII century. M.: A. Semyon's printing House, 1856. 591 p.

КРАСОВ А.В.

доцент кафедры государственного и муниципального управления Сибирского государственного университета путей сообщения, Российская Федерация, г. Новосибирск
E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

KRASOV A.V.

Church(MP), Associate Professor of the Department of State and Municipal Management of the Siberian State University of Railways
E-mail: aleksander-krasov@yandex.ru

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВА И ЦЕРКВИ В РОССИИ В ПЕРВЫЙ ПАТРИАРШИЙ ПЕРИОД (1589-1700 гг.)

RELATIONS BETWEEN THE STATE AND THE CHURCH IN RUSSIA DURING THE FIRST PATRIARCHAL PERIOD (1589-1700)

Вот уже 1032 года как языческая Русь приняла Православие. Несмотря на это, вопросы проблематики государственно-церковных отношений, взаимодействия Государства и Церкви и их взаимного влияния друг на друга, в том числе в сфере обеспечения национальной безопасности, в современных политических условиях не утратили своей актуальности. Новейшая история дает нам примеры того, что религиозный фактор, наряду с межнациональными отношениями и миграционными процессами, лежит в основе многих политических процессов и военных конфликтов. «Проблематика религиозных организаций» становится одним из приоритетов в международной политики отдельных государств.

Для Российской Федерации, являющейся многонациональным и многоконфессиональным государством, вопросы государственно-церковных отношений и влияния религиозного фактора на обеспечение национальной безопасности весьма актуальны. Однако чтобы понять современные проблемы взаимоотношений Государства и Церкви в России, необходимо рассмотреть их исторической ретроспективе.

Автор статьи, на основе исторического и аналитического методов исследования дает ответы на следующие вопросы:

- каковы роль и участие Государства, в лице Царя и его приближенных, в учреждении Патриаршества на Руси;
- какую роль сыграло учреждение Патриаршества для Русского государства;
- какие роль и место занимали личности самих Патриархов в политике Русского государства и в государственном управлении;
- каким образом государственно-церковные отношения в XVI-XVIII вв. влияли на религиозную безопасность и национальную безопасность, в целом, Российского государства.

Ключевые слова: государство, церковь, национальная безопасность, государственная власть, управление церковью, православие, государственно-церковные отношения, религиозный фактор

It is already 1032 years since pagan Russia adopted Orthodoxy. Despite this, the issues of state-Church relations, interaction between the State and the Church and their mutual influence on each other, including in the sphere of ensuring national security, have not lost their relevance in modern political conditions. Recent history gives us examples of the fact that the religious factor, along with interethnic relations and migration processes, is at the heart of many political processes and military conflicts. "The problem of religious organizations" is becoming one of the priorities in the international policy of individual States.

For the Russian Federation, which is a multi-ethnic and multi-confessional state, the issues of state-Church relations and the influence of the religious factor on national security are very relevant. However, to understand the current problems of the relationship between the State and the Church in Russia, it is necessary to consider them in historical retrospect.

The author of the article gives answers to the following questions based on historical and analytical research methods:

- what is the role and participation of the State, represented by the Tsar and his entourage, in the establishment of the Patriarchate in Russia;
- what role did the establishment of the Patriarchate play for the Russian state;
- what role and place did the personalities of the Patriarchs themselves occupy in the politics of the Russian state and in state administration;
- how state-Church relations in the XVI-XVIII centuries affected the religious security and national security, in General, of the Russian state.

Keywords: state, church, national security, public authority, church government, Orthodoxy, state-church relations, religious factor.

Во многих государствах, в том числе и в России, исторически религиозные взгляды и учения находили свое отражение в политике и государственном управлении.

Потребность человека обеспечить свою личную безопасность и безопасность своих семьи, рода, общины, племени, а затем своего государства, защиту среды своего обитания – территорию государства и природ-

ных ресурсов, а также защиту религиозно-культурных традиций существует с древних времен. В этой связи, интерес представляет проблематика взаимоотношений Государства, особенно светского, и Церкви, влияния Церкви и религиозного фактора на принятие государственных решений и политику государства. Интерес к этому вопросу, безусловно, возрастает в современных условиях, учитывая, что религиозный и национальный факторы оказывают большое влияние на внутреннюю и внешнюю политику государства, состояние и обеспечение его национальной безопасности.

Вопрос взаимоотношений Государства и Церкви, в том числе проблематика их взаимного влияния друг на друга и влияние религиозного фактора на государственную политику, в том числе в сфере обеспечения национальной безопасности государства, невозможно понять без понимания истории этих взаимоотношений. При этом важно рассмотреть историю взаимоотношений Государства и Церкви в России в рамках нескольких исторических периодов, одним из которых является период от учреждения Патриаршества на Руси до его упразднения Петром I (1589 – 1721 гг.), так называемый первый Патриарший период.

Для понимания взаимоотношений Государства и Церкви, в этот период, необходимо ответить на вопросы: каковы роль и участие Государства, в лице Царя и его приближенных, в учреждении Патриаршества на Руси; какую роль сыграло учреждение Патриаршества для Русского государства; какие роль и место занимали личности самих Патриархов в политике Русского государства и в государственном управлении; каким образом государственно-церковные отношения в XVI-XVIII вв. влияли на религиозную безопасность и национальную безопасность, в целом, Российского государства.

В России, в соответствии с «Сводъ законовъ Россійской Имперіи» (1906 г.) [16, с. 30], духовенству, как сословию, отводилась почти главенствующая роль в обществе¹. Материальная независимость Церкви, ее внутренняя самоорганизация, своеобразная наследственность статуса «белого» духовенства – все это можно назвать существенными признаками сословности духовенства. Однако, несмотря на сословность духовенства, хотя она и приобретала значение в государстве и обществе, религиозно-нравственные начала Православной веры, присущие русским людям от простолюдина до князя и Царя, способствовали росту авторитета соборного слова Церкви и ее иерархов и их участию при принятии и их влиянию на принятие государственных решений.

Исследователь государственно-церковных отношений и истории Церкви Шпаков А.Я. пишет «съ 988 года, когда Владиміръ принявъ крещеніе въ Корсуни и вернулся въ Кіевъ, начинается усиленная пропаганда христіанства и даже насильственное обращеніе язычниковъ. Владиміръ призналъ христіанскую веру государственной и крестилъ своихъ подданныхъ» [18, с. 106].

После принятия Православной веры на Руси, во всех княжествах² и, в последующем, в Русском государ-

стве (1478 – 1721 гг.) и в Российской Империи (1721–1917 гг.), Православие становится преобладающим и, в последующем, господствующим³ вероисповеданием [15].

Свидетельство этому находим в документе «Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи» [14, 1], изданном в царствование Государя Царя и Великого Князя Алексея Михайловича еще в 1649 г., где говорится о том, что: «Государь Царь и Великій Князь Алексей Михайлович, всея Русіи Самодержец <...> советовалъ с отцемъ Своимъ и Богомольцомъ, Святейшимъ Іосифомъ, Патріархомъ Московскимъ и всея Русіи, и съ Митрополиты, и с Архіепіскопы, и съ Епископомъ, и со всемъ освященнымъ Соборомъ...», как «мировоззренческие основания этого свода» [8, с. 79] руководствуясь которыми принимались законы Русского государства.

Таким образом, каноны Православной веры, как преобладающей, в тот период времени, религии Руси, лежали в основе принимаемых Государем законов государства и решений по управлению государством. Подтверждением этому служит то, что Глава I Уложения гласит: «О Богохульниках и церковных мятежниках» [14, с. 3].

Из этого можно сделать вывод, что уже в XVII веке вопросу государственной защиты Православной веры, по сути религиозной безопасности Русского государства, уделялось одно из первостепенных значений, как основополагающей составляющей общей безопасности государства.

Такое положение Церкви в Русском государстве стало возможным еще и потому, что за 60 лет до издания Государем Алексеем Михайловичем, «Полное собраніе законовъ Россійской Имперіи», в царствование Феодора Иоанновича (1557 – 1598 гг., царя всея Руси и великого князя Московского), в январе 1589 г., на Руси было установлено Патриаршество⁴.

26 января 1589 г. в Успенском соборе Кремля, в присутствии царя Феодора Иоанновича, Константинопольский патриарх Иеремия II совершил каноничное поставление первого русского Патриарха Иова, «по избранию соборному и по заповеди и по закону да поставим архіепіскупа Московьскаго и наречем его патріархомъ» [1].

Это событие явилось не только актом утверждения и признания самостоятельности Русской Церкви, оно имело символический акт фактического перехода Русской земле – Русскому государству – церковного значения центра Православия от Византии, которая к тому времени более столетия, с 1453 г., находилась под османским владычеством. В результате чего Константинополь потерял свое политическое значение «Второго Рима».

Такое положение Константинополя и Константинопольского (Вселенского) патриархата имело и политические последствия: «Русская церковь оставалась митрополией и номинально была зависима от Византии; между тем положение православной церкви и восточных патриархов под властью турок, <...>, было стесненное и печальное; значение константинополь-

ских патриархов в глазах русских еще более принижалось укоризнами поляков о подчинении русской церкви патриарху – рабу султана и постоянной материальной зависимостью Востока от милостей и даров щедрой Руси» [18, с. 258 – 259].

Установление Патриаршества в Русской Православной церкви было не просто церковным актом или событием в церковной жизни, оно явилось важным государственно-политическим событием для Русского государства и усиления его влияния. Об этом профессор А.Я. Шпаков писал в 1912 г.: «Русским, непременно, нужно было иметь своего патриарха в Москве: этим наносился удар делу Витовта⁵, выдвигавшего религиозное значение Киева, этим окончательно закреплялась и завершалась царящая со времен Иоанна III-его идея о Москве – третьем Риме, о московских царях, как единственных наследниках и преемниках власти римских цезарей и византийских императоров, этим юридически завершались иерархический естественный рост и усиление церкви, единственной в то время могущественной и независимой православной страны России, которая только одна могла вступить за православие...» [18, с. 259].

Кроме того, высказывание А.Я. Шпакова свидетельствует и о том, что еще в XIV–XV вв. Запад пытался противопоставить Москве религиозный фактор Киева, что повторилось спустя шесть столетий в конце XX – начале XXI вв.⁶

Государственно-политическая и религиозно-духовная значимость установления Патриаршества на Руси обуславливалась еще и тем, что, после принятия князем Владимиром православной веры от Византии, Церковь и государственная власть попадали в зависимость от Константинопольского патриарха и Византийского императора, который считался фактическим главой Церкви. «Для упрочения упомянутой зависимости константинопольскому патриарху было выгоднее иметь своими представителями на кафедре митрополии всяя Руси лиц греческой национальности, так как таковыя должны были гораздо более тяготеть к Византии и сильнее ощущать свою исключительную зависимость от Константинополя, а потому были более склонны поддерживать интересы константинопольской церкви и империи, хотя бы въ ущерб интересам той страны, попечение о духовном просвещении которой имъ было вверено; присылались греки, совершенно не знакомые ни с русской жизнью, ни с языкомъ, чуждые нравамъ и обычаямъ страны, часто неугодные народу и князьямъ» [18, с. 133–134]. Такая зависимость Русской церкви от Константинополя неизбежно влекла за собой политическую зависимость Русского государства от Византии, неминуемо наносила ущерб его национальной безопасности.

Преемственность Московскими Царями власти римских цезарей и византийских императоров, с точки зрения международной политики, не могло быть благосклонно воспринято иными «европейскими коронами» и Ватиканом. За Русью, после падения Византии,

фактически закреплялся статус «центра Православия», способного противостоять религии Запада католицизму и униатству, и «эстафета» многовекового политического влияния римской и византийской империй переходила Руси, способной стать, и, в последствии, ставшей Российской империей, с мнением и политикой которой пришлось считаться всем западным монархиям.

В 1589 г. «Московскому правительству нужно было укрепить на вечные времена, канонизировать происшедшее нововведение, а для этого, непременно, требовалось добиться признания патриарха московского и всея Руси вселенским собором» [18, с. 342]. Таковы были причины долгого задержания в Москве патриарха Иеремии, которое, по сути, было организовано царем Федором Иоанновичем и его ближайшим помощником Борисом Годуновым⁷. Этот факт свидетельствует о том, что государственная власть в России не просто была заинтересована в установлении и закреплении Патриаршества на Руси, но и принимала в этом самое деятельное участие и использовала свое влияние на весь этот процесс.

«Избрание Иова на патриаршую кафедру было решено царем Федором Иоанновичем заранее. <...> И по царского величества приказу о патриаршестве говорили, чтоб благословил и поставил в патриархии из Российского собору преосвященного митрополита Иева <...> Можно ли после этого говорить об активном, действительном участии духовного собора в избрании русского патриарха? Избирательный собор духовенства явился лишь декорацией, играя довольно жалкую пассивную, несамостоятельную роль, так как из источников известно, что избрание на патриаршую и митрополичьи кафедры было совершено во всем согласно с данным вперед царским наказом. Начало соборное, духовное было совершенно подавлено началом единоличным, государственным» [18, XV–XVI]. Государственная власть, в лице Царя, непосредственно участвовала не только в процессе учреждения патриаршества в России, но и определила кандидатуру первого патриарха Православной Церкви на Руси.

Шпаков А.Я. пишет: «Таким образом мы видим, что крупнейшее событие церковно-государственной жизни Московского государства в XVI веке – учреждение патриаршества совершилось “по изволению царского величества”, <...> слабого телом и духом царя Феодора Ивановича и его ближайших светских советников» [18, XVIII].

На смену Второму Риму (Константинополю) пришел Третий Рим – православное Московское государство.

История первого Патриаршего периода (1589–1721 гг.), от учреждения Патриаршества в России в 1589 г. и до учреждения Петром Первым в 1721 г. Духовной Коллегии, свидетельствует о том, что из одиннадцати Патриархов, фактически только двое были избраны на Патриаршество духовным собором иерархов Церкви, а восемь – в той или иной степени были возведены на Патриарший престол или при непосредственном участии Царя, или его родственников или кого-то из

представителей государственной власти того времени.

В этот период Патриархи Московские играли огромную роль в тяжелейшие для России и ее государственности времена:

– Святейший Патриарх Иов (23 января 1589 – июнь 1605) – с середины 1580-х гг. близкий сподвижник Бориса Годунова, при его содействии возведен в митрополиты Московские и, по указанию Царя Феодора Иоанновича, поставлен Константинопольским патриархом Иеремией II первым Патриархом Московским.

– Святейший Патриарх Ермоген (3 июня 1606⁸ – 17 февраля 1612) – поставлен Патриархом Московским и всея Руси Собором русских иерархов. Патриаршество святителя Ермогена пришлось на Смутное время. Своей деятельностью он внес весомый вклад в сохранение Православной Церкви и государственности в России в эти годы. Призыв Патриарха Ермогена стал решающим для спасения Руси. Через несколько месяцев Москва была освобождена, и Смута окончательно завершилась воцарением в 1613 г. первого Царя из рода Романовых – Михаила Федоровича» [3].

– Святейший Патриарх Филарет (24 июня 1619 – 1 октября 1633) – двоюродный брат царя Федора Иоанновича, фактически поставившего первого Патриарха Московского, и отец первого царя из рода Романовых – Михаила Федоровича, который, по завершении Смутного времени, 21 февраля 1613 г. был избран на царство. В это время, «митрополит Ростовский и Ярославский Филарет (Романов) вместе с другими членами русского посольства, прибывший к польскому королю Сигизмунду III под Смоленск, был арестован и отправлен пленником в Польшу. Вероятно, уже в это время решено было не избирать Патриарха, дожидаясь возвращения из плена Филарета (Романова), которого единодушно прочили в Предстоятели Русской Церкви. Подтверждением этому может служить то, что уже с 1614 г. в церквях как Первоиерарха поминали «Великого Государя Филарета, Митрополита Московского и всея России». Необычными были как титуляция светская – «великим государем» (явно происходящая из отцовства по отношению к царю), так и церковная – «митрополитом Московским», указывающая на статус Филарета как нареченного Предстоятеля Русской Церкви. Избрание Филарета Патриархом при сыне-Царе должно было обеспечить молодому и неопытному Царю верного и надежного со-работника и со-правителя и максимальное взаимодействие властей светской и церковной в преодолении последствий Смуты и послужить укреплению новой царской династии. Во многом такая ситуация напоминала симфонию времен св. Алексия и малолетнего Димитрия Донского. В обоих случаях характерно, что участие Первоиерархов Русской Церкви в политике отнюдь не приводило к утверждению клерикализма в Российском государстве, хотя Патриарх Филарет и воспринимался народом фактически как со-правитель своего сына-Царя» [12].

– Святейший Патриарх Иоасаф I (6 февраля 1634 – 28 ноября 1640) – «избран преемником Патриарха

Филарета, по указанию Царя Михаила Федоровича. Царь и его ближайшее окружение хотели видеть Патриархом личность менее яркую, чем почивший Первосвятитель, и менее склонную к политической активности. После Патриарха Филарета, образ влиятельного Предстоятеля Церкви пугал государя и его соратников, стремившихся к укреплению царской власти и усилению государственного начала в жизни страны. Еще при жизни, Патриарх Филарет, как отец государя, опасаясь возможных разногласий между Царем и будущим Патриархом, искал себе в преемники такую личность, которая отличалась бы, с одной стороны, аполитичностью, но с другой – имела бы все необходимые для духовного лидера качества. По всей видимости, именно такие соображения обусловили избрание на Патриаршество Иоасафа I, который и стал преемником Патриарха Филарета (Романова). Выборы традиционно были формальными: Царь, по обычаю, указал на одного из трех избранных архиереями кандидатов» [9].

– Святейший Патриарх Иосиф (27 мая 1642 – 15 апреля 1652) – избран, из «кандидатов предложенных Царем. Избрание нового Патриарха было довольно необычным для Русской Церкви: на сей раз его действительно, а не формально избирали из 6 кандидатов, предложенных царем Михаилом Федоровичем путем молебна и жребия» [13].

– Святейший Патриарх Никон (25 июля 1652 – 12 декабря 1666) – согласно царскому желанию, митрополит Никон был избран для поставления в Патриархи из числа 12 кандидатов. Во время интронизации царь дал ему обещание не вмешиваться в дела Церкви. Государев любимец – «митрополит Новгородский Никон был не просто «собинным другом» царя Алексея Михайловича, он был его единомышленником, приверженцем идеи всеправославного царства и вытекающей из нее церковной реформы по греческому образцу» [10]. «Но наиболее ярко отношение Царя к Патриарху проявилось в том, что Алексей Михайлович разрешил Никону именоваться (и сам его именовал) «Великим Государем» который получил в первые годы своего Патриаршества ввиду особого царского расположения» [6]. Прежде «Великим Государем» именовался только Патриарх Филарет, и то лишь в виде исключения, на правах отца и фактического со-правителя Царя Михаила Федоровича. Царь Алексей Михайлович постоянно обсуждал с Патриархом Никоном важнейшие государственные дела. Мнение Патриарха молодой Царь не только внимательно выслушивал, но постоянно руководствовался им в своей деятельности [10; 11].

– Святейший Патриарх Иоасаф II (10 февраля 1667 – 17 февраля 1672) – «архимандрит Иоасаф принимал участие в Большом Московском Соборе 1666–1667 гг., низложившем Патриарха Никона и избравшим 12 кандидатов на Патриарший престол, из которых «не без ведома» царя были оставлены трое. Из этих кандидатов Царь Алексей Михайлович указал на архимандрита Иоасафа» [5].

– Святейший Патриарх Питирим (7 июля 1672–

19 апреля 1673) – «После смерти Патриарха Иоасафа митрополит Новгородский Питирим был возведен на Патриарший престол 7 июля 1672 г. Новоизбранный Патриарх был в преклонных годах и болел, поэтому к делам церковного управления призвали митрополита Новгородского Иоакима» [7].

– Святейший Патриарх Иоаким (26 июля 1674 – 17 марта 1690) – ввиду болезни Патриарха Питирима, митрополит Новгородский Иоаким был вызван в Москву и привлечен к делам Патриаршего управления и 26 июля 1674 г. был избран Патриархом. Время патриаршества Иоакима характеризуется активной деятельностью Первосвященителя по укреплению центральной власти в России, как духовной, так и светской, в условиях углублявшегося церковного раскола и борьбы придворных группировок при молодых и слабых правителях. Патриарх был одним из наиболее влиятельных государственных деятелей того времени. После кончины Царя Алексея Михайловича (29 января 1676 г.) он благословил на царство Феодора Алексеевича. Исследователи считают, что Предстоятель сразу же позиционировал себя качестве одного из центров высшей власти в государстве наряду с Царем. Он сыграл важную роль в разрешении политических кризисов 1682 и 1689 гг. В день смерти бездетного Феодора Алексеевича⁹, Патриарх возглавил избирательный собор, на котором на Российский престол был избран Петр. Во время стрелецкого восстания в мае 1682 г., Патриарх Иоаким встал на защиту царевичей и вдовствующей царицы, 25 июня венчал на царство Иоанна и Петра Алексеевичей [4].

– Святейший Патриарх Адриан (24 августа 1690 – 16 октября 1700) – во время последней болезни Патриарха Иоакима, митрополит Адриан находился в Москве и в качестве доверенного лица Первосвященителя управлял делами Церкви. При поддержке царицы Наталии Кирилловны, матери Петра I, 22 августа был избран и 24 августа 1690 г. поставлен в Патриарха Московского и всея Руси [2].

Подводя итог рассмотрения вопросов взаимоотношения Государства и Церкви в России, в первый Патриарший период, а также роли Церкви и религиозного фактора в государственном управлении и роли Государства в церковных делах можно констатировать:

1. Государство, в лице главы государства – Царя, принимало самое активное участие в подготовке и проведении всех мероприятий, связанных с учреждением Патриаршества в России и его документального оформления и закрепления, в том числе, на межцерковном и межгосударственном уровнях. «Выборы патриарха в XVII в. происходили на Соборе епископов Русской Церкви. Инициатива созыва Собора исходила ... от царя» [17, 91].

2. Учреждение Патриаршества в России сыграло очень важную роль для российского государства в обретении автокефалии (самостоятельности) Православной Российской церкви, официального закрепления ее авторитета среди других Восточных Православных церквей,

юридически завершались иерархический естественный рост и усиление Церкви.

3. С учреждением Патриаршества в России, Русские Цари стали наследниками и правопреемниками власти римских цезарей и византийских императоров, а Московское государство сделалось третьим Римом, что в значительной мере повысило международную значимость Русского государства и Русского Царя.

4. Государственно-церковные отношения в этот период характеризуются значительным влиянием государственной власти на систему административного управления Церковью, особенно это проявляется в вопросе поставления Патриархов.

5. Каноны и учение Православной веры были заложены в Свод законов, государь, как Православный верующий человек принимал государственные решения согласно своему религиозному убеждению, на основе Священного Писания и Апостольских Правил, и советуясь с иерархами Церкви.

6. В свою очередь, Церковь также принимает активное и деятельное участие в принятии государственных решений и вопросах государственного управления.

7. Учитывая преобладающую роль Православия в Российском государстве, можно с уверенностью говорить, что Цари, а ранее Князья, в полной мере осознавали значение Православной веры для русского народа и влияние на него Церкви. Более того, сами самодержцы были людьми Православными верующими, осознававшими значимость духовно-нравственного воспитания в государстве и необходимость сохранения чистоты Веры и ее защиты.

Свидетельством этому являются защита Православной Веры и суверенитета прежде отдельных княжеств и Русского государства, его политического влияния: при князьях Александре Невском и Дмитрии Донском, в Смутное время и при Русских Царях Федоре Иоанновиче, Михаиле Федоровиче, Алексее Михайловиче. В тех исторических условиях это являлось обеспечением религиозной безопасности государства, которая, как основополагающая составляющая компонента безопасности страны в целом, оказывала значительное влияние на принятие государственных решений и государственное управление по обеспечению национальной безопасности Русского государства.

Однако, в царствование Петра I, Патриаршество было упразднено. И это был двухвековой период, когда Государство взяло под контроль управление Православной Церковью в России.

Почему Царь решил произвести реформу в церковном управлении? Какие причины вынудили Петра I взяться за дело церковной реформы и как эта реформа влияла на государственно-церковные отношения в Российском государстве, в том числе на обеспечение национальной безопасности? Это предмет дальнейшего исследования Синодального периода во взаимоотношениях Государства и Церкви.

Примечания

1. Члены Государственного Совета по выборам от духовенства Православной Российской Церкви указаны первым наряду с другими избираемыми Членами Совета
2. Великое княжество Владимирское (1125–1389), Новгородская республика (1136–1478), Великое княжество Литовское (1236–1795), Великое княжество Московское (1263–1478)
3. В 1832 году, в царствование императора Николая I (1825–1855), в «Свод Основных государственных законов 1832 г.», в разделе «VI. О вере» утверждается господствующее положение Православного вероисповедания: «40. Первенствующая и господствующая в Российской Империи вера есть Православная Восточная греко-российская.»
4. Патри́арх (др.-греч. Πατριάρχης; от πατήρ – отец; ἀρχή – господство, начало, власть) – глава и основоположник чего-либо, старейшина рода, начальник отечества. Слово патриа́ многозначно, оно означает либо «род», либо территорию, занимаемую родом, либо страну-место происхождения – понятие, близкое к современному «Отечеству».
5. Витовт (Витольд; польск. Witold, около 1350 – 27 октября 1430) – великий князь литовский с 1392 года, один из наиболее известных правителей Великого княжества Литовского, еще при жизни прозванный Великим, был трижды крещен: первый раз в 1382 году по католическому обряду под именем Виганд, второй раз в 1384 году по православному обряду под именем Александр и третий раз в 1386 году по католическому обряду также под именем Александр, что свидетельствует о том, что сам Витовт не имел своих твердо сформировавшихся религиозных взглядов и убеждений, а из католичества в православие и опять в католичество переходил по временной политической конъюнктуре.
6. Вопрос предоставления Константинопольским патриархатом Киеву автокефалии и подчинения Православной Церкви в Украине от Московского патриархата Константинопольскому.
7. Борис Годунов был родным братом жены царя Федора Иоанновича – Ирины Годуновой
8. Здесь и далее наблюдаем некоторый временной период, между датой кончины предшествующего и избранием последующего Патриарха. В этот период, Церковь возглавляет местоблюститель Патриаршего престола, исполняющий все обязанности Патриарха, до момента избрания нового Патриарха.
9. 27 апреля 1682 г.

Библиографический список

1. Иоанн, митрополит Санкт-Петербургский и Ладожский Русь соборная, – Санкт-Петербург: Издательство «Царское Дело», 1995. 256 с., С. 79.
2. Петрушко В.И. Патриарх Иоасаф I и русская церковь в период его патриаршества [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://pravoslavie.ru/5241.html> (дата обращения: 10.03.2020)
3. Петрушко В.И. Русская церковь в период патриаршества Никона. Часть I [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/5255.html> (дата обращения: 10.03.2020)
4. Петрушко В.И. Русская церковь в период патриаршества Никона. Часть II [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/arhiv/041025110123.htm> (дата обращения: 10.03.2020)
5. Петрушко В.И. Русская церковь и патриаршество Филарета (Романова) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/5239.html> (дата обращения: 10.03.2020)
6. Петрушко В.И. Русская церковь при Патриархе Иосифе. Часть I [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://pravoslavie.ru/5247.html> (дата обращения: 10.03.2020)
7. Смолич И.К. История Русской Церкви (1700–1917 гг.), (Geschichte der Russische Kirche) в 8 книгах. – Лейден, 1964, стр.91 [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (дата обращения: 22.03.2020)
8. Шпаков А.А. Государство и церковь в их взаимных отношениях в Московском государстве. Царствование Феодора Ивановича. Учреждение патриаршества в России, – Одесса: Типография «Техник». 1912.
9. Грамота об утверждении Московского патриархата [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://doc.histrf.ru/10-16/gramota-ob-utverzhdenii-moskovskogo-patriarkhata/> (дата обращения: 05.03.2020)
10. Деятели Русской Православной Церкви. Адриан, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671300.html> (дата обращения: 10.03.2020)
11. Деятели Русской Православной Церкви. Ермоген, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/547832.html> (дата обращения: 10.03.2020)
12. Деятели Русской Православной Церкви. Иоаким, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671293.html> (дата обращения: 10.03.2020)
13. Деятели Русской Православной Церкви. Иоасаф II, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561544.html> (дата обращения: 10.03.2020)
14. Деятели Русской Православной Церкви. Никон, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561484.html> (дата обращения: 10.03.2020)
15. Деятели Русской Православной Церкви. Питирим, Патриарх Московский и всея Руси [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561584.html> (дата обращения: 10.03.2020)
16. Полное собрание законов Российской Империи, т. I, [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://nlr.ru/e-res/law_/search.php?part=5®im=3 (дата обращения: 20.02.2020)
17. Свод Основных государственных законов 1832 г. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://xn--e1aaejmenosqx.xn--plai/node/13651> (дата обращения: 20.02.2020)
18. Сводъ Законовъ Россійской Имперіи: Въ пяти книгахъ. / Подъ редакціею и примѣчаніями И.Д. Мордухай-Болтовскаго. – С.-Петербургъ: Русское Книжное Товарищество «Дѣятель». 1912., Книга первая, Том I часть II, стр. 30, пункт 12 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://civil.consultant.ru/reprint/books/169/41.html> (дата обращения: 06.03.2020)

References

1. John, Metropolitan of Saint Petersburg and Ladoga, Cathedral Rus – Sankt-Peterburg: Carskoye Delo, 1995, – 256 p., p.79
2. Petrushko V.I., Patriarch Joasaph I and the Russian Church during his Patriarchate. Available at: <http://pravoslavie.ru/5241.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
3. Petrushko V.I., The Russian Church during the period of Nikon's Patriarchate. Part I. Available at: <https://pravoslavie.ru/5255.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
4. Petrushko V.I., The Russian Church during the period of Nikon's Patriarchate. Part II. Available at: <http://www.pravoslavie.ru/arhiv/041025110123.htm> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)

5. *Petrushko V.I.*, The Russian Church and the Patriarchate Filaret (Romanov). Available at: <https://pravoslavie.ru/5239.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 6. *Petrushko V.I.*, The Russian Church under Patriarch Joseph. Part 1. Available at: <https://pravoslavie.ru/5247.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 7. *Smolich I.K.*, History of the Russian Church (1700-1917), (Geschichte der Russische Kirche) in 8 books – Lieyden, 1964, p.91. Available at: https://azbyka.ru/otechnik/Igor_Smolich/istorija-russkoj-tserkvi-1700-1917/ (date of access: 22.03.2020) (in Russian)
 8. *Shpakov A.Y.*, The state and the church in their mutual relations in the Moscow States. Reign of Theodore Ivanovich. The establishment of the Patriarchate in the Russian – Odessa: Printing House “Technik”. 1912.
 9. Certificate of approval of the Moscow Patriarchate. Available at: <http://doc.histrf.ru/10-16/gramota-ob-utverzhenii-moskovskogo-patriarkhata/> (date of access: 05.03.2020) (in Russian)
 10. Figures of the Russian Orthodox Church. Adrian, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671300.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 11. Figures of the Russian Orthodox Church. Hermogenes, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/547832.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 12. Figures of the Russian Orthodox Church. Joachim, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/671293.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 13. Figures of the Russian Orthodox Church. Joasaph II, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561544.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 14. Figures of the Russian Orthodox Church. Nikon, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561484.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 15. Figures of the Russian Orthodox Church. Pitirim, Patriarch of Moscow and all Russia. Available at: <http://www.patriarchia.ru/db/text/561584.html> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 16. Complete collection of laws of the Russian Empire vol.1. Available at: http://nlr.ru/e-res/law_r/search.php?part=5®im=3 (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 17. Code of Basic state laws of 1832. Available at: <http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13651> (date of access: 10.03.2020) (in Russian)
 18. Code of Laws of the Russian Empire: In five books. – S.-Peterburg: Russkoye Knizhnoye Tovarichestvo Dyeyatel’. 1912., First book, Vol I Part II, p. 30, paragraph 12. Available at: <http://civil.consultant.ru/reprint/books/169/41.html> (date of access: 06.03.2020) (in Russian)
-

УДК 321.1.

UDC 321.1.

МЕНШИКОВА Е.О.

аспирант философского факультета, ФГБОУ ВО
«Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова»
E-mail: menshikova.eo@gmail.com

MENSHIKOVA E.O.

Postgraduate at the Department of Philosophy of
Lomonosov Moscow State University
E-mail: menshikova.eo@gmail.com

ОТДЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРСТВА В СССР ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

RESEARCH METHODOLOGY OF POLITICAL LEADERSHIP IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY IN THE USSR, SELECTED ISSUES

Статья посвящена методологии исследования политического лидерства во второй половине XX века в СССР. Проведенное исследование раскрывает ряд методологических особенностей советской политологии, связанных с идеологическими и политическими ограничениями. В статье автор анализирует работы советских философов, стоящих у основ создания отечественной политической науки. Данная проблематика имеет многогранный характер.

Ключевые слова: политическое лидерство; российская политология; политическая философия; методология исследования; лидерство; политика.

The paper dedicated to the research methodology of political leadership investigation in the second half of XX century in the USSR. The research reveals a list of special methodological issues of soviet political science connected with ideological and political limitations. The author analyses proceedings of the soviet philosophies, who has been standing on the roots of the domestic political science. This is the topic of the multifaceted nature.

Keywords: political leadership; Russian political science; political philosophy; research methodology; leadership; politics.

Исследование феномена лидерства занимало философов и исследователей многие века, начиная с древности. На протяжении истории человечества менялись социально-политические формации, создавались и разрушались государства, и движущей силой этих преобразований становились политические лидеры. Несмотря на наличие значительного количества отечественных теорий, раскрывающих различные подходы к определению путей формирования политического лидерства, в историографии их рассмотрения советский период выглядит своего рода «белым пятном», что, однако, не является таковым. Автор рассматриваются как историческая и идеологическая специфика развития отечественной школы политологии, и связанные с этим методологические и организационные особенности политического научного знания в СССР.

Основная часть статьи

СССР стал уникальным примером государства, сочетавшего в себе идеологическую основу марксизма-ленинизма, атеизма и своеобразного религиозного мировоззрения. Формирование сильных аксиом, способных вдохновлять широкие массы и приводить в движение маховик истории, невозможно без принятия корневых установок, глубоко символических по своей сути. Ю.Л. Слезкин в своем исследовании становления СССР через быт новоявленных правителей государства «Дом Правительства» отмечает беспрецедентную рели-

гиозную символичность партии ярых борцов с религией. В стремлении богоборчества и построения нового общества, архаика победила прогресс, и новое общество приняло новые религиозные символы атеизма.

Подобное религиозное мировоззрение формирует соответствующее отношение к науке и научному знанию, когда критериями истины становятся идеологическая верность и подтверждение правильности принятых в качестве основополагающих социальных догматов. Развитие общественных наук в существовавших условиях если и было возможным, то лишь в рамках заданных академических и идеологических ограничений, что, несомненно, еще более усиливало различия путей развития советской и западной политологии.

Кроме того, учитывая значительное идеологическое влияние на общественные науки и фактический отказ от иных точек зрения, политология как наука долгое время не была институционализирована, что не давало возможность теоретического и практического развития дисциплины.

Отдельно необходимо подчеркнуть закрытость государства и отсутствие международного обмена, в том числе и научным знанием. Несмотря на значительные успехи российской дореволюционной науки в сфере общественного знания, давшей миру таких исследователей как разработчика теорий социальной мобильной и стратификации, основателя социологического факуль-

тета Гарвардского университета Питирима Сорокина, автора концепций философий свободы и нового средневековья Н.А.Бердяева и многих других, новой властью не были приняты ни проведенные исследования, ни сами мыслители.

Новый виток развития политической науки в СССР произошел после развенчания культа личности И.В. Сталина. По мнению М.В. Ильина, в данный период решающую роль сыграл налаживаемый международный научный обмен с коллегами в рамках членства СССР в Международной ассоциации политической науки, что дало возможность консолидации отечественного научного сообщества для дальнейшего развития исследований.

Международная ассоциация политической науки (МАПН), основанная в 1949 году по решению ЮНЕСКО в Париже, является крупнейшей и наиболее авторитетной международной организацией, которая ставит перед собой цели развития политической науки и признания ее как важной неотъемлемой части общественных наук.

Международное политологическое сообщество выражало интерес к развитию общественных наук, выделяя советскую политическую мысль как одну из пяти наиболее важных национальных исследовательских школ, наряду с британской, немецкой, французской и американской. Свидетельством этого является, в том числе, приглашение советской делегации на учредительную конференцию МАПН в 1949 году. Однако вместо делегации было направлено письмо профессора Е.А. Коровина, заведующего кафедрой международного права МГУ, с выражением благодарности за приглашение и сожалением в связи с невозможностью посещения конференции.

Отдельные исследователи истории развития отечественной политологии называют переломной точкой проведение конгресса МАПН в Москве в 1979 году. Проведение конгресса с одной стороны позволило ознакомиться с достижениями международной политической мысли широкому кругу заинтересованной научной общественности, а с другой, что стало даже более важным, на открытии московского конгресса в Колонном зале Дома Союзов было зачитано официальное приветствие руководителя государства Л.Н. Брежнева, которое стало де-факто началом официального развития политической науки в СССР и далее в России.

Таким образом, первой особенностью развития теоретической политологии в СССР стало формирование своеобразного понятийного аппарата и размытость поля научного интереса, которые могли бы быть отнесены к теориям лидерства. В первую очередь, в политологических исследованиях не фигурирует само понятие лидерства, также практически не представлена сепарация понятий лидер - руководитель.

Второй особенностью можно назвать практически полное доминирование метода научной критики среди остальных общенаучных методов познания. В своей работе «Современные теории элиты: критический

очерк» Г.К. Ашин проводит критический анализ основных теорий элитаризма, в том числе рассматривая существующие на момент написания работы подходы к определению лидерства в зарубежной науке, такие как харизматическая теория, теория черт, в то же время - именно через критический анализ и формирование идеологически верных выводов появлялась возможность привнесения международного опыта в отечественную политическую науку.

По Г.К. Ашину, в буржуазной общественной концепции, трудящимся массам отказано в участии в политическом процессе, элитаризм практически равнозначен лидерству: «Не вызывает сомнения тот факт, что обе формы идеалистических концепций роли народных масс и личности в истории – теории лидерства и элиты – близки друг к другу. Можно утверждать даже, что ни одна из них не существует в чистом виде, они во многом переплетаются, что, однако, не исключает их относительной самостоятельности. Не случайно элита определяется рядом буржуазных социологов как каста лидеров»¹.

Подобные критические очерки и зарисовки внесли немаловажный вклад в развитие возрождающейся политической советской науки. М.В. Ильин отмечает, что несмотря на свои недостатки, научный коммунизм позволил сделать освоение политических наук массовым с помощью нового способа реализации концепции исторического материализма.

Подобно другим гуманитарным наукам, в зарождающейся советской политологии использовался эзопов язык, об этом, в частности, рассматривая творческое наследие Ф.М. Бурлацкого говорят А.В. Соболев и А.А. Ширинянц: «Он разрабатывал проблемы, которые находились на острие политической жизни, требовали новаторского отношения. А любое новаторство в общественном знании тогда расценивалось как инакомыслие и жестко преследовалось. Использование же эзопова языка в некоторой степени ограждало от цензуры и цензоров, позволяло донести свои идеи до читателей»².

Еще одной методологической особенностью определения лидерства, в том числе и политического, является поиск новых форм познания и представления результатов научного труда, в том числе через развитие прикладных исследований и возрождение интереса к тектологии как всеобщей организационной науке. Разработанная в 20-х гг. XX в. в СССР отечественным экономистом А.А. Богдановым, тектология стала своего рода ответом на развивавшиеся в зарубежной науке школы менеджмента, как способ научной организации труда, формирование схем взаимодействия необходимых для управления.

Однако тектология, несмотря на революционное прошлое А.А. Богданова, не была принята руководством советского государства по идеологическим соображениям и не получила организационного и институционального развития. Ставшая предтечей кибернетики и общей теории систем Бергаланфи, тектология в своей универсальности была чужда главенствующему в то

время в СССР типу научного мышления.

В начале 80-х годов XX в. возрождается интерес к философскому научному наследию А.А. Богданова. В частности, идеи универсального метода организации труда находят свое отражение в теоретических и практических работах Г.П. Щедровицкого. Он проводит для руководителей организаций и сотрудников управленческого резерва лекции и организационно-деятельностные игры, посвященные проблемам управления. По воспоминаниям его сына П.Г. Щедровицкого, продолжившего дело отца, «профессиональный организатор, руководитель и управленец в изложении Г.П. Щедровицкого выглядит как герой эпохи. Именно эта фигура, несмотря на относительную молодость управленческого профессионализма (он, по мнению Георгия Петровича, оформился только на рубеже XIX-XX веков), стягивает на себя многочисленные напряжения и разрывы, характерные для XX века»³.

В своих работах, которые представлены в виде лекций с вопросами аудитории и развернутыми ответами, схемами Г.П. Щедровицкий, поднимает вопрос о необходимости развития управленческого знания, основанного на научном подходе. Он также резко выступает за профессионализацию управленцев, рассматривая управление и организацию человеческой деятельности как отдельную функцию.

В рамках организационно-управленческих игр Г.П. Щедровицкий проводит глубокую теоретическую и онтологическую проработку постулатов методологической школы управления. Как последователь классической немецкой философии, Щедровицкий опирается на мышление как уникальную возможность человечества постигать и продвигаться в своем развитии.

Н.И. Кузнецова в своей статье «Нестандартная эпистемология в отечественном исполнении» приводит цитату Г.П. Щедровицкого: «Деятельность есть субстанция сама по себе, которая захватывает отдельных индивидов и тем сама воспроизводится»⁴. Щедровицкий продолжает марксовскую традицию о деятельностной природе познания, используя организационно-деятельностные игры, проводимые им в научно-исследовательских институтах и институтах повышения квалификации не только для решения прикладных задач народного хозяйства, таких как, например, подготовка к вступлению в должность руководителя и управлению атомной станцией, но и для развития теорий познания, нашедших свое отражение в Московском методологическом кружке.

Игровой подход в отечественной политологии также используют Б.И. Коваль и М.В. Ильин в своем цикле бесед-обзоров, опубликованных в журнале «Полис. Политические исследования» 1991 году. Так, в частности, диада власть – политика рассматривается в виде

беседы профессора, культуролога, студента и доцента, позднее к ним присоединяются ортодокс, политик, философ и социолог. Студент в данной ролевой игре выступает как реципиент квинтэссенции беседы и рождающихся в ней смыслов, задавая вопросы и направляя ход дискуссии, в то же время в подобных беседах-обзорах у автора и читателей появляется возможность разностороннего рассмотрения предмета. В заключении статьи приводятся различные толкования власти: власть как ключевое понятие политических наук, власть как «символический посредник», власть как возможность принятия решений, власть как путь к свободе, власть как явление, приобретающее значение в ходе исторического процесса.

Интересной представляется третья беседа-обзор М.В. Коваля и Б.И. Ильина «Личность в политике: «Кто играет короля?», где в подобной форме рассматривается лидерство и политическое лидерство, в частности. Изначально участниками беседы приводятся существующие, преимущественно зарубежные концепции лидерства, затем, однако, приводятся несколько аспектов, важных для понимания и развития отечественных теорий политического лидерства. Так, «философ» отмечает, что когда ведется речь о политическом лидерстве, то чаще всего подразумевается «нормальная, т.е. демократическая обстановка, в которой свободно и естественно развиваются все социальные процессы, в том числе формирования политической элиты»⁵. Однако и в тоталитарных обществах существует понятие политического лидерства, которое, несмотря на обширную машину принуждения, существовало в виде харизматического лидерства. Авторы делают вывод о трех столпах политического лидерства: традиции, харизма, легальность.

Развитие общественных наук в СССР прошло долгий путь, в том числе преодоления идеологических противоречий и ограничений. Де-юре получившая начало только в конце 70-х годов, советская политология как наука об особой области деятельности людей, связанная системой властных отношений, существовала и ранее, развиваясь исподволь и вопреки. Политические науки в СССР, несмотря на все существовавшие в данный исторический период ограничения, оказалась способна внести существенный вклад в мировую науку, хоть и недостаточно оцененный на сегодняшний день. Не менее интересными, чем полученные авторами выводы, стала методология исследований и особенности творческих подходов авторов, такие как выстраивание и адаптация понятийного аппарата в принципиально отличающихся идеологических условиях, доминирование отдельных научных методов и, в то же время, разработка экспериментальных и нетрадиционных способов исследования.

Примечания

1. Ашин Г.К. Современные теории элиты: критический очерк. М., 1985. С. 8
2. Соболев А.В., Ширинянц А.А. Ф.М.Бурлацкий и становление политической науки в СССР // Политическая наука. 2016. С.37.
3. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций). М., 2014. С. 14.
4. Кузнецова Н.И. Нестандартная эпистемология в отечественном исполнении (сравнительный анализ концепций Г.П.Щедровицкого и М.А.Розова) // Эпистемология и философия науки. 2012. №2. С.190.

5. Ильин М.В., Коваль Б.И. Личность в политике: «Кто играет короля?» // Полис. Политические исследования. 1991. № 6. С.12.

Библиографический список

1. Ашин Г.К. Современные теории элиты: критический очерк. – М., 1985. С.8.
2. Ильин М.В. Отечественная политология: осмысление традиций // Политическая наука. 2001. № 1. С.12.
3. Ильин М.В., Коваль Б.И. Личность в политике: «Кто играет короля?» // Полис. Политические исследования. 1991. № 6. С. 12.
4. Кузнецова Н.И. Нестандартная эпистемология в отечественном исполнении (сравнительный анализ концепций Г.П.Щедровицкого и М.А.Розова) // Эпистемология и философия науки. 2012. № 2. С.190.
5. Соболев А.В., Ширинянц А.А. Ф.М.Бурлацкий и становление политической науки в СССР // Политическая наука. 2016. С. 37.
6. Щедровицкий Г.П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций). М., 2014. С.14.

References

1. Ashin G.K. Contemporary elite theories: critical essay. Moscow, 1985. P.8.
 2. Ilyin M.V. Domestic political studies: comprehending traditions // Political science. 2001. No.1. P.12.
 3. Ilyin M.V., Koval B.I. The personality in the politics: “Who plays the king?” // Polis. Political research. 1991. No.6. P.12.
 4. Kuznetsova N.I. Nonstandard epistemology in a domestic manner (comparative analysis of concepts of G.P. Schedrovitsky and M.A. Rozov) // Epistemology and philosophy of science. 2012. No.2. P.190.
 5. Sobolev A.V., Shirinyanz A.A. F.M. Byrlatsky and USSR political science foundation // Political science. 2016. P.37
 6. Schedrovitsky G.P. Organization thinking; ideology, methodology, technology (lecture course). Moscow. 2014. P.14.
-

УДК 94(47+57)

UDC 94 (47+57)

МИНАКОВ С.Т.

доктор исторических наук, профессор, кафедра истории России, ФГБОУ ВО «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 of Oryol State University
E-mail: minakovst@mail.ru

ТУХАЧЕВСКИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ БОРЬБЕ 1923-1924 Г.

TUKHACHEVSKY IN THE POLITICAL STRUGGLE OF 1923-1924

В статье впервые рассматривается вопрос о причастности войск Западного фронта и его командующего М.Н. Тухачевского к внутриполитической борьбе в СССР между Л.Д. Троцким и И.В. Сталиным и их сторонниками в конце 1923 – начале 1924 г., в период болезни и смерти В.И. Ленина; анализируются обстоятельства политического выбора Тухачевского между противоборствующими сторонами.

Ключевые слова: политическая борьба, Тухачевский, Троцкий, Дзержинский, 27-я дивизия.

The article deals for the first time with the question of the involvement of the troops of the Western Front and its commander M. N. Tukhachevsky in the internal political struggle in the USSR between L. D. Trotsky and I. V. Stalin and their supporters in late 1923-early 1924, during the illness and death of V. I. Lenin; the circumstances of Tukhachevsky's political choice between the opposing sides are analyzed.

Keywords: political struggle, Tukhachevsky, Trotsky, Dzerzhinsky, 27th Division.

По сей день в научной и популярной исторической литературе, в той или иной мере, касающейся вопроса о внутриполитической борьбе в СССР в период болезни Ленина, завершившейся его смертью, в 1923–1924 гг., нет убедительного ответа на вопрос: почему Л.Д. Троцкий, весьма популярный и реальный «вождь Красной Армии», Председатель РВС СССР и наркомвоенмор, располагавший поддержкой многих высших командиров РККА, потерпел полное поражение в политической схватке со «сталинской тройкой» (И.В. Сталиным, Г.Е. Зиновьевым, Л.Б. Каменевым), победа которой фактически положила начало грядущей диктатуре Сталина? [1; 2; 4; 8] В настоящей статье я намерен рассмотреть и проанализировать лишь один, но практически не исследованный, из аспектов этой борьбы – роль М.Н. Тухачевского и находившейся под его командованием вооруженной силы Западного фронта.

Самые ранние, завуалированные сведения о грядущей «военной диктатуре Тухачевского» в Советской России появились в начале сентября 1923 г., когда врангелевский резидент в Берлине генерал-майор фон-Лампе отправил генералу Е.К. Миллеру в Париж следующее сообщение: «В Берлин приехал... опальный советский главнокомандующий Вацетис», который «верит в спасение «советской России» в смене современной власти диктатурой. В качестве диктатора он называет Тухачевского...» [5. д. 10. л. 5319].

Эти прогнозы, слухи о грядущей «диктатуре Тухачевского» в СССР в определенной мере подтверждаются и вполне достоверным документом, выражающий неподдельное беспокойство высшего

эшелона советской власти политической угрозой со стороны Тухачевского и вверенных ему войск Западного фронта.

Это «совершенно секретная записка» Ф.Э. Дзержинского своему заместителю В.Р. Менжинскому от 1 января 1924 г. «о наличии в армии Зап. фронта к.-р. (контрреволюционных. – С. М.) сил и (их) подготовке, необходимо обратить на Зап. фронт сугубое внимание» [13].

Далее в тексте записки Дзержинский предлагает осуществить ряд срочных мер, а именно:

«1) составить срочно сводку всех имеющихся у нас данных о положении на Зап. фронте, использовав и весь материал, имеющийся в ЦКК – РКК (Гусев – Шверник), 2) наметить план наблюдения и выявления, а также мер по усилению нашего наблюдения и по предупреждению всяких возможностей.

Меры должны быть приняты по всем линиям нашей работы Ос. От., КРО погранохрана, губотделы, а также по линии партийной – ЦК и губкомы.

Нельзя пассивно ждать, пока «Смоленск» пожелает «продиктовать свою волю Кремлю» [13].

Судя по тексту и контексту «записки», Дзержинский плохо представлял себе, что происходит в штабе Западного фронта и каковы намерения Тухачевского. Отчасти конкретизировать и уточнить содержание сведений, полученных им, позволяет нижеследующая информация.

В ходе следствия в 1937 г. командарм А.И. Коркпоказал, что еще в конце 1923 г. [10, с. 178] Тухачевский в разговоре с ним заметил, что «наша русская революция прошла уже через свою точку зенита.

Сейчас идет скат, который, кстати сказать, давно уже обозначился», считал, что «либо мы – военные будем оружием в руках сталинской группы, оставаясь у нее на службе на тех ролях, которые нам отведут, либо власть безраздельно перейдет в наши руки». И далее он делал вывод: «Когда претендентов на власть становится слишком много – надо, чтобы нашлась тяжелая солдатская рука, которая заставит замолчать весь многоголосый хор политиков». Поясняя свое признание, Корк добавил: «Намек, который при этом Тухачевский делал на Наполеона, был так ясен, что никаких комментариев к этому не требовалось...» [22]. Пожалуй, именно это обстоятельство, содержащее очевидное намерение командующего Западным фронтом Тухачевского своей «тяжелой солдатской рукой заставить замолчать весь многоголосый хор политиков», было кем-то срочно доведено до сведения Дзержинского.

Корк появился в штабе Западного фронта в конце декабря 1923 г. В приказе по штабу Западного фронта за № 224 от 31 декабря 1923 г. было записано: «Прибывший из Главного управления РК Красного Воздушного Флота СССР Корк Август Иванович назначен помощником командующего фронтом с 15 сего декабря. Основание: приказ по войскам Западного фронта № 1016 от 30 декабря 1923 г.» [16]. Цитированный документ позволяет считать, что Корк прибыл в штаб Западного фронта 30 декабря и в этот день был утвержден в своей новой должности приказом фронтового штаба. Из сказанного следует, что разговор Тухачевского с Корком состоялся в пределах 30–31 декабря 1923 г. Если же информатор лично докладывал эти сведения Дзержинскому (в силу их строгой секретности и конфиденциальности), то этот разговор Тухачевского с Корком состоялся 31 декабря.

Все отмеченные выше обстоятельства нашли определенное отражение и в сведениях, полученных в конце января 1924 г. резидентом генерала П.Н. Врангеля в Берлине генерал-майором А.А. фон-Лампе.

28 января 1924 г. генерал-майор фон Лампе записал в своем дневнике: «Был Колоссовский (главный редактор журнала «Война и мир», имевший связи в советском посольстве в Берлине. – С.М.), по его словам, основанным на словах проезжего коммуниста Грачева Арсения – в Смоленске, вокруг Тухачевского группируется часть спецов и недовольных наличием жидов в армии – группа эта естественно идет против Троцкого!» [5, д. 10, л. 6278]. А 30 января 1924 г. он уже отправил в парижскую штаб-квартиру Врангеля генералам Миллеру и Кусонскому по этому поводу официальную и совершенно секретную справку следующего содержания: «По заслуживающим доверия сведениям, проехавший недавно через Берлин в Париж коммунист Арсений Грачев, ранее игравший крупную роль в Туркестане, сообщил, что в толще Красной Армии имеется значительная организация, поставившая себе целью производство переворота в стране и в самой армии. Группа эта основой своей противоправительственной пропаганды ставит выступление против еврейского засилья и в силу одного этого не примыкает к оппозиции, возглавляемой Троцким,

и действует не только не зависимо, но и против него. Возглавляется группа командующим Западным фронтом, бывшим подпоручиком л-г. Семеновского полка Тухачевским, находящимся с Троцким лично в неприязненных отношениях. Находится вся организация в Смоленске, где расположен штаб Западного фронта...» [5, д. 10, л. 6477]. Невозможно установить, когда и от кого сам указанный «Арсений Грачев» (явный псевдоним, идентифицировать личность которого можно лишь предположительно [10, с. 170–171]) получил указанную информацию и поделился ею с полковником Генштаба В.В. Колоссовским.

Как видно это из сообщения «Арсения Грачева» главное требование Тухачевского – отставка Троцкого. В контексте всего сказанного выше, полагаю, следует вспомнить и заявление Тухачевского, сделанное им во время судебного процесса 1937 г., в опровержение обвинений его в «троцкизме».

«Я всегда во всех случаях выступал против Троцкого, когда бывала дискуссия..., – заявлял он на судебном процессе 11 июня 1937 г. – Что касается моего выступления против Троцкого в 1923 году, то мною лично был написан доклад по этому поводу и послан в ЦК» [3, с. 305]. Трения между Тухачевским и Троцким начались еще с августа 1918 г. и повторялись неоднократно в 1919-м, 1921-м, 1922-м гг. Впрочем, Троцкий в мягкой форме вынужден был и сам признать это [20].

Надо сказать, что «репрессивные» действия Троцкого в отношении Тухачевского «по партийной линии» начались еще во второй половине сентября 1923 г. Тогда на заседании Политбюро ЦК РКП(б), 20 сентября 1923 г., было поставлено на обсуждение «предложение Троцкого о передаче материалов о Тухачевском в ЦКК и немедленном назначении авторитетного РВС Запфронта» [12]. Примечательно и другое: за подписью И.В. Сталина Политбюро по этому вопросу решило «принять» предложение Троцкого, «поручив Оргбюро наметить срочно состав РВС Западного фронта и внести на утверждение Политбюро» [11, с. 19]. Это означало передачу «дела Тухачевского» в «высший партийный суд» и фактическое предрешение его смещения с должности командующего Западным фронтом. 29 октября 1923 г. Тухачевский присутствовал на заседании партколлегии ЦКК, где слушалось его «дело» [17]. Доклад, в котором были изложены обвинения Тухачевского в «попойках, кутежах, разлагающем влиянии на подчиненных», делал Я. Петерс, член Партколлегии ЦКК, старый высокопоставленный работник ВЧК-ГПУ, являвшийся и в 1923 г. членом коллегии ОГПУ. Суров был и «приговор»: «строгий выговор за некоммунистические поступки» [11, с. 18]. В заключение по «делу Тухачевского» партколлегии ЦКК напомнила об исключении из партии комкора-4 Павлова (вроде бы за «аморальное поведение»). «А тов. Дыбенко тоже пьянствует, – указывается в документе, – и это переносится на низший состав» [11, с. 18]. Партийным взысканием за пьянство грозили и командиру 5-го стрелкового корпуса Дыбенко. Отставка Тухачевского в то время не состоялась потому, что

СССР стоял «на пороге» новой войны с Польшей, почти неизбежной в виду ожидаемого «германского Октября», и Тухачевский должен был возглавить главный фронт на западной советской границе. По этой же причине, видимо, и Павлов, и Дыбенко были наказаны лишь по партийной линии, но оставлены на прежних командных должностях.

Вызывает, однако, сомнение, чтобы обвинения в пьянстве и любовных похождениях могли быть достаточным основанием для того, чтобы привлечь внимание Троцкого и обсуждаться на заседании Политбюро ЦК, причем с предпрещающим распоряжением о ревизии состава РВС Западного фронта. Видимо, в составе оснований для такого «персонального дела» были и какие-то более серьезные обвинения.

В связи с цитированными выше документами следует отметить, что уже в октябре-ноябре 1923 г. и Отдел полпреда ГПУ, и Особый отдел Западного фронта уже «вели дело разработки на группу высшего комсостава 4-го корпуса во главе с Павловым [23]. «Эта группа оценивалась как монархическая и, следовательно, контрреволюционная, готовая участвовать в свержении большевиков» [23]. Командир 4-го армейского корпуса (входившего в состав войск Западного фронта) А.В. Павлов являлся выдающимся военачальником, ближайшим соратником и личным приятелем Тухачевского еще по 5-й армии (на Восточном фронте в 1919 г.) и по советско-польской войне. Именно тогда же, в октябре 1923 г. Павлов был исключен из партии, однако оставлен во главе 4-го стрелкового корпуса. Ввиду близкой советско-польской войны эта монархическая группировка не представлялась Дзержинскому слишком опасной для советской власти. Видимо, не эти сведения так обеспокоили Дзержинского 1 января 1924 г. Очевидно, обеспокоенность Дзержинского была порождена намерениями Тухачевского, которыми он поделился в цитированном выше разговоре со своим помощником, давним соратником и конфиден-том Корком. В качестве косвенного признака подготовки Тухачевского к каким-то действиям можно считать его приказ от 14 декабря 1923 г. о «допущении к временному командованию 27-й стрелковой дивизией» помощника командира 29-й стрелковой дивизии Б.В. Майстраха [15]. Это примечательно потому, что назначение на должность командира дивизии или помощника командира дивизии осуществлялось, согласно установленному порядку, приказом РВС Республики (с августа 1923 г. – РВС СССР), а вот временное командование, в случае чрезвычайной ситуации, могло быть передано тому или иному командиру приказом командующего фронтом или военным округом. Назначение Б.В. Майстраха, никакого отношения к 27-й стрелковой дивизии ранее не имевшего, ее временным командиром не было обусловлено никакими чрезвычайными объективными обстоятельствами, кроме каких-то личных соображений командующего фронтом. Это-то и вызывает подозрение, что Тухачевский, назначив командиром 27-й дивизии беспартийного «чужака», из бывших офицеров, не связанного никакими личными отношениями с командирами частей и подразделений этой дивизии,

рассчитывал на его личную преданность себе.

Ко времени появления «записки» от 1 января 1924 г. особое беспокойство «тройки» Сталина, Зиновьева и Каменева и поддерживавшего их Дзержинского вызвало направленное в их адрес известное письмо начальника Политуправления Красной Армии В.А. Антонова-Овсеенко от 27 декабря 1923 г.

В письме Антонова-Овсеенко от 27 декабря 1923 г. в скрытой форме была услышана его угроза от имени Красной Армии «призвать к порядку зарвавшихся вождей» [6. с. 208]. В письме прозвучали и слова призыва в защиту и поддержку Троцкого: «Среди военных коммунистов уже ходят разговоры о том, что нужно поддерживать всем, как один, т. Троцкого» [6. с. 207].

К.Е. Ворошилов в своем выступлении на февральско-мартовском Пленуме ЦК 1937 г., вспоминая обстановку 1923–1924 гг., дал некоторую расшифровку словам Антонова-Овсеенко. «К 1923–1924 гг., – говорил Ворошилов, – троцкисты имели... за собой почти всю Москву и военную академию целиком, за исключением единиц, которая была за троцкистов. И здешняя школа ЦИК, и отдельные школы – пехотная, артиллерийская и другие части гарнизона Москвы – все были за Троцкого» [9]. Я.Б. Гамарник добавил: «И штаб Московского округа, где сидел Муралов, был за Троцкого» [9]. Позицию Троцкого поддерживали партийцы Главного управления РК Красного Военно-Воздушного флота СССР, Штаба РККА, Главного управления Военных учебных заведений РККА, частей ЧОН.

В узком кругу представителей партийной элиты тогда, в конце 1923 – начале 1924 гг. ходили слухи о том, что сторонники Троцкого предполагали договориться с Тухачевским и поручить ему арестовать Политбюро ЦК, намереваясь после этого созвать чрезвычайный съезд РКП(б) и избрать новый состав ЦК [24. р. 38, 39]. даже велись на этот счет какие-то переговоры, правда, не с самим Тухачевским, а между Радеком и Пятаковым, с одной стороны, и Антоновым-Овсеенко – с другой [24. р. 54].

В свою очередь, в ситуации, когда, практически весь московский гарнизон и воинские части Московского военного округа поддерживали «троцкистов», «тройка» во главе со Сталиным единственную надежду на победу в борьбе с Троцким и «троцкистами» видела в привлечении на свою сторону Тухачевского, учитывая его конфликт с Троцким, с подчиненными ему войсками Западного фронта.

Для прямых переговоров с Тухачевским в Смоленск выехал Дзержинский. Нам неизвестно точно и конкретно, о чем договаривались командующий Западным фронтом и начальник ОГПУ, негласно уполномоченный сталинской группой. Об их содержании и результатах можно составить лишь предположения. Согласно некоторым просочившимся сведениям, в обмен на поддержку Тухачевским «сталинской тройки» Дзержинский предлагал уничтожить все материалы, политически-компрометирующие Тухачевского и близких к нему людей, порождавшие подозрения в их политической

неблагонадежности, в связях командующего Западным фронтом с «монархистами» и в «контрреволюционном заговоре». Тухачевский же с войсками своего Западного фронта должен был поддержать «сталинскую тройку» против «троцкистов», при необходимости, – и силами своих штыков.

10 января Антонов-Овсеенко «перешел в наступление», опубликовав свою статью «На прежних позициях» в общевойсковой газете «Красная Звезда». В ответ «сталинская тройка» срочно вызвала в Москву Тухачевского. 10 января 1924 г. Тухачевский выехал в Москву вместе со своим старшим адъютантом А.Н. Виноградовым и своим секретарем Смиренским [18. л. 4]. 31 января 1924 г. в эмигрантской берлинской газете «Руль» под заголовком «Вызван Тухачевский с татарами» было написано, что «за день до кончины Ленина, в связи с партийными передрыгами, в Москву по ж.д. прибыла из Смоленска, по распоряжению «тройки», татарская дивизия под командой Тухачевского. Дивизия прошла через столицу с развернутыми знаменами и оркестрами» [19]. Сомневаться в достоверности данного сообщения нет оснований, поскольку событие это было публичным и тому свидетелями были многие жители Москвы, хотя некоторая путаница в этом сообщении имеется.

В Красной Армии действительно была 1-я Татарская дивизия, сформированная еще в 1918 г., однако она была дислоцирована в Татарской АССР, Пензенской, Симбирской губерниях. В Смоленске же была дислоцирована, в полном составе, укомплектованная по фронтовым штатам, лишь 27-я Омская стрелковая дивизия – одно из самых лучших стрелковых соединений Красной Армии, неофициальная «гвардия Тухачевского»: эта дивизия являлась основной ударной силой его войск во время «восточного похода» (против армий адмирала Колчака) в 1919 г., во время «польского похода» 1920 г., во время штурма мятежного Кронштадта и подавления Кронштадтского восстания в 1921 г. Все остальные стрелковые дивизии Западного фронта располагались преимущественно в Белоруссии, ближе театру ожидаемых военных действий.

В самом Московском военном округе было шесть стрелковых дивизий, но тоже территориальных (преимущественно комсостав, специальные и административно-хозяйственные части и подразделения), Школа ЦИК («кремлевские курсанты»), несколько военных школ и Военная академия РККА. Устрашить их, как и их командиров, могла лишь реальная боевая сила, каковой являлась кадровая хорошо обученная боевая 27-я стрелковая дивизия.

В.И. Ленин умер 21 января 1924 г., следовательно, Тухачевский продемонстрировал свою силу перед сторонниками Троцкого, пройдя парадным маршем по улицам Москвы во главе своей «гвардии» 20 января 1924 г. Чтобы таким образом продемонстрировать свою угрозу Тухачевский должен был перебросить дивизию из Смоленска в Москву не позднее 19 января. На передислокацию стрелковой дивизии (в 12–13 тысяч человек), даже в неполном ее составе, требова-

лось время. Согласно штабным документам Западного фронта, 14 января 1924 г. Тухачевский из Москвы отправил предписание своему адъютанту Михайлову-Морозову прибыть к нему в столицу 15 января [18. л. 7]. Одновременно из Москвы в Смоленск выехал секретарь командующего Смиренский [18. л. 7]. Весьма возможно, он и передал указанное предписание, а также приказ командующего фронтом о переброске 27-й стрелковой дивизии в Москву. Вряд ли об этом мог знать Троцкий. К этому времени его, заболевшего гриппом 5 ноября 1923 г., по заключению консилиума врачей 31 декабря 1923 г., решением Политбюро ЦК отправили в отпуск для лечения на Кавказ, в Сухуми [7]. Точная дата его отъезда из Москвы не известна, однако за два дня до смерти Ленина, т.е. 19 января, он был в Харькове, а известие о смерти Ленина (21 января 1924 г.) Троцкий получил в Тифлисе, в вагоне, перед отъездом в Сухуми [21]. Исходя из приведенной хронологии, Троцкий отбыл из Москвы не позднее 18 января 1924 г.

За неделю до этого, 11 января Антонов-Овсеенко был вызван на заседание Оргбюро ЦК РКП(б) 12 января и принять решение о его отставке с должности начальника ПУ РККА, в связи с письмом от 27 декабря 1923 г. и так называемым «циркуляром ПУРа № 200» о созыве конференции партячеек военных учебных заведений. Примечательно, что специальная комиссия ЦКК, обследуя ПУР, ничего криминального в действиях Антонова-Овсеенко не нашла. Последний, не соглашаясь с решением Оргбюро, апеллировал к Пленуму ЦК, открывшемуся 15 января 1924 г. На Пленуме Антонов-Овсеенко прямо обвинил Сталина в стремлении без всяких на то оснований расправиться с ним, Антоновым-Овсеенко, как с человеком, занявшим независимую, внефракционную позицию. Несмотря на выступление Радека, заступившегося за начальника ПУР, решение Оргбюро ЦК постановлением Пленума от 17 января 1924 г. было оставлено в силе. Однако Антонов-Овсеенко по-прежнему оставался начальником ПУР РВС СССР, не подчиняясь указанным постановлениям. Пожалуй, в сложившихся обстоятельствах, в период работы Пленума ЦК (15–17 января) «сталинская тройка», решив продемонстрировать свою силу, поручила Тухачевскому вызвать в Москву 27-ю стрелковую дивизию, во главе которой он и прошел парадным маршем по улицам Москвы. А спустя два дня, 23 января 1924 г., накануне официального обнародования известия о смерти Ленина (24 января), в подкрепление и усилении своей вооруженной демонстрации, Тухачевский написал на имя Сталина доклад, в котором критиковал главкома Каменева и начальника Штаба РККА Лебедева за отсутствие четкой стратегической доктрины методов оперативного руководства. «Главное командование и Штаб, – писал Тухачевский, – не имеют определенных взглядов на оперативное руководство. Мы не видим никакой подготовки ни стратегических вопросов, ни тренировки к ней ответственных работников... Красная Армия в отношении стратегической подготовки пребывает в варварском состоянии» [14]. И в тот же день Антонов-

Овсенко был, наконец, смещен со своей должности. Таким образом, «государственный переворот» совершился 23 января 1924 г. победой «сталинской тройки», и одной из его решающих сил оказался Тухачевский со своей 27-й стрелковой дивизией. Поэтому, на следующий день, 24 января можно было официально сообщить о смерти Ленина. И в тот же день, 24 января,

выполнив свою миссию, обеспечив победу «сталинской тройке», Тухачевский выехал в Смоленск. Из контекста всего сказанного выше следует, что Тухачевскому, фактически, поручались функции «диктатора», в случае перехода «троцкистской оппозиции» от борьбы идейно-политической, к вооруженной.

Библиографический список

1. *Валентинов Н. (Вольский Н.)*. Новая экономическая политика и кризис партии после смерти Ленина. М., 1991.
2. *Васецкий Н.А.* Троцкий. Опыт политической биографии. М., 1992.
3. Военно-исторический архив. Выпуск № 1. М., 1997. С. 61.
4. *Волкогонов Д.* Троцкий. Политический портрет. Кн. 1–2. М., 1992.
5. ГАРФ. Ф. 5853. Оп. 1. Д. 12. Л. 5319.
6. Известия ЦК КПСС, 1991, № 3.
7. Красная Звезда, 1924, № 8.
8. *Краснов В., Дайнес В.* Неизвестный Троцкий. Красный Бонапарт. М., 2000.
9. Материалы февральско-мартовского пленума ЦК ВКП (б) 1937 года // Вопросы истории, 1994, № 8. С. 5.
10. *Минаков С.Т.* Заговор «красных маршалов». Тухачевский против Сталина. М., 2016.
11. *Парнов Е.* Заговор против маршалов. Кн. 2. М., 1997.
12. Политбюро ЦК РКП (б)-ВКП (б). Повестки дня заседаний. Т. 1. 1919-1929. М., 2000. С. 242, 243.
13. РГАСПИ. Ф. 76. Оп. 3. Д. 165. Л. 10.
14. РГАСПИ. Ф. 558. Оп. 11. Д. 446. Л. 2-3.
15. РГВА. Ф. 4. Оп. 5. Д. 1192. Л. 78.
16. РГВА. Ф. 104. Оп. 3. Д. 168. Л. 177.
17. РГВА. Ф. 104. Оп. 3. Д. 173, л. 143.
18. РГВА. Ф. 104. Оп. 3. Д. 174. Л. 4.
19. Рубль, 31.1.1924.
20. *Троцкий Л.Д.* Обезглавление Красной Армии // Бюллетень оппозиции, № 56/57. Париж, 1937. С. 3.
21. *Троцкий Л.Д.* Моя жизнь. Т. 2. М., 1990. С. 249.
22. ЦА ФСБ РФ, АСД №-9000 на Тухачевского М.Н. и др. Т. «Судебное производство». Протокол допроса Корка А.И. от 16 мая 1937 года. Л. 111, 130-133.
23. ЦАФСБ РФ. Ф. 2. Оп. 1. Д. 882. Л. 623.
24. *Alexandrov V.* L'affaire Toukhatchevsky. Paris, 1962.

References

1. *Valentinov N. (Volsky N.)*. New economic policy and the crisis of the party after Lenin's death. M., 1991.
2. *Vasetsky N. A.* Trotsky. Experience of Political Biography, Moscow, 1992.
3. Military-historical archive. Issue No. 1. Moscow, 1997. Pp. 61.
4. *Volkogonov D.* Trotsky. Political portrait. Books 1–2. M., 1992.
5. GARF. F. 5853. Op. 1. D. 12. L. 5319.
6. Izvestiya ZK CPSU, 1991, No. 3.
7. Krasnaya Zvezda, 1924, No. 8.
8. *Krasnov V., Daines V.* Unknown Trotsky. Krasny Bonaparte, Moscow, 2000.
9. Materials of the February-March Plenum of the Central Committee of the CPSU (b) of 1937 // Voprosy istorii, 1994, No. 8. p. 5.
10. *Minakov S. T.* The conspiracy of the "Red Marshals". Tukhachevsky against Stalin. M., 2016.
11. *Parnov E.* Plot against marshals. Book 2. M., 1997.
12. Politburo of the Central Committee of the RCP (b)- VKP (b). Agenda of meetings. Vol. 1. 1919-1929. M., 2000. Pp. 242, 243.
13. RGASPI. F. 76. Op. 3. D. 165. L. 10.
14. RGASPI. F. 558. Op. 11. D. 446. L. 2-3.
15. RGVA. F. 4. Op. 5. D. 1192. L. 78.
16. RGVA. F. 104. Op. 3. D. 168. L. 177.
17. RGVA. F. 104. Op. 3. D. 173, l. 143.
18. RGVA. F. 104. Op. 3. D. 174. L. 4.
19. Rubl, 31.1.1924.
20. *Trotsky L. D.* Beheading of the red army // Bulletin of the opposition, no. 56/57. Paris, 1937. p. 3.
21. *Trotsky L. D.* My life. T. 2. M., 1990. p. 249.
22. CA of the FSB of the Russian Federation, ASD No. 9000 on Tukhachevsky M. N. et al. T. "Judicial proceedings". Protocol of interrogation of the Kork A. I. on May 16, 1937. L. 111, 130-133.
23. CA of the FSB of the Russian Federation. F. 2. Op. 1. D. 882. L. 623.
24. *Alexandrov V.* L'affaire Toukhatchevsky. Paris, 1962.

УДК 94(470)

UDC 94(470)

НОВАК В.Н.

священник, магистр теологии, настоятель Преображенского храма г. Люберцы, благочинный Люберецкого округа Московской епархии
E-mail: vanov79@gmail.com

NOVAK V.N.

Priest Master of Theology, Dean of the Transfiguration City cathedral in Lyubertsy, Moscow diocese
E-mail: vanov79@gmail.com

БЛАГОЧИННИЯ В СИСТЕМЕ ЦЕРКОВНОЙ ЖИЗНИ МОСКВЫ И ОБЛАСТИ В СЕРЕДИНЕ 1940-Х – СЕРЕДИНЕ 1960-Х гг.

BLESSINGS IN THE SYSTEM OF CHURCH LIFE IN MOSCOW AND THE REGION IN THE MID-1940 - MID-1960

В статье рассматриваются особенности церковного управления города Москвы и Московской области, динамика изменения объединений приходов в церковно-административные округа, реакция благочинных на разные события церковной жизни в середине XX века. Автор приходит к выводу, что, несмотря на невысокую активность деятельности благочинных в послевоенное двадцатилетие, они по должности поддерживали высшую церковную администрацию, а во времена хрущевских гонений на Церковь пытались противостоять попыткам сократить численность священнослужителей и храмов в регионе. Вследствие этого благочинные испытывали затруднения от государственных органов, осуществлявших религиозную политику.

Ключевые слова: Московская епархия, митрополит Крутицкий и Коломенский, Совет по делам РПЦ, епархиальное управление, благочинный, приход.

The article examines the peculiarities of the church administration in the city of Moscow and in the Moscow region, the dynamics of changes in the unification of parishes into the church districts, the reaction of the deans to various events of church life in the middle of the 20th century. The author comes to the conclusion, that despite the low activity of the deans in the post-war decades, they supported the highest church administration, and during the Khrushchev persecution of the Russian Church they tried to resist attempts to reduce the number of clergy and churches in the region. As a result, the deans experienced difficulties from government agencies that carried out religious policy.

Keywords: Moscow diocese, Metropolitan of Krutitsy and Kolomna, State Council for the Russian Orthodox Church affairs, diocesan administration, dean, orthodox parish.

И город Москва, и территория, занимаемая Московской областью изначально фактически, а на сегодняшний день формально входят в состав одной епархии, первенствующей в Русской Православной Церкви (далее – РПЦ) и возглавляемой ее Предстоятелем. Тесная связь города и области во многих отношениях (в том числе и в области церковного управления) заставляют параллельно рассматривать некоторые исторические события, одновременно происходившие в обоих смежных регионах.

Предлагаемые хронологические рамки характеризуются временем как некоторого смягчения религиозной политики государства (середина 1940-х – середина 1950-х гг.), так и ужесточения государственного давления в отношении церкви и верующих (середина 1950-х – середина 1960-х гг.). Кроме того, верхняя хронологическая граница соответствует времени смены государственного руководства в СССР, значимых изменений в структуре государственного органа, осуществлявшего надзор за деятельностью религиозных организаций. В середине 1960-х гг. также произошли знаковые события в системе управления Московской епархии.

В предлагаемой статье затрагиваются три взаимосвязанных вопроса:

- специфика церковного управления города и

области;

- динамика изменения объединений приходов, расположенных на территории города и области в церковно-административные округа;

- реакция благочинных на разные события церковной жизни.

Анализ строится на основании фактов, выявленных нашими предшественниками и введенных в научный оборот в недавних публикациях.

В 1943 г. имел место коренной перелом как в ходе Великой Отечественной войны, так и в значительной степени в области церковно-государственных отношений в СССР. С 1943 г. в связи с избранием на Патриарший престол митрополита Московского и Коломенского Сергия и получением им титула «Патриарх Московский и всея Руси», его епархия стала именоваться Московской [4, с. 187].

Тогда же, в сентябре 1943 г. для проведения в жизнь государственной политики в отношении Церкви был учрежден Совет по делам РПЦ и его уполномоченные на местах, в первую очередь – уполномоченный Совета по г. Москве и Московской области. Эта должность была учреждена в конце 1943 г. и на нее был назначен А.А. Трушин. В 1965 г. Совет по делам РПЦ и Совет

по делам религиозных культов, курировавший деятельность других конфессий (в том числе и старообрядцев) объединились в Совет по делам религий. В то же время, один уполномоченный Совета по делам религий стал курировать г. Москву, а другой – Московскую область. А.А. Трушин стал уполномоченным по Московской области [3, с. 517 № 51; с. 673. Прим. 56], продержавшись в этой должности до середины 1983 г. [5, с. 78]

Восстановление Патриаршей формы правления в РПЦ в 1943 г., а также предполагаемое открытие храмов в городе и области (которое, как оказалось, было незначительным) актуализировало необходимость иметь архиерея в Москве, который выступал бы ближайшим помощником Предстоятеля РПЦ.

Указом от 7 октября 1943 г. Патриарх Сергей оставил управление приходами г. Москвы за собой, а управление приходами Московской области было закреплено за митрополитом Николаем (Ярушевичем). 28 января 1944 г. Св. Синод по согласованию с Советом по делам РПЦ утвердил важнейшее для истории церковной организации Московской области предложение Патриарха Сергия: «Нуждаясь в постоянной архиерейской помощи по управлению Московской Патриархией и идя навстречу желанию преосвященного Николая (Ярушевича), митрополита Киевского и Галицкого, экзарха Украины, предлагаю перевести Его Преосвященство на кафедру митрополита Крутицкого с сохранением за ним внешних отличий, присвоенных издревле Киевской кафедре и с поручением ему, в качестве моего наместника, управления всей Московской епархией, за исключением приходов и духовенства г. Москвы, остающихся в моем непосредственном управлении».

После смерти Патриарха Сергия 15 мая 1944 г., митрополит Крутицкий Николай стал управлять приходами не только области, но и города, которых было 31. Эти полномочия были закреплены за ним Положением об управлении РПЦ, принятом на Поместном соборе 1945 г., в соответствии с которым «Для облегчения Патриарха в его попечениях об общецерковных делах Московской епархией управляет, по указанию Патриарха, на правах епархиального архиерея, Патриарший наместник с титулом митрополита Крутицкого», который по должности вошел в постоянные члены Св. Синода. В знак символического воспоминания о том, что таковым был архиерей с титулом «Крутицкий», а также по причине освобождения «Коломенской» составляющей в титуле Предстоятеля РПЦ, ставшего Патриархом, этот архиерей с 1947 г. стал именоваться митрополитом Крутицким и Коломенским [5, с. 74; 10, с. 489]. Его кафедрой стал Спасо-Преображенский храм на Преображенской площади, а местом административной работы – деревянное здание в Бауманском переулке (которое было резиденцией Патриарха до тех пор, пока Патриархии не было передано здание в Чистом переулке) [5, с. 74]. С тех пор число церквей в Москве и области несколько изменялось, главным образом за счет перекраивания административно-территориальных

границ. Имели место и эпизодические репрессии в отношении духовенства, а также перемещение из города в область неблагонадежных священнослужителей. Ходатайства об открытии храмов и возобновлении в них служб удовлетворялись крайне редко [10, с. 490 – 491]. В сентябре 1951 г. приходы г. Москвы были переведены в непосредственное управление Патриарха, а за митрополитом Крутицким и Коломенским Николаем было оставлено управление приходами Московской области [5, с. 75].

По данным на 1958 г., управление Московской епархии, возглавлявшейся митрополитом Крутицким и Коломенским Николаем, находилось в нижнем этаже Лопухинского корпуса Новодевичьего монастыря. На верхнем этаже находилась его приемная. Кафедральным храмом митрополита Крутицкого и Коломенского Николая выступал тот же храм Преображения Господня на Преображенской площади [9, с. 57, 60, 67], здание которого было снесено в 1964 г. [2]

После сноса храма Преображения Господня на Преображенской площади кафедральным храмом митрополита Крутицкого и Коломенского стал Успенский собор Новодевичьего монастыря [5, с. 77], в Лопухинском корпусе которого к тому времени уже находилось епархиальное управление.

Напомним, что с 1965 г. Совет по делам РПЦ и Совет по делам религиозных культов объединились в Совет по делам религий. Однако с того же года власть уполномоченного Совета по делам религий по г. Москве и области (А.А. Трушина) стала ограничена только областью, включая Троице-Сергиеву Лавру. Данное обстоятельство усилило сформировавшуюся к тому времени традицию, согласно которой власть митрополита Крутицкого и Коломенского стала распространяться фактически только на область. Церковное управление храмами, расположенными на территории области, приняло все большую автономию, в областных храмах имя митрополита Крутицкого и Коломенского упоминают после имени Предстоятеля РПЦ, что привело к восприятию Московской области как особой епархии¹.

До 1917 г., а также в первые послереволюционные годы в Москве было шесть исторически сложившихся объединений приходов – «сороков»: Китайский, Ивановский, Сретенский, Никитский, Пречистенский, Замоскворецкий. Эти «сороки» (кроме Китайского, объединявшего храмы Китай-города и получившего такое название) не имели своего начальника. Фактическим территориальным звеном церковного управления Москвы явились благочиния. В каждом московском сороке (кроме Китайского) было несколько благочиний [7, с. 20. Прим. 20]. В Москве, как и в России в целом, благочиния первоначально именовались по приходу, где служил благочинный, а позднее – по номерам.

В Московской губернии (за пределами города) в начале XX в. благочиние стало именоваться по уездам, а внутри уезда – по номерам округов (напр.: 2-й округ такого-то благочиния; 1-й округ как правило, был в уезд-

ном городе). На 1915 г. в епархии (помимо собственно г. Москвы) было 13 благочиний (по числу уездов), в которых числилось 63 округа [11, с. 100]. Благочинный возглавлял не уездное благочиние, а благочиннический округ. Таким образом, благочинных в Московской губернии за пределами города было не 13, а более 60.

В 1920-е – 1930-е гг. в связи с резким сокращением числа городских храмов (по причине закрытия и сноса зданий, а также перехода некоторых приходов в обновленчество) исчезла традиция ассоциировать их с сороками; они объединялись в благочиния, которые до середины XX в. именовались по номерам. Тогда в Москве было три благочиния. Закрытие и снос храмовых зданий имели место и в Московской области.

В начале 1944 г. в Московской области насчитывалось 146 церквей, из которых 10 были открыты в 1943 г. В августе 1944 г. их число сократилось на 18, но не за счет закрытия, а за счет передачи некоторых районов из Московской во Владимирскую и Калужскую области. В 1944 г. было открыто еще 10 церквей, таким образом, к началу 1945 г. в области насчитывалось 138 храмов с 242 священниками, 43 диаконами и 11 псаломщиками [5, с. 73–74; 10, с. 306, 308, 488].

В 1944–1946 гг. Патриаршей Церкви было возвращено 2 храма в г. Москве и 52 храма в области, причем в области храмы возвращались, главным образом, в тех районах, где их не было или был один действующий. На 1947 г. в городе насчитывалось 33 церкви, а в области – 177. Из недействующих церквей было 174 в городе и 1118 в области [4, с. 265]².

Важным событием для церковной жизни Московского региона (и, пожалуй, СССР в целом) было открытие в 1946 г. Троице-Сергиевой Лавры [8, с. 286 – 287 и др.].

В середине XX в. все храмы города были объединены в три благочиннических округа. 1 ноября 1953 г. к ним присоединилось благочиние кладбищенских церквей г. Москвы, которое возглавлял настоятель храма Воскресения на Ваганьковском кладбище прот. Дмитрий Преображенский, а с 1955 г. настоятель храма Илии Пророка в Черкизове прот. Павел Цветков. Границы благочиний были связаны с административно-территориальными границами города и менялись в соответствии с ними [4, с. 269]. Объединение кладбищенских храмов в специальное благочиние вряд ли было случайным. Во-первых, многие из кладбищенских храмов ранее принадлежали обновленцам. К началу 1941 г. обновленцы имели в городе 6 церквей: на Ваганьковском, Калитниковском, Преображенском и Пятницком кладбищах, а также церкви прп. Пимена в Новых Воротниках и Воскресения в Сокольниках [1, с. 60; 4, с. 261]. Во-вторых, эти храмы были наиболее посещаемы. Заметим, что в 1950-е гг. как раз формируется традиция, не поощряемая Церковью, но плотно вошедшая в народное сознание, – посещать кладбища на Пасху.

По данным на 1958 г. в Москве числилось 36 церквей, а в области 175 [5, с. 76].

В 1961 г. границы трех городских благочиний были пересмотрены; сами благочиния вместо номеров получили названия: Северное (13 храмов), Москворецкое (17 храмов), Преображенское (14 храмов). Кладбищенское благочиние было упразднено [4, с. 269], а храмы при кладбищах распределены по близлежащим благочиниям. Введение в Москве благочиниям названий вместо номеров вольно или невольно напоминало дореволюционную практику, когда объединения приходов («сороки») имели сакрально-топографические именованья. В начале 1960-х гг. число храмов на территории г. Москвы увеличилось в связи с общим ростом городской территории, границей которой стала Московская кольцевая автомобильная дорога (МКАД). В то же время, в 1964 г. был взорван действовавший храм Спаса-Преображения на Преображенской площади – кафедра Крутицкого митрополита (до 1960 г.) Николая (Ярушевича) [2]. В 1965 г. в городе было зарегистрировано 43 храма [1, с. 57].

После восстановления Патриаршества и частичной реанимации церковной жизни в СССР, с середины 1940-х гг. система благочиний в Московской области выглядела следующим образом [4, с. 269]:

1945–1946 гг.	1958 г.
Балашихинское	Балашихинское
Дмитровское	Дмитровское
Егорьевское	Егорьевское
Клинское	Клинское
Коломенское	Коломенское
Красногорское	
Можайское	Можайское
Озерское (впосл. Каширское)	
Пушкинское (впосл. Мытищинское)	
Подольское	Подольское
Раменское	Раменское
Серпуховское	Серпуховское
	Волоколамское
	Загорское
	Орехово-Зуевское
	Солнечногорское
	Щелковское

Как писал А. А. Трушин в отчете за 1964 г., в Московской области в трех городах действовали две церкви (Дмитров, Егорьевск, Солнечногорск), а в семи городах областного подчинения действовало по одной церкви (Звенигород, Ивантеевка, Коломна, Калининград, Орехово-Зуево, Подольск и Серпухов) [1, с. 50–51].

Положение об управлении РПЦ 1945 г. регламентировало и полномочия благочинного.

Согласно этому документу, епархия разделялась «на благочиннический округ во главе с благочинным, назначаемым епархиальным архиереем. Благочинные наблюдают за деятельностью и поведением приходского духовенства округа, посещая приходы не менее двух раз в год; объявляют подведомым им причтам распоря-

жения епархиального архиерея; в случае нужды делают братские указания приходским настоятелям и другим членам причта, заботятся об удовлетворении религиозных потребностей верующих в приходах, не имеющих временно священнослужителей; ходатайствуют перед архиереем о награждении заслуживающих поощрения и представляют о своей деятельности и о состоянии вверенных округов отчет епархиальному архиерею в конце каждого полугодия, а об особо важных случаях доносят безотлагательно, а также наблюдают за правильностью хозяйственной стороны приходов» [6, с. 4–5, п. 29–30]. Разумеется, не только благочинного, но и настоятеля и остальных клириков назначал архиерей. Отчеты архиерею благочинные составляли наряду с настоятелями. При этом не вполне ясно, по каким вопросам настоятель обращался непосредственно к архиерею, а какие он должен был решать через благочинного. Формально, по Положению 1945 г., благочинный не отмечен как необходимый участник и наблюдатель финансовой отчетности настоятеля приходского храма перед архиереем: «Ведомость о приходе и расходе церковных сумм по полугодиям настоятель храма представляет епархиальному архиерею» [6, с. 8, п. 45]. Однако благочинный мог вести расследование о состоянии прихода от имени архиерея: «В случае незакономерных действий исполнительного органа в целом или отдельных членов его настоятель храма доносит об этом епархиальному архиерею, который, по расследовании непосредственно или чрез благочинного и по сношении с Уполномоченным Советом по делам Русской Православной Церкви при СНК СССР, предлагает общине заменить неисправных членов исполнительного органа новыми лицами» [6, с. 8, п. 46].

Как сказано в официальном издании 1958 г., благочиннические округа были предусмотрены в каждой епархии, при этом количество приходов, входящих в благочиние, не было регламентировано. Специально оговорено, что настоятель «представляет через благочинного епархиальному архиерею отчеты о деятельности прихода. Подчиняется настоятель храма и благочинному, через которого обращается по тем или иным вопросам приходской жизни к епархиальному архиерею» [9, с. 38–39]. По сведениям 1950-х гг., «в епархиальных центрах иногда устраиваются съезды благочинных и настоятелей приходских храмов для обсуждения вопросов богослужбной, административной и хозяйственной жизни епархии» [9, с. 76]. К сожалению, конкретного примера съезда благочинных в использованном официальном источнике не приведено.

Практику управления благочинническим округом, регламентированную Положением 1945 г., протоиерей В. Цыпин рассматривает как единоличную, специально обращая внимание, что в Положении 1945 г. «ничего не говорится ни о благочиннических собраниях, ни о благочиннических советах, ни о выборности благочинных». Он также отмечает, что «ввиду малочисленности приходов... благочиннические округа были образованы не во всех епархиях... в эпоху хрущевских гонений на

церковь (рубеж 50–60-х гг.) в отдельных епархиях благочиннические округа были упразднены» [12, с. 338]. Вся епархия выступала как бы одним благочинием. Эти слова, однако, не относятся ни к Москве, ни к области. Там благочиния как структурные подразделения епархии все же существовали.

Разумеется, благочинные г. Москвы, как и все клирики, находились под контролем уполномоченного Совета по делам РПЦ по г. Москве и Московской области. Известные нам источники позволяют предположить, что в третьей четверти XX в. роль благочинных в церковной жизни г. Москвы была не очень заметной, но все же просматривались. Так, протоиерей С.А. Голубцов приводит случай, как в 1959 г. в разгар хрущевских гонений, когда активизировалась слежка за разными лицами, так или иначе связанными с приходами, А.А. Трушин через благочинных затребовал списки певчих в хорах московских церквей, «в которых наряду с другими сведениями нужно было указать, где и кем работают они помимо церкви. При составлении требуемых нами списков многие лица отказались дать свои данные и ушли из состава церковных хоров» [1, с. 34]. То есть представитель государственного органа общался с благочинными с расчетом получить от них информацию о некоторых аспектах жизни городских приходов. С.А. Голубцов, ссылаясь на отчет А.А. Трушина, приводит случай, как после Архиерейского собора 18 июля 1961 г., по решению которого настоятели были отстранены от финансово-хозяйственного руководства приходами, исполнительные органы приходов сокращали штаты священнослужителей. В храме Сошествия Св. Духа на Даниловском кладбище был сокращен священник. Это встретило недовольство у личного секретаря Патриарха Алексия I Д. А. Остапова, давшего указание благочинному протоиерею Владимиру Елховскому «принять по этому поводу меры. Елховский же, будучи не в состоянии что-либо сделать с исполнительным органом... храма... обвинил настоятеля этой церкви прот. Константина Мещерского, который к сокращению „не имел никакого отношения“» [1, с. 41–42].

А.А. Трушин в своем отчете за 1960 г. приводит эпизод, как митрополит Крутицкий и Коломенский Николай (Ярушевич) с помощью благочинного пытался сохранить укомплектованность одного из храмов ближнего Подмосковья: «Когда в церкви г. Солнечногорска, после проведенной соответствующей работы с настоятелем церкви Ф., последний отказался взять к себе второго священника, вместо уволенного за штат по старости священника Архангельского, то митрополит Николай направил к нему благочинного [протоиерея Богдана] Стефанко „обработать“ Ф. в нужном направлении. Прибыв в приход церкви г. Солнечногорска, Стефанко заявил Ф., что по указанию митрополита Николая он должен объяснить ему, что если он будет проводить нецерковную политику и вести дело на сокращение духовенства, то он будет снят с этой церкви, а может даже вообще не получить прихода в Московской области» [10, с. 501–503]. Мы видим, что как в городе, так и в области примерно

в это же время благочинный по указанию вышестоящего церковного руководства, но вопреки государственной политике пытался противодействовать сокращениям причтов подведомственных приходов. А.А. Трушин также специально обращал внимание на проверку деятельности 12 благочинных в области и 3 в Москве (то есть почти всех благочиний, функционировавших на тот момент в московском регионе!), и отметил жесткость политики благочинных в отношении подведомственных приходов, которая, по его мнению, поощрялась митрополитом Николаем. Благочинные «постепенно присваивали себе неограниченное право в руководстве приходским духовенством и религиозными общинами, выходя за рамки своей деятельности. Например, такие благочинные как Евпл Орлов (Подольский округ – *Авт.*), Рафаил Федоров (Мытищинский округ – *Авт.*), Богдан Стефанко (Дмитровский округ – *Авт.*) и некоторые другие, самостоятельно направляли священников служить в церкви своего округа в порядке замены больных, давали настоятелям указания о снятии членов исполнительных органов и исключения из состава “двадцатки”, неугодных им лиц [откровенно нецерковных], часто практиковались выезды для служб в церквях своего округа в дни религиозных праздников и т.д.» [10, с. 501–503]. Заметим, что приведенные А. А. Трушиным примеры административных действий благочинных в целом не противоречили их традиционной компетенции, в том числе и действовавшему на тот момент Положению 1945 г.

19 сентября 1960 г. митрополит Николай (Ярушевич) был уволен с Крутицкой кафедры; ее последовательно стали занимать митрополиты Питирим (Свиридов) (1960–1963) и Пимен (Извеков) (1963–1971; в 1971–1990 гг. Патриарх Московский и всея Руси). Вскоре после ухода митрополита Николая (Ярушевича) по тре-

бованию уполномоченного Совета по делам РПЦ по г. Москве и области А. А. Трушина были уволены 7 благочинных Московской области (то есть около половины): Балашихинского, Дмитровского, Мытищинского, Озерского, Подольского, Раменского и Серпуховского округов [5, с. 76]³. Таким образом, отставка правящего архиерея (формально – Патриаршего наместника), тем более, такого авторитетного и деятельного как митрополит Николай (Ярушевич) незамедлительно сказалась на кадровом составе благочинных. Как отмечал С. А. Сурков, на одного из уволенных благочинных – протоиерея Богдана Стефанко «было заведено уголовное дело по обвинению в незаконном приобретении строительных материалов для постройки храма» [10, с. 503]. В начале 1960-х гг. активизировался процесс закрытия церквей в области: в 1961 г. – 12; в 1962 г. – 8; в 1963 г. – 6. В том же 1963 г. с должности благочинного Коломенского округа был уволен протоиерей Николай Ковальский, противодействовавший закрытию церквей [5, с. 77]. Заметим, что за эти три года темпы закрытия приходов несколько снижаются; тем более они снизятся к середине 1960-х гг.

Рассмотренные эпизоды позволяет нам предположить, что несмотря на невысокую активность деятельности благочинных в рассматриваемый период, вызванную, в первую очередь, малочисленностью храмов, они поддерживали священноначалие, в частности, пытались противостоять попыткам сократить численность священнослужителей и храмов в регионе, и, вследствие этого, также имели определенные неприятности со стороны органов, отвечавших за религиозную политику государства.

Примечания

1. С другой стороны, при митрополите Крутицком и Коломенском Пимене секретарем епархиального управления служил протоиерей Виктор Ипполитов, настоятель храма Сошествия Св. Духа на Даниловском кладбище г. Москвы [5, с. 77], т.е. на приходе, размещенном не в области, а в городе.

2. В разных источниках количественные показатели храмов за третью четверть XX в. могут несколько отличаться. Это связано с тем, что некоторые храмы с конца 1940-х гг. функционировали как подворья Поместных Православных церквей и, строго говоря, не относились к Московской Патриархии (храмы Архангела Гавриила на Чистых прудах («Меншикова башня»), Успения Богородицы в Гончарах). Некоторые были открыты для богослужений, но не составляли отдельного прихода (малый собор Донского монастыря) и т.п.

3. Здесь поименно перечислены все уволенные на тот момент благочинные с указанием округов, в том числе и те, которых отметил А.А. Трушин в отчете за 1960 г.

Библиографический список

1. Голубцов С.А. Церковная Москва в 1935–1965 гг. // Церковно-исторический вестник. № 11. М.: Издание общества любителей церковной истории, 2004. С. 4–71.
2. Михайлов К. История одного взрыва. Документальное расследование убийства храма Спаса Преображения на Преображенской площади в Москве. М.: Новое дело, 2004. 80 с.
3. Москва Победная. 1941–1945. Архивные документы и материалы / сост. В.А. Арцыбашев, С.С. Войтиков, С.Д. Гарнюк, Д.Г. Давиденко. М.: ГБУ «ЦГА Москвы», 2015. 712 с.
4. Московская епархия // Православная энциклопедия. Т. 47. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2017. С. 187–307.
5. Печников М.В., Пидгайко В. Г. Крутицкая кафедра // Православная энциклопедия. Т. 39. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2015. С. 66–86.
6. Положение об управлении Русской Православной Церкви. М.: Московская Патриархия, 1945. 8 с.
7. Православная Москва в начале XX века. Сб. документов и материалов. / Авт.-сост.: А.Н. Казакевич, А.М. Шарипов. М.: Изд-во объединения «Мосгорархив», 2001. 698 с.
8. Российская провинция: среда, культура, социум. Очерки истории города Сергиева Посада. Конец XVIII – XX век. / Отв. ред. Э.А. Шулепова. М.: РОССПЭН, 2011. 496 с.
9. Русская Православная Церковь. Устройство. Положение. Деятельность. М.: Издание Московской Патриархии, 1958. 248 с.

10. Сурков С.А. Митрополит Николай (Ярушевич). М.: Издание общества любителей церковной истории, 2012. 648 с.
11. Фаддей (Шавернев), [игумен]. Из истории местного церковного управления // Московские епархиальные ведомости. 2015. № 4. С. 95–100.
12. Цыпин В., [протоиерей]. Благочиннический округ // Православная энциклопедия. Т. 5. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2002. С. 338–339.

References

1. Golubczov S.A. Cerkovnaya Moskoviya v 1935–1965 gg. // Cerkovno-istoricheskij vestnik. № 11. М.: Издание obshhestva lyubitelej cerkovnoj istorii, 2004. Pp. 4–71.
 2. Mixajlov K. Istoriya odnogo vzry'va. Dokumental'noe rassledovanie ubijstva xrama Spasa Preobrazheniya na Preobrazhenskoj ploskhadi v Moskve. М.: Novoe delo, 2004. 80 p.
 3. Moskva Pobednaya. 1941–1945. Arxivny'e dokumenty' i materialy' / sost. V.A. Arcybashev, S.S. Vojtkov, S.D. Garnyuk, D.G. Davidenko. М.: GBU «CzGA Moskvyy'», 2015. 712 p.
 4. Moskovskaya eparxiya // Pravoslavnaya e'nciklopediya. T. 47. М.: Cerkovno-nauchny'j centr «Pravoslavnaya e'nciklopediya», 2017. Pp. 187–307.
 5. Pechnikov M.V., Pidgajko V. G. Kruticzskaya kafedra // Pravoslavnaya e'nciklopediya. T. 39. М.: Cerkovno-nauchny'j centr «Pravoslavnaya e'nciklopediya», 2015. Pp. 66–86.
 6. Polozhenie ob upravlenii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi. М.: Moskovskaya Patriarxiya, 1945. 8 p.
 7. Pravoslavnaya Moskva v nachale XX veka. Sb. dokumentov i materialov. / Avt.-sost.: A.N. Kazakevich, A.M. Sharipov. М.: Izd-vo ob'edineniya «Mosgorarxiv», 2001. 698 p.
 8. Rossijskaya provinciya: sreda, kul'tura, socium. Oчерки istorii goroda Sergieva Posada. Konecz XVIII – XX vek. / Otv. red. E' .A. Shulepova. М.: ROSSPE'N, 2011. 496 p.
 9. Russkaya Pravoslavnaya Cerkov'. Ustrojstvo. Polozhenie. Deyatel'nost'. М.: Издание Moskovskoj Patriarxii, 1958. 248 p.
 10. Surkov S.A. Mitropolit Nikolaj (Yarushevich). М.: Издание obshhestva lyubitelej cerkovnoj istorii, 2012. 648 p.
 11. Faddej (Shavernev), [igumen]. Iz istorii mestnogo cerkovnogo upravleniya // Moskovskie eparxial'ny'e vedomosti. 2015. № 4. Pp. 95–100.
 12. Cypin V., [protoierej]. Blagochinnicheskij okrug // Pravoslavnaya e'nciklopediya. T. 5. М.: Cerkovno-nauchny'j centr «Pravoslavnaya e'nciklopediya», 2002. Pp. 338–339.
-

УДК 94 (55), 94 (41/99)

UDC 94 (55), 94 (41/99)

НОРИК Б.В.

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Институт востоковедения РАН
E-mail: boris.norik@mail.ru

NORIK B.V.

Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of Oriental Studies RAS
E-mail: boris.norik@mail.ru

**СРАЖЕНИЕ АНГЛИЙСКОЙ И ИРАНСКОЙ АРМИЙ ПРИ ХУШАБЕ 7 ФЕВРАЛЯ 1857 г.
ПО ИРАНСКИМ ИСТОЧНИКАМ**

**BATTLE OF ENGLISH AND IRANIAN ARMIES NEAR KHUSHAB ON FEBRUARY 7TH 1857
ACCORDING TO IRANIAN SOURCES**

Статья представляет собой попытку реконструкции на основании персоязычных источников событий одного из немногих военных столкновений Англо-иранской войны 1856 – 1857 гг. – сражения при Хушабе, состоявшегося 7 февраля 1857 г. Полученные результаты позволяют пересмотреть преобладающую в историографии упомянутой войны точку зрения о полной недееспособности иранской армии рассматриваемого периода.

Ключевые слова: Англо-иранская война 1856 – 1857 гг., Борзджан, Хушаб, Персидский залив, иранская армия, Дж. Аутрам.

The article presents an attempt to reconstruct one of the rare battles occurred during Anglo-Iranian War of 1856 – 1857, the battle near Khushab that took place at February 7th 1857, on the basis of persian sources. The findings allow to revise the viewpoint concerning the complete incapacity of iranian army of the period that dominates over the historiography on the matter.

Keywords: Anglo-Iranian War of 1856 – 1857, Borazdjan, Khushab, Persian Gulf, Iranian Army, J. Outram.

Англо-иранская война 1856–1857 гг. явилась очередным испытанием для иранской армии, лишней раз подтвердившим недолговечный характер военных реформ, предпринятых в разное время принцем Аббас-мирзой (ум. 1834) и великим визирем Мирзой Таки-ханом Амир-е кабиром (уб. 1852). Несмотря на это иранцы предприняли попытку противостоять одной из сильнейших в военном отношении держав тогдашнего мира, тем более что, строго говоря, они столкнулись не с королевской армией Британской империи, а с британско-индийской армией, основу которой составляли воины, набранные из числа местного населения Индийского субконтинента. Попытка эта, в любом случае рано или поздно обречённая на неудачу, не была столь безуспешной и бездарной, какой её нередко изображают европейские источники и исследования. В этой связи представляется необходимым более подробно остановиться на действиях иранской армии в ходе данной кампании, тем более что ни в отечественной, ни в европейской научной литературе до сих пор не было предпринято попыток детального изложения собственно военных действий упомянутой войны на базе как англоязычных, так и персоязычных источников. Последние привлекались нечасто и не в полном объёме. Так, английский историк Б. Инглиш не использовала их вовсе [8, р. 157–167], а советский иранист П.П. Бушев в своей работе сделал основной акцент на политические события, связанные с гератским вопросом: при изложении же военных действий он опирался, главным образом, на отчёты «Таймс» [1, с. 95–129]. Иных монографий, спе-

циально посвящённых этой войне, нам обнаружить не удалось. Между тем использование персоязычных источников нередко даёт в руки исследователю целый ряд дополнительных деталей, позволяя увидеть события глазами иранской историографии.

В настоящей статье мы обратимся к единственному военному столкновению второго этапа Англо-иранской войны (январь – февраль 1857 г.) – сражению при Хушабе, состоявшемуся 7 февраля 1857 г. Иногда его называют сражением при Борзджане, поскольку события начали развиваться близ этого населённого пункта, и Хушаб находится буквально в нескольких километрах от него, однако капитан Джордж Хант, принимавший участие в этой битве, отмечает, что название ей дал именно топоним Хушаб [9, р. 219].

Это событие наиболее полно отражается в 5 источниках каджарского круга: *Роузат ас-сафа-йе Насери* [Чистые сады Насера] Реза-Коли-хана Хедайата, *Насех ат-таварих* [Отменяющая истории] Мохаммад-Таки Сепехра, *Фарс-наме-йе Насери* [Насерова книга о Фарсе] Мирзы Хасана Хосейни Фесаи, *Хакаи аль-ахбар-е Насери* [Насеровы истинные известия] Мохаммад-Джафара Хурмуджи и кратком анонимном *Намайеш-е дава-йе Борзджан* [Отчёт о сражении при Борзджане]. Последний был введён в научный оборот совсем недавно: вероятно, он составлен профессиональным военным, поскольку здесь, в отличие от первых четырёх сочинений, предпринята попытка анализа военных действий и принятых иранским командованием тактических решений. В остальных же хрониках

имеются лишь отдельные ремарки на этот счёт. Теперь обратимся к самому событию.

Вскоре после оккупации английскими войсками 10 декабря 1856 г. Бушера, важнейшего иранского торгового порта в Персидском заливе, в военных действиях наступило затишье, продолжавшееся до прибытия нового командующего английским экспедиционным корпусом в Иране генерал-лейтенанта Джеймса Аутрэма (1803–1863). Последний высадился в Бушере 27 января 1857 г. и сразу же решил нанести стремительный удар по врагу. При этом он был вынужден изменить вектор наступления и вместо запланированной Мохаммеры на Шатт-эль-Арабе направить войска в расположенный прим. в 60 км к северо-востоку от дислокации британских войск Боразджан, поскольку по данным разведки иранцы собирались вернуть Бушер, для чего стягивали в этот район значительные силы: 8450 человек регулярной пехоты, 17 пушек и 1 мортиру, к которым в ближайшее время должны были присоединиться 12 регулярных пехотных полков при 35 пушках, а также 4000 воинов племенного ополчения. Поэтому Дж. Аутрэм решил разгромить боразджанскую группировку до подхода подкрепления. Первая бригада второго дивизиона, отправленного для усиления экспедиционного корпуса в Иране, прибыла на бушерский рейд 31 января 1857 г., ко 2-му февраля была закончена высадка, а уже 3-го вечером 419 кавалеристов, 118 сапёров и 4116 пехотинцев при 18 пушках выступили по направлению к Боразджану, оставив в Бушере гарнизон, необходимый для удержания города [7, р. 32–33; 8, р. 109; 9, р. 200–204; 10, р. 30, 134–137, 141–143].

Между тем командующий вооружёнными силами провинции Фарс Шоджа аль-Мольк в ожидании подкрепления уже около месяца стоял в лагере, расположенном в 3 км от Боразджана. Получив 3 февраля 1857 г. сведения о перемещениях англичан, он созвал военный совет, на котором предложил опередить вражескую армию. В итоге на закате того же дня три пехотных полка и 500 всадников при 12 пушках отправились к Чахкутаху, расположенному в 24 км к югу от Боразджана. Они прошли 6 км, когда начался сильный дождь: в результате всё их вооружение и боеприпасы промокли и пришли в нерабочее состояние. Из-за селевых потоков, затруднявших ориентирование на местности, войско сбилось с пути. В это время Шоджа получил завышенные данные о численности английского корпуса, поэтому чтобы сохранить войско он вернулся назад в Боразджан. Из сообщения автора «Отчёта о сражении при Боразджане» следует, что Шоджа аль-Мольк предполагал дать бой англичанам напротив южного сада Боразджана, а основной причиной отказа от сражения стала порча арсенала из-за воздействия влаги, притом что англичанам удалось сохранить своё оружие в боеспособном состоянии.

На следующий день Шоджа аль-Мольк узнал о том, что англичан в два раза меньше, но решил дожидаться приближения врага, не меняя дислокации, после чего предпринять стремительную атаку. Однако на очередном совете глава племенных объединений Фарса

Мохаммад-Коли-хан Ильхани высказался за отступление из Боразджана в Нанизак, где можно было спокойно ждать удобного случая, поскольку последний расположен всего в 9 км к юго-востоку от Боразджана в ущелье и имеет хорошие запасы воды и фуража. Шоджа аль-Мольк же посчитал, что в таком случае целесообразнее отойти в Далеки, находящийся в 24 км к северо-востоку от Боразджана. В итоге войско разделилось на два отряда. Автор «Отчёта о сражении при Боразджане» считает, что решение Шоджи более соответствовало законам военной тактики, так как с меньшим по численности войском и испорченным оружием вступать в бой было нельзя: следовало отойти на достаточное расстояние, в место, защищённое естественными препятствиями. При этом не стоило уходить за пределы боразджанского района, чтобы не терять возможности контролировать пути вглубь страны. Упомянутым критериям точнее всего отвечало Далеки: во-первых, данный населённый пункт располагался недалеко от вражеских позиций, во-вторых, этот район характеризовался пересечённым рельефом местности, в котором иранцы чувствовали себя абсолютно свободно, и, в-третьих, отсюда было удобно следить за перемещениями противника, выбирая подходящий момент для нападения. Вместе с тем автор «Отчёта» отмечает и крайнюю уместность того, что часть иррегулярных войск обосновалась в Нанизаке, расположенном недалеко от перевала Хафт Мале, ведущем вглубь страны, тем самым давая понять, что идея Ильхани тоже не была лишена здравого смысла. Заметим, что и Ильхани, и Шоджа аль-Мольк имели в виду одно и то же, расходясь лишь в том, какое место наиболее соответствует очевидным критериям. В данном случае предложение Шоджи представляется более логичным, поскольку самый популярный, в том числе и военный, маршрут в Шираз проходил именно через Далеки, а не через Нанизак. Последний был ближе и позволял укрыться от англичан в горах, но перебросить в этом районе войска в сторону Шираза было едва ли возможно [2, с. 204–205; 3, с. 1393–1394; 4, с. 69–71; 5, с. 8884–8885; 6, с. 814].

5 февраля англичане заняли оставленный иранцами Боразджан, а в 20.00 7 февраля, уничтожив остатки боеприпасов, выступили назад в Бушер. В 23.30 они остановились на привал в районе Хушаба, а в 1.30 были внезапно атакованы иранцами. Этому нападению предшествовало письмо Шоджи аль-Молька Мохаммад-Коли-хану Ильхани, чтобы вечером 7 февраля 1857 г. он со своим отрядом переместился из Нанизака в район Боразджана и устроил засаду в 3 км от английского лагеря. Шоджа, придя в этот район, должен был подать сигнал выстрелом из пушки, после которого Ильхани атаковал англичан с юга, а Шоджа – с севера. Однако английские шпионы узнали об этом договоре Ильхани и Шоджа аль-Молька, и Дж. Аутрэм решил выстрелить из пушки первым, чтобы Ильхани начал атаку до подхода сил Шоджи. За два часа до захода солнца Шоджа аль-Мольк с 3000 пехотинцев и кавалеристов, а также восемью пушками пошёл из Далеки на Боразджан.

Шоджа выслал вперёд 100 гулямов, чтобы они незаметно сняли вражеский караул, но это задание оказалось неактуальным: через несколько часов после захода солнца караульный отряд англичан выстрелил из пушки и вернулся в свой лагерь, поскольку о последнем приказе Шоджи своему авангарду им тоже донесли. Тут Шоджа аль-Мольк, уже проделавший 12 км пути, понял, что его план провалился и поскакал во весь опор, чтобы предупредить Ильхани. Приблизившись к английскому войску, он приказал сделать несколько выстрелов из пушки, пытаясь сообщить о своём приходе. Англичане подумали, что это подошло многочисленное подкрепление из Шираза, поэтому, взорвав доставшийся им иранский арсенал, стали отходить в сторону Бушера. Иранское войско начало преследование англичан, намеревавшихся возвращаться через Чахкутах, и настигло их в 3 км от Боразджана, где состоялся трёхчасовой бой. Автор «Отчёта о сражении при Боразджане» говорит, что за это время обеими сторонами было сделано 2000 пушечных выстрелов и что на этом этапе погибло много англичан. Ильхани в свою очередь атаковал англичан с другого фланга. Английское войско стало ослабевать и решило сократить путь к Бушеру, откуда могла придти подмога: для этого с чахкутахской дороги оно свернуло на юго-запад, что позволяло добраться до Бушера значительно быстрее. Дабы ввести иранцев в заблуждение, англичане дали залп из всех орудий и тут же стали менять местоположение. Но именно вспышки от этого залпа позволили иранцам навести свои орудия на английский корпус и нанести ему значительный урон убитыми и ранеными. После этого англичане оказались вне поля зрения иранцев, и, прекратив стрельбу, последние возобновили преследование, на этот раз настигнув врага в пустынной местности между Хушабом и Чаххани. Однако англичане оказались там раньше и заняли ряд стратегических высот, что сделало их позицию более выгодной. Иранцы же, лишённые каких-либо позиционных преимуществ, посчитали невозможным вернуться, чтобы не показать свою слабость и не воодушевить противника [2, с. 205–206; 3, с. 1394–1395; 4, с. 72–73; 5, с. 8885–8886; 6, с. 814–815].

Утром состоялось основное сражение. Все иранские авторы говорят о численном превосходстве англичан в 4–5 раз, приводя безусловно завышенные данные. Так, по их оценке, у англичан было 11 полков (т.е. около 11 000 человек), 1000 всадников, 800 артиллеристов, 25 пушек и мортир. Битва началась с перестрелки, в ходе которой иранцы решили занять более удобную возвышенность для своей артиллерии, откуда можно было контролировать всё поле боя, но в ходе атаки обнаружили основные силы английского войска, до этого времени скрытые от них за холмами. Англичане перебросили свою кавалерию с левого на правый фланг, а также направили на атакующих 18 орудий, расположенных на одном из холмов. В результате иранцам по приказу командующего пришлось отступить. Поскольку эта атака была предпринята без ведома Шоджи аль-Молька, он попытался исправить ситуацию и вернуть действия сво-

ей армии в упорядоченное русло. Для этого он утвердил следующую диспозицию: Гвардейский полк – на правом фланге, Хамаданский полк – на левом, а остальные – в центре. Каждому полку было выделено по две пушки. Тем не менее вскоре последовала новая самовольная атака Арабского, Ширазского и Кашкайского полков, которым на сей раз удалось занять искомый холм. Поскольку позиция иранцев на этом холме была слабой, Шоджа выслал им на помощь Гвардейский и 4-й табризский полки. Несмотря на жестокий обстрел английской артиллерией, отряд подкрепления продолжал движение, поэтому англичане подключили к обстрелу две мортиры. После этого войска, находившиеся на холме, дрогнули и начали друг за другом отступать, потянув за собой отряд подкрепления. В результате англичане снова овладели потерянным холмом. При этом в ходе отступления иранцам удалось заманить английскую кавалерию в пересохшее русло и нанести врагу ощутимые потери убитыми и ранеными. Однако вскоре английское войско атаковало центр иранских позиций и иранцам стоило немалых усилий отразить эту атаку. Примерно в то же самое время началась гроза, но бой продолжался. Теперь англичане атаковали Хамаданский полк: последнему удалось отбросить англичан, которые вернулись к основным силам, пополнили свои ряды, и, вооружившись двумя мортирами, повторили попытку. Иранцы не сдавались, и дело дошло до рукопашного боя, в конце концов, всё-таки прерванного не прекращавшимся сильнейшим ливнем. Англичане поспешно вернулись в Бушер, будучи вынужденными бросить весь лишний груз и даже частично одежду, Мохаммад-Коли-хан Ильхани снова отошёл в Нанизак, а Шоджа аль-Мольк отправился в Хешт, расположенный в 60 км к северо-востоку от Боразджана [3, с. 1395–1399; 4, с. 73–76; 5, с. 8886–8890].

Следует отметить, что версии «Отчёта о сражении при Боразджане», Реза-Коли-хана Хедайата и Мохаммад-Таки Сепехра в значительной мере совпадают, только «Отчёт» излагает события более кратко и опускает ряд деталей, уделяя больше внимания анализу событий. Что же касается оценки действий иранского войска, то все упомянутые источники склонны оправдывать Шоджу аль-Молька и оттенять самовольные действия Мохаммад-Коли-хана Ильхани, помешавшие первому проявить себя как военачальнику и вынудившие его принимать решения, противоречащие военной науке. Они трактуют результаты этой битвы в пользу иранской стороны. Так, автор «Отчёта» и Сепехр утверждают, что при наличии большого количества кавалерии англичане потерпели бы сокрушительное поражение с огромными потерями. Сепехр пишет, что в ходе сражения иранская армия значительную часть времени имела преимущество, хотя Хедайат высказывается более сдержанно, говоря, что в противостоянии с превосходящей по численности английской армией иранцы сумели не потерпеть поражения. Более того, автор «Отчёта» заявляет, что последняя контратака иранцев, заманивших англичан в пересохшее русло, посеяла такое смтение в рядах

последних, что они начали поспешно отступать и заблудились в районе перешейка, соединяющего Бушерский полуостров с материком, начав увязать в грязи, и именно иранцы не стали их преследовать. Здесь следует заметить, что иранская официальная пропаганда назвала иранские войска победителями в этом сражении. Так, капитан Дж. Хант сообщает интересную деталь: когда он был в Басре, то видел, как здание иранской дипломатической миссии было украшено по случаю победы при Хушабе. Он добавляет: «Возможно, тот печальный факт, что в дальнейшем эти грязные кафиры оказались действительными обладателями их цитадели, удержал их от подобной же демонстрации новой победы – при Мохаммере» [9, р. 297–298]. Это сражение, по мнению автора «Отчёта», заметно поубавило пыл англичан, которые теперь не рисковали заходить дальше Чагадака, расположенного в 18 км к северо-востоку от Бушера. Анализируя прошедшую битву, автор «Отчёта» утверждает, что главная её задача была выполнена, поскольку иранцам удалось расстроить замыслы англичан. Он также одобряет идею нападения на англичан в тот момент, когда они только задумались об укреплении позиций в Боразджане, поскольку в случае реализации этого плана, возвращение данной позиции оказалось бы сопряжено с большими трудностями. Приказ об отступлении выдвинувшихся вперёд войск также был очень уместен, иначе им грозило полное уничтожение и они не смогли бы увести английских кавалеристов из-под прикрытия артиллерии и пехоты. Автор «Отчёта» называет несколько причин, по которым иранское войско не смогло одержать победу: 1) ряд выгодных естественных препятствий на занятой англичанами позиции; 2) более высокое расположение английской артиллерии, поскольку согласно распространённому правилу – чья артиллерия выше, тот и победил; 3) численное превосходство противника, в том числе в кавалерии и артиллерии; 4) кавалерийская атака на левом фланге иранской позиции [4, с. 76–78].

Версия Мирзы Хасана Хосейни Фесаи заметно отличается от первых трёх по самой своей сути, поскольку говорит о бездарных действиях иранского войска, его полном поражении и бегстве. Соглашаясь с упомянутыми авторами в превосходящей численности английского войска (при этом не уточняя количества иранских сил) и общей диспозиции, Фесаи пишет, что когда осмелевшие иранские воины без разрешения своих командиров взобрались на холм и увидели перед собой огромную английскую армию, они закусив удила бросились в атаку. Особую храбрость здесь проявили Мохаммад-Коли-хан Ильхани и его кашкайская конница, которым удалось убить несколько солдат английской армии и вернуться назад. После этого ободрённые их примером солдаты Гвардейского, Арабского, Кашкайского и Ширазского полков вкупе с артиллерией беспорядочно бросились на врага. Английская артиллерия мощным огнём заставила их остановиться. Многие из них погибли. В итоге англичане разбили иранцев артиллерийским огнём, а когда те обратились в бегство, не стали их преследовать и

возвратились в Бушер. При этом Фесаи также сообщает о поспешном возвращении англичан в Бушер и потере ими имущества, подобранного жителями близлежащих деревень. Он определённо говорит, что бежавшее войско Шоджи аль-Молька, миновав Боразджан и Далеки, разбило лагерь в районе Хешта [6, с. 815–816].

В том же ключе высказывается и Мохаммад-Джафар Хурмуджи: он не рассказывает о ходе основного сражения, но лишь отмечает незнание командующим (= Шоджой аль-Мольком) законов тактики, приведших к поражению и его бегству в Хешт. Оставшемуся без командира войску тоже не оставалось ничего иного, кроме бегства. Хурмуджи сообщает, что причиной, по которой англичане оказались вынуждены освободиться от всех тяжёлых предметов, был страх перед восстанием жителей деревень, расположенных в районе места сражения [2, с. 206–207].

Столь противоположная оценка сражения обусловлена тем, что Фесаи является автором локальной хроники, посвящённой провинции Фарс, на территории которой и происходили все упомянутые события, поэтому он склонен выделять действия местных племён во главе с их предводителем. Хурмуджи в свою очередь тоже был родом из этой провинции и кроме того он претендовал на создание подлинной истории, лишённой традиционных искажений и витиеватостей, свойственных придворной историографии. При этом надо заметить, что и Фесаи отмечает беспорядочность действий иранского войска: в его рассказе невольно просматривается стремление Мохаммад-Коли-хана Ильхани к самостоятельным действиям, продиктованное отрицанием авторитета Шоджи аль-Молька как военачальника. Кроме того, по свидетельству английских источников, начальное расположение конницы Ильхани говорило о том, что он занимает выжидательную позицию и намерен принимать решение о вступлении в бой в зависимости от развития событий. Таким образом, если убрать оценочные суждения всех упомянутых нами иранских авторов, продиктованные политическими установками и личными симпатиями, то следует признать вину обоих военачальников, не сумевших договориться между собой.

Сравнивая сообщения иранских источников с английскими, мы находим целый ряд противоречий и несоответствий, в значительной степени обусловленных стремлением каждой из сторон выпятив свои успехи и затушевать неудачи. Так, например, местом первого нападения иранцев в английской версии называется Хушаб, в иранской – дорога на Чахкутах (или район Чахкутаха), уход из Боразджана в английской версии объясняется нецелесообразностью столкновения с противником, занявшим выгодные позиции в Далеки и Нанизаке, в иранской – страхом перед численно превосходящим противником, причина уничтожения значительной части захваченных англичанами боеприпасов по английской версии заключалась в их неудовлетворительном состоянии, в иранской – в необходимости срочного отступления под натиском иранских сил.

Расхождения между иранскими и английскими источниками вполне предсказуемо касаются и вопроса о потерях в Хушабском сражении. Иранская сторона, несомненно, склонна занижать свои потери и заметно завышать потери противника. Последние, в свою очередь, поступают точно так же. Мохаммад-Таки Сепехр пишет, что у англичан было ранено около 700 человек. По его версии, иранцы потеряли не более 280 человек убитыми и 84 человека ранеными. Десять человек унесло течением р. Далеки во время переправы вброд. Реза-Колихан Хедайат отмечает, что версии о потерях разнятся и приводимые ими данные не кажутся ему достоверными, хотя ниже и приводит в качестве примера сведения, которые мы находим у Сепехра. Мирза Хасан Хосейни Фесаи говорит, что по слухам в этой экспедиции англичане потеряли 1500 человек, а иранцы – 600–700. Мохаммад-Джафар Хурмуджи сообщает, что иранцы потеряли 252 человека убитыми и 5–6 человек попало в плен, а с английской стороны погибли один кавалерийский командир и несколько пехотинцев [2, с. 207; 3, с. 1399; 5, с. 8889; 6, с. 816]. По данным участников этого сражения с английской стороны, потери англичан составили не более 100 человек убитыми и ранеными (в составленном главным врачом 1-го дивизиона М. Ствелом приложении к донесению Дж. Аутрэма главнокомандующему Бомбейской армией генерал-лейтенанту Генри Сомерсету от 10 февраля 1857 г. говорится о 10 убитых и 62 раненых [10, р. 33–35]), а иранцев – 700–800 убитыми и более 1000 ранеными. Генерал-лейтенант Дж. Аутрэм в своём отчёте говорит о 700 погибших иранцев, оставшихся на поле боя. По его мнению, количество раненых подсчитать невозможно, однако их число должно быть весьма значительным. В своём письме председателю совета директоров Ост-Индской компании полковнику П. Сайксу от 16 февраля 1857 г. он добавляет, что по оценке английских офицеров, находившихся на поле боя, его данные занижены. Кроме того, по недавно полученным сведениям сотни раненых иранских солдат заполнили деревни, расположенные в районе места сражения. Дж. Аутрэм выражает сожаление, что потери главным образом понесли простые солдаты, а офицеры позорно бежали [9, р. 219–220, 290; 10, р. 29, 31, 165].

Итак, Хушабское сражение показало, что иранская армия была вполне способна противостоять английскому войску, в том числе и потому, что значительная часть отправленных в Персию солдат принимала участие в военных действиях впервые. Нам представляется, что действия иранского командования не были столь бездарными и беспорядочными, как это нередко подаётся в европейской, а порой и в иранской историографии. Во-первых, Боразджан в качестве главной военной базы иранцев в прибрежном районе следует признать удачным выбором, поскольку за ним находится равнина, лежащая на высоте 1000 м над уровнем моря, что

даёт более комфортные условия пребывания в жаркий сезон. Он располагается на пересечении путей, ведущих к главным горным перевалам в сторону столицы провинции Фарс – Шираза. Кроме того, фортификационные сооружения Боразджана были неплохо укреплены, поэтому, по признанию участника тех событий капитана Дж. Ханта, могли стать камнем преткновения на пути английских войск, поскольку если бы иранцы решили их защищать, то взятие привело бы к большим временным и человеческим потерям. Во-вторых, едва ли следует смотреть на действия иранской армии, как на сплошное отступление и паническое бегство. Здесь, напротив, чётко видна довольно продуманная тактика. Иранцы понимали, что в лобовом столкновении они скорее проиграют, а потому использовали два главных традиционных козыря: отступление в надежде заманить врага в горы и ночная атака в малознакомой противнику местности. Что касается «горной ловушки», то англичане едва в неё не попались, поскольку 6 февраля 1857 г. Дж. Аутрэм отдал приказ отправиться вдогонку отступившим иранцам, и помощнику командующего полковнику Э. Лугарду стоило больших усилий отговорить его от этой затеи. Кроме того, отступление в горы было и отвлекающим манёвром, призванным до известной степени усыпить бдительность англичан на пути в Бушер. И этот манёвр увенчался успехом, поскольку английские офицеры признаются, что ночной атаки со стороны иранцев никто не ожидал. Поэтому на этом, боразджанском, этапе преимущество осталось за иранцами. Общая же неудача иранцев была в немалой степени обусловлена разногласиями между Мохаммад-Колиханом Ильхани и Шоджа аль-Мольком. Между тем стратегические результаты оказались скорее в пользу иранской стороны, поскольку район Боразджана по-прежнему остался в зоне влияния иранцев, через некоторое время собравших новую группировку войск в Нанизаке, способную при отсутствии усиления английского экспедиционного корпуса из Индии претендовать на взятие Бушера. С другой стороны, по убеждению Дж. Аутрэма, сражение при Хушабе имело серьёзное моральное значение, поскольку теперь иранская армия, даже получив подкрепление, едва ли могла отважиться пойти на Бушер во время его похода на Мохаммеру, взятие которой открыло бы английскому войску свободный доступ к снабжению, особенно тягловым скотом. Наличие последнего позволило бы Дж. Аутрэму ещё до наступления жаркого сезона выдавить иранскую армию за перевалы и закрепиться в Боразджане, где могли расположиться на лето солдаты и офицеры-европейцы при сохранении базирования туземных частей в Бушере. Формирование линии Бушер – Боразджан с промежуточными постами обещало дать англичанам полный контроль над прибрежной низменностью. Теперь же Аутрэму оставалось ждать прибытия новой партии войск и готовиться к походу на Мохаммеру [10, р. 144, 147, 159].

Библиографический список

1. *Бушев П.П.* Герат и Англо-иранская война 1856–1857 гг. М.: Издательство восточной литературы, 1959.
2. *Мохаммад-Джафар Хурмуджи.* Тарих-е каджар. Хакаик аль-ахбар-е Насери / Подг. к публ. Х. Хадивджам. Тегеран: Зоввар, 1344/1965.
3. *Мохаммад-Таки Лесан аль-Мольк Сепехр.* Насех ат-таварих. Тарих-е каджарийе. Джелд-е севвом / Подг. к публ. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1377/1998.
4. Намайеш-е дава-йе Боразджан-е вакее фи мабейн-е кошун-е зафарнамун-е доулат-е алийе-йе Иран ва доулат-е Энглис // *Махди Раванджи Г-Р.* Руйдад-и земни дар равабет-е Иран ва Энглис: набард-е Боразджан // Тарих-е равабет-е хареджи. 2015. № 62. С. 69–78.
5. *Реза-Коли-хан Хедайат.* Тарих-е Раузат ас-сафа-йе Насери. Джелд-е дахом. Дар солтанат-е Мохаммад-шах ва Насер ад-Дин-шах Каджар / Подг. текста и примеч. Дж. Кийанфар. Тегеран: Асатир, 1380/2001.
6. *Хаджж Мирза Хасан Хосейни Фесаи.* Фарс-наме-йе Насери. Джелд 1 / Критич. текст и примеч. Мансур Растегар Фесаи. Тегеран: Амир-е Кабир, 1378/1999.
7. *Bell M.S.* an Account of the British Wars with Persia from the Occupation of Kharaj in 1838, together with a Precis of a Contemporaneous Events and Abstracts of Important Correspondence connected with the War of 1856-57. Simla: Government Central Press, 1889.
8. *English B.* John Company's Last War. L.: Collins, 1971.
9. *Hunt G.H.* Outram and Havelock's Persian Campaign. L.: G. Routledge and Co., 1858.
10. Lieut.-general sir James Outram's Persian campaign in 1857 comprising general orders and despatches relating to the military operations in Persia from the landing at Bushire to the treaty of peace also selection from his correspondence as commander-in-chief and plenipotentiary during the war in Persia. L.: Smith, Elder and Co., 1860.

References

1. *Bushev P.P.* Herat and Anglo-Iranian War of 1856–1857. M.: Oriental Literature, 1959.
 2. *Mohammad-Jafar Khurmujji.* Kadjar History. Naser's True Accounts / Ed. H. Hadivjam. Teheran: Zowwar, 1344/1965.
 3. *Mohammad-Taqi Lesan al-Molk Sepehr.* Voiding the Histories. History of Kadjars. Vol. 3 / Ed. J. Kiyanfar. Teheran: Asatir, 1377/1998.
 4. Report on Borazdjan battle occurred between Victorious Army of High State of Iran and State of England // *Mahdi Ravandji G-R.* Circumstantial Event in Iranian-English Relations: battle of Borazdjan // *Tarikh-e ravabet-e kharedji.* 2015. Nr. 62. Pp. 69–78.
 5. *Reza-Qoli-khan Hedayat.* Naser's History of Gardens of Purity. Vol. 10. During the reign of Mohammad-shah and Naser al-Din-shah Kadjar / Critical text and notes Dj. Kiyanfar. Teheran: Asatir, 1380/2001.
 6. *Haji Mirza Hasan Hoseyni Fesai.* Naser's Book of Fars. Vol. 1 / Critical text and notes Mansur Rastegar Fesai. Teheran: Amir-e Kabir, 1378/1999.
 7. *Bell M.S.* an Account of the British Wars with Persia from the Occupation of Kharaj in 1838, together with a Precis of a Contemporaneous Events and Abstracts of Important Correspondence connected with the War of 1856-57. Simla: Government Central Press, 1889.
 8. *English B.* John Company's Last War. L.: Collins, 1971.
 9. *Hunt G.H.* Outram and Havelock's Persian Campaign. L.: G. Routledge and Co., 1858.
 10. Lieut.-general sir James Outram's Persian campaign in 1857 comprising general orders and despatches relating to the military operations in Persia from the landing at Bushire to the treaty of peace also selection from his correspondence as commander-in-chief and plenipotentiary during the war in Persia. L.: Smith, Elder and Co., 1860.
-

УДК 355:94 (470) "19"

UDC 355:94 (470) "19"

ОРЛОВ А.С.

кандидат исторических наук, сотрудник Академии
ФСО России
E-mail: orlov-orl@mail.ru

САФОНОВ Д.А.

сотрудник Академии ФСО России
E-mail: daniilsa2020@gmail.com

ORLOV A.S.

PhD in History, Federal Guard Service Academy
E-mail: orlov-orl@mail.ru

SAFONOV D.A.

Federal Guard Service Academy
E-mail: daniilsa2020@gmail.com

ЕВРЕЙСКИЙ ВОПРОС В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА В ОЦЕНКАХ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ

THE JEWISH QUESTION IN THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY IN ESTIMATES OF THE PERIODIC PRESS

В статье на основе анализа периодических изданий приводится краткий обзор периодической печати и ее оценок в решении еврейского вопроса во второй половине XIX века, а именно – влияние национального вопроса на систему повинностей и образования, жизнь обычных крестьян через реформы и предложенные пути решения.

Ключевые слова: еврейский вопрос, евреи, национальный вопрос, Российская империя, «Биржевые Ведомости», «Голос».

The article provides a brief overview of the periodical press and its assessment in solving the «Jewish question» in the second half of the XIX century, namely, the impact of the national question on the system of conscription, education, and the lives of ordinary peasants through reforms and proposed ways to solve the «Jewish question».

Keywords: Jewish question, Jews, national question, Russian Empire, «Birzhevye Vedomosti», «Voice».

Данная тема в истории нашей страны занимает особое место. В российском государстве живут более 190 народов и народностей. В связи с этим появляется вопрос: что представляет собой вся эта многонациональная общность людей, которая проживает на одной общей и огромнейшей территории? Не совсем понятно, почему мы охотно признаем наличие различных наций (к примеру, американской, которая является сплавом народов Запада и Востока), признаем этнические народности евреев и в то же время не решаемся говорить о многонациональной российской нации? Обратившись к советскому энциклопедическому словарю, мы можем узнать, что национальный вопрос – это совокупность политических, экономических, территориальных, правовых, идеологических и культурных отношений между нациями, национальными группами и народностями в различных общественно-экономических формациях [1].

Значимость еврейского вопроса действительно очень актуальна, так как именно межнациональные конфликты способствуют разжиганию войн внутри страны и враждебным настроениям на отдельных местностях, что впоследствии может привести к необратимым последствиям. Отражение национального вопроса в обществе XIX века ярко выражено в повременных изданиях того времени, где авторы поднимали проблему еврейского вопроса. По их мнению, евреи подчиняются лишь в виде предопределённого и временного наказания, а в

будущем все народы в свою очередь подчинятся иудеям, которые одни будут властвовать над миром [2]. Кроме того, если посмотреть на еврейский вопрос с другой стороны, стоит сказать о проблемах численности. В соответствии со статистическими данными, евреев едва ли 4% в масштабах империи. Однако, например, в Юго-и Северо-Западном краях и Бессарабской области они составляют 20% всего инородного населения. Это соотношение, конечно же, громадное, и именно им и объясняется влияние, которое евреи оказывали в означенных местностях на нравственность, благосостояние, торговлю и промышленность.

Таким образом, рассмотрение еврейского вопроса и его влияния на жизнь народов России является актуальным, ведь множество русских людей, живущих на окраинах, оставались отсталыми и проигрывали ряду других народов Российской империи по уровню жизни, экономическому развитию. Парадокс проблемы состоит в том, что «коренные» русские составляли меньше половины населения и как определенный этнос не имели каких-либо особых привилегий.

В России второй половины XIX века системной агитации не существовало, различные попытки бунтов и погромов резко пресекались правительством. Поэтому народ понимал, что движения против евреев «сверху» не существует и действовать можно только «снизу». Евреи считали себя членами «избранного народа» и, до-

стигнув материального состояния, они кичились этим, противопоставляя себя не только рядовым крестьянам, но и интеллигентным кругам. В России евреи занимались в большинстве своем исключительно торговлей и ростовщичеством. Они умели выпивать материальные блага народа, заселявшего отведенные им полосы в Российской империи, до последней капли [6]. Больше всего это относится к районам Юго- и Северо-Западного края Российской империи. С одной стороны, можно объяснить это тем, что евреи не занимались земледелием, так как в Юго-Западном крае существовал запрет на приобретение земли в частную собственность. Но в то же время стоит обратить внимание, что во Франции, Англии, Германии и даже Австро-Венгрии существовало множество евреев – владельцев заводов, ремесленников, земледельцев, которые были полезны своей деятельностью другим. Но те, кто бывал в деревнях и селах Юго-Западного края, знали, что еврей, забирающий последние крошки у бедного крестьянина, в редких случаях богат, а обычно почти так же нищенствует, как и обделяемый им крестьянин. И это понятно, если вспомнить пословицу «Поле, съеденное насекомыми, в конце концов не сможет обеспечить пищей и самих насекомых» [7]. Но, как бы там ни было, факт остается фактом: евреи являлись огромным несчастьем и проблемой для населения южной России и не только, и имели большое экономическое давление на крестьян в целом. Нельзя недооценивать этот факт, так как проблема имела не меньший социальный характер, чем всякие другие [8].

Уже в 1882 году в «Правительственном Вестнике» были обнародованы новые Временные правила касательно ограничения прав евреев. Они были изданы комитетом министерства внутренних дел в мае 1882 г. по настоянию бывшего министра внутренних дел. Евреям воспрещалось селиться вне городов, а также приобретать в собственность и арендовать недвижимость. Поэтому они могли добывать себе насущное пропитание только городскими промыслами, мелкой торговлей, посредничеством. Другими словами, снова ущемлялись и не решались проблемы русского населения. С одной стороны, появляется видимость попыток правительства решить еврейский вопрос, а с другой, на законодательном уровне закрепляется разрешение евреям заниматься торговлей и посредничеством. Дело в том, что такое положение вещей устраивало правящие элиты. Приближенное к «царскому столу» московское купечество констатировало факт, что всякое ограничение прав еврейства будет служить тормозом русской коммерции, лишит посредничества по сбыту на западе и юге России [10]. Таким образом, можно сделать вывод, что не для всех граждан и народов России решение еврейского вопроса являлось выгодным.

Уже в 1883 году решение еврейского вопроса снова заходит в тупик. Временные правила, направленные против еврейского населения в черте их оседлости, вызвали большое количество недоразумений и практических неудобств. Это вынудило общее собрание правящего сената ходатайствовать об их отмене [11].

Подобные явления уже не раз повторялись в истории нашего законодательства. Бывали случаи, когда группа русских монополистов какого-либо города, встретив конкуренцию со стороны появившихся в нем евреев, просила о выселении их из города. Но и наоборот, при недостатке в местности ремесленников, техников в центральных губерниях или при ослаблении торговых оборотов, как это случилось в Курляндии, поступали просьбы разрешить евреям проживать в городе. Ходатайства о разрешении евреям иметь в этих местностях постоянную оседлость обычно удовлетворялись. Но эти разрешения, являясь облегчительными законами для евреев, все равно продолжали их притеснять. Преследуя утилитарные цели, наше законодательство оставалось вовсе без почвы под ногами и катилось то в одну, то в другую сторону. Еврей по законодательству являлся каким-то исключением из общего правила. Им возможно было только то, что дозволено, и гражданская свобода еврея была ограничена узкими пределами терпимости и степени пользы от него.

Понятно, что в такой форме законодательство являлось сборником самых разнохарактерных постановлений. Понятно так же и то, что подобного рода законодательство открывало широкий простор усмотрениям и произволу с одной стороны и обходу закона с другой. Вот почему еврейское население периодически проходило то светлую полосу туманного отношения правительственной власти, то полосу настоящего и ни с чем несообразного гонения. Нетрудно понять, как тяжело переносить подобного рода политическую неустойчивость для народа торгового, делового, бойкого и при том стесненного в применении своей деятельности как в отношении местности, так и в отношении труда. К концу 1883 г. было принято решение запретить евреям селиться в деревнях в Западном крае, ограничить для них круг добывания себе куска хлеба только маленьким еврейским городишком, сделав для них только одно городское поселение. Словом, отделить население от еврейства [11]. Но и теперь еврейский вопрос полностью не решался: нужна была альтернатива, так как где-то русский человек постепенно евреев принимал. Например, сельский житель Западного края, привыкший к еврейскому посредничеству, исконно любящий один только плуг и не любящий торговли, благодаря «ханским правилам» остался как без рук.

Кроме того, актуальным оставался вопрос о воинской повинности евреев и их ухищрениях на этот счет. Русские евреи, особенно же ученые и богатые, уклонялись от воинской повинности, постоянно прибегая к различным уловкам и злоупотреблениям. Их успех и безнаказанность обеспечивались в первую очередь полнейшим хаосом, который господствовал в метрических еврейских списках и документах. Во вторую очередь причиной являлась защита еврейских слоев общества. Они находили ее в заграничных еврейских братствах и ассоциациях, во главе которых стоял Всемирный еврейский союз. Именно эти причины и порождали невидимость и неуловимость евреев для правительства

страны. При проверке населения в конце XIX века очень часто выявлялись поддельные метрические документы. Существовали и другие обманные схемы, реализованные евреями [5]. Например, какой-нибудь родственник или родственница после привлечения еврея к военной службе подавали прошение мировому судье с обвинением новобранца в мелком воровстве, мошенничестве и т. п., якобы совершенном до набора в армию. А тем временем солдат уже был отправлен во внутренние или восточные губернии империи (их не оставляли служить в черте оседлости). Едва он успевал прибыть в часть, как получал повестку о вызове в суд для разбора дела. Командиры частей, конечно, знали степень тяжести такого преступления, как воровство двух подушек или откормленного гуся, но в соответствии с законом обязаны были отправить солдата обратно. Обычно такие дела затягивались на несколько месяцев, а то и на год. И таким образом солдат служил уже три года вместо четырех. Следовательно, казна и воинская часть теряли деньги. Кроме того, необученный солдат мог нанести вред боеготовности части. В обществе высказывалось мнение, что мировому судье нужно запретить во всех делах, где ответчиком является еврей, требовать его к себе. Предлагалось производить дознание и пересылать дело в полковой суд, где и выносился бы приговор нарушителю. Кроме того, о евреях говорили, что «они вечно уваливают от работы, залегают в лазареты, пробираются в нестроевые и заставляют христиан нести двойную службу. Они вводят с собой в казармы обычные свои промыслы: мелкое торгашество, ростовщичество, спаивание водкой, сводничество, а в последние годы – революционную пропаганду» [3.]

Были предложения об устранении опеки над евреями, бежавших из страны, но реализовать это можно было только через международные договоры, в силу которых каждое из заинтересованных государств приняло бы на себя ответственность и обязанность следить за действиями находящихся на его территориях еврейских братств. Данная опека, организованная за границей еврейским братством, наносила колоссальный ущерб русским законам и интересам [5].

Еврейский вопрос де-факто не мог решиться и из-за религиозных взглядов евреев на мир. Их догмой были слова «обмануть христианина не только не грешно, но даже спасительно». Именно из-за этого религиозного фанатизма, предписанного евреями, не могло быть и речи о слиянии и объединении их с русским народом. Они в силу своих идей и верований ставили себя выше других народностей. Эту проблему пытались решить через образование. Нельзя не согласиться, что образование до некоторой степени могло сгладить шероховатости фанатической нетерпимости, но оно было не в состоянии уничтожить религиозные верования. Для евреев это было бы все равно, что перестать быть евреями. Что мы можем увидеть на примере образованных и материально богатых евреев не только Запада,

но и России. Много еврейских имен прославили науку, торговлю, искусство! Но остались ли они евреями? Так говорилось о массе, не о единицах. Массе евреев считала себя первым народом, именно поэтому они не сливались в общих интересах с русскими. Русский народ не вправе был требовать изменения их религиозных догматов, но должен был потребовать точного исполнения законов, которым подчинялись все граждане. Он имел право желать, чтобы евреи были лишены некоторых прав, дающих им характер привилегированного сословия – уничтожения бетдина, миквы, сбора податей, покупки и аренды имений и пр. и пр. Он должен был стараться заставить евреев понять, что пора тем оставить мысль о *status in statu* (государство в государстве), и что пользование *de facto* теми правами, которые *de jure* запрещены законом, не должны уже были иметь места.

Такое нарушение законов и было «главной причиной несимпатичности этой расы русскому народу». Ошибались те, кто полагал, что там был замешан религиозный антагонизм. Если б это было так, были бы известия о фактах насилия при отправлении богослужения или совершения евреями религиозных обрядов, которые (например, венчание) совершались на открытом воздухе. Этого не было, да и быть не могло уже потому, что народ, видя везде в прежнее время, оказываемое евреям полицейскими властями покровительство, даже в ущерб его собственным интересам, не решался бы и думать о чем-нибудь подобном. Нет, тайна несимпатичности еврея для русского человека крылась не в религии. Все дело в нравственном и экономическом гнете, оказываемом евреями на русский народ [4].

В конце XIX века повторялось то, что однажды уже происходило в сфере законодательства о евреях [12]. Те же утилитарные цели заставляли сенат ходатайствовать об отмене вредного закона. Но разве это разрешение еврейского вопроса! Разве решение его должно было быть на этом остановлено! Можем сказать прямо, что русское законодательство не вставало в отношении еврейства на почву гуманности и высшей государственной справедливости. И именно поэтому не прекращалось это беспрестанное издание и отмена законов то облегчающих, то отягчающих участь подданных еврейской народности.

Подводя черту, следует сказать, что по-настоящему еврейский вопрос не решен по сей день, а ведь от решения национальных проблем зависит процветание нашей Родины. Многие геополитические конфликты и столкновения в наше время завязываются как раз на национальных началах, и именно решение национального вопроса стоит во главе стратегии национальной безопасности Российской Федерации. Так как Россия является большой и многонациональной страной, национальные отношения играют важную роль во всех сферах жизни общества. Также они являются атрибутом, определяющим устойчивость и жизнеспособность как государства, так и общества.

Библиографический список

1. *Ожегов С.*, Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп., 2015. 944 с.
2. *Орлов А., Санькова С.*, Михаил Меньшиков: «Мыслители прошлого» // А.С. Орлов, С.М. Санькова. Санкт-Петербург: Издательство Наука, 2017. 255 с.
3. *Орлов А.*, Отбывание воинской повинности инородцами Российской империи во второй половине XIX века (по материалам периодической печати) // Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования: монография // Под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2020. 214 с.
4. *Голос*. 1872. №212
5. *Голос*. 1875. №94
6. *Биржевые ведомости*. 1881. №153
7. *Биржевые ведомости*. 1881. №222
8. *Биржевые ведомости*. 1881. №254
9. *Биржевые ведомости*. 1881. №260
10. *Биржевые ведомости*. 1882. №69
11. *Биржевые ведомости*. 1883. №207
12. *Биржевые ведомости*. 1884. №7

References

1. *Ozhegov S.*, Explanatory dictionary of the Russian language. M.: ITI Technologies; 4th Edition, add., 2015. 944 p.
 2. *Orlov A., Sankova S.*, Mikhail Menshikov: "Thinkers of the past" // A. S. Orlov, S. M. Sankova. Saint Petersburg: Nauka Publishing house, 2017. 255 p.
 3. *Orlov A.*, Serving military service by foreigners of the Russian Empire in the second half of the XIX century (based on the materials of the periodical press) // Fundamentals of innovative development of science and education: monograph // Under the General editorship Of G. Y. Gulyaev-Penza: ICNS "Science and Education". 2020. 214 p.
 4. *Golos*. 1872. №212.
 5. *Golos*. 1875. №94.
 6. *Birzhevyye Vedomosti*. 1881. №153
 7. *Birzhevyye Vedomosti*. 1881. №222
 8. *Birzhevyye Vedomosti*. 1881. №254
 9. *Birzhevyye Vedomosti*. 1881. №260
 10. *Birzhevyye Vedomosti*. 1882. №69
 11. *Birzhevyye Vedomosti*. 1883. №207
 12. *Birzhevyye Vedomosti*. 1884. №7
-

УДК 94(4+7)

UDC 94(4+7)

ПУПЫКИН Н.И.

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

PUPYKIN N.I.

Candidate of History, Associate Professor, Department of Social Management and Conflictology, Orel State University
E-mail: nickset@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ РОССИИ В ВОЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ ФРАНЦИИ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ХОЛОДНОЙ ВОЙНЫ

PERCEPTION OF RUSSIA IN FRENCH MILITARY-STRATEGIC DOCUMENTS AFTER THE END OF THE COLD WAR

Статья посвящена анализу эволюции представлений Франции о России и ее роли в обеспечении безопасности и стабильности в Европе и мире, изложенных в официальных военно-стратегических документах Пятой республики после окончания холодной войны (1994–2017). В статье рассматриваются такие вопросы, как позиция официальных властей Франции в вопросе выстраивания европейской системы безопасности, двусторонние российско-французские отношения, сотрудничество с Россией в области борьбы с терроризмом, нераспространения ядерного оружия, минимизации последствий глобальных проблем современности.

Ключевые слова: Франция, Белая книга, Россия, военная доктрина, безопасность в Европе, международная стабильность, сотрудничество.

The article is devoted to the analysis of the evolution of France's ideas about Russia and its role in ensuring security and stability in Europe and the world, as set out in the official military-strategic documents of the Fifth Republic after the end of the cold war (1994–2017). In the article such questions as the position of the French authorities in building the European security system, bilateral Russian-French relations, cooperation with Russia in the fight against terrorism, non-proliferation of nuclear weapons, and minimizing the consequences of global problems of our time are examined.

Keywords: France, White paper, Russia, military doctrine, security in Europe, international stability, cooperation.

В начале 1990-х гг., после распада СССР и краха социалистической системы, стало очевидным, что международная ситуация, на которой строилась мировая роль Франции в годы Пятой республики (начиная с 1958 г.), ушла в прошлое. Международные отношения переживали последствия бурных событий 1989 – 1991 гг. (конфликты на постсоветском пространстве и территории бывшей Югославии, парад суверенитетов, дестабилизация в ближневосточном регионе и др.). США остались единственной сверхдержавой, хотя они пока продолжали воздерживаться от активного внешнего вмешательства, особенно в европейские дела. В то же время Российская Федерация – правопреемница СССР, который прежде уравнивал американское влияние и потому был партнером международной дипломатии Франции, – продолжала переживать период, который в Париже лояльно называли «переходным» [3, с. 74].

Развитие отношений с Россией, особенно военно-политических, очень четко отражено в различных версиях французской Белой книги – основополагающего документа военно-стратегической доктрины Пятой республики. От оптимизма, проявленного после окончания холодной войны, когда проявилось желание создать евроатлантическое пространство и привязать к нему «Россию как европейскую державу», Франция постепенно пришла к мысли, что с Российской Федерацией должны выстраи-

ваться крепкие партнерские отношения. Три Белых книги были разработаны и одобрены в 1994, 2008 и 2013 гг. и под давлением внешних процессов привели к постепенному охлаждению отношений между Францией и Россией.

В 1994 г., когда вышла вторая Белая книга обороны, спустя двадцать два года после первой, Франция впервые в своей истории признала, что у нее нет прямых угроз вблизи своих границ. В это время никто не оспаривал тот факт, что «главная прямая, конкретная, измеримая глобальная угроза, нависшая над ее [Франции] жизненными интересами, исчезла и, вероятно, надолго» [12, р. 7]. Создание и обновление основополагающего документа в области глобальной безопасности Французской республики стало необходимым в связи с исчезновением биполярного антагонизма в результате крушения Берлинской стены. Авторы данного документа были крайне осторожны в формулировках, в частности в оценке международной трансформации. В документе упоминались два отчасти противоречивших себе процесса – «растущая интеграция и постепенная деструкция» [12, р. 7].

В Европе исчезновение советской «угрозы» вызывало не только большие надежды, но и многочисленные опасения. Российские военные вернулись на свою территорию, объемы обычного вооружения в Центральной и Восточной Европе снизились, а демократические преобразования шли полным ходом. При этом важно по-

нимать, что французские аналитики особым образом отмечали, что «Россия остается сильной военной державой, которую необходимо принять как таковую в нашей стратегической оценке» [12, р. 22]. В Белой книге 1994 г. была дана характеристика многочисленным угрозам для Европы, в основном связанным с излишней суверенизацией и пересмотром границ. Подчеркивалось, что независимые государства из социалистического блока ослаблены; они еще не начали процесс вступления в НАТО, который должен состояться только в 1997 г. (Чехия, Венгрия, Польша).

Особое внимание французских экспертов в контексте российско-французских отношений было уделено украинскому вопросу. Беловежское соглашение 8 декабря 1991 г. не только положило конец существованию СССР, но и привело к появлению на мировой арене сразу трех новых ядерных держав (Белоруссия, Казахстан и Украина). Если Россия официально стала правопреемницей Советского Союза и с ее ядерным статусом согласились все мировые державы, то от остальных новоиспеченных «центров силы» скорее веяло некой нестабильностью, тем более что Украина и Казахстан обладали третьим и четвертым запасом ядерных боеприпасов после США и России, опережая, в том числе и Китай, и Францию, причем вместе взятых. На 1992 г. постсоветская Украина имела в наличии почти две тысячи боезарядов, 176 пусковых установок с межконтинентальными ракетами и 46 стратегических бомбардировщиков. Именно поэтому в Белой книге 1994 г. особым образом подчеркивается, что в качестве «новой региональной державы она [Украина] может играть важную роль в стабильности и безопасности Европы» [4]. Но, тем не менее, французский истеблишмент прекрасно осознавал «перспективы украинской угрозы», и кроме красивых слов о стабильности и безопасности его представители приветствовали отказ Украины от ядерного статуса и ее присоединение 23 мая 1992 г. к Договору о нераспространении ядерного оружия (1968 г.). В день подписания Украиной Будапештского меморандума 5 декабря 1994 г., закрепившего ее безъядерный статус, французская делегация передала украинской стороне официальную декларацию и сопроводительное заявление президента Ф. Миттерана. Французская сторона небезосновательно отмечала, что взамен Украина получит значительную экономическую помощь и гарантии неприкосновенности своих границ [12, р. 15]. Четко выраженное в Белой книге стремление не возвращаться в Европе к ситуации противостояния двух антагонистических блоков подтверждается несколько раз. Концепция безопасности, включающая участие Российской Федерации, подразумевает тот факт, что «Россия должна быть четко определена как европейская держава, необходимая для равновесия и стабильности Европы» [12, р. 38].

Середина 1990-х гг. оказалась для Франции в некоторой степени знаковой, поскольку после четырнадцатилетнего правления президента-социалиста к власти вернулись правые. Их лидер Ж. Ширак, будучи пред-

ставителем неоголлистской партии, был избран в 1995 г. президентом. Многие аналитики сразу же заговорили о возможном изменении внешнеполитических векторов. Голлисты традиционно отводили отношениям с СССР/Россией особое место в своей стратегии на мировой арене. Данная тенденция нашла некоторое отражение в первых же выступлениях официальных лиц, после смены власти. Возглавивший в 1995 г. кабинет министров правоцентрист А. Жюппе, отвечавший за разработку внешнеполитической программы Ж. Ширака во время предвыборной кампании, провозгласил «о необходимости выработки новой стратегии партнерства с Россией и США, чтобы Европу не оставили вне основных процессов региональной интеграции, находящихся в стадии становления» [10, р. 245]. Премьер-министр Франции высказал тревожный тезис о том, что «для ослабленной и изолированной России возможным выходом могло стать утверждение своей военной мощи и распространение ядерного оружия, что особенно опасно, поскольку она находится на границах азиатского мира» [10, р. 250]. Возможно, этим и объясняется задекларированное им желание, чтобы «Россия стала полноправной частью европейской семьи» [10, р. 251].

Однако, как показало развитие событий, в конце 1990-х гг. было весьма трудно назвать двусторонние российско-французские отношения безоблачными и, тем более, привилегированными или партнерскими. Критическими точками «противостояния» стали югославский и чеченский конфликты. И если в первом случае позиции двух стран разошлись в вопросе государственного строительства на Балканском полуострове, что не имело ярко выраженной негативной окраски, то в случае Чечни, ситуация складывалась наоборот. Здесь Франция уже активно вмешивалась во внутренние дела Российской Федерации, принимая чеченских эмиссаров в Париже и постоянно поднимая на всех международных площадках повестку защиты прав человека на Северном Кавказе. Кроме того французское руководство выступило инициатором введения Европейским Союзом некоторых санкционных мер в отношении России в области экономики.

Анализируя эти так называемые «фасадные разборки», как французские, так и российские исследователи отмечают, что на самом деле за ними стоит совершенно иная причина. За довольно небольшой отрезок времени «могущественный» и достаточно предсказуемый на международной арене СССР сменило государство с новыми границами, ослабленное неуместными преобразованиями, реформатированием государственного и силового механизма, значительным ростом криминальной ситуации. С точки зрения любого западного партнера, обновленная Российская Федерация выступала малонадежным актором международной политики. К политическим нюансам двусторонних отношений можно добавить и экономические, в частности, финансово-экономический кризис 1998 г. в России, который принес значительные убытки французским компаниям. Исследователи франко-российских отношений Д. Давид

и Т. Гомар полагают, что «заметное охлаждение в отношениях между Парижем и Москвой выступает с конца 1999 г. скорее как отклик на неуверенность в прочности их двустороннего содружества, царящую вот уже десять лет» [1, с. 35]. Таким образом, можно отметить, что на рубеже XX-XXI вв. российско-французские двусторонние отношения находились на весьма низком уровне.

Однако далеко не все было столь однозначно и одновекторно. Авторы внешнеполитической стратегии Франции отнюдь не пытались полностью минимизировать сотрудничество с Россией. Они прекрасно осознавали, что обе страны имеют и другие «опоры» для сотрудничества, к тому же их позиции не единожды совпадали по многим вопросам мирового развития. Во-первых, речь шла о построении многополярного мира. Во-вторых, Франция видела в Российской Федерации союзника по противоборству США как единственному центру силы. В-третьих, французские власти поддерживали стремление РФ усилить роль ООН в решении вопросов безопасности и мира, выступали за сохранение Договора об ограничении систем противоракетной обороны 1972 г. между СССР и США. В-четвертых, Франция видела в России полноценного союзника в борьбе с терроризмом, а также в процессе создания единой системы европейской безопасности.

Именно поэтому в вопросе о включении в НАТО новых членов из бывшего социалистического блока Франция выдерживала довольно взвешенную и аккуратную линию. Естественно, там никто не призывал остановить этот процесс, но французская сторона настаивала на том, чтобы он происходил с учетом интересов безопасности России, а также при преобразовании структур, целей и задач Альянса, которые безвозвратно устарели после распада СССР.

Кроме того Ж. Ширак выступил с инициативой трансформации совещаний стран «большой семерки» и превращения этого неформального клуба лидеров мировой экономики в «большую восьмерку». Французские власти поддержали вступление России во Всемирную торговую организацию, а также Парижский клуб кредиторов. В целом можно утверждать, что даже при всех противоречиях двусторонних отношений французская внешнеполитическая линия была направлена не только на критику российской стороны, но и на выстраивание взаимовыгодного сотрудничества: «Франко-российское партнерство... должно внести свой вклад в построение мира будущего» [5, с. 56].

Приверженность к сотрудничеству в рамках обеспечения мировой стабильности и безопасности лидеры Франции и России высказали в июле 2001 г. в ходе официального визита Ж. Ширака в Москву: «Россия и Франция видят свою важнейшую задачу в том, чтобы обеспечить комплекс стратегического равновесия в мире в новых условиях, сложившихся после холодной войны» [4, с. 10]. Стоит отметить, что после избрания В.В. Путина на пост президента РФ в двусторонних отношениях наметился некий прогресс. Скорее всего, это произошло, поскольку Франция, наконец, смогла уви-

деть в российском руководстве ту стабильность и последовательность, которую хотела. К тому же изменилась и международная обстановка – теракты 11 сентября 2001 г. в США, выход США из Договора по ПРО. Все это ставило перед обоими государствами вопрос о необходимости выстраивать диалог для последующего построения новой системы международной безопасности.

Франция неоднократно становилась «проводником» в отношениях между ЕС и Россией, провозглашая последнюю «глобальным партнером» единой Европы. Ж. Ширак придерживался четкой линии, что «нельзя допустить создания новых разделительных линий в Европе. Таким образом, процесс расширения должен сопровождаться усилением сотрудничества с Россией» [6, р. 253]. Часть французских аналитиков объясняла желание французской стороны занять место посредника между Россией и Западом тем обстоятельством, что после распада СССР эту роль взяла на себя Германия, что не могло устраивать ее соседа. Однако другие эксперты не согласны с подобным видением проблемы. Например, историк А. де Тенги подчеркивает, что именно «франко-германское согласие, которое сегодня стоит в центре европейского строительства, является привилегированным инструментом интеграции России в Европу» [14, р. 91]. Подтверждением этому является тот факт, что периодически высказывалось мнение, что необходимо создать геополитическую ось «Париж–Берлин–Москва», которая, с одной стороны, позволит ускорить процесс сближения России и Европы, а, с другой стороны, выступит новым центром силы в мировой политике. Французский историк А. де Гроссувр подчеркивает, что «ось Париж–Берлин–Москва избавит Европу от опеки и противоречий англо-саксонской экономики. Она позволит Европе не жертвовать своей гуманистической, социальной и духовной традицией, а Франции – заставить снова слышать свой голос в мире» [9, р. 46].

Важно отметить, что в период второго президентского мандата Ж. Ширака (2002–2007 гг.) Франция постепенно вернулась к мысли о том, что Российская Федерация неминуемо возвращает свои позиции на «великой шахматной доске», но сохраняла взвешенную позицию в вопросе необходимости дальнейших реформ в ней: «Франция, конечно, поддерживает президента Путина в его усилиях по реформированию страны и воле закрепить сильную Россию в демократическом лагере» [6, р. 370].

В 2007 г. победу на президентских выборах во Франции одержал Н. Саркози, который проповедовал проатлантический внешнеполитический курс, в отличие от своего предшественника. К тому же важно учитывать, что постепенно полностью сменилась международная обстановка по сравнению с 1990-ми годами: мир стал более нестабильным и непредсказуемым. Рост числа террористических группировок и актов насилия поставил Францию и Европу в уязвимое положение. Все это, несомненно, привело к обновлению Белой книги, которая стала охватывать не только вопросы обороны,

но и национальной безопасности в широком смысле. Обновленный стратегический документ демонстрировал как ключевую связь между безопасностью и обороной, так и между внешними и внутренними угрозами.

В новой версии основного военно-стратегического документа, опубликованной в июне 2008 г. (за два месяца до событий в Грузии), уже наметилось позиционирование по отношению к России с точки зрения охлаждения двусторонних отношений. В частности, важно подчеркнуть, что французская сторона больше не говорила о создании общей системы безопасности. В Белой книге 2008 г. отмечалось, что Россия «стремится укрепить свое возвращение на международную арену и свой статус мирового лидера, выступив с оскорбительной речью по отношению к некоторым европейским странам, в том числе соседним с ней» [8, р. 37]. В данном случае речь идет о выступлении 10 февраля 2007 г. В.В. Путина на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности. Именно тогда президент РФ впервые открыто и четко выразил российскую позицию о мировой политике, об основных угрозах глобальному развитию и месте России в нем. По большому счету, данная речь была обращена в большей степени к США и частично к коллективному Западу и не содержала в себе ничего сверхъестественного. Однако для французских властей этого оказалось достаточно, чтобы коренным образом пересмотреть свою стратегию на двусторонние отношения в сфере безопасности. В Белой книге 2008 г. отмечается, что Россия вернулась к силовой политике: «политика сближения, начатая в конце холодной войны, уступила место целому ряду инициатив, противоречащих этой цели: использование энергетического фактора в международных отношениях, попытки контроля над регионами или странами “ближнего зарубежья”, восстановление договора об обычных вооруженных силах в Европе» [8, р. 38].

Тем не менее, далеко не все выглядело так однозначно. Франция не стремилась «закрывать дверь» полностью. Представители официального Парижа считали необходимым разработать «общий подход европейских стран для того, чтобы предложить России амбициозное и сбалансированное сотрудничество» [8, р. 38]. Некоторые инициативы, такие как проект Договора о европейской безопасности (ДЕБ), предложенный президентом РФ Д.А. Медведевым, не получил одобрения с французской стороны. Данное соглашение должно было стать региональным пактом, регулирующим применение силы во взаимоотношениях в евроатлантическом сообществе на основе принципов международного права. Президент России сравнивал новый договор с Пактом Бриана–Келлога 1928 г., в то же время исключал «идеологическую» основу ДЕБ, подчеркивая, что «точкой отсчета для всех должны быть, что называется, «голые» национальные интересы» [2, с. 80]. Кроме того двусторонние отношения России и Франции по-прежнему осложнялись продолжающейся «военной кампанией» российских войск в Чечне (режим контртеррористической операции официально был отменен только 16 апре-

ля 2009 г.). Интересным представляется тот факт, что вопрос вектора развития украинской внешней политики (в контексте сотрудничества с НАТО и ЕС) обсуждался только на полях.

В целом, можно констатировать, что в Белой книге 2008 г. говорится о реальной тревоге по поводу России. Тем не менее, официально Франция продолжала стремиться к установлению прочных партнерских отношений с РФ: «развитие России и ее политики по отношению к ближайшему окружению (бывшим странам социалистической системы и членам Советского Союза), а также ее партнерство с европейцами и Североатлантическим Альянсом останутся важными факторами для обеспечения безопасности на континенте и в мире в целом» [8, р. 47].

Последняя версия Белой книги была опубликована в апреле 2013 г. в период президентства Ф. Олланда (2012–2017). Она не учитывает украинский кризис, начало которого приходится на ноябрь 2013 г. Да и в целом, Украине там уделено мало внимания (в отличие от Белой книги 1994 г.). Согласно новому военно-стратегическому документу, ситуация в сфере безопасности во Франции характеризовалась как «продолжающаяся ухудшаться», но «не представляющая собой реальной катастрофы». Основная причина, по которой этот документ был составлен уже спустя пять лет после предыдущего, – это необходимость пересмотра вопросов бюджетного планирования, которые были вызваны финансовым кризисом 2008 г.

В изложении угроз Белая книга 2013 г. ставит на первое место возможное нападение другого государства на национальную территорию наравне с террористическими актами и кибератаками [11, р. 17]. Французские аналитики подчеркивали стремление России к восстановлению своей геополитического влияния, напоминая о том, что ее военный бюджет быстро растет, что она проводит модернизацию своего ядерного арсенала и наращивает потенциал всех видов и родов вооруженных сил. Кроме того в документе отмечается, что возросла роль энергетического фактора в отношениях между РФ и ЕС, а также высказывается опасение о продолжении политики России по признанию сепаратистских образований на постсоветском пространстве после событий в Грузии [11, р. 35].

Еще до начала «революционных» движений в Украине, в Белой книге появился интересный тезис о том, «что отношения России с Францией и Евросоюзом стали «контрастными». С одной стороны, Россия оказала помощь Франции в возвращении французских военнослужащих на родину, в связи с тем, что Ф. Олланд объявил о выводе своего контингента из Афганистана, а также поддержала проведение военной операции Франции на территории Мали. 15 января 2013 г. Россия проголосовала в Совете Безопасности ООН за французский проект резолюции о проведении военизированной операции на территории африканского государства. Глава министерства иностранных дел Франции Л. Фабиус даже заявил, что Россия предложила по-

мощь его стране по переброске войск и продовольствия в Мали. А уже через несколько дней в сети Интернет появились видеоматериалы и фотографии российских транспортных самолетов в Мали. С другой стороны, между Францией и Россией существовали серьезные разногласия по сирийскому вопросу, а также видению развития восточноевропейского пространства (в частности постсоветского). Тем не менее, Франция в целом продолжала поддерживать идею тесного сотрудничества с Москвой, делая отсылку к Чикагскому саммиту НАТО в мае 2012 г. [7]. В Белой книге подчеркивалось, что «отношения с Россией должны постоянно поддерживаться и укрепляться в условиях, когда логика целесообразности и противоборства смешивается, а иногда и противоречит сама себе» [11, р. 54].

В 2015 г. по Франции прокатилась серия крупных и громких террористических актов (теракт в редакции Шарли Эбдо 7 января 2015 г., взрыв у стадиона «Стад де Франс» и захват заложников в концертном зале «Батаклан» 13 ноября 2015 г.), в результате которых погибли более 200 человек. Исламский экстремизм стал представлять для Франции не просто отдаленную угрозу, он «вошел» в повседневную жизнь французского общества, вселяя в него страх, панику и элементы социального деструктивного поведения. Политическое руководство страны сосредоточило свое внимание на Сахаро-Сахельском регионе и Ближнем Востоке, где все большую силу и влияние получали террористические группировки «Тахрир Аш-Шам» в Сирии, «Аш-Шабаб» в Сомали, «Нусрат аль-Ислам» в Мали, «Боко Харам» в Нигерии и др.

В 2017 г. после избрания на пост президента Э. Макрона Белая книга не обновлялась, однако, были скорректированы некоторые военно-стратегические цели и задачи, а также уточнены основные геополитические угрозы для Франции. В октябре 2017 г. был опубликован Стратегический обзор национальной обороны и безопасности. В указанном документе прослеживается явный крен в сторону внешних факторов безопасности страны. Среди ключевых угроз были отмечены увеличение бюджетных ассигнований на военные расходы в некоторых странах третьего мира, «геополитическое обновление» положения Российской Федерации, стремление американского руководства сохранить свою гегемонистскую роль, рост военной и финансово-экономической мощи КНР. В обзоре отмечается, что все перечисленные факторы могут привести к дестабилизации сложившейся системы международных отношений и возникновению не только региональных, но и глобальных конфликтов. В преамбуле к Стратегическому обзору президент Франции Э. Макрон подчеркивает, что «угроза больших потрясений становится реальной... многополярность, как представляется, отстает перед законом более сильного» [13, р. 6].

Военные эксперты отмечают, что особую остроту в контексте возможной эскалации противостояния в последнее время приобрели китайско-японские, японско-российские и японско-корейские противоречия. Кроме

того особую тревогу французских аналитиков вызывают обстановка вокруг ядерных программ Северной Кореи и Ирана, а также индо-пакистанский территориальный спор.

Важно подчеркнуть, что после окончания холодной войны Россия впервые была упомянута в официальном французском военно-стратегическом документе в качестве источника военной угрозы для единой Европы. Среди основных потенциальных и реальных угроз, исходящих от России, были перечислены: 1) количественное и качественное усиление воинского контингента на европейской части России, особенно вблизи ее границ; 2) незаконная аннексия Крыма с увеличением военного присутствия на полуострове и его акватории; 3) наращивание обычного и стратегического вооружения в районе Балтийского моря, главным образом в Калининградской области; 4) силовое и информационное вмешательство во внутренние дела Украины, невыполнение Минских соглашений о мирном урегулировании конфликта в отдельных районах Донбасской и Луганской областей Украины; 5) демонстрация военной силы в северной части Атлантики и Антарктике [13, р. 42].

Серьезные опасения французской стороны вызывают попытки России восстановить свое геополитическое влияние на постсоветском пространстве и в странах бывшего социалистического лагеря (сотрудничество с Кубой, Венесуэлой, Никарагуа, Сирией и др.). Особенно это касается ближневосточного региона, который Франция традиционно считает сферой своего влияния.

Среди уточненных угроз национальной безопасности Франции фигурировали и другие проблемы – интернет-преступность, рост числа неизвестных и новых заболеваний, опасных потенциальным возникновением пандемии, экологические проблемы, угрозы техногенных катастроф, миграционный вызов Европе, демографическая проблема и др.

В качестве возможного универсального рецепта предлагалось усилить сотрудничество Франции с Европейским Союзом и Североатлантическим Альянсом, как в политическом, так и в военном измерениях, включая проведение совместных операций по обустройству миропорядка.

Франция традиционно еще с 1990-х гг. выступала инициатором создания единой внешней политики и политики обороны ЕС. В Стратегическом обзоре 2017 г. подчеркивается, что должна быть разработана программа совместных инвестиций в военно-промышленный комплекс, получившая название «Постоянное структурированное сотрудничество». Как полагают французские исследователи, она поможет постепенно обрести ЕС необходимую самостоятельность в сфере обеспечения безопасности и действительно отвечать на многие угрозы и вызовы современности. Однако важно понимать, что если до 2007 г. Франция рассчитывала со временем дистанцировать Европу от военных структур НАТО, то после всячески подчеркивала, что они должны дополнять друг друга без порождения конфликта интересов.

Анализ Белых книг Франции 1994, 2008 и 2013 гг. по-

зволяет в целом прийти к выводу, что у французской стороны возникает чувство, что она упустила возможность создать большое пространство безопасности, включающее Россию. Приходится констатировать, что данное положение, скорее всего, найдет отражение в следующей версии основополагающего военно-стратегического до-

кумента Франции, который, несомненно, зафиксирует ухудшение перспектив безопасности Франции в контексте двусторонних отношений, уделит особое внимание последствиям украинского и сирийского кризиса, а также ближневосточной политики России.

Библиографический список

1. Давид Д., Гомар Т. Россия и Франция // Международная жизнь. 2002. № 3. С. 27–36.
2. Загорский А.В. Россия в системе европейской безопасности. М.: ИМЭМО РАН, 2017. 139 с.
3. Обичкина Е.О. Голлистская традиция в современной французской дипломатии // Новая и новейшая история. 2004. № 6. С. 66–78.
4. Совместное заявление Президента Российской Федерации и Президента Французской Республики по стратегическим вопросам (2 июля 2001 г.) // Дипломатический вестник. 2001. № 8. С. 10.
5. Ширак Ж. Франция и Россия // Международная жизнь. 1997. № 10. С. 51–57.
6. Chirac J. Mon combat pour la paix: textes et interventions. 1995–2007. Paris: Odile Jacob, 2007. 555 p.
7. Déclaration du Sommet de Chicago publiée par les chefs d'État et de gouvernement participant à la réunion du Conseil de l'Atlantique Nord tenue à Chicago le 20 mai 2012 // URL: https://www.nato.int/cps/en/natolive/events_84074.htm (дата обращения 07.09.2020).
8. Défense et Sécurité nationale. Le Livre blanc. Paris: Odile Jacob/La documentation française, 2008. 352 p.
9. Grossouvre H. de Paris-Berlin-Moscou. La voie de l'indépendance et de la paix. Lausanne: L'Age d'Homme, 2000. 175 p.
10. Juppé A. Quel horizon pour la politique étrangère de la France? // Politique étrangère. 1995. № 1. Pp. 245–259.
11. Le Livre blanc. Défense et Sécurité nationale. – Paris: Direction de l'information légale et administrative, 2013. 160 p.
12. Livre blanc sur la défense. Paris, 1994. 164 p.
13. Revue stratégique de défense et de sécurité nationale. – Paris: DICOd - Bureau des Éditions, 2017. 109 p.
14. Tinguay de A. Paris – Moscou: vers un partenariat privilégié dans une Europe réconciliée? // Relations Internationales et Stratégiques. 1997. № 25. Pp. 84–92.

References

1. David D., Gomar T. Russia and France // International life. 2002. № 3. Pp. 27–36.
2. Zagorsky A.V. Russia in the European security system. Moscow: IMEMO RAS, 2017. 139 p.
3. Obichkina E. O. Gaullist tradition in modern French diplomacy // New and recent history. 2004. № 6. Pp. 66–78.
4. Joint statement of the President of the Russian Federation and the President of the French Republic on strategic issues (July 2, 2001) // Diplomatic Bulletin. 2001. № 8. Pp. 10.
5. Chirac J. France and Russia // International life. 1997. № 10. Pp. 51–57.
6. Chirac J. Mon combat pour la paix: textes et interventions. 1995–2007. Paris: Odile Jacob, 2007. 555 p.
7. Déclaration du Sommet de Chicago publiée par les chefs d'État et de gouvernement participant à la réunion du Conseil de l'Atlantique Nord tenue à Chicago le 20 mai 2012 // URL: https://www.nato.int/cps/en/natolive/ev ents_84074.htm (дата обращения 07.09.2020).
8. Défense et Sécurité nationale. Le Livre blanc. Paris: Odile Jacob/La documentation française, 2008. 352 p.
9. Grossouvre H. de Paris-Berlin-Moscou. La voie de l'indépendance et de la paix. – Lausanne: L'Age d'Homme, 2000. 175 p.
10. Juppé A. Quel horizon pour la politique étrangère de la France? // Politique étrangère. 1995. № 1. Pp. 245–259.
11. Le Livre blanc. Défense et Sécurité nationale. Paris: Direction de l'information légale et administrative, 2013. 160 p.
12. Livre blanc sur la défense. Paris, 1994. 164 p.
13. Revue stratégique de défense et de sécurité nationale. Paris: DICOd - Bureau des Éditions, 2017. 109 p.
14. Tinguay de A. Paris – Moscou: vers un partenariat privilégié dans une Europe réconciliée? // Relations Internationales et Stratégiques. 1997. № 25. Pp. 84–92.

УДК 94(47)

UDC 94(47)

САВАСТЕЕВ А.А.

аспирант кафедры международных политических процессов, факультет политологии, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: aa1ssv@yandex.ru

SAVASTEYEV A.A.

The Graduate Student of the Department of International Political Processes, Faculty of Political Science, St. Petersburg State University
E-mail: aa1ssv@yandex.ru

НАЦИОНАЛ-ЛИБЕРАЛИЗМ В РОССИИ: НЕЯВНАЯ ИСТОРИЯ

NATIONAL LIBERALISM IN RUSSIA: AN IMPLICIT HISTORY

Предметом исследования является российская история такого политического явления, как национал-либерализм. Его распространение в России прослеживается с середины XIX века вплоть до революций 1917 гг. в виде идей «охранительного», «интеллигентского», «земского» либерализма, в сущности составлявших одну ветвь политического движения. Данное явление сыграло огромную роль в политике России времён «Третьеиюньской монархии».

Ключевые слова: национал-либерализм, революция 1905-07 гг, кадеты, октябристы, Струве, Бердяев.

The subject of the research is the Russian history of such a political phenomenon as national liberalism. Its spread in Russia can be traced from the middle of the XIX century until the revolutions of 1917 in the form of the ideas of «protective» «intelligentsky», «zemsky» liberalism, which essentially constituted one branch of the political movement. This phenomenon has played a huge role in Russian politics since the Third June Monarchy.

Keywords: national liberalism, revolution of 1905-07, Cadets, Struve, Berdyaev.

Национал-либерализм — странный, противоречивый термин, услышав который, многие не вспомнят примеры его проявления в нашей стране. Однако, с конца 1850-х гг. и до Гражданской войны национал-либерализм был фактическим выражением российской формы либерализма, побуждавшим глобальные преобразования общественно-политической жизни страны. В наиболее широкой трактовке национал-либерализмом называют форму либерализма, сочетающую либеральные установки с элементами национализма [43]. В истории России ещё до возникновения этого понятия были периоды, которые можно так или иначе ассоциировать с данным подходом. Это и эпоха правления Александра I, характеризовавшаяся либеральными реформами и попыткой подготовить страну к отмене крепостного права при одновременном укреплении России на внешнеполитической арене после побед в наполеоновских войнах; и, в какой-то степени, периоды правления «просвещённой монархии» Екатерины II и Петра I, взявшего курс на европеизацию страны. «Охранительный либерализм» Б.Н. Чичерина, который составлял идеологическое содержание реформ 1860-х гг, явился широкой разновидностью национал-либерализма, его первым декларативным проявлением в политике власти. Те масштабные реформы, несмотря на их незавершённость, привели к модернизации общественно-экономического строя, появлению капиталистического общества практически на пустом месте, прогрессу гражданских свобод и восстановлению внешнеполитических позиций России, утраченных после Крымской войны. В эпоху правления Александра III произошёл откат государственной поли-

тики к консервативно-реакционным принципам, но прогрессистские идеи либерал-консерваторов продолжали жить в интеллигентской среде. В революциях 1905-07 гг. и Февральской революции 1917-го года вклад национал-либералов сравним со вкладом социалистических сил, ведь именно либералы выступали «лицом» протеста, а впоследствии партии октябристов, прогрессистов и кадетов получали большинство мест во всех Государственных Думах. При всём этом удивительной представляется ситуация, в которой официальная историческая наука почти не уделяет внимание национал-либерализму как сложившемуся явлению в истории дореволюционной России.

В современных исследованиях тематика национал-либерализма укладывается в изучение российского либерализма конца XIX – начала XX века. По большей части данное явление рассматривается исследователями как состоявшееся в короткий период времени приблизительно в 1907–1917 гг, когда термин «национал-либералы» встречался в самоназваниях некоторых политических движений и был распространён в публицистике [17, 19]. Многие современные учёные (А.А. Кара-Мурза, В.В. Шелохаев, Д.В. Аронов, Д.В. Тимофеев, Ф.А. Гайда) считают вопрос национальной идентичности либерализма одной из ключевых проблем в изучении развития этой идеологии в России. Так, Шелохаев отмечает, что «понятие «либерализм» часто представляется универсальным, однако формы его проявления в разных странах приобретают собственные национальные особенности» [42]. А.А. Кара-Мурза в сборнике «Российский либерализм: итоги и перспек-

тивы изучения» подчёркивает: «Опыт успешной либеральной модернизации в странах Запада наглядно показывает, что либеральные традиции, например, в Англии, Франции или Германии национально окрашены» [18, с. 28]. Справедливо отметить, что российский либерализм в своём историческом генезисе был ещё более национален, чем английский или французский, по двум причинам. Во-первых, он складывался в крайне специфических условиях, в ситуации догоняющего развития и относительной оторванности российского общества от прогрессивного мира. Во-вторых, он был тесно связан с государством и по большей части распространялся «сверху». В отечественной историографии с середины XIX века до революции 1917 г. в различные периоды выделялось множество типов национального либерализма: «охранительный», «освободительный», «земский», «интеллигентский», «буржуазный» и т.д. Сегодняшний багаж научно-философских изысканий позволяет установить идейную общность между всеми этими течениями. Проследим же за эволюцией отечественного либерализма в конкретных лицах и движениях.

В эпоху «Великих реформ»

Хотя мировоззрение консервативного либерализма в России было характерно для многих значительных личностей и до середины XIX века (князь Вяземский, например, называл «либеральным консерватором» А.С. Пушкина [8, с. 322]), первым непосредственно внедрившим этот термин считается Б.Н. Чичерин. В отечественной политической науке его принято называть отцом русского либерализма и даже родоначальником российской политологии, в связи с этим становится яснее понимание того, насколько востребованной была тематика синтеза либеральных и консервативных идей в те годы. Чичерин не называл себя национал-либералом, сочетание этих парадигм он представлял себе в более размытом понятии умеренного, «охранительного» либерализма. Проповедуя ценность гражданских свобод и необходимость социальных реформ в России, он вместе с тем считал, что происходить они должны от власти, а не от общества, как во время европейских революций 1847–48 гг., т.к. «у нас всякое начинание истекает сверху» [9, с. 189]. Он настаивал на необходимости сильной власти, так как только она способна удержать общество от потрясений в ходе реформ: «Консервативное направление, к которому я принадлежу и которое я считаю самым крепким оплотом государственного порядка, воспрещает всякую бесполезную, а тем более вредную ломку» [40, с. 153]. Для сегодняшних дней легалистские взгляды Чичерина могут показаться несколько более консервативными, чем в середине XIX века, однако, в то время он считался больше либеральным деятелем. Выдвинутая им концепция сочетания либеральных реформ как источника развития и консервативного подхода как способа закрепления результата, по сути, является идейной основой российского национал-либерализма.

Другим известным сторонником либерально-консервативного подхода был М.Н. Катков. Перейдя на рубеже 1850-60-х гг. от открытой оппозиционности к умеренному одобрению действий власти, он стал примером баланса принципов прогресса и устойчивости в общественной жизни: «Истинно охранительное направление, в сущности, действует заодно с истинно-прогрессивным, но у каждого есть своя определенная функция в одном общем деле, и в своих частных проявлениях они беспрерывно могут расходиться и сталкиваться» [12, с. 74]. Ближе к 1870-м гг., под влиянием польского восстания 1863–64 гг. и нарастающей активности народничества, взгляды Каткова становились всё более монархическими. Незадолго до смерти он писал в черновике записки Е.М. Феоктистову по поводу внешней политики России, что «повинуется инстинкту сторожевого пса, который не может быть спокоен, чуя недоброе для дома и его хозяина», что дало возможность впоследствии приписать ему самоназвание «сторожевого пса самодержавия» [22, с. 16]. Тем не менее, на протяжении всей жизни современники отмечали амбивалентность позиций Каткова: «Царедворцы считали его якобинцем (в том числе и Великий князь Константин Павлович...), якобинцы петербургские и московские – царедворцем,» – писал князь Н.П. Мещерский [23, с. 44]. Особенностью либерального консерватизма Каткова, как и консервативного либерализма Чичерина, была опора на государство как наиболее важный элемент регулирования общественного порядка.

Конечно, в этих высказываниях трудно углядеть именно национальную тематику, их авторов можно назвать скорее этатистами, нежели националистами. Но стоит понимать, что понятие национализма как такового в России в то время вообще встречалось довольно редко, растворяясь в идеологии консерватизма. Даже автор триады «православие-самодержавие-народность» С.С. Уваров никогда не называл себя националистом, а его доктрина лишь в 1870-х гг. была озаглавлена историком А.Н. Пыпиным «теорией официальной народности» [25]. Оформившись во Франции и Германии в первой половине XIX в., идеология национализма была, как изначально и либерализм, внутренним европейским изобретением, стоящим на идее национального государства, удобной для преимущественно мононациональных метрополий Европы. Континентальная Российская империя, объединявшая сотни народов на огромной территории, не нуждалась в этой идеологии в чистом виде. Национализм же имперского толка виден в отношении к вопросам территориальной целостности и внешней политики империи – например, в позиции Каткова по польскому восстанию.

Более явно национал-либеральная парадигма в этот период проявилась в деятельности публициста А.С. Суворина. Публиковавшийся в либеральных «Современнике» и «Санкт-Петербургских ведомостях», а затем возглавивший патриотическую газету «Новое время», он на протяжении всей жизни балансировал между либеральными и националистическими идеями,

находя способ сочетать их. Как отмечает С.М. Санькова, основной темой в деятельности Суворина было «развитие того, что на современном языке можно назвать национальной самоидентификацией» [29, с. 15]. «Мы все русские люди – и министры, и губернаторы, и земцы, и дворяне, и журналисты. Все мы желаем помочь общему горю так или иначе и в соединении найти ту силу, которая горами двигает,» – писал он в период голода 1891-92 гг. [36, с. 141]. Главные преграды на пути к обретению этой силы Суворин видел в отсталости культурного развития народа, в необразованности основной части населения и бездействии высших сословий в области народного просвещения. «Недаром у нас русских привилось слово «интеллигенция», которым в Европе совсем не обозначается никакого слоя населения» – писал Суворин об этой части российского общества, отмечая, что в ней «умения трудиться» меньше, «чем охоты к труду, а инициативы ещё меньше» [36, с. 85, 188–189]. Для укрепления народного единства высшие сословия должны были поднять народ на свой культурный уровень, что соответствует идее равенства в понимании классического либерализма времён французских просветителей. Понимание патриотизма как заботы гражданина не только об абстрактном понятии Родины, но прежде всего о представителях народа на уровне личности, говорит о сочетании черт классических националистической и либеральной идей в мировоззрении Суворина.

Национал-либеральный дискурс прослеживался в мировоззрении земских деятелей в течение второй половины XIX века. Так, именно националистический импульс вызвал подъём земского движения в 1878-79 гг. Толчком для активизации стало появление конституции в Болгарии, получившей широкую автономию после русско-турецкой войны. «Мы вошли в Болгарию как освободители <...> а сами вернулись домой по сути рабами,» – вспоминал И.И. Петрункевич [26, с. 102–103]. Разговоры о необходимости «увенчания здания» института земства ходили с момента реформы 1864-го года (земцы имели представительства в 34-х губерниях, но не имели центрального органа в столице), но лишь когда национальная гордость оказалась задета двойными стандартами царизма в болгарском вопросе, земцы перешли к активным действиям. Результатами стали первый общероссийский съезд земцев 1 апреля 1878 г., записка «Очередные задачи земства» И. Петрункевича, многочисленные письменные обращения к царю, первая попытка сближения либералов с радикалами из народнического движения. Ответным шагом власти был проект конституции Лорис-Меликова. Дальнейшее развитие политической ситуации в стране и убийство императора в 1881 г. привели к размежеванию либералов с радикальными народниками и контрреформам Александра III, но вряд ли можно считать именно земцев главными виновниками сложившейся ситуации.

На пути к революции 1905-07 гг.

Несмотря на переход государственной полити-

ки к реакции, либеральные идеи продолжали активно развиваться среди элиты и стали основой для возникновения новой волны российского либерализма, представленного, главным образом, интеллигенцией (ранее, по наблюдениям Суворина, бездействовавшей): преподавателями университетов, адвокатами, журналистами. К началу XX века национал-либерализм стал уже явно просматриваемым политическим течением. Если теоретическая основа дискурса либералов прошлых десятилетий оперировала достаточно широкими понятиями и размытыми целями, то в повестке либеральной части оппозиции времён первой русской революции национал-либерализм проявился в конкретных пунктах. В первой статье первого номера журнала «Освобождение» говорилось, что «борьба за свободу может восторжествовать только как широкое национальное движение, пути, формы и приёмы которого должны быть и не могут не быть многообразными» [24, с. 5].

Некоторые из участников протестного движения прямо ассоциировали себя с национал-либерализмом. Наиболее часто среди них встречается имя одного из популярнейших публицистов начала века, создателя и главного редактора журнала «Освобождение» и сборников «Проблемы идеализма», «Вехи» и «Из глубины» П.Б. Струве. Ещё в 1884-м году в возрасте 14-ти лет он говорил о себе: «Я – национал-либерал, либерал почвы и либерал земли. Лозунг мой - самодержавие. Но у меня есть ещё лозунг: долой бюрократию, да здравствует народное представительство с правом совещания» [28]. В дальнейшем взгляды Струве пережили трансформацию в марксистские, социал-демократические и снова в либеральные, причём к моменту создания «Освобождения» он уже был противником абсолютной монархии, а лозунг «Долой самодержавие!» стал главным девизом журнала. В статье из сборника «Проблемы идеализма» П.Б. Струве признавал, что «либерализм в его чистой форме... и есть единственный вид национализма, подлинного уважения прав его носителей и творцов на свободное творчество и искания, созидание и отвержение целей и форм жизни» [30, с. 303]. Позже Струве в своей статье из сборника «Вехи» рассматривает смуту начала XVII века как «не только социальное движение, но огромное движение национально-религиозной самозащиты». Восстания Степана Разина и Емельяна Пугачёва, по его мнению, оказались неудачными именно потому, что не несли в себе государствообразующего начала. Уже став депутатом Думы, Струве выдвигает концепцию «Великой России», в которой поддержит внутреннюю политику Столыпина, будет в «Вехах» критиковать интеллигенцию за максимализм и антирелигиозность, но от либеральной части своих убеждений не откажется. Он считал, что только личность, обладающая свободными правами и простором для выражения созидательной силы, может составлять основу крепкой, здоровой нации. Как подчёркивает К. Абоимов, Струве, несмотря на изменчивость его политических взглядов в течение жизни, «оставался идейным носителем русского национального достоинства, традиционализма; болел

всей душой за то состояние России и вектор развития в ближайшем и далёком будущем» [1, с. 227]. Своё видение будущего страны Струве основывал на «взаимном ограничении» государства и гражданского общества, а целью их взаимодействия видел «свободу и самоценность личности, охранение ее неотъемлемых прав» [1, с. 234]. Историк В.Н. Жуков также отмечает, что «главная заслуга Струве состоит в том, что своей деятельностью он активно способствовал утверждению идей национального либерализма» [34, с. 10].

Н.А. Бердяев в своих философских изысканиях тоже пришёл к сочетанию национальной и либеральной идей. В своих взглядах на эту проблему он во многом похож на Чичерина – оба не видели непреодолимой проблемы в том, чтобы консерватизм и либерализм составляли единую идеологию, если речь идёт о правильном понимании сути этих понятий. С точки зрения Бердяева, радикальный революционный подход по своей сути способен лишь к отрицанию и разрушению, тогда как умеренный, своевременный консерватизм и есть сама жизнь: «Правда консерватизма есть правда историзма, правда чувства исторической реальности» [7, с. 125]. Как отмечает С.Л. Чижев, ключевым отличием его взглядов от взглядов Чичерина было отношение к государству – Бердяев был убеждённым антилегалитом, в своём идеализме полагавшимся на некую природную силу народа в противовес закостенелому бюрократическому механизму [39, с. 166]. Во времена Первой русской революции Бердяев считал себя социалистом и отказался от вступления в кадетскую партию, т.к. считал её «слишком буржуазной» [5, с. 74], но к 1917-му году он существенно ушёл вправо в своих политических взглядах. «Русский революционный социализм у нас нравственно провалился и опозорился, потому что он оказался не патриотическим, не национальным и не государственным в момент величайшей опасности для родины, и на него легла зловеющая тень германского влияния,» [4, с. 213-214] – писал он незадолго до Октябрьской революции. Первая мировая война привнесла много национальной тематики в его рассуждения: «Реально в России сейчас существует только две партии – партия патриотов, желающих спасти родину... и не-патриотов, отрицающих самостоятельную ценность национальности, равнодушных к родине, к ее чести и достоинству» [4, с. 212-213]. Но, критикуя социалистов за предательство национальных интересов и либералов за отсутствие истинной веры в свои убеждения, мыслитель не оправдывал и царскую власть, утверждая, что «старая русская монархия утонула в мути, во лжи, в предательстве и в провокации» и «не столько была свергнута, сколько сама разложилась и пала» [3, с. 130]. Можно заключить, что Бердяев разделял одновременно националистические и либеральные идеи, и являлся по духу национал-либералом, хотя также не называл себя таковым.

В похожем ключе рассуждало множество других авторов, включая участников нашумевшего сборника «Вехи» (С.Н. Булгаков, С.Л. Франк и др.). Программа объединившего либералов новой волны «Союза осво-

бождения» включала требование установления в России конституционной монархии и проведения всеобщих выборов, признания свободы печати, собраний, прав человека, а также неприкосновенности вероисповедания, прекращения угнетения окраинных народов, права наций на самоопределение. В национальном вопросе, как подчёркивает Г.И. Герасимов, общей позиции у либералов не было: «еще до революции 1905–1907 гг. в программу «Союза освобождения» был включен лозунг права народов на самоопределение, однако под влиянием событий 1905 года левые освободенцы радикализировали свои требования в национальном вопросе и уже не возражали против федеративного устройства государства и национально-территориальной автономии» [11, с. 291]. Такое отношение «Союза» к вопросам национальных автономий имело скорее практические, нежели идейные основания: в период перед 1905-м годом освободенцы активно сотрудничали с польскими и финскими националистами, используя их помощь для контрабанды нелегального журнала в Россию, а на Парижской конференции в сентябре 1904 г. большинство приглашённых организаций представляли различные национальные движения. [41, с. 99–102; 235–237]. В дальнейшем «Союз освобождения» встал на более правые позиции по национальному вопросу: «под давлением земских либералов освободенцы согласились изъять из программы пункт о федерации и ограничить требование областной автономии <...> Эти решения сентябрьского (1905) земско-городского съезда легли в основу национальных программ либеральных партий» [14, с. 291]. Так, кадеты «самым категорическим образом высказались против предоставления Польше политической независимости, допуская в исторической перспективе возможность создания польской автономии в этнографических границах. Позднее, в 1916 году, таким же образом кадеты определились и с принципами решения литовского вопроса» [14, с. 291]. Октябристы были ещё радикальнее: они «выступали против идеи автономии вообще, в том числе и Польши, считая, что это стало бы «первым шагом к федеративному устройству России» [14, с. 291].

Столь строгий подход к проблеме национальных автономий не был удивителен. В столкнувшейся с потрясениями стране группировки этнических националистов представляли наибольшую опасность возможной редукции территорий. Понимая это, «освободенцы» не хотели ставить под угрозу территориальную целостность России. Одновременно они сочувствовали притеснениям народов и заявили пункт о равенстве национальностей и религий одним из первых в программе новых партий. Можно сделать вывод, что программа «Союза освобождения» содержала в себе элементы национал-либерализма, а программы вышедших из неё партий уже, по сути, стояли ближе всего именно к этой идеологии. Впоследствии, придя к власти в качестве министра иностранных дел Временного правительства, лидер кадетов Милюков выступал против предоставления независимости национальным автономиям России [20, с. 53].

После революции

Вскоре после революции 1905-07 гг. национал-либерализм стал проявляться именно под таким названием. В 1908-м г. вышла упомянутая статья П.Б. Струве «Великая Россия», в которой он обосновал новый поворот в своих взглядах от идеалистского, отвлечённого либерализма к либерализму национальному [35, с. 182-202]. В 1909 г. Струве пишет: «Национализм? Но теперь уже ясно, что русский либерализм гораздо национальнее и <...> гораздо националистичнее реакции» [34, с. 89]. Практическим выражением российского национал-либерализма этого периода было стремление правой части демократов объединиться с умеренными националистами. Во время работы III и IV Дум возникло несколько в разной степени удачных союзов умеренно-либеральных и умеренно-националистических сил. Первой попыткой альянса правых и либералов стало сближение умеренно-правого Всероссийского национального союза (который историк российского национализма Д.А. Коцюбинский называет национал-либеральным объединением [19, с. 5–6] с октябристами в период III Думы. В ходе третьей сессии удалось образовать фракцию, названную Партией русских националистов, которая получала большинство по всем необходимым вопросам, обсуждаемым в Думе [2]. Одним из побочных результатов сотрудничества октябристов с правыми был известный сборник «Лад». Дальнейшему развитию контактов сильно помешала смерть Столыпина, игравшего роль связующего звена между сторонами. Однако, уже в 1912-м г. во время избирательной кампании в четвёртую Думу, националисты из ВНС активно сотрудничали с октябристами. В результате им удалось увеличить своё представительство на 28 человек; вместе с остальными националистами правые получили 120 мест и стали самой многочисленной фракцией в Думе. В блоке с «Союзом 17 октября» они и вовсе имели парламентское большинство.

Возникавшие в Думе группировки в публицистике прямо называли национал-либеральными. Среди активно использовавших этот термин можно встретить фамилии В.И. Ленина и Л.Троцкого. Ленин в своей статье 1914-го года отмечал, что «если до 1905-го года мы знали только национал-революционеров, после революции у нас народились национал-либералы. На этой позиции стоят у нас фактически октябристы и кадеты, т.е. вся современная буржуазия» [21, с. 318]. По мнению М.В. Калашникова, «само понятие «национал-либерализм» В.И. Ленин использовал инструментально-терминологически для определения позиции кадетов по самому националистическому из всех вопросов – вопросу о «праве наций» на самоопределение. В том, что кадеты «никогда и не брались защищать право отделения наций от русского государства», В.И. Ленин и увидел одну из основ их национал-либерализма» [21, цит. в 17, с. 129]. Ещё раньше Троцкий в октябре 1913 года в статье «Поможет ли национал-либерализм?» критиковал инициативу думских октябристов объединиться с националистами как

попытку подражания немецкому образцу времён фон Бисмарка, не имевшую под собой исторического фундамента в России [37, с. 477–482].

По словам А.А.Чемакина, исследовавшего движение «национал-демократов» начала 1910-х гг (по сути, смежное с национал-либералами течение умеренных националистов), «реакционная идеология мелкой буржуазии» так и не смогла вылиться в законченные формы, а вот представители крупной буржуазии и интеллигенции – октябристы, кадеты и прогрессисты – были налицо» [38, с. 23]. В.С. Дякин также отмечал развитие «великорусского национализма, все более отчетливо выступавшего не только в черносотенном, но и в либеральном лагере», и выделял в последнем два направления: открыто национал-либеральное (Струве и поддерживавшие его прогрессисты и октябристы) и кадетское, не осознававшее себя национал-либеральным, но являвшееся таким по сути» [13, с. 57]. Идеолог «национал-демократического» движения И.фон Зек писал, что «в среде бывших товарищей П.Н. Крупенского по фракции началось какое-то глухое брожение, разрешившееся газетными толками об образовании новой национал-либеральной фракции, имеющей выделиться из состава левых националистов» [14, с. 3]. Фон Зек высоко оценивал потенциал возможного альянса: «Получается возможность объединить <...> около 150 человек, группу депутатов в одну политическую партию, прогрессивную, национальную и демократическую. Такая партия, если бы она сорганизовалась в Г. Думе, немедленно нашла бы себе живейший отклик в стране» [15, с. 5]. Как отмечает Чемакин, «идеи либерального, прогрессивного и демократического национализма носились в воздухе, ярлык новой национал-либеральной фракции примерялся и к левым националистам, и к группе центра, и к октябристам, и к прогрессистам, и к правым кадетам» [38, с.134].

В 1914-м году идеей союза либералов с националистами загорелся и Струве. На переход к более правым позициям его также подтолкнула Первая мировая война. «Война сильнее всяких проповедей учит нас патриотизму. Мы ощутили себя в войне нацией и государством, русскими и Россией,» – писал Струве в ноябре 1914 г. [31, с. 65-66] 6 декабря 1914 г. П.Б. Струве, обращаясь в «Биржевых ведомостях» к своим однопартийцам-кадетам в рамках политического диспута писал: «Русский либерализм всегда будет осужден за слабость до тех пор, пока он не сознает себя именно русским и национальным» [32, с.3]. В ходе дискуссии с Кокошкиным он утверждал, что «национальное начало неудержимо внедряется в либерализм, и тем самым последний сближается с глубинными истоками исторической жизни народа... Русский либерализм станет национальным, не только фактически, но и сознательно опирающимся на русскую национальную стихию» [33, с. 2]. На какое-то время концепция Струве нашла сторонников среди либеральной общественности. В начале 1915 г. Р.И. Выдрин отмечал в журнале «Современник»: «Международный мир в России зависит от призна-

ния принципа национально-культурного самоопределения. Но на пути к осуществлению данного принципа мы встречаемся с мощным ростом национального либерализма, становящегося крупным фактором русской жизни» [10, с. 145]. А Бердяев в июле 1915 г. писал, что «либеральный империализм являет у нас опыт положительного, созидательного сознания, и в нем есть обращение к исторически-конкретному» [6, с. 57].

Идея создания союзного движения националистов и либералов в итоге сошла на нет. Всероссийскому национальному союзу в четвёртой Думе, несмотря на наибольшее представительство среди партий, не удалось стать единой политической силой, и 13 августа 1915 года он распался, когда 22 человека во главе с Крупенским создали «прогрессивно-национальную» группу. Однако, уже 22 августа в Думе возник Прогрессивный блок из кадетов, октябристов, прогрессистов и умеренных националистов, продолживший оказывать давление на правительство во многом с националистических позиций. Тематика национального была затронута и в знаменитой речи «Глупость или измена» П. Милюкова в Думе в ноябре 1916 г. «Во имя миллионов жертв и потоков пролитой крови, во имя достижения наших национальных интересов, во имя нашей ответственности перед всем народом, который нас сюда послал, мы будем бороться...» [27, с.60]. Многими историками эта речь считается отправной точкой Февральской революции 1917-го года.

Заключение

После Февраля российские национал-либералы поделили власть с левыми силами, но уже к лету 1917-го сами отказались от значительного числа руководящих постов, а к концу года были окончательно оттеснены от управления страной. В большинстве своём поддержав белое движение, они, по сути, закончили досоветскую историю отечественного либерализма. Что-то

похожее произошло и на родине понятия «национал-либерализм» – в Германии, где после Первой мировой он постепенно растворился в более радикальных движениях.

Однако, сравнивая с той же Германией, нельзя не вспомнить о том, что в этой стране национал-либерализм вполне органично существовал в течение примерно шестидесяти лет – со второй половины 1860-х до 1920-х – а если считать не с момента образования Национал-либеральной партии, а от истоков идеологии в 1820х, то история немецкого национал-либерализма увеличивается до ста лет. В России от идей «охранительного либерализма» Б. Чичерина до запрета кадетской и октябристской партий в ноябре 1917-го года также прошло примерно 60 лет. Возможно, разнотенность деятельности либералов в Думах и после Февральской революции, послужившая причиной низкого социального отклика к либеральным партиям, имела в качестве первоосновы именно их неспособность увидеть единство своей идеологической платформы, естественным образом существовавшей в России уже долгое время.

Таким образом, история российского национального либерализма предстаёт перед нами как достаточно целостный феномен, развивавшийся в дискуссионном поле российской интеллигенции в 1860-1917 гг. Разногласия между российскими либералами имели, главным образом, не идеологический, а тактический характер. Практика национал-либерализма в России приводила как к положительным (в эпоху реформ Александра II и периоду первых трёх Дум), так и к отрицательным (во время Первой мировой войны и после Февральской революции) результатам для страны. Причины конечной неудачи национал-либерального проекта могут крыться не столько во внутреннем содержании этой идеологии, сколько в сочетании множества конкретно-исторических факторов, что может послужить предметом дальнейших исследований данной темы.

Библиографический список

1. Абоимов К. П.Б. Струве – русский националист, либерал-консерватор, идеалист Великой России // Голос Эпохи, 2010, № 2, М.: Традиция, сс. 227-235.
2. Балашов В. Е. Всероссийский национальный союз и выборная кампания в IV Государственную думу // Наука. Общество. Оборона. М. Т. 7. 2019. № 4. DOI: 10.24411/2311-1763-2019-10215. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.poo-journal.ru/nauka-obshestvo-oborona/2019-4-21/article-0215/>
3. Бердяев Н.А. Правда и ложь в общественной жизни // Народноправство, 24 июля 1917, С. 130.
4. Бердяев Н.А. Германские влияния и славянство // Народноправство, 9 августа 1917, С. 212–214.
5. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. 336 с.
6. Бердяев Н.А. Падение священного русского царства. Публицистика 1914-1922. М.: Астрель, 2007. 1179 с.
7. Бердяев Н.А. Философия неравенства. (Письма к недругам по социальной философии). М.: Институт русской цивилизации, 2012. 624 с.
8. Вяземский П.А. Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. 1. СПб. 1878.
9. Выдрин И.В. набросок к портрету Б. Н. Чичерина: политико-правовые взгляды // Вопросы управления, 2014, №4 (10), С. 185–191.
10. Выдрин Р.И. Русская публицистика под знаком национального вопроса // Современник, 1915, №2, С. 145.
11. Герасимов Г.И. Идеалистическая история России. Середина XIX – начало XX вв. Том 2. М.: Институт общественного проектирования, 2013. 832 с.
12. Грингмут В. М.Н. Катков как государственный деятель. В кн.: Воспоминания о М.Н. Каткове... (сост., предисл. и коммент. Г.Н. Лебедева). Москва : Институт русской цивилизации, 2014. 616 с.
13. Дякин В.С. Русская буржуазия и царизм в годы Первой мировой войны (1914–1917). Л. 1967. 362 с.
14. Зек И.И., фон [Передовая статья] // Речь, № 300 (2612) (2 ноября 1913), С. 3.
15. Зек И.И., фон [Вечевой]. Прогрессивная народная партия // Дым Отечества, № 51 (19 декабря 1913), С. 5.

16. Казакова Н. (ред.) Вехи; Интеллигенция в России: Сборник статей 1909–1910. М.: Мол. Гвардия, 1991. 462 с.
17. Калашников М.В. Понятие «Национал-либерализм» в политическом дискурсе России в годы первой мировой войны // История и историческая память. 2014. №10. С. 121–145.
18. Кара-Мурза А.А. Либерализм в России: перспективы изучения. Российский либерализм: итоги и перспективы изучения. «Х Муромцевские чтения» [Текст] : [сборник материалов Международной научной конференции, 28-29 сентября 2018 г., Орел]. Орел: Александр Воробьев: Орлик, 2018. 399 с.
19. Коцюбинский Д.А. Русский национализм в начале XX столетия. М.: РОССПЭН, 2001. 528 с.
20. Кувишинов Б.А. Кадеты и России и в эмиграции (рус.). // Новая и новейшая история: журнал, 1995, №4, С. 44–63.
21. Ленин В.И. О праве наций на самоопределение / Ленин, В.И. Полн. собр. соч.: в 55 т. 5-е изд-е. М. Т. 25, 1969, сс. 318, 282.
22. Любимов Н.А. М. Н. Катков и его историческая заслуга. М., 1889. 356 с.
23. Мещерский Н.П. Указ. Соч. С. 44.
24. Освобождение, 1902. № 1. С.5
25. Официальной народности теория // Отоми – Пластырь. М.: Советская энциклопедия, 1975. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] гл. ред. А. М. Прохоров; 1969–1978, т. 19.
26. Петрункевич И.И. Страничка из воспоминаний. В кн.: Памяти Гольцева. Под ред. [и с предисл.] А.А. Кизеветтера. М. 1910. 302 с.
27. Резанов А.С. Штурмовой сигнал П.Н. Милокова. Париж. 1924. 63 с.
28. Российский центр хранения и изучения документов новейшей истории (РЦХИДНИ). ф. 279. оп. 1. д. 1. лл. 3–4.
29. Санькова С.М. А.С. Суворин: в поисках национального единства // Национальные приоритеты России, 2012, №2 (7), С. 15–19.
30. Струве П.Б. На разные темы. (1893-1901): сб. ст. СПб. 1902. 555 с.
31. Струве П.Б. Чему война учит и к чему она обязывает // Отечество: Иллюстрированная летопись: Народная война, №4 (23 ноября 1914), С. 65–66.
32. Струве П.Б. Ответ моим оппонентам // Биржевые ведомости, № 14538 (6 декабря 1914), С. 3.
33. Струве П.Б. Национальное начало в либерализме // Биржевые ведомости, №14540 (7 декабря 1914), С. 2.
34. Струве П.Б. Patriotica. Политика, культура, религия, социализм. / Струве, П.Б. Поверх текущего момента / Сост. В.Н. Жукова и А.П. Полякова; Вступ. ст. и примеч. В.Н. Жукова. М.: Республика, 1997. 526 [1] с.
35. Струве П.Б. Великая Россия / Струве, П. Б. Избранные сочинения. М.: РОССПЭН. 1999. 470 [1] с.
36. Суворин А.С. В ожидании века XX. Маленькие письма (1889–1903). М.: Алгоритм. 2005. 1023 с.
37. Троцкий Л.Д. Сочинения, Т. 4. М.: Перед историческим рубежом. Политическая хроника. 1926. С. 477–482.
38. Чемакин А.А. Имперская народная партия и Независимая группа IV Государственной думы: русские национал-демократы в 1913 – 1917 гг.: диссертация ... кандидата Исторических наук: 07.00.02 / Чемакин, А.А. (2016) [Место защиты: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова]. Москва, 2016, сс. 23; 134.
39. Чижков С.Л. Б. Н. Чичерин и Н. А. Бердяев. Два подхода к осмыслению консерватизма // Вестник РХГА, 2014, №2, С. 165–176.
40. Чичерин Б.Н. Философия права. М. 1900. 336 с.
41. Шаццло К.Ф. Русские либералы накануне революции 1905 – 07 гг. М.: Наука. 1985. 347 с.
42. Шелохаев В.В. Российский либерализм: есть ли национальная модель / Материалы конференции. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://liberal.ru/articles/7247>
43. Mastin L. (2008) Liberalism – By Branch / Doctrine – The Basics of Philosophy. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: https://www.philosophybasics.com/branch_liberalism.html

References

1. Aboimov K. P.B. Struve – Russian nationalist, conservative liberal, idealist of Great Russia // Voice of the Age, 2010, №2, Moscow: Tradition, Pp. 227-235.
2. Balashov V.E. The All-Russian National Union and the election campaign in the IV State Duma. – [Electronic Resource]. – Access mode: URL: <https://www.noo-journal.ru/nauka-obshestvo-oborona/2019-4-21/article-0215/>
3. Berdyaev N.A. Truth and falsehood in public life // Narodopravstvo (July 24th, 1917), P. 130.
4. Berdyaev N.A. German influence and Slavism [Germanskoe vliyaniya i slavyanstvo], // Narodopravstvo (August 9th, 1917), Pp. 212–214.
5. Berdyaev N.A. Self-knowledge (experience of philosophical autobiography). // Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1990, 336 p.
6. Berdyaev N.A. The fall of the sacred Russian kingdom. Journalism 1914-1922. Moscow, 2007, 1179 p.
7. Berdyaev N.A. Philosophy of inequality. (Letters to enemies on social philosophy) // Institute of Russian Civilization, Moscow, 2012, 624 p.
8. Vyazemskij P.A. Full comp. of writ.: 12 t., T. 1., St.-Petersburg, 1878.
9. Vydrin I.V. (2014) Sketch for the portrait of B.N. Chicherin: political and legal views // Management Issues, 2014, №4 (10), Pp. 185–191.
10. Vydrin R.I. Russian journalism under the sign of the national question // The Contemporary, 1915, № 2, Pp. 145.
11. Gerasimov G.I. The idealistic history of Russia. Mid. XIX - early XX centuries. Vol.2. // Institute of Public Design, Moscow, 2013, 832 p.
12. Gringmut V. M.N. Katkov as a statesman. In the book: Memoirs of M.N. Katkov ... (comp., foreword and commentary by G.N. Lebedev). Moscow: Institute of Russian Civilization, 2014, 616 p.
13. Dyakin V.S. The Russian bourgeoisie and tsarism during the First World War (1914-1917). // Leningrad, 1967, 362 p.
14. Zek I.I., von. [Editorial] // The Speech, № 300 (2612) (November 2th, 1913), Pp. 3.
15. Zek I.I., von [Vechevoi] Progressive People's Party // The Smoke of Fatherland, № 51, (December 19th, 1913), Pp. 5.
16. Kazakova N. (ed.) Milestones; The Intelligentsia in Russia: Collection of articles 1909-1910. // Moscow: Young Guard, 1991, 462 p.
17. Kalashnikov M.V. The concept of «National Liberalism» in the political discourse of Russia during the First World War // History and historical memory, 2014, № 10, Pp. 121-145.

18. *Kara-Murza A.A.* Liberalism in Russia: Prospects for the Study. Russian liberalism: results and prospects of study. "X Muromtsev Readings" [Text]: [collection of materials of the International Scientific Conference, September 28-29, 2018, Oryol]. Oryol: Alexander Vorobyov: Orlík, 2018, 399 p.
 19. *Kotsyubinsky D.A.* Russian nationalism at the beginning of the XX century. // Moscow: ROSSPEN, 2001, 528 p.
 20. *Kuvshinov B.A.* Cadets of both Russia and in exile // New and Recent History: the Journal, 1995, № 4, Pp. 44–63.
 21. *Lenin V.I.* About the right of nations to self-determination // Lenin, V.I. Full Comp. of Writ.: 55 vol. 5th ed., Vol. 25 // Moscow, 1969, Pp. 318, 282.
 22. *Lyubimov N.A.* M.N. Katkov and his historical merit. // Moscow, 1889, 356 p.
 23. *Meshchersky N.P.* Ess. Ind., Pp. 44.
 24. *The Liberation*, 1902, №1., Pp. 5.
 25. Official nationality theory // Otomi – Adhesive, Great Soviet Encyclopedia: [in 30 vol.] Ch. ed. A. M. Prokhorov; 1969–1978, vol. 19., Moscow, 1975.
 26. *Petrunkovich I.I.* A page from memoirs / In memory of Goltsev. // Moscow, 1910, 302 p.
 27. *Rezanov A.S.* Assault signal of P.N. Milyukov. // Paris, 1924, 63 p.
 28. Russian Center for the storage and study of documents of recent history (RCHIDNI), f. 279. op. 1. d. 1. ll 3–4.
 29. *Sankova S.M. A.S.* Suvorin: in search of national unity // National priorities of Russia, 2012, №2 (7), Pp. 15–19.
 30. *Struve P.B.* On various topics. (1893-1901): coll. of art. // St. Petersburg, 1902, 555 p.
 31. *Struve P.B.* What war teaches and what it obliges // Fatherland: Illustrated Chronicle: The People War, № 4 (November 23th, 1914), Pp. 65 – 66.
 32. *Struve P.B.* The answer to my opponents // Stock Statements, № 14538 (December 6th, 1914), Pp. 3.
 33. *Struve P.B.* The national principle in liberalism // Stock Statements, №14540 (December 7th, 1914), Pp.2.
 34. *Struve P.B.* Patriotica. Politics, culture, religion, socialism. / Struve, P.B. Over current moment (comp. V.N. Zhukov and A.P. Polyakova; Entry Art. and note: V.N.Zhukov.) // Moscow: Republic, 1997, 526 [1] p.
 35. *Struve P.B.* Great Russia / Struve P. B. Selected Works. // Moscow: ROSSPEN, 1999, 470 [1] p.
 36. *Suvorin A.S.* In anticipation of the century XX. Small letters (1889–1903). // Moscow: Algorhythm, 1995, 1023 p.
 37. *Trotsky L.D.* Compositions, Vol. 4. // Before the Historical Frontier: The Political Chronicle, Moscow, 1926, Pp. 477 – 482.
 38. *Chemakin A.A.* The Imperial People's Party and the Independent Group of the IV State Duma: Russian National Democrats in 1913 - 1917: dissertation ... Candidate of Historical Sciences: 07.00.02 / Chemakin, A.A. (2016) [Place of defense: Moscow State University named after M.V. Lomonosov]. // Moscow, 2016, Pp. 23; 134.
 39. *Chizhkov S.L.* B. N. Chicherin and N. A. Berdyaev. Two approaches to the understanding of conservatism // Bulletin of the Russian Academy of Arts, 2014, №2, Pp. 165–176.
 40. *Chicherin B.N.* Philosophy of Law. // Moscow, 1900, 336 p.
 41. *Shatsillo K.F.* Russian liberals on the eve of the revolution of 1905-07. // Moscow: The Science, 1985, 347 p.
 42. *Shelokhaev V.V.* Russian liberalism: is there a national model / Conference proceedings. – [Electronic resource]. – Access mode: URL: <http://liberal.ru/articles/7247>
 43. *Mastin L.* (2008) Liberalism – By Branch / Doctrine - The Basics of Philosophy. – [Electronic resource] – Access mode: URL: https://www.philosophybasics.com/branch_liberalism.html
-

УДК 94(47)

UDC 94(47)

ЧУВАРДИН Г.С.

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

E-mail: germanchuvardin0022@gmail.com

ГОНЧАРОВА И.В.

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

E-mail: 89066610166@yandex.ru

CHUVARDIN G.S.

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

E-mail: germanchuvardin0022@gmail.com

GONCHAROVA I.V.

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

E-mail: 89066610166@yandex.ru

«ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ

«GOOD MASTER»: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH - BETWEEN THE OLD AND NEW RUSSIA

Данная статья открывает цикл публикаций, где в качестве объекта исследования рассматривается жизненный путь старшего брата императора Александра III великого князя Владимира Александровича. Определяется роль и место великого князя в исторических процессах рубежа XIX-XX веков. На значительном источниковом материале анализируются основные механизмы, институты и социальный круг его первичной социализации, процесс становления великого князя, как выдающегося политического и военного деятеля.

Ключевые слова: великий князь, брат императора, военно-политическая элита, императорская семья, становление личности, «ближний круг».

This article opens a series of publications where the life path of the elder brother of Emperor Alexander III, Grand Duke Vladimir Alexandrovich, is considered as the object of research. The role and place of the Grand Duke in the historical processes of the turn of the XIX-XX centuries is determined. The main mechanisms, institutions, and social circle of his primary socialization, as well as the process of becoming a great Prince as an outstanding political and military figure, are analyzed on the basis of significant source material.

Keywords: Grand Duke, brother of the Emperor, military and political elite, Imperial family, formation of personality, «inner circle».

*Не жалейте и не ругайте себя за прошлое –
ведь вы пытались быть счастливыми.*

На современном отрезке развития отечественной исторической и связанной с ней системы социально-гуманитарных наук сохраняется устойчивый интерес к изучению исторических процессов второй половины XIX – нач. XX веков. При этом, по-прежнему, прослеживается острое желание определить истоки грандиозной цивилизационной катастрофы, постигшей нашу страну в 1914–1920 гг., последствия которой продолжают сказываться на развитии современной России. В свою очередь, в потоке крайне разнообразных исследовательских трендов существенное внимание уделяется анализу жизненного пути важнейших исторических персонажей указанной эпохи, при этом особый интерес вызывают исторические деятели, сознательно игнорируемые в советский период и, по разным причинам, незаслуженно выброшенные на обочину истории на современном отрезке времени.

Данная статья открывает цикл публикаций, посвященных особой роли, которую сыграл в историческом процессе рубежа веков великий князь Владимир

Александрович, старший брат Александра III. Следует отметить, что среди представителей военной элиты последней четверти XIX – нач. XX вв. великий князь занимает особое место, хотя бы в силу того, что в силу особых отношений со старшим братом, он почти четверть века являлся «вторым» по степени политической значимости человеком в империи. В современной российской истории великому князю, по-прежнему, незаслуженно уделяется весьма незначительное внимание. В то же время прослеживается негативная оценка его деятельности, сформировавшаяся еще в советский период. Мы полагаем, что объективный анализ жизненного пути данного политического и военного деятеля (в первую очередь, с позиций биографического метода исследования) способен пролить свет на отдельные, наиболее сложные для однозначной оценки процессы развития императорской России рубежа XIX–XX веков.

Социокультурное пространство «старой» русской армии, а в какой-то мере, и «старая Россия», продолжало существовать вплоть до момента смерти двух выдающихся исторических личностей, великих князей генерал-фельдмаршала Михаила Николаевича и генерала от инфантерии Владимира Александровича.

Возглавивший войска Гвардии в 1905 г., после отставки великого князя Владимира, Николай Николаевич-младший принадлежал к офицерам нового поколения (интеллектуалам-меритократам) и «ломал» армию в соответствии с новомодными трендами своего времени. При этом последствия этой «ломки» сложно оценить однозначно.

По поводу смерти великого князя (он умер 4 февраля 1909 по ст. ст.) граф С.Д. Шереметьев писал: «Общий голос был тот, что с ним уходит целый мир, что он был совсем особый человек, головой выше всех своих родственников...; по душе не столько военный, сколько государственного склада ума, замечательно образованный..., знавший многое из того, чего никто не знает..., словом человек другого мира, другой эпохи» [1, л. 11]. Необходимо проанализировать степень субъективности оценки личности великого князя графом Шереметьевым. Непредвзятый анализ позволяет взглянуть на историю императорской власти с другой стороны, определив «эпоху великого князя Владимира Александровича», как отдельный предкризисный этап в отечественной истории и увидеть в его смерти одну из причин стремительной трансформации империи, закончившейся ее гибелью.

Владимир Александрович родился 10 апреля 1847 г., он стал третьим сыном императора Александра II. Сын великого князя Кирилл писал о происхождении своего отца: «Мой отец... был третьим сыном Александра II. Мать была единственной дочерью от брака Фридриха-Франца II, великого герцога Мекленбург-Шверинского, и принцессы Марии Реусс. Линия великих герцогов Мекленбург-Шверинских – славянского происхождения и восходит ко времени, когда отдельные районы Северной Германии были славяноязычными... Недаром мама иногда говорила отцу, что в ней больше славянского, чем в нем!» [2, с. 26].

С момента рождения великий князь был назначен Шефом л.-гв. Драгунского полка и оставался им до момента смерти [3, л. 2]. Великий князь был зачислен в ряды л.-гв. Преображенского полка и л.-гв. Саперного батальона (10 апреля 1847 г.), а 30 марта 1848 г. назначен Шефом Его Величества Короля Сардинского полка [4, л. 53].

Великий князь получил домашнее образование – «воспитывался под надзором родителей» [4, л. 51]. Он обучался у тех же учителей, что и его старшие братья Николай и Александр. С.С. Татищев писал: «Весной 1854 года Великий Князь Владимир Александрович, после того как ему минуло семь лет, подобно старшим братьям перешел из детской в общее с ними помещение и стал брать уроки, у тех же учителей» [5, с. 84]. Словесность ему преподавал Я.К. Грот, математику – учитель Пажеского корпуса С.П. Сухонин, английский язык – преподаватель Санкт-Петербургского университета Шау, французский язык – Куриар, чистописание – Павел Лагузен, рисование – академик Тихобразов, музыка – Пуаро, закон божий – Бажанов, ружейные приемы и маршировку – Хренов, фехтование – Сивербрик [5, с. 77].

Первоначально предполагалось, что для великих князей Александра и Владимира подберут учителей «средней руки», но этому категорически воспротивился Я.К. Грот, обладавший на тот момент значительным педагогическим авторитетом.

Первоначально для великих князей Николая (скончался в 1865 г. от туберкулезного менингита) и Александра (император Александр III) было составлено следующее расписание: «дети должны были вставать в 6 часов утра. Шесть часов в день полагалось на четыре урока: четыре с половиной часа до, полтора после обеда и по три часа на приготовление к ним: один час утром и два вечером» [5, с. 77–78]. На отрезке 1856–1857 гг. три великих князя (Николай, Александр и Владимир) изучали по 2 часа в неделю русский, французский, английский и немецкий языки, закон божий, рисование и верховую езду, математику; по 1 часу в неделю географию, историю, фехтование и «фронтовые» учения; плюс 6 часов гимнастики. Мы видим, что учебная нагрузка была 45 учебных часов в неделю. В.П. Титов, воспитатель великих князей, разделил курс обучения на три этапа: «до 16 лет – гимназическое образование; до 19 лет – университетский курс; до 21 года – практический курс» [5, с. 108].

Современники воспринимали Великого князя Владимира в качестве одного «из наиболее образованных и эрудированных великих князей», демонстрирующих «западную точку зрения» на события в стране [6, л.19]. Поэтому проанализируем его программу на завершающем этапе обучения (с 1863 по 1865 г., т.е. с 16 до 19 лет) [7, л.1-4]. Значительное время при обучении уделялось словесности и трем иностранным языкам: английскому, французскому и немецкому. Кроме этого преподавалась математика, физика, география, закон божий (не более двух раз в неделю) и история [7, л.1-4]. Данную модель В.П. Титов представлял как «университетскую» (на самом деле соответствовало «углубленной» общеобразовательной).

В этот период времени сформировался устойчивый интерес великого князя к истории. Среди «университетской профессуры» Владимир Александрович считался серьезным экспертом по истории XVIII в. [8, с. 409] Пристрастие к истории стало опосредовать восприятие князем реальности. Со временем его ближайшее окружение стало замечать, что, несмотря на общительность и гостеприимство, Владимир Александрович все чаще дистанцировался от происходящих событий в стране и от прямых обязанностей, «убегая» в мир прошлого [9, с. 327].

Такие предметы, как *рисование и музыка должны были развивать эстетическое начало* в великих князьях. Так, великий князь Александр Михайлович отмечал, что Владимир Александрович, обладая «несомненным художественным талантом», сохранил пристрастие к рисованию и в дальнейшем [10, с.114].

Что касается военных дисциплин, то Владимиру преподавалась только *тактика*. Гимнастика и фехтование, практикуемые через день, а также верховая езда

были нацелены на физическое развитие воспитанника.

Из трех великих князей «периода обучения», наиболее «неуправляемым» оказался будущий император Александр Александрович. Он постоянно «задира» своих братьев, а иногда и «дрался с ними» [11]. Как доказательство, в «Аттестационной тетради Великого Князя Александра Александровича» 3 июня 1855 г. отмечалось: «постоянно непослушен, досаждал братьям, в высшей степени неопрятен, а что всего хуже – на всякое сделанное Ему замечание оправдывается совершенно неуместно» [11, л.3]. А 7 сентября того же года: «Дурно вел себя с братьями. Владимира Александровича больно ушиб...» [11, л. 4] и т. д.

Несмотря на все шалости, братья любили друг друга и сохранили «особое отношение» на всю жизнь. Граф С.Д. Шереметьев вспоминал: «В своих чувствах к брату Владимир Александрович был истинно трогателен. Он признавал его нравственное превосходство и любовался им... Это была не просто дружба, а нечто высшее, глубокое и похожее на культ» [8, с. 407].

Справедливости ради следует отметить, что великий князь Владимир так же позволял себе «шутки и выходки, иногда заходившие за пределы допустимого» [9, с. 401]. Современники отмечали грубость шуток великого князя в отношении некоторых военных и политических деятелей. Генерал Н.А. Епанчин вспоминал его язвительные оценки Куропаткина в период русско-японской войны: «Великий князь Владимир Александрович, всегда далекий от интриг и весьма доброжелательный, назвал генерала А.Н. Куропаткина «Пердришкин», от *perdris* - куропатка» [12, с. 322].

В 1864 г. император Александр II отдал распоряжение определить механизм содержания и общий штат Двора великих князей Александра и Владимира при достижении ими совершеннолетия (с 20 лет). Для этого создали комиссию во главе с генерал-адъютантом графом Б.А. Перовским, в которую вошли председатель Департамента Уделов, гофмейстера графа Стенбок, генерал-адъютант барон Корф, шталмейстер Бибииков, состоящие в должности гофмейстеров действительные статские советники Чичерин и Нарышкин и действительный статский советник Фон-дер-Рипп [13, л.2].

Сын графа Перовского, Алексей Борисович (по прозвищу «Фибс») в юности был постоянным «спутником и товарищем» великого князя, а со временем превратился в «беззаветно преданного друга». Граф С.Д. Шереметьев подчеркивал, что Б.А. Перовский был постоянным «соотрапезником» и «собутельником» великого князя, а его смерть (в 1887 г.) серьезно сказалась на «преждевременной старости» великого князя [8, с. 6].

Из других доверенных лиц князя Владимира следует выделить графа П.П. Шувалова. С 1869 по 1872 гг. граф состоял его доверенным лицом, а затем, с 1872 по 1881 г., – его адъютантом. С.Д. Шереметьев так оценивал Шувалова: «Шувалов был не без способностей, но жизнь его была бурная и непоследовательная, а великий князь дорожил им и снисходительно относился к его странностям» [8, с. 406]. Вместе с графом

И.И. Воронцовым-Дашковым, граф П.П. Шувалов (именуемый в Свете «Боби») был одним из основных создателей, а по отдельным данным «начальником» «Священной дружины», группы «патриотов» объединившихся для борьбы с революцией после мартовских событий 1881 года. Графиня М.Э. Клейнмихель вспоминала, как круг авантюрных офицеров-гвардейцев во главе с великими князьями Владимиром и Алексеем Александровичами устроили ей тайную встречу на «конспиративной квартире» (в доме графа П.П. Шувалова, «игравшего роль председателя»). Графиню приняли в тайный союз, она дала присягу в присутствии великих князей и членов общества [14, с. 145].

Из других «приближенных лиц» можно отметить офицера л.-гв. Драгунского полка А.А. Ридигера-Беляева (брата военного министра М.А. Беляева), ставшего адъютантом великого князя в 1897 г. С 1905 по 1908 г. адъютантом князя состоял сын начальника Императорской охоты остзейский немец граф Н.П. Ферзен. С апреля 1908 г. граф фактически являлся доверенным лицом великого князя – последние дни великий князь провел в обществе «остзейца Ферзена».

Комиссия графа Перовского предписала: «на будущее время личное ежегодное содержание Членов Императорской Фамилии, как несовершеннолетним, так и по достижении совершеннолетия назначать в тех самых нормах, какие для того установлены учреждением об Императорской Фамилии, – а в третьем пункте: чтобы независимо от того, по достижении Великими Князьями совершеннолетия, т. е. 20 лет, каждому из них представить на устройство помещения по собственному усмотрению Его Высочества, единовременно, шестьсот тысяч рублей...» [13, л. 3]. Для летнего пребывания великих князей Александр II отдал личное указание определить в качестве резиденций Царскую Славянку для Александра Александровича и Ропшу – для Владимира Александровича [13, л. 3].

10 апреля 1854 г. (в возрасте 7 лет) великому князю был пожалован первый офицерский чин прапорщика, а 8 января 1858 г. князь получил звание поручика. Еще до получения в командование своего первого воинского подразделения, роты л.-гв. Преображенского полка (8 июля 1866 г.), великий князь был зачислен в ряды: л.-гв. Стрелкового полка (Императорской фамилии батальона; в 1855 г.), 3-го драгунского Новороссийского полка (в качестве шефа), Поселенного № 6 Тавастгусского Финского стрелкового батальона (в качестве шефа), л.-гв. Кавалергардского полка (с 1865 г.). Кроме этого, великому князю было пожаловано звание флигель-адъютанта (20 июня 1855 г.) [4, л. 53]. Присягу о вступлении на военную службу великий князь принял в звании полковника (с 10 апреля 1867 г.) под знаменем л.-гв. Драгунского полка 17.04.1867 г. Итак, к моменту получения воинского звания генерал-майора 30 августа 1868 г., великий князь являлся шефом 3-х и числился в составе 5-ти полков и 2-х батальонов. Примечательно, что путь от звания прапорщика до генерал-майора великий князь прошел за 14 лет. К моменту получения зва-

ния генерал-майора великому князю был 21 год.

1 июня 1869 г., в возрасте 22 лет, Владимир Александрович был назначен командиром л.-гв. Преображенского полка, которым прокомандовал немногим более месяца. Несмотря на столь короткий период, великий князь на протяжении всей жизни курировал его и очень реагировал на взлеты и падения данной гвардейской части. Примечательно, что супруга князя Владимира великая княгиня Мария Павловна позиционировала себя как «мать-командирша» преображенцев [12, с. 267–268].

16 августа 1874 г. Владимир Александрович получил звание генерал-лейтенанта и назначение начальником Гвардейской стрелковой бригады, а с 30 августа стал начальником 1-й гвардейской стрелковой дивизии («с оставлением в прежних званиях») [4, л. 55].

Во время русско-турецкой войны 1877–1878 гг. великий князь был назначен «временно-командующим» 12-го корпуса в составе Рузского отряда, которым командовал его старший брат-цесаревич Александр

Александрович. После окончания войны, 17 августа 1880 г. князь Владимир под свое начало весь Гвардейский Корпус и в том же году (30 ноября) был произведен в генералы от инфантерии [4, л. 56]. Наконец, 2 марта 1881 г. Владимир Александрович сменил своего старшего брата на посту Командующего войсками Гвардии и СПб. Военного округа.

Указанная ротация была обусловлена трагической гибелью отца обоих великих князей. С этого момента для великого князя начался новый этап в его жизни. Фактически он становится в Российской империи человеком № 2 (будущий император Николай II родился 6 мая 1868 г., к моменту гибели деда ему было всего 12 лет). В правящей династии были и более старшие по возрасту и авторитету князья, в первую очередь братья Александра II: Константин (род. в 1827 г.), Николай (род. в 1831 г.) и Михаил (род. в 1832 г.), но полным и безграничным доверием у нового императора пользовался только его брат великий князь Владимир Александрович...

Продолжение следует

Библиографический список

1. Российский Государственный исторический архив (РГИА). Ф.1088. Оп.2. Д.364. Воспоминания Графа Павла Сергеевича Шереметьева «Великий князь Владимир Александрович» (черновик).
2. Кирилл Владимирович, Император. Моя жизнь на службе России. СПб.: Лики России, 1996.
3. Российский Государственный Военно-исторический архив (РГВИА). Ф.3552. Оп.1. Д.12. Список по старшинству Генералов, Штабс- и Обер-офицерам и классным чинам л.-гв. Драгунского полка. По апрель 1898 г.
4. РГИА. Ф.528. Оп.1. Д.4.
5. Татищев С.С. Детство и юность великого князя Александра Александровича. // Великий князь Александр Александрович. Сборник документов. М., 2002.
6. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф.660. Оп.1. Д.43. Л.19–19об. Дневник в. к. Константина Константиновича.
7. ГАРФ. Ф.652 (в.к. Владимир Александрович). Оп.1. Д.57. Программа и расписания учебных занятий в. кн. Владимира Александровича. Начато 1863–1865. Л.1–4.
8. Мемуары графа С.Д.Шереметьева. Т.1. М.: Индик, 2004.
9. Половцев А.А. Дневник государственного секретаря: В 2 т. Т.1. М.: ЗАО Центрполиграф, 2005.
10. Великий князь Александр Михайлович. Книга воспоминаний. М.: Современник, 1991.
11. РГИА. Ф.677. Оп.1. Ед.хр.182: Романов Александр Александрович. Император Александр III. По всему тексту документа.
12. Епанчин Н.А. На службе трех императоров. Воспоминания. М.: издательство «Наше наследие», государственная фирма «Полиграфресурсы», 1996.
13. РГИА. Ф.515 Оп.1. Д.79. 1864 г. Дело по Высочайшему повелению о придворных штатах Государей Великих Князей Александра и Владимира Александровича. Начато 6 Апреля 1864 г. Кончено 8 Мая 1864 г.
14. Дворцовые интриги и политические авантюры: записки Марии Клейнмихель / авт.-сост. В.М. Осин. М.: АСТ, 2013.

References

1. Russian State historical archive (RGIA). F.1088. In.2. D.364. Memoirs of Count Pavel Sergeevich Sheremetyev «Grand Duke Vladimir Alexandrovich» (draft).
2. Kirill Vladimirovich, Emperor. My life in the service of Russia. SPb.: Faces of Russia, 1996.
3. Russian State Military historical archive (RGVIA). F.3552. In.1. D.12. List by seniority of Generals, Staff and Chief officers and class ranks of the L.-GV. Dragoon regiment. To April 1898
4. RGIA. F. 528. Op. 1. D. 4.
5. Tatishchev S.S. Childhood and youth of the Grand Duke Alexander Alexandrovich. // Grand Duke Alexander Alexandrovich. Collection of documents, Moscow, 2002.
6. State archive of the Russian Federation (GARF). F.660. In.1. D.43. S.19–19ob. Diary of V.K. Konstantin Konstantinovich.
7. GARF. F.652 (V.K. Vladimir Alexandrovich). In.1. D.57. Program and descriptions of training sessions of V. kN. Vladimir Alexandrovich. Started 1863–1865. S.1–4.
8. Memoirs of count S.D. Sheremetyev. T.1. M.: Indrik, 2004.
9. Polovtsev A.A. Diary of the Secretary of state: In.2. V.1. M.: ZAO Tsentrpoligraf, 2005
10. Grand Duke Alexander Mikhailovich. Book of memories. M.: Sovremennik, 1991.
11. RGIA. F.677. In.1. Ed. HR. 182: Romanov Alexander Alexandrovich. The Emperor Alexander III. Throughout the document.
12. Epanchin N.A. In the service of three emperors. Memoirs. M.: publisher «Our heritage», state firm «Polygraphresursy», 1996.
13. RGIA. F.515. In.1. D.79. 1864. The Case on the Highest order of the court States of the Sovereigns of Grand Dukes Alexander and Vladimir Aleksandrovich. Started on April 6, 1864. Finished May 8, 1864.
14. Palace intrigues and political adventures: notes of Maria Kleinmihel. M.: AST, 2013.

БАЗЫЛЕВА Ю.С.

аспирант кафедры литературы и журналистики,
Смоленский государственный университет
E-mail: djulia.bazylewa@yandex.ru

BAZYLEVA JU.S.

Graduate Student, Department of Literature and
Journalism, Smolensk State University
E-mail: djulia.bazylewa@yandex.ru

TABLE-TALK В.С. БАЕВСКОГО КАК ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

TABLE-TALK BY V.S. BAEVSKY AS A REFLECTION OF HISTORICAL REALITY

В статье исследуется жанр table-talk в творчестве смоленского ученого-филолога и писателя В.С. Баевского. Актуальность предложенной работы определяется малой изученностью прозы Баевского в целом и отсутствием в современном литературоведении работ, посвященных table-talk в частности. Анализ литературы позволил раскрыть главный признак table-talk Баевского – обращение к факту, реализующемуся благодаря нескольким типам реалий, указывающих на его достоверность.

Ключевые слова: В.С. Баевский, table-talk, «промежуточная литература», документальность, реалии.

The article examines the table-talk genre in the works of the Smolensk scholar-philologist and writer V.S. Baevsky. The relevance of the proposed work is determined by the low level of study of Baevsky's prose in general and the lack of works on table-talk in particular in modern literary studies. The analysis of the literature allowed us to reveal the main feature of Baevsky's table-talk – an appeal to a fact that is realized due to several types of realities that indicate its reliability.

Keywords: V.S. Baevsky, table-talk, «intermediate literature», documentaries, realities.

Феномен жанра «промежуточная литература», соотносящегося с литературой, которая не имеет твердых границ и правил, был разработан в книге «О психологической прозе» Л.Я. Гинзбург: «промежуточная проза: мемуары, письма, дневники, максимы, портреты, характеры, в отличие от отвлеченного и идеального мира высокой поэзии, предстает как мир конкретный и трезвый, мир пронзительных наблюдений и настойчивого анализа “пружин” поведения» [5, с. 9]. По мнению отечественного литературоведа И.А. Айзиковой именно «промежуточные» жанры позволяли обратиться «к реальности, к достоверному будничному факту, найти плодотворные возможности взаимодействия стиха и прозы, лирического и эпического начал» [1, с. 145]. Очевидно, что одной из особенностей «промежуточной» литературы является обращение к факту.

Взаимодействие фактического материала и его эстетического осмысления находит воплощение в таком специфическом для русской литературы жанре, как «table-talk» (в дословном переводе – застольная беседа, застольный разговор). Его мы относим к «промежуточной» литературе, потому что границы жанра размыты. Стоит отметить, что table-talk до сих пор не изучался подробно¹, поэтому не существует и его точного жанрового определения: table-talk представляют сборником исторических анекдотов, бесед, даже частью дневника Пушкина. Table-talk стремится к синтезу: включает в свою структуру анекдоты, цитаты из произведений отечественной и зарубежной литературы, фактический материал из писем, мемуаров и биографий.

Таким образом, проблема текстов, входящих в

структуру table-talk, не только сохраняется по сей день, но и является важной – ее решение позволит раскрыть структуру и художественные особенности упомянутого жанра.

Материалом исследования в статье является раздел «Table-talk» (включает 81 текст) в прозаической подборке «Жизнь спустя (маленькие рассказы)» и публикация «Table-talk» (66 текстов, из них 65 повторяют вышеупомянутые) смоленского писателя и ученого-филолога В.С. Баевского (1929–2013). Отметим, что в современном литературоведении еще не создано фундаментального труда, исследующего творчество Баевского и характеризующего основные темы и мотивы его произведений. Table-talk – чрезвычайно распространенный в творчестве Баевского жанр, поэтому предлагаемое исследование позволит расширить представления как о жанре table-talk, так и о творчестве писателя.

«Table-talk» в русской литературе мы впервые встречаем у А.С. Пушкина: после его смерти среди бумаг нашли пачку листов под общим названием «Table-talk», в которых содержались статьи разной тематики: управление государством, нравы, форма арабских и римских цифр, о писателях (В. Шекспире, И.В. Гёте, Д.Г. Байроне). Подобное разнообразие, по мнению Я.Л. Левкович, указывает на то, что этот жанр «открытый, не связывающий автора стилевыми или сюжетными рамками» [6, с. 77]. В XXI в. к этому жанру обращается Баевский, описывая table-talk как «забавные происшествия, свидетелем или участником которых был, о которых слышал от заслуживающих доверия людей» [3].

Главным признаком table-talk Баевского является указание на их достоверность – «quod non est in actis, non est in mundo (чего нет в документах, того нет в природе)» [2, с. 57]. Ученый настаивает на исторической достоверности каждого текста в подборке: это подчеркивается указанием о месте действия и рассказчике (им может быть сам Баевский, его коллега-ученый, знакомый), событиями, заключенными в сюжете анекдота.

Воссоздание исторической эпохи и культуры осуществляется благодаря наличию в структуре текстов table-talk различных типов реалий, подтверждающих факты действительности. При составлении различных типов реалий мы ориентировались на общепринятую классификацию Н.В. Подольской, обобщенную в «Словаре русской ономастической терминологии», а также на классификацию Р.З. Мурясова. Выделим все реалии, сгруппируем и охарактеризуем их.

Первая группа реалий – **топонимические реалии**, которые включают названия любого географического объекта (табл. 1).

Таблица 1.

Топонимические реалии					
Гипертопонимы	Макротопонимы				Дромонимы
	Астионимы	Комонимы	Потамонимы	Инсулонимы	

Среди выделенных подтипов значительная часть является макротопонимами, включающими четыре компонента: названия городов (астионимы), названия сельских поселений (комонимы), названия рек (потамонимы) и название острова (инсулонимы). В свою очередь гипертонимы (наименования стран) дают почву для употребления астионимов, которые конкретизируют географические объекты упомянутой страны. Так, например в «table-talk» можно проследить историю становления нашего государства, которое началось с древнейших времен (Русь). Так, Петр I был первым Императором Российской империи, крах которой послужил толчком к созданию СССР. XX в. принес с собой распад СССР и создание России как государства. Помимо топонимов, имеющих отношение к России (и СССР), в изучаемом материале встречаются топонимы иностранные. Если говорить о странах, то это Германия,

Франция, США, Япония, городах – Париж, Нью-Йорк и др.

По одному примеру в table-talk относятся к названию реки (Сена) и названию острова (Пелопонесский полуостров), названию путей сообщения (станция Козлова Засека Тульской губернии). Данные примеры доказывают, что все топонимы – реальные, имеют пространственные референты, отражают историю и являются фоном для развития сюжета.

Вторая группа реалий – **ономастические** (самая большая) представляет собой употребление в «Table-talk» имен разного типа (табл. 2). Основной единицей здесь выступают антропонимы – «любое собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей), в т. ч. личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, кличка» [10, с. 30–31].

Данный тип реалий мы поделили на несколько подтипов. Групповой антропоним представляет собой наименование семьи. Так, на страницах произведения Баевского мы встречаем семьи Гнесиных, Слонимских. Наиболее распространен индивидуальный антропоним. В нем мы выделили имена ученых (как правило, это имена филологов – С.С. Аверинцев, Б.Я. Бухштаб, А.Н. Веселовский, Б.М. Гаспаров, Л.Я. Гинзбург, С.А. Рейсер и др.), писателей (Б.Л. Пастернак, А.С. Пушкин, М.Е. Салтыков-Щедрин, Л.Н. Толстой, М.А. Шолохов и др.) и поэтов (А.А. Ахматова, А.А. Блок, М.А. Волошин, Е.А. Евтушенко), политиков и общественных деятелей как нашей страны, так и зарубежья (В.И. Ленин, А. Гитлер, Л.М. Каганович, И.В. Сталин; Мария-Антуанетта, Мария Тереза, Наполеон, Пипин Короткий и др.), философов (Аристотель, Ф. Энгельс и др.), людей искусства (актеры, режиссеры – С. М. Лазурин, Ю.И. Солнцева; музыканты – Т. Бичем, Л.Б. Коган, В.А. Моцарт и др.; художники – П.О. Ренуар).

Отметим: поэты и писатели не только становятся участниками действия ряда заметок Баевского, но и являются предметом научного анализа для упомянутых ученых-филологов. Так, творчество Б.Л. Пастернака и А.С. Пушкина входило в круг научных интересов самого Баевского. Наибольший интерес среди имен политиков и общественных деятелей, представляют те, что связаны с советской эпохой, в которой жил и работал ученый.

Таблица 2.

Ономастические реалии									
Групповой антропоним	Индивидуальный антропоним					Поэтический антропоним	Прозвища и псевдонимы		
	Ученые	Писатели	Политики и общественные деятели	Философы	Люди искусства				
					Актеры, режиссеры			Музыканты	Художники

В частности, упоминая Гитлера и Сталина, Баевский актуализирует события Великой Отечественной войны, утрату детей, мужей и отцов в русских семьях (это потери на поле боя и во время репрессий). Исторический материал предоставляет автору возможность выразить отношение (в том числе лиц его круга) к тому, что происходило вокруг.

Поэтический антропоним представляет собой вымышленные имена, взятые из художественных произведений: персонажи из зарубежной классики – «Гамлета» У. Шекспира (Гамлет), действующие лица из пьесы Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» (Розенкранц и Гильденстерн); отечественной литературы – «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова (Григорий Печорин), «Евгений Онегин» А.С. Пушкина (Евгений Онегин и Татьяна Ларина), «Доктор Живаго» Б. Пастернака (Юрий Живаго).

Имена перечисленных персонажей упоминаются при разговоре о работах писателей и поэтов, которые подвергались обсуждению на конференциях и встречах ученых (т. е. являлись предметом их научного изучения). Привлекает внимание, что такие герои, как Гамлет, Розенкранц и Гильденстерн, появляются в *table-talk*, описывающем сюжет приглашения Тарле зимой на подмосковную дачу Сталина. Отказаться историк не мог, поэтому поехал и оказался на застолье в окружении политбюро. В ходе встречи Сталин выдал реплику «А я думаю, что сегодня не должно быть особенно холодно. А ты как думаешь?» [2, с. 47], обращаясь к Молотову, Кагановичу и получая их бессмысленные ответы («... зима, значит, сильный мороз, товарищ Сталин» [2, с. 47]). Баевский заключает, «Опросив таким образом всех своих гостей и получив их ответы, прямо как Гамлет в разговоре с Розенкранцем и Гильденстерном, Сталин предложил, чтобы каждый назвал, какая, по его мнению, за окном температура» [2, с. 47].

Сравнение, на наш взгляд, не случайно. В IV акте (2 сцена) «Гамлета» Шекспира Гамлет дает оценку Розенкранцу – губка, «которая всасывает выражение лица, повеления и милости короля. И такие-то люди оказывают под конец королю самую лучшую услугу: он держит их, как обезьяна лакомый кусочек, за щекою; прежде всех возьмет их в рот и после всех съест. Когда ему понадобится то, что ты всосал, ему стоит только подавить тебя – и ты опять сухая губка» [11, с. 242]. Известно, что ради послушания своих «соратников», Сталин собирал досье «с порочащими фактами биографии всех высших руководителей партии» [9, с. 98], «сохранявшее сведения об их ошибках, промахах, личных грехах» [9, с. 198].

Последняя группа имен – прозвища и псевдонимы. Например, под маской Великого Стагирита скрывается Аристотель. Стоит отметить, что Баевский несколько раз употребляет зооним («собственное имя, кличка животного» [10, с. 58]. Джерри – кличка собаки Ю.М. Лотмана.

Таким образом, указанные примеры, в большинстве своем, имеют отношение к реальным, а не вымышлен-

ным личностям, что в очередной раз указывает на фактографичность изучаемых текстов. Имена собственные выступают в роли ориентиров в истории и культуре как нашей страны, так и зарубежья. Анализируя сюжеты, в которых главными героями являются политики и общественные деятели, можно проследить историю СССР, а упомянутые имена писателей и поэтов составляют литературную жизнь страны, исследовательскую основу для работ ученых-филологов.

Третья группа реалий – **хрононимические реалии** (табл. 3), где за основу взят хрононим – «собственное имя отрезка времени» [10, с. 162]. Мы ориентируемся на классификацию, предложенную А.А. Новожиловой, дополняя ее данными, основанными на анализе изучаемых текстов. Так, у Новожиловой мы берем два типа хронологизации события – абсолютную и относительную [8, с. 151].

В группу абсолютных хрононимов вошли: хрононимы календарного времяисчисления с полной датировкой (число, месяц и год). Реализацию мы находим в одном примере – 29 октября 1958 г. – присуждение Пастернаку Нобелевской премии. Такая конкретизация не случайна – награждение поэта вызвало широкий резонанс в общественных и литературных кругах. Как для ученого, изучающего творчество Пастернака, для Баевского это событие также было важным (он даже зафиксировал его в своем дневнике). Большая часть хрононимов данной группы у Баевского представлена хрононимами неполными, как правило, содержащими указание только на год события.

Таблица 3.

Хрононимические реалии			
Хрононимические реалии			
Абсолютные хрононимы			Относительные хрононимы
Общественный		Индивидуальный	Индивидуальный
Литературные события	Историческое прошлое одной страны		

События в упомянутой группе мы разделили на два подтипа: общественный (разделены на две подгруппы) и индивидуальный. В первом подтипе находят отражение отрезки времени, которые имели значение для истории страны (это известные исторические периоды и события), и отрезки времени, имеющие отношение к литературным событиям страны. Так, литературные события отражают первый съезд советских писателей в 1934 г., 150-летие со дня рождения Пушкина в 1949 г., а также Нобелевскую премию и последующую за ней травлю Пастернака. Периоды исторического прошлого одной страны (СССР) включают Великую Октябрьскую революцию 1917 г., Отечественную войну 1812 г. Отметим, что в эту группы мы также отнесли хрононимы, отражающие известные исторические периоды и события,

датировка которых не указана (но ее можно восстано- вить): Крымская война, Ленинградская блокада, а также сталинские репрессии и горбачевская перестройка.

Индивидуальный подтип представлен событиями (с четкой датировкой), участником которых был Баевский. Так, известно, в 1975 г. Он посетил Третью Блоковскую конференцию в Тарту, а в 1990 г. ученый первый раз прилетел в США.

Относительная хронологизация реализуется хроно- нимами, ориентирующими «события во времени либо относительно момента речи, либо относительно какого- то другого события» [8, с. 152]. То есть в данной группе хрононимов мы можем определить только последова- тельность событий во времени (какое-то событие про- изошло после такого-то). Как правило, данная группа хрононимов представлена индивидуальными хронони- мами. Зачастую Баевский использует формулу, начина- ющуюся с «когда» – «Когда я был студентом...» [2, с. 4], «Когда мне было девять лет» [2, с. 51]. В другом случае автор приводит примерный временной отрезок – «в ран- нем детстве, с года до шести...» [2, с. 44]. Фиксация ситуации во времени может происходить с помощью наречий «однажды», «недавно», словосочетанием «че- рез несколько дней»: «Однажды летом я днем посетил Ланнов...» [2, с. 48], «Через несколько дней, когда я на- правился к ним снова...» [2, с. 48].

Абсолютные хрононимы демонстрируют исполь- зование точных временных маркеров, указывающих на временную точку или протяженность того или иного со- бытия (имеющего общественное или индивидуальное значение). Относительная же хронологизация заключа- ется в том, что, зачастую, в тексте нет ориентации на какую-то точно определенную точку отсчета (она раз- мыта) и достаточно сложно (иногда даже невозможно) точно определить датировку описываемого события.

Четвертая группа представлена **артионимическими реалиями**. Вслед за Е.А. Бурмистровой мы пони- маем артионим как «имя произведения любого вида искусства» [4, с. 5]. Единой классификации артионимов как наименований произведений искусства в современ- ной лингвистике не существует, поэтому при выделении соответствующих типов мы опирались на диссертаци- онную работу Бурмистровой «Названия произведений искусства как объект ономастики». Мы выделили три типа артионимов: названия сценического, словесного (с двумя подтипами: художественные произведения и га- зеты) и изобразительного искусства (табл. 4).

Таблица 4.

Артионимические реалии			
Названия сценического искусства	Названия словесного ис- куства		Названия изобрази- тельного искусства
	Идеонимы (названия художествен- ных произ- ведений)	Гемеронимы (названия газет, СМИ)	

В первом типе только одно название – фильм «Аэлита» в жанре научной фантастики, а в послед- нем – два наименования (памятник Пушкину, распо- ложенный в Москве, и Никольский собор). Наиболее распространенным является второй тип, так как от- ражает сферу научных интересов Баевского и его круга лиц. В первой подгруппе отражены науч- ные труды («Книга о русской рифме» Д. Самойлова, «Историческая поэтика» А.Н. Веселовского, «Краткая литературная энциклопедия»), художественная лите- ратура (отечественная – «Война и мир» Л.Н. Толстого, «За далью даль» А.Т. Твардовского, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, зарубежная – «Фауст» И.В. Гете). Вторая же подгруппа раскрывает названия газет и журналов, в которых упомянутые произведения публиковались или в которых содержались отзывы и рецензии на них («Знамя», «Известия», «Вопросы философии»).

Пятая группа – **урбанонимические реалии** (табл. 5), отражающие «имя любого внутригородского топо- графического объекта, в т. ч. название отдельного зда- ния» [10, с. 154].

Таблица 5.

Урбанонимические реалии				
Урбанонимические реалии				
Названия музеев	Названия парков	Названия учебных заведений	Названия зданий, относящихся к памятникам архи- тектуры	Названия площа- дей

Большая часть урбанонимов в исследуемых тек- стах представлена названиями городских конструкций – музеев и учебных заведений (во время описываемых событий – Советского союза, в дальнейшем – России. Среди музеев Баевский упоминает Дом-музей Марины Цветаевой, Музей Ахматовой в Фонтанном доме, Политехнический музей, а учебные и академические заведения отражают географию СССР – Литературный институт, Московский университет, Петербургский уни- верситет, Институт русской литературы (Пушкинский дом) (территория России), Киевский педагогический институт, Одесский университет (территория Украины), Тартуский университет (территория Эстонии). Названия парков и площадей представлены двумя примерами – Гайд-парк (королевский парк в Лондоне) и Красная площадь.

На наш взгляд, данный тип реалий тесно связан с первым – топонимическим. Он конкретизирует место- положение определенных объектов в упоминаемом городе, опять же указывая на реальность, а не вымыш- ленность происходящего. Как правило, упоминание музеев происходит при рассказе о писателях и людях, связанных с ними, а учебных заведений – при рассказе о научных конференциях, работе ученых-филологов. Так, научным центром для филологов становится Тартуский университет (там проходят конференции, защиты дис- сертаций), а средоточием событий, связанных с судьбой

писателей, – дом творчества в Переделкино.

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что дифференцирующим признаком жанра table-talk в творчестве смоленского ученого-филолога и писателя В.С. Баевского являются реалии нескольких типов: топонимические, ономастические, хрономимические, артионимические, урбанонимические. В тексте они служат средством создания эффекта достоверно-

сти. Выделенные типы реалий подтверждают наше положение, что благодаря жанру table-talk воссоздается исторический колорит XX – начала XXI в.: изучается и пополняется история, устанавливаются места действия, характеризуется эпоха и различные категории людей (политиков и общественных деятелей, писателей и поэтов, ученых), живущих в ней, даются представления о предметах различных видов искусства.

Примечания

1. Исключением можно считать статью Левкович Я. Л. «Table-talk» Пушкина // Русская литература. 1987. № 1. С. 70–77.

Библиографический список

1. Айзикова И.А. Жанрово-стилевая система прозы В.А. Жуковского. Томск: издательство Томского университета, 2004. 406 с.
2. Баевский В.С. Жизнь спустя (маленькие рассказы). Босиком. Под-подушные платочки. Мой предок офицер. Её высочество. Table-Talk // Под часами: альманах. Кн. 2 / Смоленск: Свиток, 2013. С. 34–62.
3. Баевский В.С. Table-talk // Знамя. 2011. № 6. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=4609> (дата обращения: 17.01.2020)
4. Бурмистрова Е.А. Названия произведений искусства как объект ономастики: автореферат дис. ... кандидата филол. наук. Волгоград: Волгоградский государственный университет, 2006. 20 с.
5. Гинзбург Л.Я. О психологической прозе. Л.: Художественная литература, 1977. 449 с.
6. Левкович Я.Л. «Table-talk» Пушкина // Русская литература. 1987. № 1. С. 70–77.
7. Мурашов Р.З. Топонимы в системе языка // Вестник Башкирск. ун-та. 2013. № 3. С. 753–762.
8. Новожилова А.А. Лексическая хронологизация событий // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2007. № 6. С. 151–153.
9. Роговин В.З. Партия расстрелянных. М.: Московская типография № 3 РАН. 1997. Т. 5. 828 с.
10. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская; Отв. ред. А.В. Суперанская; АН СССР, Ин-т языкознания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 187 с.
11. Шекспир В. Ромео и Джульетта; Гамлет; Король Лир: Трагедии; Сонеты / пер. с англ.; вступ. ст. Н. Стороженко; Комментар. Б. Акимов. М.: Мир книги, Литература. 2007. 480 с.

References

1. Ajzikova I.A. Genre and style system of V.A. Zhukovsky's prose. Tomsk: Tomsk Uni. Pres, 2004. 406 p.
2. Baevskij V.S. A life later (short stories). Barefoot. Podpodushkin handkerchiefs. My ancestor is an officer. her Highness. Table-Talk // Under the Clock: Almanac, ess. 2 / Smolensk: Svitok Publ., 2013. Pp. 34–62.
3. Baevskij V.S. Table-talk // Banner, 2011. № 6. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=4609> (accessed: 17.01.2020).
4. Burmistrova E.A. Names of works of art as an object of onomastics: Cand. Phil. Sci. Syn. Dis. Volgograd: Volgograd Uni., 2006. 20 p.
5. Ginzburg L.Ya. On psychological prose. Leningrad: Fiction Publ., 1977. 449 p.
6. Levkovich Ya.L. Pushkin's "Table-talk" // Russian literature, 1987, № 1. Pp. 70–77.
7. Murasov R.Z. Toponyms in the language system // Herald of Bashkir. Uni., 2013, № 3. Pp. 753–762.
8. Novozhilova A.A. Lexical chronology of events // Herald of Volgograd State Uni. Ser. 2: Linguistics, 2007, № 6. Pp. 151–153.
9. Rogovin V.Z. Party of the executed. Moscow: Moscow printing house № 3 Russian Academy Of Sciences. 1997, vol. 5. 828 p.
10. Dictionary of Russian onomastic terminology / By N.V. Podol'skaya; Ex. editor A.V. Superanskaya; The Soviet Ac. of Sciences, Institute of Linguistics, 2nd edition, revised and supplemented. Moscow: Nauka Publ., 1988. 187 p.
11. Shakespeare W. Romeo and Juliet; Hamlet; King Lear: a Tragedy; the Sonnets / transl. from English, introductory article by N. Storozhenko, comments by B. Akimov. Moscow: World of Books, Literature Publ., 2007. 480 p.

УДК 82-3

UDC 82-3

ГОЛОВИНА Л.Г.

кафедра литературы, Курский государственный университет
E-mail: artemida1007@yandex.ru

GOLOVINA L.G.

Department of Literature, Kursk State University
E-mail: artemida1007@yandex.ru

«ДУХОВНЫЙ РЕАЛИЗМ» В РОМАНЕ «ДЕТИ В ИЗГНАНИИ» Н.Д. ГОРОДЕЦКОЙ

“SPIRITUAL REALISM” IN THE NOVEL “CHILDREN IN EXILE” BY N.D. GORODETSKAYA

В статье рассматриваются традиции «духовного реализма» в романе «Дети в изгнании» Н.Д. Городецкой. Анализируются особенности изображения «третьего поколения» эмигрантов. Обосновываются причины осмысления писательницей темы детства с позиции православия.

Ключевые слова: Городецкая, «духовный реализм», литература русского зарубежья.

The article examines the traditions of “spiritual realism” in the novel “Children in exile” by N.D. Gorodetskaya. The features of the image of the “third generation” of emigrants are analyzed. The author substantiates the reasons for the writer’s understanding of the theme of childhood from the perspective of Orthodoxy.

Keyword: Gorodetskaya, “spiritual realism”, literature of the Russian abroad.

Русская эмиграция 20 – 40 гг. XX в. – это сложное и многогранное явление, ставшее объектом изучения исследователей, представляющих различные области научного знания – от истории до литературоведения.

Одной из главных характеристик первой волны эмиграции является отказ изгнанников от ассимиляции в иностранной среде. Это касалось как бытовой сферы, так и культурной. Русская диаспора за рубежом не только стремилась к изоляции, но и предпринимала активные попытки воссоздать частицы отечества в границах иностранных государств. Широко известны факты открытия русских школ, музеев, библиотек, издательских центров, храмов и приходских учебных заведений.

Одну из основных причин подобного явления исследователи усматривают в самом мироотношении русских людей, силой обстоятельств оставшихся без родных, друзей, дома и родины. Эмигранты постоянно соотносили себя с отечеством, осознавая единственными носителями культуры ушедшей России («Мы унесли с собой Россию» Р. Гуль). Характерно и то, что они именovali себя, по утверждению В.В. Костикова, «отрезанными ломтями», «крохами российского каравая» и даже «пылью» [6].

Однако ностальгия, тоска по родине, отчасти чувство вины, а также стремление сохранить национальную идентичность способствовали возникновению феномена литературы русского зарубежья.

Стоит отметить, что специфику литературного процесса в эмиграции определяли различные обстоятельства, в том числе, историческая память, желание высказаться о тяготах изгнания (не случайно одним из самых популярных жанров среди писателей-эмигрантов становятся мемуары), европейское влияние на творчество беженцев (Кафка, Пруст, Мориак, Джойс и др.) [3].

Тем не менее, сложно переоценить феномен возвращения эмигрантов к православию, в значительной мере проявившийся в их художественном творчестве. Тяжелые условия существования в иностранной среде, одиночество, ощущение неполноценности жизни определили поиск беженцами духовной опоры, убежища, которое было найдено в Церкви. Этому способствовала активная позиция религиозных деятелей и философов за рубежом. В 20-е гг. XX в. за границей строятся многочисленные православные храмы, открываются приходские школы, создаются религиозные движения. Наиболее активная деятельность осуществлялась в РСХД (Русское студенческое христианское движение), во главе которого стоял философ, богослов, культуролог В.В. Зеньковский. Задачи движения состояли в следующем: религиозное воспитание молодежи, формирование национального самосознания, т.е. приобщение «третьего поколения» к «русской идее» в целом [2].

Этот процесс так описывает П.Е. Ковалевский: «Борьба за просвещение и воспитание молодого поколения, покинувшего родину, началась с первых же дней русского рассеяния. Уже в Константинополе как русским педагогам, так и общественным деятелям пришлось столкнуться с трагической проблемой тысяч детей», которые «не имели возможности ни продолжать свое образование, ни даже получить начатки знаний» [5].

Однако религиозное воспитание молодежи сопровождалось множеством трудностей, одной из которых были сами духовно-психологические установки «третьего поколения», не помнившего или вовсе не видевшего Россию, а, следовательно, не осознающего себя частью русской истории.

Этой проблеме посвящен роман «L'exil des

enfants» (Дети в изгнании)¹ писательницы и богослова, представительницы «незамеченного поколения» Н.Д. Городецкой. Она родилась 10 августа (28 июля по старому стилю) 1901 года в Москве, детство провела в Тверской губернии, Новгороде, Гатчине. В семнадцатилетнем возрасте стала свидетелем революции и Гражданской войны. В 1920 году будущая писательница вместе с потоком беженцев покидает страну, отправляется в Константинополь, затем – в Югославию, там обучается в Загребском университете, где начинается ее литературная деятельность.

В 1924 году Н.Д. Городецкая уезжает в Париж, активно печатается в эмигрантских журналах «Возрождение», «Иллюстрированная Россия», «Воля России», «Сатирикон», «Россия и славянство», публикует романы «Несквозная нить», «Мара», «L'exil des enfants», многочисленные рассказы, автобиографические очерки, статьи о жизни русских беженцев в Париже («Русская женщина в Париже», «Русская женщина в кино»), интервью с писателями (А.И. Куприным, М.А. Алдановым, Н.А. Тэффи и др.), является активной участницей литературного объединения «Кочевье», и «Франко-русской студии», где несколько раз выступала с докладами, в том числе о поэте и публицисте Шарле Пеге.

В 1934 году она перебирается в Англию, занимается преподавательской деятельностью, становится первой женщиной-лектором на богословском факультете Оксфорда, а затем и первой женщиной-профессором Ливерпульского университета; исследует историю литературы и религию, активно публикует статьи о русской литературе («Княгиня Зинаида Волконская») [7].

Несмотря на активную писательскую, научную, преподавательскую деятельность Н.Д. Городецкой, ее личность и творчество в России оказались практически не исследованы, что является существенным пробелом в общей картине литературного процесса эмиграции первой волны.

В своем творчестве Н.Д. Городецкая продолжает традиции «духовного реализма», окончательно оформившегося во время первой волны эмиграции, прежде всего, в творчестве И.С. Шмелева и Б.К. Зайцева.

Изучению «духовного реализма» посвящены труды многих исследователей (А.М. Любомудров, М.М. Дунаев, А.П. Черников, А.А. Алексеев). А.М. Любомудров «духовный реализм» определяет как «художественное освоение духовной реальности, т.е. реальности духовного уровня мироздания и духовной сферы бытия» [9]. Другими словами, речь идет о художественных произведениях, в которых существует соотносительность с Церковью как в идейном содержании, так и в раскрытии образов персонажей. Так, в творчестве И.С. Шмелева и Б.К. Зайцева прослеживается идея вечной жизни, спасения души, восприятия православия через призму детского сознания.

Эти традиции можно выделить и в романе «Дети в изгнании» Н.Д. Городецкой. Роман написан в 1933 году полностью на французском языке и, как отмечал

О.Э. Мандельштам, «обращен, по-видимому, главным образом к европейскому читателю» [10], лишь отдельные главы были напечатаны в журнале «Возрождение» на русском языке.

Действие романа охватывает период около 15 лет, начиная с эвакуации русских граждан из Крыма и заканчивая началом 30-х гг. во Франции.

Главная героиня повествования – воспитанница отца Ивана Предтеченского Нина, осиротевшая во время революции. Через ее мировосприятие Н.Д. Городецкая в деталях показывает трагедию русских граждан, эмигрантский быт, явления социальной, политической и религиозной сферы. Особое внимание уделяется духовным исканиям «третьего поколения» (термин используется в романе), его пути к православию.

Следует отметить, что проблема самоопределения младоэмигрантов возникает уже в 30-х гг. XX века, во многом вследствие недостатка их памяти о России. За рубежом появляется целое поколение – наднациональное – не связанное географически и исторически с метрополией и потому не ощущающее себя в полной мере ни русскими, ни представителями европейских государств. Противоречивые, бездомные, с трагическим мировосприятием, младоэмигранты были сродни «потерянному поколению», пытающемуся найти свое место в мире. Так, З.А. Шаховская называет этот феномен – «поколением отчужденных», Г.И. Газданов – «поколением пролета эпох», В.С. Варшавский – «незамеченным поколением».

В романе «Дети в изгнании» на это обстоятельство обращается особое внимание. С помощью противопоставления Н.Д. Городецкая обрисовывает старшее и младшее поколения, выявляя различия в их взглядах, убеждениях, мировоззрении. Младшие эмигранты показаны вдумчивыми, деятельными и творческими: они посещают русские собрания, политические и религиозные кружки и движения, собрания «молодежной Ассоциации», увлекаются искусством и спортом. Н.Д. Городецкая описывает это следующим образом: «В кругах девушек основное внимание уделялось воспитанию души, преданности и служению ближнему. У мальчиков преобладали спорт и патриотические вопросы. Многие из них мечтали о новой политической организации, но в то же время ничего не было, кроме старых партий, которые были совершенно чужды для молодого поколения» [4].

Однако за внешними проявлениями (участие в политических и религиозных движениях, посещение национальных собраний, увлечение искусством и др.) часто угадывается трагический поиск духовной опоры, без которой осталось целое поколение. Оно мало читает («Анна Сергеевна впервые заметила, что все эти барышни мало читают, и что в этом смысле традиция русской интеллигенции заметно утрачена» [4]), плохо знает русский язык и литературу («Нина уже читала и боготворила Пушкина, в чем составляла исключение: прочие ее сверстники или его не знали, или знали по «дням русской культуры», – и бедный поэт им надоел,

как вся официальная слава» [4]), слишком подвержено западному воспитанию и образованию, мало религиозно («Подумайте сами! – прервала ее Кира. – Я училась в католической школе. Конечно, я потеряла веру» [4]).

Старшему поколению отведена в романе менее значимая роль. Оно представлено читателю замкнутым, инертным, подчиненным заботам о материальном благополучии. Трагизм жизни старших эмигрантов Н.Д. Городецкая видит в отступлении от православных основ.

Эту идею подтверждает единственный представитель старшего поколения, отличающийся от остальных персонажей, – отец Иван. Его духовный поиск показан наиболее детально. Отрывки, посвященные его судьбе, – одни из самых проникновенных и трогательных в романе: «Отец Иван стал на колени. Ноги устали за день, но он умышленно долго стоял на молитве, не прощая себе, что смел развлекаться игрушками, забыв о Боге, о том селе, где, может быть, некому совершить литургию <...> но разве не честнее было ему, старому, дожить свой век в народной земле и, может, удостоиться мученической кончины?» [4].

Образ отца Ивана связан с мотивом старчества, прослеживающимся у Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, Н.С. Лескова. А.М. Любомудров пишет: «Старец прежде всего духовный руководитель, живущий в Духе Святом и сам руководимый Им» [8].

В мировоззрении отца Ивана, как и у многих эмигрантов первой волны, происходит своеобразное соединение православной веры и любви к отечеству. Этот сплав священнослужитель передает и Нине, своей воспитаннице, обучая ее творить молитву, не забывая Бога и Россию, не предаваться западному влиянию. Через Нину переданы особенности детского восприятия веры. Так, девочка задумывается над понятием «ангел» и приходит к неожиданному открытию: «Среди дня, бросая игру, она [Нина – Л.Г.] часто подходила к батюшке и, широко раскрывая веки, спрашивала, видно ли ангела. Один раз, взобравшись на колени отца Ивана, расчесывая надвое седую бороду и отражаясь в его зрачках, она задумчиво сказала: – А у тебя тоже есть ангелы в глазах: черненькие» [4].

Здесь прослеживается толстовская идея «непреодолимой ценности детского неискаженного восприятия мира» и шмелевские традиции осмысления темы детства через призму православия. Эта ситуация восходит к древнерусской традиции сакрализации (т.е. возвращения человека в состояние целостности и чистоты) и существования чина детской святости. Для русского православия свойственно особое отношение к ребенку как к «наследнику Царствия Божия <...> как посланнику небес, душе данной Господом на хранение» [1].

Н.Д. Городецкая очерчивает два мира: мир «земных» и мир «духовных». Первый – это мир как старших, так и младших эмигрантов, для которых важен земной путь, их жизнь, наполненная тяготами быта и суетой (Анна Сергеевна, Кречетова, Кира, Ольга, Малышев и др.). Таков один из главных героев повествования – Борис Кречетов. Через него Н.Д. Городецкая пока-

зывает «слабости» «третьего поколения», активного, жаждущего деятельности, но увязшего в мелких заботах и проблемах; поколения, не способного возвыситься над собственным существованием. Это путь отказа от веры и отечества, который ведет к потере национальной идентичности: девочки из лагеря любят Францию, воспринимают ее историю как собственную, не только говорят по-французски, но и мечтают на французском языке о жизни во Франции. Они боятся выйти из привычного круга. Поэтому отъезд в Россию они воспринимают как глупость, которую сами никогда не совершат. Так, на слова Нины о ее желании уехать в СССР, Ольга ответила, что «завидует, но не может последовать за ней, потому что умрет без Франции» [4]. Тогда как Нина еще в детстве мечтает стать водителем, чтобы вернуться домой.

Напротив, суть второго мира – это духовное – то, что связано с Богом и Россией (Нина и отец Иван). Показательным примером антитезы двух миров могут служить, например, такие детали: Нину укладывают спать под «Аве», а Бориса – под женские сплетни; Нина увлечена русскими стихами и культурой, Борис – материальными благами.

Однако Н.Д. Городецкая считает, что разница «миров» находится гораздо глубже – в самом миропонимании. Наиболее заметна она в рассуждениях Кочетовой и отца Ивана о счастье. Елена Павловна (Кречетова) рассказывает батюшке о собственном жалком существовании в эмиграции, о муже Петре Ивановиче, у которого «чуждая душа и каторжный характер», о том, как ей приходится вышивать «для каких-то американских идиотов. А ведь ей всего двадцать шесть лет, и она тоже имеет право на счастье». Отец Иван думает иначе: «Такого счастья нету <...> Раньше как женились? Родители сговорятся, а молодые иной раз до брака и в глаза друг дружку не видели <...> А жили тихо и мирно, ладили, уважали друг дружку. Семейство существовало. А потом разные писатели <...> придумали: личность. Личность да личность, да я личность, да ты индивидуум – вот и получается, что все разболтались, никто не знает, что к чему» [4].

В православной вере писательница видит главную опору эмигрантов. В данном контексте символично, как Н.Д. Городецкая описывает благословение батюшки: «Когда его тяжелая, ласковая рука коснулась ее [Кречетовой – Л.Г.] лба, Елена Павловна почувствовала такую опору, такое тепло, что, казалось, еще секунда, и она заплачет» [4].

Разница мировоззрений показана и на примере конфликта отцов и детей. Этот процесс описан в романе следующим образом: «Однако большинство детей отделялось от своих семей <...> среди этих мальчиков и девочек в отношении родителей возникла особая и почти необъяснимая горечь. Они росли в убеждении, что родители испортили великолепное существование <...> Военные и их дети чувствовали, что интеллигенция потеряла все. Сыновья интеллигенции утверждали, что имперское правительство и офицерский корпус приво-

дили людей в отчаяние <...> Именно поэтому интеллигенция, которая покинула Россию или была изгнана из-за борьбы за свободу, испытывала лишь непонимание и презрение к молодым людям [4].

Напротив, между Ниной и отцом Иваном есть особое сакральное понимание и доверие: девочка читает труды Шарля Пеги, которые читал и сам священнослужитель, они плачут о России при просмотре русского фильма, оба стремятся к Богу и жертве ради отечества: «Он [отец Иван – Л.Г.] даже считал, что так лучше и полезнее, что его одинокое общество не годится для Нины, тем более что он стар, ему, может быть, и жить осталось недолго, а будущее девушки требовало от нее дружеских отношений» [4].

Для Нины и отца Ивана существует простая истина, которой они следуют до конца – служение отечеству есть служение Богу: священнослужитель непрестанно корит себя за отъезд из России, Нина же уезжает на Родину, несмотря ни на какие препятствия и обстоятельства. Н.Д. Городецкая неоднократно соотносит это с жертвой во имя русского народа и России. Однако для представителей мира «земных» родина уже не так важна, они видят только бессмысленность в подобном жертвенном пути героини.

Нина и отец Иван могут служить примером воцерковленных героев, о которых А.М. Любомудров пишет: «Воцерковленный персонаж – человек, связанный с мистическим телом Церкви, который участвует в таинствах, творит молитву, исповедует православную веру» [8].

Нина видит благодать в пейзаже, мечтает о служении Богу, религиозно верит в Россию. Суть ее жизнь – православие. Н.Д. Городецкая так описывает духовные искания Нины: «Она опустила на колени, закрыла глаза руками. Ей казалось, что она продолжает видеть то, что ее окружало: все, как говорится, опускалось к ее сердцу. Потом наступила тишина без образов, но полная

света. Это состояние не было молитвой, оно не допускало ни слов, ни мыслей; но в этом молчании, благоговении, всегда совершалось возрождение души, и все свои решения, весь свой внутренний рост Нина находила в те мгновения, когда ее сердце останавливалось» [4].

Нина не могла жить без России, ей казалось, что сам Бог указывает ей этот путь. Своих сверстников она убеждает: «Есть две вещи, которые человек не должен менять: свою веру и свою страну» [4]. Однако другие младшие эмигранты ходили в Церковь по привычке, лицемерили, видели в православии только национальную традицию.

В этом контексте показателен образ Анны – представительницы старшего поколения, видевшего и помнящего Россию. Для нее неважен внутренний мир человека, а религиозные поиски утомительны. Однако отъезд Нины вызывает в душе Анны невероятные изменения. Прежний мир рушится. Ее представления о России меняются. Это результат жертвенности Нины. Городецкая приходит к мысли, что Россия – в душе, как и православие. Это понимает отец Иван, который умирает в Париже, но ни на секунду не забывает отечество. Эмиграцию он рассматривает как мученический путь, путь очищения.

Тем не менее, роман заканчивается отъездом Нины в СССР и духовным смятением ее друзей, оставшихся во Франции. Возможно, сама Н.Д. Городецкая, посылая свою героиню в Советскую Россию, сомневается в правильности такого выбора и не вполне уверена в том, что на Родине Нине удастся сохранить в душе православную веру, чистоту и любовь к отечеству, а может, и жизнь.

Таким образом, роман Н.Д. Городецкой «Дети в изгнании» продолжает традиции «духовного реализма», раскрывая их на основе духовных исканий «третьего поколения» эмиграции.

Примечания

1. Перевод романа осуществлен автором статьи.

Библиографический список

1. *Абраменкова В.В.* Агиологическая психология детской святости // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 118–145.
2. *Варшавский В.С.* Незамеченное поколение: публицистика: [12+] / В.С. Варшавский; под ред. Л.М. Сурис. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 383 с.
3. *Герра Р.* Они унесли с собой Россию... Русские эмигранты – писатели и художники во Франции (1920–1970). СПб.: Издательство «Русско-Балтийский информационный центр “Блиц”», 2004. 416 с.
4. *Городецкая Н.Д.* L'exil des enfants (Дети в изгнании). Париж, 1936. 296 с.
5. *Ковалевский П.Е.* Зарубежная Россия: История и культурно-просветительная работа русского зарубежья за полвека (1920–1970). Париж, 1971. 347 с.
6. *Костилов В.В.* «Не будем проклипать изгнание... (Пути и судьбы русской эмиграции). М.: Междунар. отношения, 1990. 464 с.
7. *Любомудров А.М.* Литературное, богословское и педагогическое наследие Надежды Городецкой в православном контексте: Материалы VI Международных Св.-Игнатиевских чтений. Вып. 2. Ставрополь: Изд. центр СтПДс; Дизайн-студия, 2014. С. 120–127.
8. *Любомудров А.М.* К проблеме воцерковленного героя // Христианство и литература. СПб, 1999. Вып.3. С. 356–366.
9. *Любомудров А.М.* Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 271 с.
10. *Мандельштам Ю.* «Дети в изгнании» // Возрождение. 1936. № 3966. С. 3–4.

References

1. *Abramenkova V.V.* Geologicheskaya psychology child of Holiness // Moscow psychotherapeutic journal, 2005. № 3. Pp.118–145.
 2. *Varshavsky V. S.* the Unnoticed generation: journalism: [12+] / V. S. Varshavsky; edited by L. M. Suris. Moscow; Berlin : Direct-Media, 2016. 383 p.
 3. *Herra R.* Russian Russian emigrants – writers and artists in France (1920 – 1970). St. Petersburg: publishing House “Russian-Baltic information center “Blitz”, 2004. 416 p.
 4. *Gorodetskaya N. D.* The expulsion of the children. Paris, 1936. – 296 p.
 5. *Kovalevsky P. E.* Foreign Russia: History and cultural and educational work of the Russian abroad for half a century (1920-1970). Paris, 1971. 347 p.
 6. *Kostikov V. V.* “Let’s not curse exile... (the Ways and destinies of Russian emigration). M.: mezhdunar. relations, 1990. 464 p.
 7. *Lyubomudrov A.M.* literary, theological and pedagogical heritage of Nadezhda Gorodetskaya in the Orthodox context: materials of the VI International St. Ignatius readings. 2. Stavropol: Stpds publishing center; design Studio, 2014, Pp. 120-127.
 8. *Lyubomudrov A.M.* to the problem of the church hero // Christianity and literature. Saint Petersburg, 1999. Issue 3. Pp. 356-366.
 9. *Lyubomudrov A.M.* Spiritual realism in the literature of the Russian abroad: B. K. Zaitsev, I. S. Shmelev. SPb.: Dmitry Bulanin, 2003. 271 p.
 10. *Mandelstam Yu.* “Children in exile” // Revival. 1936. No. 3966. Pp. 3–4.
-

УДК 831.131.1.0

UDC 831.131.1.0

ЖУЛЕВА А.С.

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

ZHULEVA A.S.

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

ОБРАЗ ВОРОНА В ПРОЗЕ ЮРИЯ РЫТХЭУ

THE IMAGE OF RAVEN IN PROSE OF YURI RYTKHEU

В статье рассмотрены вопросы символики и генезиса, трансформации образа ворона в прозе чукотского писателя Юрия Рытхэу. Представлен аксиологический акцент видения проблемы писателем. Раскрыты различные ипостаси сакральной и профанной птицы в космогоническом мифе, фольклоре, литературе и в реальной жизни народа. Отмечены антропоморфность, двойственность природы ворона, оборотничество, доброта и злодейство. Обоснована связь формирования образа ворона с духовным развитием, эволюцией художественного сознания народа.

Ключевые слова: художественный образ ворона, Юрий Рытхэу, символика, генезис, трансформация, антропоморфизм.

The article deals with the issues of symbolism and Genesis, transformation of the image of the Raven in the prose of the Chukchi writer Yuri Rytkheu. The axiological emphasis of the writer's vision of the problem is presented. Various hypostases of the sacred and profane bird in cosmogonic myth, folklore, literature and in the real life of the people are revealed. Anthropomorphism, duality of the nature of raven, werewolves, kindness and villainy are noted. The connection between the formation of the image of the Raven and the spiritual development and evolution of the artistic consciousness of the people is substantiated.

Keywords: artistic image of Raven, Yuri Rytkheu, symbolism, genesis, transformation, anthropomorphism.

Чукотский писатель Юрий Сергеевич Рытхэу (1930–2008), постигая глубину традиционной культуры, соучаствуя в жизни своего древнего народа, художественно оценивал ее в своих произведениях, создавая своеобразные, наполненные символами образы. В этих художественных образах нашел отражение творческий синтез характерных свойств жизни и культуры этноса и духовного «Я» автора,

Обращаясь к проблеме сотворения мира, космогоническим мифам и фольклору о происхождении своего народа, Юрий Рытхэу пылливо искал объяснение роли и значимости животных в зарождении и эволюции. В число «почти главных персонажей» чукотских мифов и древних легенд, а также в число активных действующих лиц в бытовых и волшебных сказках своего народа он определил ворона.

Именно ворон, по его признанию, прозвучавшему в последней книге «Дорожный лексикон», сопровождал все его детство в Уэлене, где он родился. Это было время, когда будущий писатель жадно впитывал в себя повествования о прошлом, где ворон был одним из таинственных персонажей. Волновало же будущего писателя, в частности, то, что ворон часто поступал «не совсем объяснимо и последовательно», и отношение к нему соответственно, было двойственным.

Незавершенный гештальт тревожил автора и в зрелом возрасте. Стремясь постичь тайны рождения че-

ловечества, чукотский писатель уделял значительное внимание исследованиям мифологии и истории, филологической, этнологической, теологической литературе, священному писанию. Надо отметить, что Библия до последних дней лежала на его рабочем столе в квартире в Санкт-Петербурге. Но длительные поиски в книгах не дали ответа. В конце жизни в рукописи «Дорожный лексикон» Рытхэу писал о возникшем «спокойном и уважительном» отношении к Ворону, «без особого подострастия и трепета перед удивительной птицей». Он выразил пессимистическое предположение, что Ворон по своей воле никогда не откроет тайн «своему двуногому земляку, с которым он соседствует тысячелетиями».

Размышления о Вороне автор-рассказчик в книге «Дорожный лексикон» заканчивает своеобразным завуалированным обращением к потомкам продолжить поиск: «Он часто встречается мне в текстах сказаний, его изображения в избытке присутствуют в картинах древних и современных художников, и его именем часто называют новорожденных в тайной надежде, что они унаследуют мудрость этой черной, по-своему красивой птицы» [6, с. 51]

Проведенное исследование о загадочном сакральном и профанном чукотском образе ворона нацелено на раскрытие связи творческого сознания и художественной семантики. Среди основных задач были также и другие: выявление генезиса художественного образа

ворона в прозе Рытхэу, осмысление трансформации этого загадочного персонажа в чукотском фольклоре и литературе

Для решения выделенных задач был проведен текстологический анализ произведений разных жанров (очерки, рассказы, современные легенды, романы) чукотского писателя, созданных на русском языке. Следует отметить, что Рытхэу писал свои произведения как на чукотском (в начале творческого пути), так и на русском языках. В процессе исследования осуществлялась опора на труды М.Бахтина, А.Веселовского, Е. Мелетинского, С. Кьеркегора, Л. Леви-Брюля К. Юнга.

В очерке-портрете «Ворон», помещенном в книге «Дорожный лексикон», Рытхэу прежде всего выделяет сакральную роль таинственной птицы в сотворении мира. Согласно чукотской космологии, Ворон не был создателем мирового океана, а выполняя волю «хозяина небес», участвовал в создании земли, заполнении земного пространства, в добывании света. Используя космогонические мифы, легенды и сказки, писатель словами автора-рассказчика кратко излагает ситуацию появления первых солнечных лучей. Собрав «дальних и близких родственников-птиц», Ворон определил для важной миссии самого сильного и большого, выносливого Орла. Тот полетел на край неба и земли, долбил небесную твердь» пока не стерся клюв. Вернулся ослабевшим, не исполнив приказания. Не достигли результата и отправившиеся позднее белая чайка-поморник, сова, утки, гуси, гагары. Неожиданно для Ворона вызвалась добыть свет крохотная птичка Пуночка. После долгого ожидания сверкнул солнечный луч, осветив созданную Вороном Землю. Возвратившаяся «на кончике солнечного луча» Пуночка была со сточенным клювом и окрашенными ее кровью перьями на грудке.

Рытхэу представил вариант первого жертвоприношения ради сотворения и благоденствия окружающего мира, взятый из жизнеутверждающих мифов. И Пуночка, и Ворон, уподобленные мыслящим и исполняющим добрые дела людям, вошли – в число первых чукотских мифологических героев, принесших Рассвет и Солнце. Не случайно бытует в устной и письменной поэзии чукчей, а также эскимосов, метафора, определяющая эти народы – «Люди Рассвета».

Отмечено, что антропоморфность, двойственность природы ворона, орла, пуночки и других птиц, участвовавших, согласно мифам, в сотворении мира, первоначально проявлялась не в облике, а в поведении. При этом грань между ипостасями человека и животного подчас трудноуловима.

Рытхэу не раз выражал восхищение сакральной ролью Ворона, но в книге «Дорожный лексикон» он поделился и иными представлениями об этой птице. В его воображении всплывают картины, связанные с трагическими днями, в которые ворон сопровождал страдающих людей громким пугающим криком. Так, во время косящей жизни многих людей эпидемии гриппа в 1944 году именно ворон сухим резким карканьем усугублял боль жителей селения при прощании с жертвами эпиде-

мии, сопровождая людей до места захоронения.

Ощущение трагического автор усугубляет описанием внешнего вида ворона и контраста с природой, выделяя оппозицию белое – черное: «Большая черная птица отчетливо выделяется на белом снежном поле». «Белую тишину» нарушает и действует пугающе «сухое и резкое карканье» ворона. И хотя он подпускал к себе на близкое расстояние, схватить его за хвост в детстве мешало «какое-то чувство священного трепета, подспудного страха». Размышляя об этом детском восприятии, автор пишет, что Ворон олицетворял собой множество противоречивых ипостасей, воплощений, являлся вместилищем и источником сил и затаенной причиной необъяснимых явлений – от природных до происходящих с самим человеком. Рытхэу представил своеобразное мнение о вороне и в другом произведении, которое может быть объяснением того, что эта птица нередко ассоциировалась в сознании чукотского народа и с темными силами. В современной легенде (авторское определение жанра) «Когда киты уходят» представлено появление мира звуков у первой женщины, появившейся в древности на Галечной косе, когда «по-разному заговорили птицы и звери», голос ворона отличался мрачностью и тревогой: «Черный ворон каркал черными звуками, и звук этот был темный и холодный, будто тень на том берегу, куда не достигали солнечные лучи и где лежал вечный снег, темный и рыхлый от старости».

В чукотских сказках ворон изображен в разных ипостасях, его поведение весьма неоднозначно, порой парадоксально. Называемый нередко в мифах, в волшебных-мифологических сказках именем Тэнантомгын (создатель), в сказках о животных, бытовых сказках эта птица предстает под именами Куркыль (Кутх, Кукки) – хитрец, обманщик, плут. Так, в сказке «Лиса и Ворон» жертвой обмана становится сама хитрая обманщица лиса.

Судя по фольклору, превратившему в трикстера мифологического сакрального ворона, он стал у чукотского народа не только предметом насмешек, но и персонажем, вызывающим страх, который способен поражать неожиданным исчезновением у всех на глазах, злоумышленным поведением, нападением. О пугающих превращениях ворона-трикстера у чукчей есть только сказки, а у североамериканских индейцев, например, имеется и множество мифов. В мифах, преданиях, сказках у четырехсот двадцати народов мира ворон выступает то как демиург, то как мудрый учитель и предсказатель, но нередко и как злодей. И хотя мудрость Ворона отмечается широко, в том числе и в античной традиции, проявляется она «преимущественно злоеющим образом», в отличие от народов Камчатки, Чукотки и Аляски, в фольклоре которых он еще и трикстер, и культурный герой. Рассматривая обширный мифологический «вороний» цикл у этих народов, Е. Мелетинский отметил, что в нем представлен «не только первопредок и демиург, но и «универсальный» медиатор, наделенный чертами культурного героя. Эта всеядная птица, летающая в небе и роющаяся в земле, медиатор между небом и землей, верхом и низом, неперелетная птица –

между зимой и летом. В результате дальнейшей мифологизации Ворон оказался «между умом и глупостью (как трикстер – хитрец и шут), между мужским и женским началом (как шаман превращенного пола), между природой и культурой (как всякий культурный герой [4, с. 185–186].

В образе культурного героя – медиатора представил Ворона Рытхэу в романе «Последний шаман». Главный герой романа Млеткин, возвратившись в Уэлен после долгих лет скитания по странам и континентам, услышав голос громко каркающего ворона, обращается к нему как к первопредку и приверженцу родного края, отважной птице с песней-заклинанием. Ворон своим голосом, карканием поддержал скитальца и пробудил шаманское умение мысленного полета.

Уникальная индивидуальность сказочного персонажа также не совпадала и с традиционными, знакомыми автору метафорами человеческого мира, которыми в сказках определяли в фольклоре мир зверей и птиц. В чукотском фольклоре а позднее и в литературе к ряду зооморфных персонажей крепко привязаны определенные опознавательные знаки, отражающие психологические свойства людей, проявляющиеся у животных в действии, поведении, зачастую совпадающие с опознавательными знаками у других народов: хитрая лиса, трусливый заяц, злой волк и др. Сходства и различия между видами животных обычно переводятся в термины друженности и конфликта, солидарности и противоположения.

Можно предположить, что Рытхэу не убеждало объяснение заимствованием чукчами фольклорного трикстера у других (соседствующих) народов, высказанное некоторыми североведами об истоках противоречивости роли и характера чукотского Ворона, соединяющего в себе сакральность первопредка, мифического культурного героя и трикстера-обманщика. Так, собиратель и исследователь чукотского фольклора, Л. В. Беликов и эскимолог Г.А. Меновщиков предполагали, что ворон-трикстер просто заимствован чукчами из ительменского и корякского фольклора [5, с. 28 – 30].

Возможные сомнения Рытхэу, по крайней мере, неудовлетворенность этой версией, представляются обоснованными и нам, поскольку это предположение не имеет достаточных доказательств, во всяком случае, оно не может быть единственным. Диссонанс в поведении Ворона имеет более глубокие корни, с нашей точки зрения. Возникла гипотеза, связанная с особенностями формирования в древности символов – зачатков художественного сознания, в которых нашел отражение синкретизм человека и природы.

Обнаруженный Рытхэу и удивлявший его раскол, двойственное представление народа о Вороне как мифологическом герое, где он обладает сакральной силой создателей земли и ее обитателей, и фольклорном персонаже – трикстере частично можно, с одной стороны, объяснить появлением расширения простора человеческой души, уходом от абсолютизации родовых представлений, от резкой разграничительной черты между

добром и злом. А с другой – раздвоение оценки Ворона, появление трикстера, возможно, произошло благодаря желанию избавиться от страха. Оборотничество Ворона, его непредсказуемость, склонность приносить беды нередко наводит страх на героев произведений Рытхэу. Они пытаются найти путь к взаимодействию с ним не будучи уверенными в положительном исходе. Представляется, что образ Ворона – трикстера – прежде всего результат психологической защиты чукчей от «грозного царя» Ворона-первопредка, решение проблемы борьбы со страхом перед суровой птицей. Об этом явлении в первобытном обществе писал Мирча Элиаде [7]. Ворон-трикстер в чукотских сказках – игровое проявление завуалированной борьбы со страхом перед сакральным образом, проявляющимся угрожающе и в реальной жизни. Этот страх, вероятно, и мог стать причиной превращения птицы в трикстера, над которым можно посмеяться, чтобы убрать превалирующий в восприятии тайный страх.

Появившийся в процессе эволюции человека страх оказал значительное влияние на мировоззрение, на формирование целостного восприятия себя и мира. Его (страха) суть рассматривал оказавший значительное влияние на философскую антропологию датский ученый Сёрен Кьеркегор. В работе «Страх и трепет», размышляя о понятии «страх», он разграничил его с понятием «боязнь». По его мнению, страх возник позднее боязни. Страх – это мучительная тревожность, чувство, которое зарождается при появлении догадки о существовании некой силы, обладающей совершенно неизвестными возможностями, а боязнь – это «чувство, испытываемое перед тем, чему мы можем найти конкретную причину» [3, с. 9]

Вызывала страх не только сакральность Ворона, но и, как было отмечено, оборотничество, самоуправство, его таинственные действия. В романе «Скитания Анны Одинцовой» шаман Ринто предупреждает об опасности Ворона и о том, что он пребывает в странной дружбе со злыми и опасными подземными духами. По его мнению, подземный хозяин злых духов у озера Элелылы, приходя на поверхность тундры, принимает облик ворона. И его важно распознать, попытаться с ним подружиться, чтобы избежать бед. В другом романе Рытхэу «Сон в начале тумана» шаманка Келена называет воронов «мудрым народом».

Как видим, восприятие персонажами произведений Рытхэу воронов неким «народом» не метафора, не художественное сравнение с птицами, а реальный, подобный человеку по своему поведению и отношению к людям таинственный, непредсказуемый «народ», который нагонял страх. Для нейтрализации пагубного воздействия страха, вероятно, и возник вызывающий смех образ ворона-трикстера.

Раскрытию символики художественного образа ворона способствовали присутствующие в текстах размышления и сомнения, воспоминания автора, описание жизненных обстоятельств, послуживших толчком к написанию.

Образ ворона в творчестве Рытхэу свидетельствует о самобытной мифологической форме мышления автора, об инициировании в произведениях в различных символических формах реальных и метафизических представлений чукотского народа.

Постижение смысловой символики образов в литературе – плодотворный путь обнаружения специфики этнического мировоззрения, эволюции художественного сознания.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Сост. С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979.
2. Беликов Л.В. Особенности формирования основных повествовательных жанров в чукотском фольклоре // Фольклор и этнография народов Севера. Л., 1986. .
3. Кьеркегор С. Страх и трепет. М.: Республика, 1993.
4. Мелетинский Е.М. Палеоазиатский эпос о Вороне и проблема отношений Северо-Восточной Азии и Северо-Западной Америки в области фольклора // Мелетинский Е. М. Избранные статьи. Воспоминания. М., 1998. 576 с. С. 170–191..
5. Меновицков Г.А. Об устном повествовательном творчестве народностей Чукотки и Камчатки // Сказки и мифы народов Чукотки и Камчатки. М.: Наука, 1974. С. 28–30.
6. Рытхэу Ю. Дорожный лексикон. СПб: Журнал «Звезда». 2010. 520 с
7. Элиаде М. Аспекты мифа. Пер. с фр. М.: Академический проект, 2010. 256с.

References

1. Bakhtin M.M. Author and hero in aesthetic activity // Bakhtin M. M. Esthetics of verbal creativity. Sost. S. G. Bocharov. M.: Iskusstvo, 1979.
 2. Belikov L. V. Features of the formation of the main narrative genres in Chukotka folklore // Folklore and Ethnography of the peoples of the North. L., 1986.
 3. Kierkegaard S. Fear and trepet. M.: Republic, 1993. Pp. 9.
 4. Meletinsky E.M. The Paleoasiatic epic of the Raven and the problem of relations between North-East Asia and North-West America in the field of folklore // Meletinsky E. M. Selected articles. Memoirs. M., 1998. 576 Pp. 170–191.
 5. Menovshchikov G.A. On oral narrative creativity of the Chukotka and Kamchatka peoples // Fairy tales and myths of the peoples of Chukotka and Kamchatka. Moscow: Nauka, 1974. Pp. 28–30.
 6. Rytheu Yu. Road lexicon. Saint Petersburg: Zvezda Magazine, 2010. 520 p.
 7. Eliade M. Aspects of the myth. M.: Academic project, 2010. 256 p.
-

УДК 82.091

UDC 82.091

ЗАХАРОВА В.Т.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской и зарубежной филологии, Нижегородский государственный педагогический университет (Мининский университет) им. К. Минина
E-mail: victoriazaharova95@gmail.com

ZAKHAROVA V.T.

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: victoriazaharova95@gmail.com

МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ПАЛОМНИЧЕСТВА И.А. БУНИНА (ПО «РАССКАЗАМ НЕИЗВЕСТНОГО»)

METAPHYSICAL PILGRIMAGES OF I.A. BUNIN (BASED ON THE STORY "FROM THE RECORDS OF THE UNKNOWN")

Статья посвящена малоизвестному произведению Ив. Бунина «Из записей неизвестного», которое открывает цикл рассказов «Под серпом и молотом» (1930). Оно является свободное повествование, не стесненное жанровыми рамками. Предметом анализа является паломническая составляющая «записей». Благодаря эссеистски-философским паломническим впечатлениям масштаб заметок становится метафизически укрупненным. Аппелляция к жанру «хождения» позволила автору создать эффект вневременного единства духовного бытия нации.

В работе использованы структурно-аналитический, историко-функциональный, типологический, аксиологический методы исследования.

Ключевые слова: Бунин, «Из записей неизвестного», жанр паломничества, аксиологический потенциал, метафизическая масштабность.

The article is devoted to a little-known work of Yv. Bunin's "From the records of the unknown", which opens the cycle of stories "Under the hammer and sickle" (1930). It is a free narrative, not constrained by genre boundaries. The subject of the analysis is the pilgrimage component of "records". Thanks to the essayist-philosophical pilgrim impressions, the scale of notes becomes metaphysically enlarged. Appeal to the genre of "walking" allowed the author to create the effect of timeless unity of the spiritual being of the nation.

The paper uses structural-analytical, historical-functional, typological, and axiological research methods.

Keywords: Bunin, "From the records of the unknown", genre of pilgrimage, axiological potential, metaphysical scale.

В наследии Ив. Бунина есть произведения, которые являются периферийными на фоне его известных шедевров, однако представляют собой примеры значительного художественного постижения действительности. Таков, по нашему представлению, рассказ «Из записей неизвестного», убедительно вписывающийся в метатекст писателя и позволяющий обнаружить важнейшие доминанты художественного сознания автора, что является важной методологической задачей.

Созданный семь лет спустя после отъезда в эмиграцию, рассказ этот свидетельствует о том, насколько остро продолжал ощущать Бунин послереволюционные годы России. Что касается жанрового мышления писателя, то в «Записях неизвестного» проявилось стремление писателя к свободе художественного письма, к синтезированной форме изложения.

«Записи...» принадлежат к весьма традиционной в литературе жанровой форме. «Записки», дневниковые записи, путевые заметки были любимы как многими писателями, так и читателями. Их популярность во многом была обусловлена высоким уровнем искренности, личностного самораскрытия писателя. Именно в такого рода жанре, близком к жанру письма, заложен и потенциал обращения к будущему, что было столь важно для

каждого автора.

В данной статье ставится задача выявить и проанализировать паломническую доминанту в тексте рассказа.

Предваряя анализ, следует заметить следующее. Мы назвали паломничества, описанные в этом рассказе «метафизическими», имея ввиду одновременно и бытийную масштабность повествования, и воображаемый характер впечатлений, принадлежащих вымышленному рассказчику и значительно отстоящих по времени от момента их предполагаемого совершения до момента написания. В биографии же Ив. Бунина, как известно, реальные значимые паломничества, запечатленные в его путевых поэмах «Тень птицы» (1907) и «Воды многие» (1926), а также раннем небольшом рассказе «Святые горы» (1895) [6]. Бесспорно, в тексте анализируемого рассказа важно выделить черты художественного сознания Ив. Бунина, свойственные этим произведениям, что важно в аспекте представлений о целостности художественного мира писателя.

Это произведение, состоящее из 22 небольших главков, открывает цикл «Под серпом и молотом» (1930). (В эмигрантской периодике оно было опубликовано под названием «Странствия»). Повествование ведется

от имени безымянного рассказчика, живущего в 1920-е годы в Москве: «Эта зима была, кажется, особенно страшна. Тиф, холод, голод... Дикая, глухая Москва тоннула в таких снегах, что никто не выходил из дому без крайней нужды» [1, с. 154].

Возникает мотив «бездомья», скитальчества: «Я скитаюсь по Москве, даже начинаю мечтать о поездках кое-куда. Иногда не бываю дома с утра до вечера» [1, с. 156]. Жизнь угнетающе переменялась, и рассказчику представляется: «Очень далеким стало все прошлое!» [1, с. 156]. Это восклицание относилось ко впечатлению его от посещения полуразрушенного дома Толстого в Хамовниках.

Под влиянием подобных впечатлений у повествователя возникает желание быть поближе к вечному, священному: «В прекрасный сентябрьский вечер шел в Данилов монастырь. Когда подходил, ударил большой колокол. Вот звук! *Золотой, глухой, подземный...*» [1, с. 160]. (Здесь и далее в тексте курсив мой. – В.З.)

Бунинское слово всегда очень смыслоемко, символически многогранно. Так и здесь: поэтические дефиниции звука колокола означают и прекрасное, *золотое*, вечное, идущее с недосыгаемой небесной высоты, и таинственную связь с прошлым, *глухим, подземным*, с глубокой духовной традицией предков.

Образ колокольного звона всегда много значил для художника. В рассказе «Святые горы» (1895), написанном 25-летним Буниным, при описании его юношеского паломничества в Святогорский монастырь на Пасху передано его возвышенное состояние, когда в праздничное утро он слышал, как «радостно, наперебой трезвонили над Донцом, над зелеными горами колокола, уносились туда, где в ясном воздухе стремилась к небу белая церковка на горном перевале» [2, с. 266]. В рассказе «Над городом» (1900) образ колокольной звона занимает центральное место в композиции рассказа, выполняя роль великого «благовествования» людям. Примеры можно умножать; приведем еще цитату из рассказа «Тишина» (1901): «Ты помнишь колокол Кельнского собора? – вполголоса спросил меня товарищ» [3, с. 380]. Здесь этот образ связует времена, пространства культуры в единое поле *Божественной красоты*, одухотворяющей мир.

Верно замечено, что уже в ранней прозе писателя «медитативное начало... слито с образами внешнего мира, приобретающими глубокую символическую наполненность...» [9, с. 168].

В цикле, рассматриваемом нами, образ колокольного звона возникает не раз. В главке, посвященной пребыванию героя в маленьком городке, основанном «чуть не в самом начале Руси» и привлечшим повествователя множеством монастырей в округе, он появляется в финале [1, с. 171]. Рассказчик возвращается в монастырь поздно вечером, и возникает особый образ мира: «Колокола здесь есть шестнадцатого века. Среди этой северной ночи их серебряная, певуче дрожащая игра над монастырским садом и городом очаровательна...

Ночь же здесь прозрачная, бледная. Венера... играет каким-то тающим, просветленным блеском» [1, с. 171].

Красота мироздания для Бунина всегда была непреложна, – осененная же благодатной связью с миром красоты христианского Богослужения всегда находила в нем тонкого художника с одухотворенной кистью.

Если привлечь контекст поздней бунинской прозы, то немало созвучий найдем в дневниках Ив. Бунина эмигрантского периода.

Заметим следующее. Наблюдения Ив. Бунина в его паломнических «хождениях» касаются, как будто бы явлений внешнего порядка: перед нами чаще всего визуальная картина увиденного. Но она всегда сопряжена у Бунина с глубинным внутренним смыслом. Это обнаруживается буквально в каждой зарисовке: «...весна, тепло, – было очень хорошо. Увидел, наконец, древний собор, *с зелеными главами...* а в лесу стены, древнюю башню, ворота и храм Иосифа, *нежно сиявший в небе среди голых деревьев позолотой, – в небе, которое было особенно прекрасно от кое-где стоявших в нем синих и лазурных облаков*» [1, с. 166].

Полагаем, не случайно цветописная образность при воссоздании увиденного древнего храма на фоне леса и неба соотносима с «Троицей» Андрея Рублева.

География паломнических маршрутов, отразившихся в микро-зарисовках рассказа, обширна: это, помимо ближнего Подмосковья, Тверь, Суздаль, Макарьев монастырь и др. Верно замечено: «по количеству представленных в тексте святынь отечественной культуры и по щедрости их описаний это произведение является уникальным в творчестве художника» [10, с. 41].

Зарисовка увиденного в Макарьеве вновь подчеркивает важность самого факта существования *русской древности*: «Нанял лодку. Рыжий мужик... не спеша ворочал веслами, стоя в ней, и по зеркальной, тихой воде подвел ее к самому монастырю, к его *древним стенам...* В соборах все как было чуть не тысячу лет тому назад – *незапамятная и нерушимая Русь*: черные, средневековые лики икон, черная олифа...» [1, с. 167].

Символичной оказалась встреча героя с монахами. Они перевозили на пароме древний чудотворный образ. Паром «шел... в глубоком молчании. *Золотые хоругви, белый престол с образом, белые балахоны возцов и черные ризы сопровождающих образ. Все фигуры – и белые, и черные – в сажень ростом, великаны...*» [1, с. 168]. Не случайно здесь у автора поставлено многоточие после такого значимого слова «великаны»: Бунин умеет скупосдержанно, но пластически-выразительно передать читателю свое восхищение подвигом монахов, решавшихся на такие действия в эпоху обострившихся гонений на церковь. Величие несломленного духа сумел увидеть и запечатлеть Бунин в этой «паломнической миниатюре», визуальном колоритной, пластически выразительной.

Лаконичные, но не менее выразительные образы еще уцелевших действующих служителей Православной церкви писатель создает и в зарисовке о посещении Троице-Сергиевой Лавры.

«Во дворе собора, – повествует рассказчик, – по-прежнему нищие калеки, недужные <...> Бодро и деловито прошли среди этой орды *два рослых монаха: один здоровый мужик в гимнастерке и грубых сапогах, другой – круглолицый красавец Алеша Попович с шелковистой каштановой бородкой, с темно-синими... глазами. Все еще Русь. Русь. Но уже на исходе, на исходе*» [1, с. 170].

Полагаем, заключительное суждение повествователя касается не только проецируемой трагической судьбе держащих на своих плечах веру русских монахов (аллюзия на связь с былинным прошлым здесь великолепна). «Исход» старой Руси связан для Бунина и с пониманием драматических процессов *духовного обнищания* народа в эти годы: ведь несколькими строками выше дана такая зарисовка, сделанная у раки с открытыми большевиками мощами преп. Сергия Радонежского: «Кругом плотная толпа – бабы, мужики, старухи с крысиными глазами. Ни страха, ни благоговения, ни вздохов – ничего. Только любопытство, кое-какие замечания, иногда остроты и смех» [1, с. 170].

И все же несмотря на печальную констатацию очень тревожных сигналов, Бунин остается верен себе и в своей сдержанности, и в своей вере в будущее России. Именно печаль, а не ожесточенность и чувство мщенья были присущи Бунину в самые трудные годы России, – об этом свидетельствуют и его знаменитые «Окаянные дни», и многие другие произведения, в числе которых и анализируемое нами.

Как указывалось выше, часто именно через визуальный ряд впечатлений Бунину удается сказать многое. Это качество бунинского художественного сознания, многогранно проявленное во всем метатексте его прозы, означает органическую «вписанность» Бунина в круг традиций русской словесности с присущей последней визуальной доминантой [см.: 4].

Надежда Бунина на непреходящую жизнь сакрального начала в русской жизни была определенно связана с ролью русской церкви. В главке о посещении Данилова монастыря есть строки о посещении повествователем могилы Гоголя, за которой, как он узнал, ухаживали монахи.

Обратим внимание: здесь собирательный образ монахов только *упоминается*, а в цитированных выше: о посещении Макарьева, Троице-Сергиевой Лавры – образы монахов даны *в движении*: проплывающие на пароме, проходящие сквозь толпу. В последних случаях можно говорить о сходстве с кинематографическими приемами. Но главное здесь в том, что возникает эффект какого-то вневременного бытия этих героев с былинной надежностью натур, их пребывания в русской жизни если не «здесь и сейчас», то в историческом целом России.

Есть в этом рассказе и страницы о посещении рассказчиком заброшенных дворянских усадеб, «отсылающих» читателя к его ностальгии об уходящей дворянской культуре в известном шедевре «Антоновские яблоки» (1900). «Записки» заканчиваются подобным эпизодом. Однако собственно паломническая тема име-

ет, на наш взгляд открытый финал, – поэтичный и многомерный по смыслу. В предпоследней главе речь идет о посещении *еще одного*, – неизвестного, – монастыря («*опять в другом краю*»). Это постепенное прибавление паломнических топосов, от самых знаменитых в России до безымянных, явно способствовало созданию *эффекта множественности* сакральных мест в России.

И вновь здесь уже знакомый нам «бунинский» пейзаж: «Пришел рано утром. *Золотыми сердцами горели на солнце монастырские кресты*. В церкви шла служба, из раскрытых церковных дверей несло пение. Церковь была пуста <...> Служба шла стройно, спокойно <...> А двери церкви были раскрыты на воздух, *светлое летнее утро окружало монастырь, радостно и мирно сияло в окрестных полях и росистых перелесках...*» [1, с. 174, 175].

Очевидно, сколь символически глубока здесь визуальная образность. Монастырские кресты связаны с самым сокровенным в человеке, с сердцем, а сердце прекрасного человека принято называть «золотым». Все одухотворено в сознании писателя. Не просто природа «окружала» монастырь, но «светлое летнее утро», которое «радостно и мирно сияло».

Повторить здесь бунинское слово представляется необходимым, чтобы глубже оценить его. «Русский мир», осененный благодатью издревле ощущаемого единства земного и небесного, живет в радостной сопричастности, являющей идеальные начала бытия.

Один из самых известных исследователей творчества Бунина Ю. Мальцев писал, что «эти очаги русской духовности показаны Буниным в удивительной гармонии и единстве с вечной русской природой, из дивного единства вырастает ослепительный образ “незапамятной и нерушимой Руси”» [7, с. 286].

Полагаем оправданным и такое представление об этом произведении Бунина: «“Странствия” дают возможность Бунину и его герою обрести Россию заново, воскресив в памяти ее былой духовный облик. Это путь от гибели к воскресению» [8, с. 22].

Итак, завершая анализ паломнической темы в произведении Ив. Бунина «Из записей неизвестного», можно сделать следующие выводы. Не случайно русские писатели-эмигранты на чужбине осознавали свою миссию как «посланическую». Это было замечено и зарубежными исследователями. Так, Б. Кодзис писал: «Пребывание на чужбине приобретало характер миссии, которая заключалась в том, чтобы сохранить национальное самосознание» [5, с. 15].

Посланическая миссия включала в себя многие начала, но доминантной была тема «утраченного рая», тема ушедшей России, – России, которую потеряли не только они, – потеряли все. Пожалуй, не найдется ни одного писателя в многочисленной среде русской литературной эмиграции, который не сказал бы здесь своего слова. Самые значительные «слова» были сказаны в крупных автобиографических жанрах, – как и у самого Ив. Бунина, так и у Ив. Шмелева, Б. Зайцева и других. Но и в малых жанрах, даже в жанре таких путевых

«микрозарисовок», как в представленном выше тексте, под пером большого художника появлялись проникновенные, философски-емкие, эстетически совершенные творения.

Здесь у Бунина именно воображаемые, восстанавливаемые в памяти паломнические зарисовки придают «записям» онтологическую масштабность, историче-

скую глубину. «Память» жанра «хожений», – одного из самых любимых в народе, – способствовала закреплению в сознании соотечественников понимания благодатной силы приобщения к духовному богатству предков, которое не может исчезнуть никогда. Именно свет такой веры-надежды пронизывает эти метафизические паломничества Ив. Бунина.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Из записей неизвестного. В кн.: Окаянные дни: Неизвестный Бунин. Сост., предисл., библиогр. справка О. Михайлова. Т. 10. Кн. 2. М.: Мол. гвардия, 1991. 333 с. С. 154–177.
2. Бунин И.А. Святые горы. В кн.: И.А. Бунин. Собр. соч.: в 4-х т. Т. 1. М.: Правда, 1988. 477 с. С. 261–266.
3. Бунин И.А. Тишина. В кн.: И.А. Бунин. Собр. соч.: в 4-х т. Т. 1. М.: Правда, 1988. 477 с. С. 378–382.
4. Есаулов И.А. Проблема визуальной доминанты русской словесности. В кн.: Евангельский текст русской словесности в русской литературе XVIII–XX вв. Цитата, реминисценция, мотив, сюжет жанр: сб. науч. тр. Вып. 2. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 1998. 551 с. С. 42–54.
5. Кодзис Б. Литературные центры Русского зарубежья 1918–1939: Писатели. Творческие объединения. Периодика. Книгопечатание. Мюнхен: Sagner, 2002. 320 с.
6. Латухина А.Л. Цикл путевых поэм И.А. Бунина «Тень птицы»: проблема жанра: дисс. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Н. Новгород, 2004. 186 с.
7. Мальцев Ю.В. Иван Бунин. М., Франкфурт-на Майне: Посев, 1994. 432 с.
8. Никитина М.В. Мотивная структура пространственно-временной организации «Окаянных дней» и «Странствий» И.А. Бунина: автореф. дис. на соиск. ученой степ. канд. филол. н. Архангельск: Поморский государственный университет, 2006. 23 с.
9. Ничипоров И.Б. Поэзия темна, в словах не выразима... Творчество И.А. Бунина и модернизм. М.: Метафора, 2003. 255 с.
10. Пращерук Н.В. Проза И.А. Бунина в диалогах с русской классикой: монография. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. федерал. ун-та, 2016. 206 с.

References

1. Bunin I.A. From the records of the unknown. In: Cursed days: Unknown Bunin. Comp., Preface, Bibliogr. reference O. Mikhailova. T. 10. Kn. 2. Moscow: Mol. Gvardiya, 1991. 333 p. Pp. 154–177.
2. Bunin I.A. The Holy mountain. In: I.A. Bunin. Collected works: in 4 vols. Vol. 1. Moscow: Pravda, 1988. 477 p. Pp. 261–266.
3. Bunin I.A. Tishina. In: I.A. Bunin. Collected works: in 4 vols. Vol. 1. Moscow: Pravda, 1988. 477 p. Pp. 378–382.
4. Esaulov I. A. The Problem of visual dominant of Russian literature. In: Gospel texts in Russian literature in Russian literature of XVIII–XX centuries. Quote, reminiscence, motive, plot, genre: collected scientific works. Vol. 2. Petrozavodsk: PetrSU Publishing house, 1998. 551 p. P. 42–54.
5. Kodzis B. Literary centers of the Russian abroad 1918–1939: Writers. Creative association. Periodical. Typography. Munich: Sagner, 2002. 320 p.
6. Latuhina A.L. Cycle of traveling poems by I. A. Bunin “Shadow of the bird”: the problem of the genre: Diss. ... kand. filol. n. N. Novgorod, 2004. 186 p.
7. Maltsev Yu. V. Ivan Bunin. Moscow, Frankfurt am main: Seeding, 1994. 432 p.
8. Nikitina M. V. Motivic structure of the space-time organization of “Cursed days” and “Wanderings” I.A. Bunin: autoref. diss. ... kand. filol. n. Arkhangelsk: Pomorsky state University, 2006. 23 p.
9. Nichiporov I. B. Poetry is dark, not expressible in words... Creativity of I.A. Bunin and modernism. Moscow: Metaphor, 2003. 255 p.
10. Prashcheruk N. V. Prose of I.A. Bunin in dialogues with Russian classics: monograph. 2nd ed., additional. Yekaterinburg: Publishing house of the Ural Federal University, 2016. 206 p.

УДК 81'1, 316.77

UDC 81 '1, 316.77

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, заведующий
кафедрой журналистики и связей с общественностью
Орловский государственный университет имени
И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of the
Department of Journalism and Public Relations of Orel
State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

**РОМАН А.ЩЕРБАКОВА «ЖУРНАЛИСТЫ НЕ ОТДЫХАЮТ»
В КОНТЕКСТЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ ИСТОРИИ И ОТРАЖЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ**

**A. SHCHERBAKOV'S NOVEL «JOURNALISTS HAVEN'T A REST»
IN THE CONTEXT OF ALTERNATIVE HISTORY AND REFLECTIONS OF MEDIA TECHNOLOGIES**

В статье рассматривается проблема отражения медиатехнологий в романе А.Щербакова «Журналисты не отдыхают», написанном в жанре альтернативной истории

Ключевые слова: альтернативная история в фантастике, отражение медиатехнологий.

The article considers the problem of reflecting media technologies in A. Shcherbakov's novel «Journalists do not rest,» written in the genre of alternative history

Keywords: alternative history in science fiction, reflection of media technologies.

Жанр «альтернативная история» в современной фантастике становится весьма продуктивным. «Полная энциклопедия попаданцев в прошлое» указывает на 1384 произведения данной проблематики [1]. В этом издании даётся практически исчерпывающая классификация главных героев-попаданцев по разным принципам, в том числе и по профессиональной принадлежности. И единственным произведением, главным героем которого становится журналист, является роман А.Щербакова «Журналисты не отдыхают».

Сюжет обычен для литературы о попаданцах: главный герой Сергей Коньков, журналист и пиарщик, проваливается из Петербурга наших дней в Петроград между двух революций 1917 года. Надо сказать, что он являет собой тип вполне беспринципного работника медиаиндустрии: «А тут ещё халтурой надо заниматься. Дело в том, что в одной очень известной и навороченной питерской FM радиостанции возник раздрай и раскол. Она раскололась на две. Вот одна из половин и наняла меня, чтобы обгадить вторую. Я приперся, чтобы уточнить подробности. Разумеется, опохмеляться перед работой я не стал – так что настроение было ужасным. А тут ещё моя собеседница была явно дамой из богемы – она в самом деле верила, что её сторона – правая. Так что она пачкала мне мозги долго и упорно. А ведь мне-то какая разница? Если бы меня наняли её противники – я бы работал на них» [6].

Оказавшись в Петрограде в апреле 1917 года, Коньков задумывается о том, как легализоваться в этом времени. И тут оказывается, что он попал в тело американского журналиста анархистского толка Ричарда Блэка, приехавшего в Россию не только для выполнения журналистских обязанностей, но и из-за неладов с зако-

ном в Североамериканских Штатах. Коньков примыкает к анархистам, потом сближается с большевиками, переходит к ним и проводит целый ряд PR-кампаний, естественно, используя медиатехнологии будущего и знание того, как развивались исторические события. Как это и положено в жанре альтернативной истории, события пошли другим чередом. (Проблема отражений медиатехнологий в художественной литературе находится на этапе становления – см., например, работы [5], [3], [2]).

Роман А.Щербакова по-хорошему многослоен, многопроблемен, что выгодно отличает его от многих произведений данного направления, в нём много тонких наблюдений и серьёзных размышлений. В настоящей статье будут отмечены только два аспекта данного произведения: реализация «кодекса попаданцев» и отражение медиатехнологий.

В книгах, написанных в жанре альтернативной истории, сформулирован своеобразный «кодекс попаданцев»: «Что там должен сделать любой уважающий себя попаданец? Список из пяти пунктов приходилось читать неоднократно. Предупредить товарища Сталина, замочить в сортире Хрущёва, сместить Жукова, изобрести автомат Калашникова и перепеть Высоцкого» [4]. В романе Щербакова актуализируются два пункта из этого списка – творчество Высоцкого и деятельность Сталина.

Первое упоминание Высоцкого как раз в контексте «кодекса попаданцев»: «Придумать промежуточный патрон и перепеть Высоцкого в этом времени как-то не светило» [6]. И действительно, герой романа Сергей Коньков не перепевает песен Высоцкого, выдавая их за свои. Но в тексте его произведения играют важную сюжетобразующую роль: то перефразированная строка поэта становится

ся названием главы «Тут различные встречи случаются» (в песне «В темноте»: «Тут ненужные встречи случаются»), то при характеристике состояния Махно, оказавшегося в этом варианте истории твёрдым союзником большевиков, используется песня Высоцкого «Пожары», то главе «Момент удачи» предпослано четверостишие из песни «Случаи», то в тексте романа отмечается такой пассаж: «Ведь по сути, перефразируя Высоцкого, из колоды у них утащили туза. Свою пропаганду большевики строили вокруг прекращения войны. Война если ещё и не прекратилась, но к этому всё шло» [6].

Однако герой Щербакова всё же не удержался от соблазна воспользоваться чужой славой: то он в разговоре о поэзии слышит фамилию Каменского, поэта-футуриста и авиатора (о котором он, кстати, и не слышал до этого), и, чтобы произвести определённое впечатление на приятную ему девушку, декламирует стихотворение Р. Рождественского «Первые» – о первых российских авиаторах, то исполняет написанный через 10 лет «Гимн рабочего фронта».

Сергей Коньков становится руководителем РОСТА, он привлекает к работе Брюсова, который занимается в том числе и подготовкой журналистов, он внедряет рок, и имажинисты, например, предстают как рок-поэты, рок-исполнители... Литература меняется, и финский писатель М. Лассила пишет роман-эпопею, предвосхищающую «Тихий Дон». (Но изменение истории литературы в романе Щербакова и вообще в альтернативной истории – это тема отдельного исследования).

Деятельность Сталина в романе представлена как сугубо положительная: именно он является ближайшим помощником Ленина, именно к нему переходит власть после смерти вождя (надо сказать, что Троцкий у Щербакова дезавуирован, хотя отмечается его ораторское мастерство, разве что и ораторское мастерство Луначарского).

Вообще следует отметить, что в произведениях о попаданцах Сталин оказывается положительным ге-

роем. В этой связи можно указать романы А. Рыбакова «Переиграть войну!», «Ликвидаторы времени», «Взвать прошлое!», романы А. Логинова «Три танкиста из будущего» и ««Попаданец» Сталин», а также роман С. Буркатовского «Вчера будет война» (этими произведениями данный список не исчерпывается).

Что касается отражения медиатехнологий в романе «Журналисты не отдыхают», то среди многочисленных рекламных и PR-кампаний и акций можно выделить PR-кампанию по дискредитации Временного и по дискредитации Бориса Савинкова. В обоих случаях активно использовались чёрные технологии.

Сергей Коньков, уяснив, что в мире, в который он попал, журналисты ещё не овладели «высоким искусством демагогии» и либо писали правду, либо откровенно лгали, запустил версию о том, что «члены Временного правительства просто-напросто отработывают английские и французские деньги, наживая немаленькие капиталы – и расплачиваться намерены кровью солдат. Я даже решил ввести в местный обиход термин «откат»» [6]. В результате журналисты самых разных направлений стали чернить деятельность Временного правительства, Керенский впал в нерешительность и планируемое наступление на фронте было сорвано.

Применительно к Савинкову была предпринята другая тактика. Была издана брошюра с выходными американскими данными, в которой указывалось на то, что Савинков был агентом царской охраны. Эти сведения стали тиражироваться разными изданиями, а большевистская пресса, напротив, защищала его, но «защищать можно так, что выйдет похуже, чем самое оголтелое обвинение» [6].

Роман А. Щербакова «Журналисты не отдыхают» может быть также рассмотрен в контексте интертекстуальности, в контексте риторики, да и другие контексты можно ещё обнаружить и исследовать. Данное произведение многогранно, и оно вполне достойно того, чтобы быть предметом дальнейших филологических штудий.

Библиографический список

1. Вязовский А., Гарик. Полная энциклопедия попаданцев в прошлое // http://samlib.ru/o/odinokij_gawriil/popadanec20.shtml [дата обращения: 8.12.2019]
2. Изотов В.П., Изотова Е.С. Отражённый медиадискурс в творчестве В.С.Высоцкого // Современный дискурс-анализ. Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: Материалы Международной научно-практической конференции (специальный выпуск журнала). № 3 (20). Т.1. Белгород: Политерра, 2018. С.204–210.
3. Изотова И.В. PR и PRогрессорство: элементы PR-технологий в PRоизведениях братьев Стругацких. Орёл: ОГУ, 2009. 84 с.
4. Князев М. Полный набор. Великая миссия // <https://knizhnik.org/miloslav-knjazev/polnyj-nabor-velikaja-missija/18> [дата обращения: 18.04.2020]
5. Музалевский М. Аудитория // Советник, 2007, № 8. С.47-51.
6. Щербаков А.Ю. Журналисты не отдыхают // <https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/alternativnaya-istoriya/159894-aleksej-shherbakov-zhurnalisty-ne-otdyhayut.html> [дата обращения 27.10.2020]

References

1. Vyazovsky A., Garik. Complete encyclopedia of past// http://samlib.ru/o/odinokij_gawriil/popadanec20.shtml [circulation date: 8.12.2019]
2. Izotov V. P., Izotova E. S. The reflected media discourse in V. S. Vysotsky's creativity//The modern discourse analysis. The discourse of modern mass media in the long term theories, social practice and education: Materials of the International scientific and practical conference (special issue of the magazine). No. 3 (20). T.1. Belgorod: Polyterra, 2018. Pp. 204–210.
3. Izotova I. V. PR and PRогрессорство: elements of PR-technologies in works of brothers Strugatsky. Orel: OSU, 2009. 84 p.
4. Knyazev M. Full set. Great Mission//<https://knizhnik.org/miloslav-knjazev/polnyj-nabor-velikaja-missija/18> [circulation date: 18.04.2020]
5. Muzalevsky M. Audience//Adviser, 2007, No. 8. Pp. 47–51.
6. Cherbakov A. Y. Journalists haven't a rest//<https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/alternativnaya-istoriya/159894-aleksej-shherbakov-zhurnalisty-ne-otdyhayut.html> [date of the address 27.10.2020]

УДК 821.131.1

UDC 821.131.1

КОВАЛЕВ П.А.

доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: kavalller@mail.ru

РЕТИНСКАЯ Т.И.

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

E-mail: tatret@mail.ru

KOVALEV P.A.

Doctor of Philology, Professor at the Department of the Russian Literature of the XX-XXI Centuries and History of Foreign Literature of Orel State University

E-mail: kavalller@mail.ru

RETINSKAYA T.I.

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of Department of Romance Philology of Orel State University

E-mail: tatret@mail.ru

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ФУТУРИСТСКОГО МАНИФЕСТА В ИТАЛЬЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

THEORY AND PRACTICE OF MANIFESTO OF FUTURISM IN ITALIAN LITERATURE

Статья посвящена генезису европейского футуризма, история которого начинается с манифестов итальянского писателя Филиппо Маринетти. Анализ «Первого манифеста футуризма» и «Технического манифеста футуристической литературы» показывает, что теория и практика футуризма в итальянской литературе представляла собой разрушение традиционной однозначной связи слова и смысла, трансформацию синтаксиса и поэтики в поисках форм новой художественной выразительности. Результаты этого процесса, воспринятые всей новоевропейской литературой, достаточно неоднозначны: смешение различных функциональных и стилевых норм, вербального и иконического, выход за пределы искусства зачастую создают феномен структурной недостаточности, являющейся наряду с художественной манифестацией генетическим свойством ранней футуристической литературы.

Ключевые слова: футуризм, манифест, Маринетти, антиэстетизм, деконструкция, верлибр

The article is devoted to the genesis of European futurism, the history of which begins with the manifestos of the Italian writer Filippo Marinetti. The analysis of structure and content of the «First Manifesto of Futurism», the «Technical Manifesto of Futuristic Literature» and others displays that the theory and practice of futurism in the Italian literature appeared to be the destruction of the traditional monosemantic connection of word and meaning, the transformation of syntax and poetics in search of forms of new artistic expressiveness. The results of this process, perceived by all new European literature, are quite ambiguous: the mixing of various functional and style norms, verbal and iconic, going beyond art often create a phenomenon of structural insufficiency, which, along with artistic manifestation, is the genetic property of early futuristic literature.

Keywords: futurism, manifesto, Marinetti, anti-aestheticism, deconstruction, vers libre.

Футуризм – одно из самых агрессивных модернистских художественных течений первой трети XX века в литературе, живописи, скульптуре, музыке, театре и кинематографе, зародившееся в Италии и имевшее своих представителей во Франции, Испании, Германии, Англии, Португалии, Польше, России и некоторых других странах. Стремясь создать «искусство будущего», футуристы декларировали отрицание всей предшествующей культурной традиции, культивировали эстетику урбанизма и машинной индустрии с ее динамической безличностью, утверждали примат сознания «человека толпы», мгновенную смену событий и переживаний.

Философское обоснование футуризм получил в анархистских теориях М. Штирнера и М. Бакунина, в интуитивистской философии А. Бергсона и в имморализме ницшеанского толка. «Художественные поиски футуризма, – отмечается в «Краткой литературной энциклопедии», – направлены на то, чтобы постичь пер-

возлементы современного бытия (понимаемого лишь как «жизнь материи») и пересоздать его, выражая – нередко крайне произвольно – многочисленные формы движения, комбинации скоростей, взаимодействия сил и энергий в их дегуманизованном аспекте, осмысляя динамику мира вне человеческой, общественной и нравственной стороны происходящего» [4, стб. 167].

Важным элементом «новой поэтики» футуризма в области художественного творчества стал жанр манифеста. Как справедливо отмечает И.Ю. Иванюшина: «В суб-поле авангардного искусства программные «декларации о намерениях» не менее значимы, чем собственно художественные тексты. <...> Текст и метатекст лежат на одном уровне и являются равноправными участниками в бесконечном диалоге» [2, с. 57]. В известном смысле можно говорить о том, что футуристский манифест является своеобразным новым жанром, как, например, «приказ по армии искусства» В. Маяковского, с кото-

рым его сближает особенный модальный дискурс.

Показательно в этом отношении, что история футуризма началась с публикации в парижской газете «Фигаро» 20 февраля 1909 года «Первого манифеста футуризма» («Fondazione e manifesto del futurismo»), создателем которого был Филиппо Томмазо Маринетти, к тому времени автор поэтических книг «Покорение звезд» (1902), «Разрушение» (1904) и редактор авангардистского миланского журнала «Поэзия». Манифест был откровенным вызовом классическому искусству, отрицанием духовных и культурных ценностей прошлого и содержал 11 пунктов (см. Приложение 1)

Пропагандируемая Маринетти эстетика базировалась на достижениях научно-технического прогресса, воспринятых им в динамическом и механистическом аспектах: культ мотора и скорости, новые технологии, «динамическая литература будущего» и как венец – механический человек «в комплекте с запчастями», лишенный моральных и нравственных ограничителей («Технический манифест футуристической литературы»). Будущее представляется ему миром больших городов, заполненных машинами и людьми-роботами (пьесы «Электрические куклы», «Электричество»), где царит культ грубой физической силы и войны как «единственной гигиены мира», а любовь сведена к простой «функции сохранения рода» [6, с. 67–68].

Корни футуризма многими критиками выводились из итальянской культурной ситуации: «...в Италии, родине футуризма, особенно сильно сказывается это перепроизводство культуры <...> Для Италии футуризм, как культурная тенденция, есть жизненная необходимость...» [9, с. 54]. Не удивительно поэтому, что первый манифест Маринетти, как акт провозглашения принципов обновления социальной и культурной жизни, поддержали молодые поэты, музыканты и художники: 11 апреля 1910 был опубликован «Манифест художников-футуристов» (У. Боччони, К. Карра, Л. Руссоло, Дж. Балла, Дж. Северини), 11 мая 1911 года – «Манифест музыкантов-футуристов, а через год – 11 апреля 1912 года – «Технический манифест футуристической скульптуры», в котором отвергалась «фигуративная ценность плоскостей и объемов» и приветствовались «открытия новых пластических идей» [5, с. 34–35]. В 1912 году в парижском салоне Бернгейма-младшего со скандальным успехом прошла первая выставка итальянских художников-футуристов, которая затем была представлена во всех художественных центрах Европы. А сам Маринетти за несколько лет объездил с лекциями о футуризме практически всю Европу и даже посетил Россию.

На волне моды футуристические объединения создавались во Франции, Германии, Испании, Англии, Венгрии, Бельгии, Польше и России. В Нью-Йорке в 1915 году выходил футуристический журнал «291», в Токио существовала «Футуристическая школа Японии», в Аргентине и Чили функционировали группы ультристов, в Мексике – эстридентистов.

Но теория и практика футуризма в области словес-

ности формировалась в основном в результате активной деятельности Маринетти, выступавшего с многочисленными манифестами и статьями: «Убьем лунный свет!» (1911), «Разрушение синтаксиса. – Воображение без проводов. – Слова на свободе» (1913), «Геометрическое и механическое величие и числовое сознание» (1914) и др. В 1910 году Маринетти напечатал на французском и итальянском языках единственный футуристический роман «Мафарка-футурист», в котором изображено рождение бессмертного крылатого механического сверхчеловека и изложена политическая программа итальянского футуризма. В 1912 году появляется антология «Поэты-футуристы», которой был предпослан «Технический манифест футуристической литературы», содержащий теоретическое обоснование формальных новшеств футуризма. В привычной стилистической манере Маринетти излагает в нем 11 требований к «новому поэтическому языку».

Исходя из этого документа, можно говорить о том, что для теории футуризма характерны интенции: 1) разрушения привычного синтаксиса (отказ от знаков препинания, культивирование «телеграфного стиля» и т.п.), 2) расширения словаря и словообразовательного экспериментаторства, 3) моделирования заумного (универсального) языка, 4) трансформации поэтических канонов и формирования новой системы стихотворных и жанровых форм на основе тематических интервенций. «Для футуризма не существовало эстетически запретных областей; предпочтение же отдавалось реальности, еще не затронутой в художественной практике (антиэстетизм). Поэтический интерес вызывали предметы, недавно внедренные в обиход, в основном – материальная культура города (урбанизм), но с этим конкурировали попытки придать значимость тому, что располагалось за чертой культуры» [4, с. 169].

«Технический манифест футуристической литературы» по праву считается одним из самых радикальных вторжений в основы основ художественной культуры слова, так как «приводит к изгнанию из литературного творчества интеллектуального начала, подмене его иррациональной, субъективистской интуицией» [8, с. 271].

Одним из характерных приемов реализации лозунга «Слова на свободе» (Дж. Лучини) стал верлибр – стих, свободный от метро-ритмических, рифменных и строфических ограничений, который был объявлен средством введения в литературу новых «динамических ощущений». Свободный от жесткой нормативности поэтический текст легко взаимодействовал с нетрадиционными элементами «новой поэтики». Использование звукоподражаний, математических символов, коллажей, игра шрифтами, синтез вербального и иконического – все это привело в конечном итоге к деструктуризации всех уровней поэтического языка, что, по мнению футуристов, должно было разрушить традиционную, однозначную связь слова и смысла и создать новые художественные формы, соответствующие стремительно изменяющему миру.

В своем творчестве итальянские футуристы во главе

с Маринетти пытались последовательно реализовывать приемы деконструкции словесной ткани, изложенные в «Техническом манифесте футуристской литературы». Они активно используют математические формулы и рисунки, произвольно варьируют шрифты, применяют хаотический принцип расположения литер различных шрифтов, размеров и жирности:



[10]

Эти приемы шрифтовой акциденции были взяты на вооружение практически всеми европейскими футуристами и положили начало визуальной поэзии [1, с. 144 – 145].

Отрицание сюжетной и образной традиции приводит футуристов к последовательному отказу и от собственно «носителя художественного» – языка как такового. Внедрение внутрь фонетической и семантической структуры слова приводит адептов новой художественной эстетики к уничтожению коммуникативной и собственно эстетической функции литературы, к выдвиганию на первый план некоего «чистого смысла». Так, в стихотворении «Занг тумб тумб» Маринетти описывает битву при Адрианополе, где впервые была использована военная авиация, актуализируя принцип «фонетического письма»:

«TRITURATO ROSSO ROSSO STRIATO
 SUSSULTANTE ETERNO
 urrrrrrrraaaaah urrrrrraaaaah
 vincere vincere gioia gioia vendetta massacrare
 continuare
 tatatatatatatatatatatatata
 FINE DISPERAZIONE PERDUTO NIENTE-DA-
 FARE INUTILE
 immergersi freschezza dilatarsi aprirsi ammolllirsi
 dilatarsi

plum plamplam pluff pluff frrrrrr
 sterco-di-cavallo orina bidet ammoniacca odore-
 tipografico» [10]

Воспроизведение с помощью звукоподражаний шума мотора, взрывов и выстрелов, с помощью шрифтовой акциденции и типографской графики – батальной диспозиции выводит лишенный метро-ритмической и рифменной урегулированности текст стихотворения за пределы эстетического, декларативно разрушая само понятие поэзии.

Среди активных деятелей итальянского авангарда, руководствовавшихся подобными манифестациями, можно назвать и Лучано Фольгоре (см. сборники «Песнь моторов», «Мост через океан», «Быстрый город»), и Альдо Палаццески (см. «Поэмы», «Поджигатель»), и Арденго Соффичи – автора сборника с ультрафутуристическим названием: «Bif§zf + 18 симультанностей и Химические лиризмы», в котором особого внимания заслуживает стихотворение «Перекресток», которое можно признать иллюстрацией основных положений «Технического манифеста футуристской литературы»:

«Раствориться в пудре ночи
 Под неожиданный всплеск электричества газа
 ацетилена и прочих огней
 Расцветших в витринах
 В окнах и аэроплане звездного неба
 Туфли за которыми тянутся алмазные и
 золотые капли вдоль весенних тротуаров
 Как губы и как глаза
 всех этих женщин свихнувшихся от одиноких
 истерик
 Автомобили повсюду
 Королевские кареты и трам-
 ваи в пронзительных криках
 изрешеченных картечью птиц
 Nous n'avons plus d'amour que
 pour nous-mêmes enfin
 «Не разговаривайте с водителем»

О плыть как влюбленная рыба которая пьет
 Изумруды
 В этих сетях запахов и бен-
 гальских огней!» [3, с. 53]
 (Пер. Е. Солоновича)

Соффичи практически отказывается от пунктуации и традиционной графики, от использования законченных по смыслу фраз. Ведущей темой здесь оказывается скорость в технистическом мире, полном автомобилей, самолетов и других средств передвижения. Смешение различных функционально-стилевых форм создает впечатление структурной недостаточности, фрагментарности, что соответствует манифестируемому футуристами культу «мгновенности», антикаузальности бытия.

ПРИЛОЖЕНИЯ

1. МАНИФЕСТ ФУТУРИЗМА

1. Мы хотим воспевать любовь к опасности, привычку к энергии и отваге.
2. Главными элементами нашей поэзии будут: храбрость, дерзость и бунт.
3. До сих пор литература воспитывала задумчивую неподвижность, экстаз и сон; мы же хотим восхвалить наступательное движение, лихорадочную бессонницу, гимнастический шаг, опасный прыжок, оплеуху и удар кулака.
4. Мы объявляем, что великолепие мира обогатилась новой красотой: красотой быстроты. Гоночный автомобиль со своим кузовом, украшенным громадными трубами со взрывчатым дыханием... рычащий автомобиль, кажущийся бегущим по картечи, прекраснее Самофракийской победы.
5. Мы хотим воспеть человека, держащего маховик, идеальный стебель которого проходит сквозь землю, которая брошена сама на окружность своей орбиты.
6. Надо, чтобы поэт расходовался с жаром, блеском и расточительностью; пусть они увеличат энтузиастское и усердие первоначальных элементов.
7. Не существует красоты вне борьбы. Нет шедевров без агрессивности. Поэзия должна быть жестокой атакой против неизвестных сил, чтобы требовать от них преклонение перед человеком.
8. Мы на крайнем мысе веков!.. К чему оглядываться, если нам нужно разбить таинственные двери невозможного. Время и пространство умерли вчера. Мы уже живём в абсолютном, так как мы уже создали вездесущую быстроту.
9. Мы хотим прославить войну – единственную гигиену мира – милитаризм, патриотизм, разрушительный жест анархистов, прекрасные идеи, обрекающие на смерть, и презрение к женщине.
10. Мы хотим разрушить музеи, библиотеки, сражаться с морализмом, феминизмом и всеми низостями оппортунистическими и утилитарными.
11. Мы воспоем огромные толпы, движимые работой, удовольствием или бунтом; многоцветные и полифонические прибои революций в современных столицах; ночную вибрацию арсеналов и верфей под их сильными электрическими лунами; прожорливые вокзалы, проглатывающие дымящихся змей; заводы, привязанные к облакам на канатах своего дыма; мосты, гимнастическим прыжком бросившиеся на дьявольскую ножевую фабрику осолнченных рек; авантюристический покеботы, нюхающие горизонт; локомотивы с широкой грудью, которые топчутся на рельсах, как огромные стальные лошади, взнузданные длинными трубами; скользящий лет аэропланов, винт которых вьётся, как хлопанье флагов и аплодисменты толпы энтузиастов [5, с. 7–8].

(1909)

2. ТЕХНИЧЕСКИЙ МАНИФЕСТ ФУТУРИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Синтаксис надо уничтожить, а существительные ставить как попало, как они приходят на ум.
2. Глагол должен быть в неопределенной форме. Так он хорошенько подладится к существительному, и тогда существительное не будет зависеть от писательского «я», от «я» наблюдателя или мечтателя. Только неопределенная форма глагола может выразить непрерывность жизни и тонкость ее восприятия автором.
3. Надо отменить прилагательное, и тогда голое существительное предстанет во всей своей красе. Прилагательное добавляет оттенки, задерживает, заставляя задуматься, а это противоречит динамике нашего восприятия.
4. Надо отменить наречие. Этот ржавый крючок пристегивает друг к другу слова, и предложение от этого получается отвратительно монотонным.
5. У каждого существительного должен быть двойник, то есть другое существительное, с которым оно связано по аналогии. Соединяться они будут без всяких служебных слов. Например: человек-торпеда, женщина-залив, толпа-прибой, место-воронка, дверь-кран. Восприятие по аналогии становится привычным благодаря скорости воздушных полетов. Скорость открыла нам новые знания о жизни, поэтому надо распрощаться со всеми этими «похожий на, как, такой как, точно так же как» и т.д. А еще лучше предмет и ассоциацию слепить в один лаконичный образ и представить его одним словом.
6. Пунктуация больше не нужна. Когда прилагательные, наречия и служебные слова будут отменены, сам по себе возникнет живой и плавный стиль без глупых пауз, точек и запятых. Тогда уж пунктуация будет совсем ни к чему. А чтобы указать направление или что-нибудь выделить, можно употребить математические символы + – x : = > < и нотные знаки.
7. Писатели всегда очень любили непосредственную ассоциацию. Животное они сравнивали с человеком или с другим животным, а это почти фотография. Ну, например, одни сравнивали фокстерьера с маленьким породистым пони, другие, более смелые, могли бы сравнить ту же нетерпеливо повизгивающую собачонку с отбивающим морзянку аппаратом. А я сравниваю фокстерьера с бурлящей водой. Все это уровни ассоциаций различной ширины охвата. И чем шире ассоциация, тем более глубокое сходство она отражает. Ведь сходство состоит в сильном взаимном притяжении совершенно разных, далеких и даже враждебных вещей. Новый стиль будет создан на основе самых широких ассоциаций. Он впитает в себя все многообразие жизни. Это будет стиль разноголосый и многоцветный, изменчивый, но очень гармоничный <...>
8. Не бывает разных категорий образов, все они одинаковые. Нельзя делить ассоциации на высокие и низкие, изящные и грубые или надуманные и есте-

ственные. Мы воспринимаем образ интуитивно, у нас нет заранее готового мнения. Только очень образный язык может охватить все разнообразие жизни и ее напряженный ритм.

9. Движение нужно передавать целой цепочкой ассоциаций. Каждая ассоциация должна быть точной и краткой и вмещаться в одно слово...

10. Сплетать образы нужно беспорядочно в вразнобой. Всякая система – это измышление лукавой учености.

11. Полностью и окончательно освободить литературу от собственного «я» автора, то есть от психологии. Человек, испорченный библиотеками и затюканный

музеями, не представляет больше ни малейшего интереса. Он совершенно погряз в логике и скучной добродетели, поэтому из литературы его надо исключить, а на его место принять неживую материю. Физики и химики никогда не смогут понять и раскрыть ее душу, а писатель должен это сделать, употребив всю свою интуицию. За внешним видом свободных предметов он должен разглядеть их характер и склонности, сквозь нервное биение моторов – услышать дыхание металла, камня, дерева. Человеческая психология вычерпана до дна, и на смену ей придет лирика состояния неживой материи... [7, с. 163–165].

(1912)

Библиографический список

1. Бирюков С. Зевгма: Русская поэзия от маньеризма до постмодернизма. М.: Наука, 1994. 288 с.
2. Иванюшина И.Ю. Русский футуризм: идеология, поэтика, прагматика: дисс. ... докт. филолог. наук. Саратов, 2003. 311 с.
3. Итальянская лирика. XX век. М., 1968. 392 с.
4. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. М.: Сов. энциклопедия, 1975. Т.8: Флобер – Яшпал. 1136 стб.
5. Манифесты итальянского футуризма: Собрание манифестов Маринетти, Бичьони, Карра, Руссоло, Балла, Северини; Прателла, Сен-Пуан / Пер. [и предисл.] Вадима Шершеневича. М: тип. Рус. т-ва, 1914. 77 с.
6. Маринетти Ф.Т. Футуризм. СПб.: «Прометей» Н.Н. Михайлова, 1914. 241 с.
7. Называть вещи своими именами: Программные выступления мастеров западно-европейской литературы XX в. М.: Прогресс, 1986. 637 с.
8. Потапова З.М. Футуризм: [Итальянская литература на рубеже XIX и XX веков] // История всемирной литературы: В 8 т. М.: Наука, 1994. Т. 8. С. 269–272.
9. Тастевен Г. Футуризм: (На пути к новому символизму). М.: Ирис, 1914. 80 с.
10. Marinetti F.T. Zang Tumb Tumb. Milano, 1914. 225 p. (без пагинации)

References

1. Biryukov S. Zevgma: Russian poetry from mannerism to postmodernism. M.: Science, 1994. 288 p.
2. Ivanyushina I.Y. Russian futurism: ideology, poetics, pragmatics: diss. ... doc. of philol. sciences. Saratov, 2003. 311 p.
3. Italian lyrics. XX century. M., 1968. 392 p.
4. Brief literary encyclopedia: In 9 V. M.: Sov. encyclopedia, 1975. Vol.8: Flaubert - Yashpal. 1136 column.
5. Italian futurism manifestos: Collection of manifestos - Marinetti, Boccioni, Carra, Russolo, Balla, Severini; Pratella, Saint-Point / Transl. [and foreword.] by Vadim Shershenevich. M: Russian tvorchestvo publ. house, 1914. 77 p.
6. Marinetti F.T. Futurism. St. Petersburg: «Prometheus» N.N. Mikhailova, 1914. 241 p.
7. Call things by their names: Program performances of masters of Western European literature of the XX century. M.: Progress, 1986. 637 p.
8. Potapova Z.M. Futurism: [Italian literature at the turn of the 19th and 20th centuries] // History of world literature: In 8 V. M.: Science, 1994. Marinetti V. 8. Pp. 269–272.
9. Tasteven G. Futurism: (On the way to new symbolism). M.: Iris, 1914. 80 p.
10. Marinetti F.T. Zang Tumb Tumb. Milano, 1914. 225 p. (no pagination)

УДК 82-091

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, по определению Ю.С. Степанова, представляет собой «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

жанр с его раскованностью, открытой эмоциональностью, яркой экспрессивностью и спонтанностью способствует выявлению особенностей языковой личности пишущего, так как субъективное начало достаточно четко прослеживается в эпистолярном жанре. Все события, описываемые в письмах, прослеживаются через эмоциональное состояние адресанта: его оценка событий и людей, отношение к ним выплескивается на страницы писем. Здесь можно встретить резкие суждения, субъективность позиции автора, его противоречивость в силу того, что частная переписка не предназначена для широкого круга читателей, поэтому не подвергается литературной правке. Актуальность исследования определяется возможностью выявить в эпистолярии 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 изучение 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 эпистолярией матери писателя: биографические статьи Т.А. Звигильской, Б.В. 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 эпистолярного В.П. Тургеневой, не предпринималось.

Целью работы является попытка выявить уникальное авторское наполнение концепта «мать» в эпистолярной 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 эпистолярной В.П. Тургеневой.

Варвара Петровна Тургенева – яркая, неординарная личность. Сохранившиеся письма В.П. Тургеневой к сыну, воспоминания и ней современников говорят о том, что мать писателя превосходила многих современников по одаренности, образованности. В.Н. Топоров справедливо утверждает: «Судить о заложенных в ней возможностях сейчас трудно, но были они, видимо, немалыми: одни из 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.). Понятие о матери, на котором базируется концепт мать, в письмах более сложно и включает наряду с эссенциальными дистинктивными признаки. Они связаны 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 «всцело 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, снисходи-

тельная, беспредельно любящая свое дитя и в то же время требовательная, нравственно бескомпромиссная» [1, 102]. В одном из писем Варвара Петровна пишет: «... тебе нравится играть роль притесненного. А мне нравится играть роль доброй матери» (29мая/10 июня 1840 г.). 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 1838г.). «святая»: «Все мои поступки чисты, святы... И сын может на них смотреть – не увидит пятна. Вы можете говорить обо мне, как Лутовиновы *говаривали 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. Она рисует образ матери, готовой на все ради своего ребенка: принося себя в жертву, при этом она любит эту жертвенностью: «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 расположу 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 полновластной хозяйки своих владений, более того, – судеб своих сыновей: «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 принимая его любовь к Анне Яковлевне Шварц: «А то, пока жива, я буду свой долг выполнять, и что может его опутать, загрязнить, замарать, – не допущу. И так, рад ли он мне, не рад ли, но!... или он женится, хотя на бедной, но бла-

городной 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 выбирать и строить свою судьбу сообразно своим представлениям о счастье, т.е. мать готова изломать судьбу сына в угоду материнскому властолюбию. «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 отмечал, что именно страх попасть в безраздельную власть матери вызвал у Тургенева «подсознательное желание уехать из России, чтобы издалека 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 признавая сыну, что он ее страсть, ее солнце, что для него она готова на все, со страниц писем легко считывается, что собственное благополучие, планы и намерения для Варвары Петровны 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 письмах Варвары Петровны Тургеневой представлен с помощью различных лексем, словосочетаний. Данный концепт выступает как биполярный, с преобладанием положительных коннотаций. Эта оценка эксплицируется репрезентатами мать, маменька, тамап, друг, птица, положительными атрибутивными характеристиками объекта (добрая, нежная, любящая, святая), и синтагматическими отношениями лексем с предикатами, отражающими отношение к матери (любить, тревожиться, молиться и др.). Коннотации, которые в русской культуре связаны с пониманием материнства как испытания, материнской любви как любви жертвенной, в индивидуальном сознании Варвары Петровны трактуются скорее 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. Станный 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.Orel, 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.

СЕРГО Ю.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы и теории литературы, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»

E-mail: julsergo42@gmail.com

SERGO J.N.

Candidate of Philology, Associate Professor Department of Russian Literature History and Literary Theory Udmurt State University

E-mail: julsergo42@gmail.com

ДУХОВНЫЙ ПУТЬ РУССКОГО ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА

THE SPIRITUAL WAY OF THE RUSSIAN MAN IN THE WORKS OF BORIS ZAITSEV

В творчестве Б.К. Зайцева тема духовного пути всегда тесно связана с судьбой России. Путь, дорога, прогулка символизируют поиски смысла жизни, «разговор» с судьбой, гармонизацию внутреннего мира человека. И сам человек, обретший истину, может выступать для страны в качестве ориентира на ее историческом пути в сложные времена. Таким, например, предстает в творчестве Б. Зайцева духовный путь Сергия Радонежского. В данной статье наиболее подробно эта проблема рассматривается на примере рассказа «Белый свет» и повести «Преподобный Сергий Радонежский».

Ключевые слова: Б.К. Зайцев, рассказ, повесть, путь, судьба, повествователь.

In Zaitsev's worksthe theme of the spiritual path is always closely related to the fate of Russia. The path, the road, the walk symbolize the search for the meaning of life, «conversation» with fate, the harmonization of the inner essence of a person. And the man himself, who has found the truth, can act as a reference point for the country on the historical path in difficult times. For example, this is how the spiritual path of Sergius of Radonezh appears in the work of B. Zaitsev. This problem is examined in most detail on the example of the story «Belyjsvet» and the story «Prepodobnyj Sergij Radonezhskij».

Keywords: B.K. Zaitsev, short story, story, path, fate, narrator.

Одной из центральных тем в творчестве Б.К. Зайцева была тема пути как духовного совершенствования человека, поисков смысла жизни, истины, гармонии. Эти вопросы являются ключевыми в доэмигрантских произведениях («Дальний край», «Голубая звезда», «Белый свет») и в зарубежный период творчества («Преподобный Сергий Радонежский», «Алексий, Божий человек» и др.) Смысл пути-судьбы поэтически обыгрывается в названии и содержании автобиографической тетралогии «Путешествие Глеба». О мотиве пути в этом произведении пишет В.В. Компанеец, соотнося его прежде всего с самопознанием, саморазвитием героя, с обретением («наперекор революционному взрыву и во многом благодаря ему») прочной веры в Бога. Главный герой видится исследователю именно «героем пути, раскрывающимся динамически, в процессе движения, развития» [3, с. 42]

Сама по себе революция не изменила общего направления философских размышлений писателя, он не склонен к гневной отповеди и прямой оценке исторических событий, а, исходя из собственного мировоззрения, стремится извлечь духовный урок из всего, что приходится ему переживать. А.Г. Соколов, один из первых исследователей творчества Зайцева, по этому поводу цитирует самого писателя: «О революции Зайцев практически не писал. “Станным образом, – вспоминал он, – революция, которую я всегда остро ненавидел, на

писании моем отразилась неплохо. Страдания и потрясения, ею вызванные, не во мне одном вызвали религиозный подъем”» [6, с. 111]. Вместе с тем современность привлекает пристальное внимание писателя, является поводом для глубоких размышлений. Противостоять трагедии социального противостояния он пытается с помощью христианской идеи, не протестуя и критикуя, а напоминая ближним, коими считает всех своих читателей, о том, что объединяет русских людей. Переживая трагическую смерть своего племянника Юрия Буйневича, погибшего в первый день февральской революции, Зайцев пишет своеобразный реквием в прозе «Призраки», в котором звучит мысль не только о вечном покое, но и о вечной памяти об ушедших: «Не прошли и те, кто с жизненного пути унесен в неизвестное. Они не прошли. Их уход ранит сердце. Человеческими, земными слезами мы их оплакиваем. Человеческое сердце пронзается. Но скорбь уходит. Вечность остается. В ней так же, как и в былой жизни, отшедшие с нами, и чем далее ведет нас время, тем их образы чище» [1, с. 408]. Размышляя о человеческом пути и уходе, о страданиях и памяти, автор главный смысл всего произошедшего стремится отыскать в вечности.

Московский период жизни и творчества отражен в рассказе Б.К. Зайцева «Белый свет», в котором описаны реалии, связанные с биографией писателя (знаменитая книжная лавка, болезнь и тому подобное).

Пространство Москвы, связанное с историческим путем России и жизнью героя, предстает во многих произведениях писателя. Эта проблема подробно освещена в статье И.А. Минаевой [5, с. 49–53]. Начало 20-х годов представлено в рассказе как «смутное время», в котором человек ощущает свое родство с белым светом, жизнью, как новый опыт. А.В. Курочкина определяет «Белый свет» по типу сюжета как «рассказ-впечатление»: «В основе сюжета – личные воспоминания, размышления и впечатления автора, которые дополняются конкретно-историческими деталями» [4, с. 37].

Заглавие влечет за собой цепочку важных для прочтения текста смыслов: в фольклоре словосочетание «белый свет» означает человеческий мир, мироздание, жизнь, смерть («вышел на белый свет», «попрощался с белым светом», «поглядел на белый свет», «белого света не взвидел», «не встретил на всем белом свете» и т.д...) В сюжете рассказа проявляются и новые смыслы, порожденные авторской позицией. Один из них связан с эпитетом «белый», который в тексте имеет не только устойчивую, традиционную, фольклорную связь со словом «свет», но и способен порождать новые, самостоятельные значения. В первую очередь, этот эпитет характеризует героя-повествователя и его слово. Это цвет послушника, находящегося в начале трудного пути посвящения себя Богу, служения истине.

Рассказ содержит размышления о пребывании человека в страшном мире, который он воспринимает как испытание на пути к познанию смысла жизни, познание «белого света». Герой – послушник, совершающий свой путь как «малое» испытание жизнью. Революция – часть «малой жизни», с которой столкнулся он на своем пути.

Слово рассказчика ритмически соотносится с музыкой, молитвой, увещанием самого себя, заговором: «Бедная жизнь, малая жизнь, что о тебе сказать, чем порадовать? Не сердись и не обижайся. Будем скромней. Ведь в тебе несусь, ты принимаешь, и снежок зимний на Арбате зимнем посыпает и меня, да и тебя, ветер завивает и уносит, все уносит, рады мы, или не рады.

Ты хотела б быть пышней, нарядней, и могущественней. Может быть, и я бы превзошел себя.

Но есть судьба. Тебе и мне. Хочешь не хочешь, ее примешь. Я – уж принял. Я живу в ней, в ней иду. Прохожу сквозь тебя, жизнь, посматриваю. Печаль, веселье и трагедия, цена на молоко, очередь в булочной, новый декрет, смех, смерть, пирожные и муки голода – все вижу я и, пожалуй, знаю» [1, с. 464]. Принятие судьбы героем является началом символического путешествия по новому для него пространству «малой жизни». Герой-интеллигент сам себе назначает послушание: идти по «малой жизни», которая прежде ему была незнакома. Его окружает новая реальность, в которой он должен научиться жить: добывать хлеб насущный, стоя в очередях, беречь и ценить тепло, сон, еду, силы души и тела: «Заповеди счастья:

1. Помни о печке. Сложи каменную. Не забудь о дымоходе, полюби дрова, знай смысл полена. Если нет

дыму и тепло, то ты в преддверии.

2. Ешь. Продавай штаны, женину юбку, старые подсвечники и этажерку, только не ослабевай, иначе уж не встанешь.

3. Спи, или ты не выдержишь. Но выдержать ты можешь, должен. Ведь другие же выдерживают, да и мудрость, правда, уж не так огромна» [1, с. 464].

Смыслы, которые неотделимы от человека «малой жизни», или нового «маленького человека», воспринимались многими современниками Зайцева как несомненное доказательство гибели, краха российской культуры, падение в хаос. Мотив хаоса в рассказе «Белый свет» преодолевается внутренней гармонией сознания рассказчика, которое тем и отличается от обычного сознания «маленького человека», что всегда находит способ разграничить дурное и доброе. Внутренняя гармония рассказчика в тексте парадоксальным образом связана с его движением во внешнем мире, мотивом прогулки: «Бело, пустынно. Ты идешь...» [1, с. 465]. Пространство «малой жизни» оказывается засыпанным белым снегом, который символизирует бренность человеческой истории, даже самых трагических ее страниц: «Белый же снежок все сыпает, и меня, и тебя, и коммуниста, и спекулянта в соболях, и чудака с моноклем...» [1, с. 465].

Ритм повествования и прогулка рассказчика по зимнему Арбату тесно соотнесены друг с другом и выражают авторское отношение к истории не как к «музыке революции», а, скорее, как близкое к Экклезиасту.

Герой-философ находится в гуще жизни, среди людей, он один из них: «Бело, пустынно. Ты идешь. Страдал ли ты, был счастлив, строил планы? Надеялся, мечтал? Но тут ты кланяешься: много на Арбате ведь знакомых» [1, с. 465]. Поклон героя символизирует смирение гордыни; работа продавцом в книжной лавке писателей по сути является отказом от роли пророка, отражает изменение самосознания: «Снова: будь скромн, и не заносись, приказчик за прилавком» [1, с. 465]. Такое одергивание самого себя, призыв к скромности звучит в рассказе несколько раз, как добровольно принятая епитимья, помогающая пройти земную жизнь.

Однако пребывание в книжном мире рождает не только смирение, но и мечту о свободной и вечной культуре, о дальних странах: «Сиянье дальних океанов, древние наречия, озера, тонкий свет пейзажа, поля риса и монастыри буддистов, перезвон неведомых колоколов и легкий танец радости, и сонный плеск весла бамбукового. Изящно-краткий звук стиха. Лепестки вишен, падающие в фарфоровую чашечку вина златистого» [1, с. 465]

Контраст «малого» и «большого», «вечного» и «временного» как маятник раскачивает сознание рассказчика-путешественника, обращая его от большого мира к малому:

1. Пайком не брезгай (не гордись). Разговаривай о нем почтительно, не пропускай буквы своей, записывайся до свету; бери достаточно с собой бечевки и мешки. Не позабудь бутылок. Осмотри санки. Терпи в

очереди, не кричи, что дали масло горькое или мясо с костью. Не волнуйся и не нервничай.

2. Почитай примус. Он твой домашний лар. Наблюдай за жизнью его. Чисти иглой. Поршень, если ослабел, размачивай в стакане с кипятком. Делай воздействия ему – чистейшим газOLIном.

3. Затыкай все щели. Вентиляции, ведь, хватит. Холод же придет, наверно [1, с. 466].

Разрушенный быт не связан у Зайцева с разрушением души, которая с мягкой иронией выражает почтение обломкам материальной культуры. Эта позиция «всмаатривания» в быт снимает проблему абсурдного, бессмысленного унижения, давая возможность посмотреть на все как на новый опыт, духовное испытание. Собственная болезнь тоже представляется герою частью этого испытания: «Хочешь похворать? Что же, ложись. Сначала это странным может показаться ... Жизнь же? Жизнь наладится, наверно. Велика Москва, любвеобильна. Не покинут добрые» [1, с. 466]. Вера в добро помогает преодолеть страх и хаос, рождает в герое спокойное превосходство над обстоятельствами.

Постоянное обращение к самому себе может быть понято как духовное отшельничество героя-рассказчика, поучение, самовоспитание. Но главное в этом самовоспитании – ощущение принадлежности к общей судьбе человечества и готовность разделить его участь: «Тысячи, и сотни лет трудилось человечество, изо дня в день. Возьми и ты уголок бремени. Это – чтоб не заносился ты, не важничал» [1, с. 466].

Выздоровев, герой продолжает свой путь в пространстве «малой жизни» и собственного духа. На Смоленском рынке, куда он отправляется за молоком, хаос вновь настигает его: вечный торг и суета делают неразличимыми понятия добра и зла, «голубокая душа» поет об убийстве близких. Преодоление хаоса наступает внезапно, когда взгляд героя останавливается на гравюре, изображающей бегство Марии в Египет. Рассматривая гравюру, он убеждается в присутствии Бога во всех деталях окружающего мира и освобождается от власти хаоса, поднимается над «малой жизнью».

Мир, над которым поднимается герой, по-прежнему совмещает в себе смех и смерть, пение в кабаре и в церкви, трагедию и фарс, но путника это больше не смущает: «Малая жизнь, ты не верховная. Не связать тебе путника. Он смотрит, он жив, желает» [1, с. 470]. Убеждая себя терпеть, трудиться, надеяться и мечтать, герой исповедует смирение, готовность страдать, но не подавленность духа.

Формально прогулка героя заканчивается там же, где и началась – на зимнем Арбате, вроде бы закольцовывая пространственный сюжет. Но призыв к свободной мечте и бесстрашному приятию жизни, обращенный к самому себе, означает разрыв границ, поставленных перед человеком жестокой эпохой, выход за их пределы, изменение внутреннего облика путника. Закольцованность композиции единым пространством и системой образов означает наличие в тексте сюжета духовного поиска: он начинается с добровольного всту-

пления на путь искупления «малой жизнью», приятия на себя части вины за свершившиеся в мире перемены, заканчивается тем, что герой, благодаря обретенному духовному знанию, освобождается от страха перед жизнью, смертью, историей.

Страх перед современностью преодолевается, благодаря осмыслению русской духовной культуры прошедших эпох, которая в ранних произведениях Б.К. Зайцева расценивалась как слишком «молодая» на фоне культуры Европы. Духовные опоры, помогающие России осуществить свой исторический путь, извлекаются из судьбы праведника – Сергия Радонежского. Пересказывая житие русского святого в повести «Преподобный Сергий Радонежский», Б.К. Зайцев выделяет значимые, символические образцы поведения, которые проецирует на судьбу России в целом. Субъект речи по отношению к читателю выступает в качестве проводника, который ведет путника одновременно по знакомой и незнакомой дороге: «Автору казалось, что сейчас особенно уместен опыт – очень скромный – вновь, в меру сил, восстановить в памяти знающих и рассказать незнающим дела и жизнь великого святителя и провести читателя чрез ту особенную, горную страну, где он живет, откуда светит нам немеркнущей звездой» [2, с. 14].

Одним из значимых приемов, помогающих Б.К. Зайцеву представить читателю специфически русский путь исторического развития, является прием философского сопоставления образов русского и европейского святого – Сергия Радонежского и Франциска Ассизского. Путь Сергия, носившего данное от рождения мирское имя Варфоломей, начинается с неожиданной и, казалось бы, незначительной преграды: его уходу в отшельники противятся родители по вполне житейской причине: «– Мы стали стары, немощны; послужить нам некому; у братьев твоих немало заботы о своих семьях. Мы радуемся, что ты стараешься угодить Господу. Но твоя благая часть не отнимется, только послужи нам немного, пока Бог возьмет нас отсюда; вот, проводи нас в могилу, и тогда никто не возбранит тебе» [2, с. 20]. Автор по этому поводу замечает: «Варфоломей послушался. Св. Франциск ушел, конечно бы, отряхнул прах от всего житейского, в светлом экстазе ринулся бы в слезы и молитвы подвига. Варфоломей сдержался» [2, с. 20]. Поведение святого-европейца описано с помощью скрытой цитаты: в словах «отряхнул прах от всего житейского», характеризующих его поведение слышатся строки из «Марсельезы», гимна революционной Франции («Отречемся от строгого мира, отряхнем его прах с наших ног»). Скрытая цитата позволяет соотнести логику поведения Святого Франциска с революционным волюнтаристским воздействием на мир. Контрастно с ним выглядит «послушный» Варфоломей. Он не ломает сознание и судьбы близких, а ждет, когда к ним придет осознание необходимости расстаться с сыном, уступить его Богу. Помещение этого эпизода в контекст авторских размышлений свидетельствует о том, что Зайцев рассматривает его как важный урок не только для человека, но и для страны в целом.

Значимый урок автор стремится извлечь и из известного эпизода с гнилым хлебом и срубленными сенами, в котором русский святой предстает человеком, твердо отделяющим мирское от духовного, не берущим хлеб за молитвенный труд, за покровительство своих чад перед Богом. Напомним этот эпизод. Будучи уже игуменом, Сергей берется за работу плотника, чтобы добыть себе пропитание, никого при этом не ущемив в праве на хлеб насущный: «В одну из затруднительных полос пр. Сергей, проголодав три дня, взял топор и пошел в келию к некоему Даниилу.

– Старче, я слышал, что ты хочешь пристроить себе сени к келий. Поручи мне эту работу, чтобы руки мои не были без дела.

– Правда, – отвечал Даниил, – мне бы очень хотелось построить их; у меня все уже и для работы заготовлено, и вот поджидаю плотника из деревни. А тебе как поручить это дело? Пожалуй, запросишь с меня дорого.

– Эта работа не дорого тебе обойдется, – сказал ему Сергей, – мне вот хочется гнилого хлеба, а он у тебя есть; больше этого с тебя не потребую. Разве ты не знаешь, что я умею работать не хуже плотника? Зачем же тебе звать другого плотника?

Тогда Даниил вынес ему решето с кусками гнилого хлеба («изнесе ему решето хлебов гнилых поспагов»), которого сам не мог есть, и сказал: вот, если хочешь, возьми все, что тут есть, а больше не взыщи.

– Хорошо, этого довольно для меня; побереги же до девятого часа: я не беру платы прежде работы.

И, крепко подтянув себя поясом, принялся за работу. До позднего вечера пилил, тесал, долбил столбы и окончил постройку. Старец Даниил снова вынес ему гнилые куски хлеба как условленную плату за труд целого дня. Только тогда Сергей поел» [2, с. 30].

Размышления автора над этой историей обусловлены двумя причинами: кризисом русской православной церкви, утратившей в конце XIX в. роль духовного пастыря, и начавшим создаваться после 1917 г. государством, основанным на новой догматической религии, коей стал большевизм, адепты которого предпочли ценность класса ценности живого человека: «Итак, игумен, духовник и водитель душ в личном своем деле оказывался последним, чуть что действительно не “купленным рабом”. Старец Даниил начинает с того, что опасается, как бы пр. Сергей не “взял слишком дорого”. Почему он решил, что Сергей возьмет дорого? Почему допустил,

чтобы игумен трудился на него целый день? Почему просто не поделился своим хлебом? (Даже не “поделился”; сказано, что сам он этого хлеба не мог есть.) Не указывает ли это, что сквозь воспитание и воздействие преподобного в отдельных иноках прорывалось самое обычное, житейское, до черствости и расчета? Старец, приходивший к Сергию на исповедь, за душой и благочестием которого тот следит, считает правильным заплатить ему за труд целого дня негодным хлебом – плотник из села к нему и не притронулся бы. А Сергей, очевидно, выделяет деятельность духовную, водительную, от житейских отношений» [2, с. 30–31]. Духовная «водительная» деятельность святого, по мнению автора, есть способ высвобождения человека и человеческого сообщества от утилитарного, практического интереса. Она должна являться образцом для тех, кто встал или поставлен на путь «водителей» народа.

Автор отмечает, что поведение Сергия Радонежского символически отражает логику русской интеллигенции, выбравшей путь эмиграции. Когда в монастыре, основанном на месте многолетнего отшельничества Сергия, там, где он обрел духовную силу и помогал обрести ее другим, вспыхивает бунт против него и его жесткого устава, он не подавляет этот бунт силой своего авторитета или с помощью поддержки извне, а просто собирает котомку и уходит из «своего» монастыря, давая возможность оппонентам самим осознать свою неправоту и необходимость примирения. Добровольное изгнание заканчивается приходом раскаявшихся грешников, умоляющих своего пастыря вернуться. Нет сомнения, что и исход части интеллигенции из страны автор до некоторой степени расценивает как добровольное изгнание, которое рано или поздно закончится, ибо правда на стороне этих людей и когда-то она станет необходимой оставленной родине.

Три урока святого Сергия (на самом деле их гораздо больше) символически объясняют судьбу России, какой ее видит Б. Зайцев: во всякую тяжелую эпоху главная духовная опора народа – терпение и любовь, исторический путь родины – эволюция, непобедимое оружие русского человека – самоотречение.

Мотив духовного пути, отраженный в рассказе «Белый свет» и повести «Преподобный Сергей Радонежский», позволяет Б.К. Зайцеву художественно отобразить смысл жизни человека и представить эту жизнь в единстве с судьбой своей родины.

Библиографический список

1. Зайцев Б.К. Сочинения в 3-х т. Т.1. М.: Худож. лит., ТЕРРА, 1993. 527 с.
2. Зайцев Б.К. Сочинения в 3-х т. Т.2. М.: Худож. лит., ТЕРРА, 1993. 588 с.
3. Компанец В.В. Герой, дом, путь в тетралогии Б.К. Зайцева «Путешествие Глеба» // Вестник ВолГУ. Серия 8. Вып. 3. 2003-2004. С. 38-44
4. Курочкина А.В. Сюжетно-композиционное своеобразие лирической прозы Б. Зайцева //Творчество Б.К. Зайцева и мировая культура. Сб. ст. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 135-летию со дня рождения писателя. 20-22 апреля 2016 года / ОГУ им. И.С.Тургенева, ОГЛИМТ, НИИ филологии ОГУ им. И.С.Тургенева. Орел, 2016. 160 с.
5. Минаева И.А. Москва в жизни и творчестве Б.К. Зайцева //Творчество Б.К. Зайцева и мировая культура. Сб. ст. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 135-летию со дня рождения писателя. 20-22 апреля 2016 года / ОГУ им. И.С.Тургенева, ОГЛИМТ, НИИ филологии ОГУ им. И.С.Тургенева. Орел, 2016. 160 с.
6. Соколов А.Г. Судьбы русской литературной эмиграции 1920-х годов. М.: Изд-во МГУ, 1991. 184 с.

References

1. *Zaitsev B.K.* Works in 3 volumes. Vol. 1. M.: Art. lit., TERRA, 1993. 527 p.
 2. *Zaitsev B.K.* Works in 3 volumes. Vol.2. M.: Art. lit., TERRA, 1993. 588 p.
 3. *Kompaneets V.V.* The hero, the house, the path in the tetralogy by B.K. Zaitsev «Gleb's Travel» // Bulletin of VolGU. Series 8. Issue. 3. 2003 – 2004. Pp. 38–44.
 4. *Kurochkina A.V.* Subject-compositional originality of the lyric prose of B. Zaitsev // Works of B.K. Zaitsev and world culture. Sat. Art. Materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 135th anniversary of the birth of the writer. April 20–22, 2016 / OSU named after I.S. Turgenev, OGLMT, Research Institute of Philology, OSU named after I.S. Turgenev. Orel, 2016. Pp. 36–39.
 5. *Minaeva I.A.* Moscow in the life and work of B.K. Zaitsev // Works of B.K. Zaitsev and world culture. Sat. Art. Materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 135th anniversary of the birth of the writer. April 20–22, 2016 / OSU named after I.S. Turgenev, OGLMT, Research Institute of Philology, OSU named after I.S. Turgenev. Orel, 2016. Pp. 49–53.
 6. *Sokolov A.G.* The fate of the Russian literary emigration of the 1920s. M.: Publishing house of Moscow State University, 1991. 184 p.
-
-

УДК 82.091

UDC 82.091

СОЛОДОВА С.В.

магистрант, кафедра истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: svetlana.solodova97@mail.ru

ШАЙКИН А.А.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева

E-mail: ashaikin@yandex.ru

SOLODOVA S.V.

Master's Degree, Department of History of Russian Literature of the XI–XIX centuries, Orel state University

E-mail: svetlana.solodova97@mail.ru

SHAIKIN A.A.

Doctor of Philology, Professor, Department of History of Russian Literature of XI–XIX centuries, Orel State University

E-mail: ashaikin@yandex.ru

ПОТУСТОРОННИЕ СИЛЫ В ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ И ЖИТИИ ФЕОДОСИЯ ПЕЧЕРСКОГО

OTHERWORLDLY FORCES IN THE TALE OF BYGONE YEARS AND THE LIFE OF THEODOSIUS PECHERSKY

В работе рассматривается группа образов Жития Феодосия Печерского и рассказов Повести временных лет, посвященных Киево-Печерскому монастырю, которые связаны с изображением потусторонних сил. Выделены две основные разновидности такого рода образов: сакральные и дьявольские. Выявленные функции и способы реализации в тексте сакральных и дьявольских образов потусторонних сил аналогичны в летописном и агиографическом тексте.

Ключевые слова: *Повесть временных лет, Житие Феодосия Печерского, сакральные образы, дьявольские силы.*

The paper considers a group of images of The Life of Theodosius Pechersky and stories of The Tale of Bygone Years, dedicated to the Kiev-Pechersk monastery, which are associated with the image of otherworldly forces. There are two main types of such images: sacred and devilish. There are revealed functions and ways of implementing sacred and diabolical images of otherworldly forces in the text are similar in the chronicle and hagiographic text.

Keywords: *The Tale of Bygone Years, The Life of Theodosius Pechersky, sacred images, devilish forces.*

Произведения древнерусской литературы включают в себя не только мир реальных людей, но и потусторонние силы, которые так или иначе оказывают влияние на все события, описываемые в тексте. На страницах Жития Феодосия Печерского (ЖФ) и Повести временных лет (ПВЛ), посвященных этому святому и истории Печерского монастыря, мы обнаруживаем обращения к сакральным образам Бога Отца, Иисуса Христа, Святого Духа, Богородицы, апостолов, архангелов, ангелов, а также и изображение представителей злых сил: дьявола и бесов.

В летописи Господь для Феодосия всегда был на первом месте, и летописец, будучи сам монахом, несомненно понимал приоритеты Печерского игумена. Именно поэтому, подробно описывая жизнь преподобного и по возможности восстанавливая дословно его наставления, автор летописных текстов о Феодосии упоминает Святую Троицу в разных ее ипостасях 112 раз. Преобладают следующие обращения: Всевышний, Иисус Христос, Владыка, Господь, Творец, Вседержитель, Сын Божий, Святой Дух. При подсчете мы не разграничивали Отца, Сына и Святого Духа, так как не всегда можно понять, кого именно подразумевает летописец. По числу употреблений Святая Троица превосходит даже главного героя – Феодосия, который упоминается почти в половину реже – 57 раз.

Создатель в летописном тексте не только предмет душевного стремления героев, но и основная движущая сила, которая имеет над всем власть и руководство. Эта сила подталкивает персонажей к выбору правильного пути, оберегает от душегубительных помыслов и защищает от нападений.

Уже в статье 1051 года ПВЛ мы видим, как Всевышний сеет в душе Антония желание идти на Афон, зная, что после пребывания там он вступит на путь монашества: «И не по мнозѣхъ днѣхъ бѣ нѣкий челоуѣкъ, именемъ мирьскымъ, от града Любча; и възложи сему Богъ в сердце в страну ити. Онъ же устремися в Святую Гору, и видѣ ту монастыря сушая, и обиходивъ, възлюбивъ чернечьскый образ, приде в монастырь ту, и умоли игумена того, дабы на нь възложилъ образъ мнишьскый» [2, с. 105]. И дальше, по всему пространству текста Бог, как незримый, но ощущаемый внутренним взором наставник и руководитель, сопровождает Антония в поисках нужного места для молитвенного подвига: «Антоний же приде Киеву, и мысляше, кдѣ бы жити; и ходи по манастиремъ, и не възлюби, Богу нехотящую» [2, с. 105]. Летописец стремится подчеркнуть, что выбор места не был произволом человека, Антонием руководил Бог, знающий все наперед, а это, в свою очередь, доказывает, что в пещерке Илариона изначально была заложена Великая сила, сила Божьего промысла, которая и влекла

к себе праведного исполнителя воли Господней.

Формулы «Се Богъ васъ, братья, совокупи...», «да бы Богъ повелѣлъ...», «И нача Богъ умножати черноризцѣ...», «Се Богъ умножаетъ братью...» и т.п. встречаются по всему пространству текста: и в мыслях персонажей, и в описании их действиях или поступков других людей. Все случившееся воспринимается и описывается автором как результат проявления Воли Господней в жизни всего сущего. «Даже исторические факты получали смысл “божьего промысла”, реальная история подверстывалась под концепцию богоизбранности славян» [3, с. 255].

Авторы ПВЛ и ЖФ – люди одного времени, оба существовавшие в монастырской среде, поэтому религиозность мышления характерна как для летописца, так и для Нестора.

В ЖФ мотив богоизбранности тоже прозрачен, но здесь основной движущей силой является все-таки Феодосий, а Высшие силы только сопутствуют ему, направляют, оберегают, поэтому те или иные именованья Феодосия встречаются в тексте ЖФ 721 раз, а представители Святой Троицы упоминаются 316 раз. Это противоположный по отношению к летописи статистический результат, но есть одна деталь, которая не дает уверенно сделать однозначный вывод. Нестор, описывая появление на свет преподобного, сообщает, что «Духъ Святыи из млада въселися въ нь» [1, с. 352], то есть, образ Феодосия с рождения является пограничным: по «духу» он превосходит уровень человека, однако при жизни его нельзя причислить к ангелам. Преподобный соединяет в себе земное и небесное, поэтому Нестор применяет к нему формулу, возникшую в ранней агиографии: «поистинѣ земельный ангелъ и небесный человекъ» [1, с. 376]. Сравним: по наблюдениям А.А. Шахматова в житии Саввы Освященного агиограф характеризует своего героя следующим образом: «Земный ангелъ небесны и человекъ Сава» [4, с. 24].

Функция у Высших сил в ПВЛ и ЖФ аналогичная. Кроме всего перечисленного, они оберегают монастырь как от бесовского наваждения, так и от людских злодеяний. В ПВЛ помещен рассказ о том, как монах Матвей, заслужив у Бога своей праведной жизнью и послушанием дар прозорливости, предупреждал братию о дьявольских искушениях, тем самым оберегая черноризцев от расслабленности и невнимательности. В ЖФ Феодосий силой своей молитвы помогает монахам изгнать бесов, а однажды спасает даже целое село, когда темные силы завелись в хлеву и пугали животных. Другим примером выполнения этой функции является рассказ Нестора о защите Печерского монастыря от разбойников, которые хотели разграбить обитель, но «вънезапу чудо бысть страшно: отъ земля бо възъятъся църкы и съ сущиими въ ней въ зиде на

въздусѣ, яко не мощиимъ дострѣлития» [1, с. 398]. Господь помогает монастырю не только чьими-то руками, но и напрямую посылая ангелов к Феодосию и братии. Например, в ЖФ ангел спасает обитель от голода, даруя преподобному золотую монету.

Кроме Святой Троицы, авторы обращаются и к другим представителям Высших сил: Пресвятой Богородице, архангелу Михаилу, ангелам Даниилу, Гавриилу и Рафаилу, к небесному покровителю преподобного Феодосию Великому (Феодосию Киновиярху), Александру Македонскому, отцам церкви Савве Освященному и Евфимию, Апостолам Петру, Павлу и Варнаве, к братьям-мученикам Борису и Глебу, первомученику Стефану, Святому Дмитрию и к пророку Давиду. Небесные силы имеют довольно строгую иерархию, в повествовании они все упоминаются неодинаковое количество раз. Однако частота обращения к тому или иному сакральному образу не зависит от его иерархического положения.

Основными антагонистами Небесных сил являются дьявол и бесы. Их именованья в исследуемых источниках заслуживают особого осмысления. Летописец и Нестор используют все ресурсы своего творческого потенциала, чтобы в одном упоминании о темных силах показать всю их черноту, низость, лживость, опасность и коварство. В летописных рассказах о Киево-Печерском монастыре они упоминаются 13 раз и именуются бес, антихрист, тьма, змей, волхв, поганый. В ЖФ противостояние между добром и злом выражено контрастней: злые силы упоминаются 64 раза. Нестор называет их «пѣлковѣ невидимыхъ бѣсовъ», «бѣсомъ», «змий лукавый» – и это только самые частотные именованья.

Бесы пытаются воздействовать на тех, кто не так крепок и силен верой. В ПВЛ описаны случаи, когда бесы вселяли лукавые помыслы в умы черноризцев и, таким образом, заставляли их бежать из монастыря: «видѣ се, яко толпа поиде, от воротъ, възведъ очи свои, видѣ единого сѣдяща на свинѣ, а другыя текуща около его. И рече имъ старецъ: “Камо идете?”. И рече сѣдя на свинѣ бѣсъ: “По Михалѣ по Тольбековича”. Старецъ же знаменася крестнымъ знаменемъ, и приде в кѣлью свою. Яко бысть свѣтъ, и разумѣ старецъ, рече келейнику: “Иди, впрашай, е ли Михаль в кельи?”. И рѣша ему, яко “Да въскочилъ есть со столпѣ по заутрени”» [2, с. 127]. Бесы обманули и Исакия, явившись ему в образе Иисуса Христа и ангелов, за что он позже дорого заплатил.

Очевидно, что функция бесов состоит в том, чтобы действовать противоположно Богу, т.е. отвлекать иноков от молитвы, побуждать их к уходу из монастыря, раздражать терпимость и смирение – стараться всячески уничтожить все доброе и светлое, что пытаются вырастить в себе черноризец.

Библиографический список

1. Житие Феодосия Печерского // Библиотека литературы Древней Руси. Т. I. XI – XII века. СПб., 1997. С. 352 – 433.
2. Повесть временных лет. Ч. 1. Текст и перевод. Подготовка текста Д. С. Лихачева и Б. А. Романова. Под ред. чл.-корр.

АН СССР В. П. Адриановой-Перетц. М. – Л. 1950.

3. *Шайкин А.А.* Повесть временных лет: история и поэтика. Москва, 2011 616 с.

4. *Шахматов А.А.* Несколько слов о Несторовом Житии Феодосия // Шахматов А. А. История русского летописания. Т. I. Повесть временных лет и древнейшие русские летописные своды. Кн. 2: Раннее русское летописание XI – XII вв. СПб., 2003.

References

1. The Life of Theodosius Pechersky // Library of literature of Ancient Russia. Vol. I. XI-XII centuries. Saint-Petersburg, 1997. Pp. 352– 433.

2. The Tale of Bygone Years. Part 1. Text and translation. Preparation of the text by D.S. Likhachev and B.A. Romanov. Under the editorship of corresponding member Q. Academy of Sciences of the USSR V.P. Adrianova-Peretz. Moscow; Leningrad. 1950.

3. *Shaikin A.A.* The Tale of Bygone Years: history and poetics. Moscow, 2011.

4. *Shakhmatov A.A.* A few words about Nestor's Life of Feodosiy // Shakhmatov A.A. the History of Russian chronicle writing. T. I. The Tale of Bygone Years and the oldest Russian Chronicles. Book 2: Early Russian chronicle of the XI-XII centuries. Saint-Petersburg, 2003.

УДК 82.0

UDC 82.0

ТЕРЕХОВА Е.А.

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

TEREKHOVA E.A.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Russian Language and Literature, «Orel State Institute of Culture».
E-mail: elena-vas57@yandex.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПСИХОЛОГИЗМА В ДЕТСКИХ РАССКАЗАХ Н.С. ЛЕСКОВА

ON SOME FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS IN CHILDREN'S STORIES BY N. S. LESKOV

В статье впервые на материале детских рассказов рассматривается мастерство Лескова-психолога. Раскрывается своеобразие лесковского психологизма в освещении проблем экзистенции ребёнка и процесса его нравственной самоактуализации в свете христианского идеала писателя. Выявляются принципы и приёмы изображения различных состояний человеческой психики и духа.

Ключевые слова: принципы и приёмы психологизма, «вербальное обозначение чувства», герой-ребёнок, внутренний мир, таинственные явления психики, мистический страх, привидение.

The article examines the skill of Leskov as a psychologist (on the material of children's stories). The author reveals the peculiarity of Leskov's psychological analysis of the children's existential problems and the process of their moral self-actualization in the light of the writer's Christian ideal. The principles and techniques of depicting various states of the human psyche and spirit are revealed.

Keywords: principles and techniques of psychological analysis, "verbal designation of feelings", hero-child, inner world, mysterious phenomena of the psyche, mystical fear, Ghost.

Вопрос о психологизме Лескова, точнее, о том, можно ли считать Лескова психологом, в литературной науке был поставлен в шестидесятые годы прошлого века и решён однозначно отрицательно такими корифеями научного мира, как В.В. Виноградов¹ и Б.М. Эйхенбаум². Однако уже в начале 70-х – в 80-е годы идея «апсихологизма» Лескова была опровергнута в работах И.П. Видуэцкой, В.Ю. Троицкого, О.Н. Осмоловского, которые доказали обратное: Лесков – психолог, но он мастер не индивидуальной, а «коллективной психологии» (И.П. Видуэцкая)³, «коллективного сознания» (В.Ю. Троицкий). Е.В. Тюхова, подробно рассмотрев эти позиции необъявленной дискуссии, отметила обоснованность и в то же время односторонность последней. Она указала на ряд работ (а именно: И.В. Столяровой, Б.С. Дыхановой, Н.С. Русиной), в которых Лесков фактически предстаёт как исследователь не только «коллективной», но и индивидуальной, личностной психологии. Конкретному обоснованию этой концепции и была посвящена её книга «О психологизме Н.С. Лескова» [14], пока единственная в этой области лесковедения. В ней исследуются принципы, формы и приёмы лесковского психологизма, его эволюция в творчестве писателя. Психологизм как эстетический принцип рассмотрен в его типологических связях с психологизмом Достоевского и других писателей, а также в соотносённости с лесковской концепцией человека.

В новом столетии был сделан несомненный шаг вперёд в изучении интересующей нас проблемы. Уже не слышно заявлений о враждебности лесковской бел-

летристики психологической прозе. Стало очевидным, что Лесков с одинаковым мастерством владеет как *непсихологической*, так и *психологической* манерой письма. Более того, их сосуществование возможно в рамках одного и того же произведения. Несмотря на то, что работ, специально посвящённых психологизму Лескова, в последние десятилетия мы почти не обнаружили, статья И.В. Столяровой «Внерассудочные формы внутренней жизни человека в творчестве Н.С. Лескова» вполне оправдывает наш оптимизм. Лескову-психологу, по мысли исследовательницы, доступно изображение самых тайных сфер психики и сознания человека и даже того, «что имеет только духовную сущность» [12, с. 12]⁴. Причём все эти новаторские выводы, столь существенные для утверждения концепции *психологизма* Лескова и его внимания к индивидуальной психологии, вытекают из глубокого конкретного анализа лесковских текстов не только в настоящей работе, но и в других исследованиях автора. Что касается произведений Лескова для детей, то специально в аспекте психологизма писателя они не рассматривались. Такое рассмотрение и составляет задачу настоящей статьи.

Произведения, посвящённые детям, созданы, в основном, в восьмидесятые годы, а рассказы «Под Рождество обидели» и «Томление духа» – в 1890-м году. Исследователи Лескова установили, что в период от конца 70-х и до завершения творческого пути сфера действия психологического анализа в произведениях писателя значительно сокращается, что связано с усилением обличительных тенденций и сатирического на-

чала в его творчестве. Тем не менее полного отказа от психологического раскрытия характера и в этот период не происходит. Свидетельство тому и рассказы о детях. Способы, формы, приёмы психологического анализа здесь столь же разнообразны, как и в раннем творчестве.

Большинство произведений Лескова для детей относятся к святочным рассказам. Они автобиографичны и «писаны мемуаром» (Н.С. Лесков), от первого лица, как воспоминания повествователя о детстве. При этом многое из происходившего в прошлом раскрывается через призму сознания ребёнка, чем достигается достоверность его *чувствований* и непосредственность изображаемого. Голос взрослого повествователя и ребёнка подчас сливаются или расходятся. Чаще один из них становится преобладающим, как, например, голос Миколаши в «Неразменном рубле» и голос взрослого мемуариста в рассказе «Зверь». Например, в спокойный, менее эмоциональный, чем у маленького героя, рассказ повествователя о детстве, о пережитых страхах и других чувствах, особенно связанных с жестокой травлей медведя («Зверь»), включается голос ребёнка. И индикатором такого включения становится местоимение «мы»: «Устин поклонился и ушёл передавать приказание, а мы, дети, сообразили, что мы наделали беды и что во всём этом есть что-то ужасно тяжёлое, так что бог знает, как это и кончится» [2, с. 32].

В литературоведении известны три способа психологического изображения: *прямой, косвенный и суммарно-обозначающий*⁵. У Лескова преобладает не «прямой» психологический анализ (основная форма которого – толстовская «диалектика души»), а «косвенный», то есть изображение «внутреннего человека» «извне», через внешние проявления психики и духа. Наиболее часто Лесков обращается к третьему способу изображения душевных движений, который исследователи определяют как «суммарно-обозначающий» [1, с. 13] или как «вербальное обозначение чувства», при котором «чувства названы, но не показаны» [11, с. 175].

Характерные для творчества писателей-психологов такие художественные приёмы, как психологизированное портретное описание или авторская психологическая характеристика, в большинстве детских рассказов-воспоминаний вообще отсутствуют и используются лишь в тех произведениях, где повествование ведётся от третьего лица. Например, в рассказе «Привидение в Инженерном замке» автор так характеризует кадетов: «Это был народ ещё более молодой и совсем ещё не освободившийся от детского суеверия и при том резвый и шаловливый, любопытный и отважный» [4, с. 45]. Как правило, эмоционально-чувственный мир ребёнка раскрывается через его действия, поступки, реакции на происходящее и другие внешние проявления психики. Так, поступок Миколаши («Неразменный рубль»), ошастливившего подарками и детей, и взрослых, как и надругательство К-дина над покойником («Привидение в Инженерном замке») характеризуют не только нравственный облик детей, но и состояние души каждого в момент свершения действия. Яркий пример

косвенного способа психологического изображения – описание состояния К-дина после совершения им кощунственного поступка: «Шалун лежал, уронив своё ружьё, и, закрыв от ужаса лицо руками, издавал ужасные стоны» [4, с. 54].

Однако одним из основных способов изображения детской психики в палитре Лескова-психолога можно считать приём «вербального обозначения чувства». В первую очередь, это относится к рассказам-воспоминаниям. Частота его применения не создаёт однообразия благодаря мастерству писателя: один и тот же способ изображения приобретает у него различное «звучание» (по-разному – для читателя – раскрывает внутреннее состояние героя) в зависимости от того, кто является субъектом высказывания. В повествовании от автора это просто объективная констатация факта: «Всем им, разумеется, более или менее были известны страхи, которые рассказывали про их страшный замок» [4, с. 45]. Если же о своих чувствах говорит сам герой-ребёнок, то такое определение, в силу субъективности, гораздо больше волнует читателя, внутренне приближая его к носителю речи. Например: «Мы испугались», «Мы так и обомлели», «Мне было очень жалко Ивана Яковлевича» («Томление духа»); «Сердце забилося и запылало...», «Я был всемерно подавлен и сконфужен», «...и мне стало всего и всех жалко, и больно, и страшно, и мне хотелось закричать...» («Пугало»). А вот как определяет состояние страдающего пятилетнего мальчика-вора, брошенного отцом на месте преступления, его приёмный отец, «добрый христианин»: «Видите, вон он какой... познобившись весь да и трясётся, испуганный, не надо его ни о чём расспрашивать» [5, с. 317]. Здесь тот же приём называния чувства (состояния), а не его изображения, но благодаря тому, что эти слова произносит человек сострадающий ребёнку, взволнованный (речь его прерывиста), для которого «дитя – Божий посол», создаётся впечатление непосредственности, «сиюминутности» переживаний мальчика. Это особенно ощущается при сравнении восприятия того же эпизода другими рецепиентами, а именно – «купеческими молодцами», которые, увидев на полу в чулане «расшибленного» и плачущего мальчика, просто ушли.

Несмотря на то, что ведущим способом изображения разных сфер психики у Лескова остаётся «косвенный психологизм», ему удаётся воспроизвести душевную раздвоенность маленького человека. Она мучит его и требует разрешения, к которому сам он прийти не может. И тогда появляется мудрый и доброжелательный руководитель, который ненавязчиво, без наставлений умеет всё разъяснить и вернуть ребёнка в состояние душевного спокойствия и радостного приятия мира (бабушка в «Неразменном рубле», священник в рассказе «Пугало», учитель в «Томление духа»). В связи с этим стоит сказать, что Лесков был убеждён в решающем значении для дальнейшей судьбы человека испытанных им в детстве добрых или дурных влияний. Он писал: «...каждая минута соприкосновения между учителем и учеником принесёт последнему в будущем либо добро,

либо неисцелимое зло, а если она и бессознательна для последнего, то, во всяком случае, составляет материал для сознания в будущем» [6, с. 665].

В рассказе «Пугало» городской мальчик, мечтающий о свободе, доступной ребятишкам из простых семей, попадает, наконец, в деревню и благодаря неистощимым историям дедушки Ильи сразу погружается в «полный таинственной прелести мир» [7, с. 184] сказочных чудес с его домовыми, лешим, кикиморами, мир, который имеет для него «полную вероятность». Так же безоглядно поверил восьмилетний ребёнок в не менее сказочный миф о Селиване, «престрашном разбойнике и кровожадном чародеи» [7, с. 186], наводившем ужас на всю деревню своими «злонамеренными» поступками. Мальчик испытывает постоянный страх, надеясь, что только кинжал, который он прячет в своей постельке, защитит его. В то же время, по его собственному признанию, он чувствует к этому человеку «в глубине... души большое сердечное влечение» и надеется на добрую встречу с ним. Поддерживают эту веру и сновидения, в которых Селиван представляется ему «тихим, добрым и даже обиженным», с «большими» глазами, «совсем голубыми и предобрými». Более того, в этих снах «в самом приятном согласии» [7, с. 197] с Селиваном они бескорыстно и тайно помогают бедным людям.

Как видим, в душе ребёнка сосуществуют абсолютные противоположные представления о Селиване и чувства к нему, но этот голос неверия в страшный миф о так называемом разбойнике не может пока восторжествовать: слишком всемогущ голос толпы, чтобы ему не подчиниться. Первый голос лишь иногда даёт о себе знать, как, например, в эпизоде со спасением Селиваном детей, брошенных взрослыми в лесу во время грозы. Несправедливость этих взрослых по отношению к спасителю, которые вместо благодарности бранят и гонят его, приводит мальчика в недоумение: «Я решительно не понимал причины такой жестокой несправедливости...» [7, с. 208].

Автор не изображает процесса борьбы антагонистических начал в душе ребёнка – они именно сосуществуют. И это сосуществование продолжается до того момента, когда все вокруг, вслед за его семьёй, убеждаются в доброте и честности всеобщего «пугала».

Иначе противоречивое внутреннее состояние героя-ребёнка изображено в рассказе «Неразменный рубль». Здесь мы видим не только наличие антагонистических начал в душе мальчика, но их борьбу и даже самый процесс его духовного взросления в ходе этой борьбы.

В основу рассказа положен сюжет-испытание героя, что уже предполагает анализ души ребёнка. Восьмилетний мальчик, без раздумий верящий в чудеса, как это свойственно детям и простым людям, мечтает о волшебном неразменном рубле («Сколько можно накупить прекрасных вещей за беспеременный рубль!» [3, с. 18]). Ради обладания таким сокровищем он готов «претерпеть страхи», предполагаемые сказочным поверьем. Но настоящее испытание души мальчика происходит в

его «вещем» сне [см. об этом: 13, с. 101–102], который вводится как реальность с едва заметным намёком на сновидение. Получив желанную монету от бабушки и узнав её свойства (неразменный рубль не исчезнет, если покупать только «полезные» вещи), маленький герой с открытой душой, но и с оглядкой на одобрение бабушки, одаривает и «бедных ребятишек», и нуждающихся взрослых, испытывая при этом нравственное удовлетворение. Однако успех и восторги окружающих резко изменяют его самоощущение, приводят к осознанию своей значимости и исключительности: «Я сам был центр всего, на меня все смотрели, за мною шли, обо мне говорили...». Ребёнок вполне ощущает необычность, чуждость возникающего в нём мироощущения: он вдруг «почувствовал в себе что-то новое и до тех пор незнакомое. Мне хотелось, чтобы все обо мне знали, все за мною ходило и все обо мне говорили – как я умён, богат и добр» [3, с. 22]. Но в этот же момент апофеоза своего Я, что подчёркивается и многократным повтором личного местоимения, вдруг возникает совершенно противоположное чувство: «Мне стало беспокойно и скучно» [Там же]. Этот интуитивный нравственный протест доброй и чуткой души остаётся на уровне подсознания, как бы сосуществуя, но пока не борясь с эгоистическим мироощущением. И необходим толчок извне, чтобы это сосуществование антитетичных устремлений нарушилось и спровоцировало бы их столкновение, борьбу до окончательной победы одного из них.

Таким толчком становится встреча героя с «пузатым» ярмарочным торговцем, своего рода дьяволом-искусителем. Ребёнок не сразу поддаётся на его провокацию, заявляя, что не купит «ненужной» вещи и что не видит «ничего хорошего» в жилете с блестящими пуговицами. Но искуситель добивается своего, указав на неблагодарность людей, которые бросили его, устремившись за новым кумиром. И гордыня вновь торжествует: «Во мне зашевелилось чувство досады. Мне показалось всё это ужасно обидно, и я почувствовал долг и призвание стать выше человека со стекляшками» [3, с. 23].

Здесь писатель обращается к изображению «текущей» чувства, что принято считать свойством только толстовского психологического анализа.

Сначала в душе мальчика «зашевелилось чувство досады», затем оно перешло («перетекло») в состояние «ужасной обиды», которая, в свою очередь, заставила «почувствовать (точнее, осознать! – Е.Т.) свой долг и призвание»: стать выше всех.

Теперь уже ничто не может остановить маленького человека, устремлённого к исполнению своего «призвания», а предостережение хозяина жилета о бесполезности вещи и неопытности покупателя, обращённое к светлым порывам души ребёнка, он не желает слышать. Его единственное стремление – доказать «пузану» своё превосходство над человеком со стекляшками и, значит, – надо всеми другими, надо «всей ярмаркой». Но, как всегда у Лескова, «гордыня» жестоко наказана. Вместо ожидаемого торжества – горечь поражения. Состояние

душевного потрясения ребёнка писатель изображает не только вербально, но и с помощью множественных повторов слов и многоточий: «...карман мой был пуст... Мой неразменный рубль уже не возвратился... он пропал... он исчез, его не было, и на меня все смотрели и смеялись.

Я горько заплакал и проснулся» [3, с. 24].

Пробуждение ото сна становится пробуждением сердца и разума маленького человека, воскресением и торжеством его, на миг заснувшего, нравственного чувства. Но процесс «увеличения души» на этом не завершается. После истолкования сна ребёнка бабушкой, реакции которой и прежде были для него нравственным ориентиром, он приближается к осознанию того, что истинное «*полное счастье*» заключается в жизни «*не для себя*» (курсив Лескова. – Е.Т.).

Именно любимой мальчиком бабушке принадлежат обобщения, недоступные ещё младенческому сознанию, но к пониманию которых её внук приближен собственным опытом: её устами высказывается излюбленная писателем идея о призвании талантливого человека служить счастьем и благом всех людей, с исключительным постоянством отстаиваемая Лесковым во всём его творчестве.

Таким образом, Лескову удаётся по-своему, без обращения к развёрнутому внутреннему монологу, изобразить «весь психический процесс» (Н.Г. Чернышевский о Толстом).

Внимание Лескова к иррациональным началам жизни, умение проникнуть в тайные глубины человеческой души и адекватно изобразить их, что открыл в писателемистике⁶ Аким Волынский и о чём так убедительно, эстетически тонко писала И.В. Столярова, проявилось и в его «детских» произведениях, особенно – в рассказах «Привидение в Инженерном замке», «Томление духа», «Пугало» и др.

Герой «Пугала» интуитивно ощущает несправедливость негативного отношения взрослых к Селивану. В глубине души его тянет к этому «страшному разбойнику». *Провиденциальный сон*⁷ становится здесь средством психологического изображения тайных переживаний ребёнка.

В состоянии духовного преображения, устремлённости к чему-то неземному, «самому прекрасному» [8, с. 396] предстают глазам читателя дети в рассказе «Томление духа». В этот момент расставания с учителем-немцем они ощущают свою духовную близость с ним, что бесконечно радует этого праведника, борца «против тьмы века сего». В сцене прощания он изображён в состоянии катарсиса, порыва ввысь, к Богу, – состоянию, которое передаётся с помощью психологически точной развёрнутой метафоры: «Он будто метнул в нас что-то острое и вместе с тем радостное до восторга. Коза на нас что-то призвал, нас что-то обвеяло /.../ Он остановился и обернулся, и показалось нам, будто он вдруг сделался какой-то другой: вырос как-то и рассветился. Вероятно, это происходило от того, что он теперь стоял на холме и его освещало солнце. Но однако и

голос у него тоже изменился. Он как будто лил слова по воздуху...» [8, с. 398].

Как видим, Лескову-психологу действительно удаётся изобразить тайные движения души, недоступные рациональному знанию.

Многое в состоянии, чувствах и стремлениях маленького героя Лескова определяет и объясняет та психологическая атмосфера, в которую он погружён и которая становится ещё одним средством проникновения в его внутренний мир. С опорой на народное поверье создаётся атмосфера таинственного, опасного, но обещающего осуществление мечты в рассказе «Неразменный рубль», что и побуждает ребёнка к действию. Миф о Селиване как «страшном разбойнике» становится основой постоянного страха, в котором живёт герой «Пугала». Мрачная «физиономия» «огромного каменного дома» с башней и устроенной в ней «Золовой арфой», издававшей при ветре «странные звуки», определяет существование всех его обитателей. Но особенно интересен в этом отношении рассказ «Привидение в Инженерном замке».

Влечение Лескова к мистической стороне жизненных явлений определило его особый интерес к сюжету, взятому из овеянной страшными легендами истории Михайловского замка, а также и стилизацию повествования в духе романтической традиции в этом рассказе.

Таинственная атмосфера Инженерного замка, бывшего Павловского дворца, где полвека назад был убит Павел I и, по преданию, являлась тень Петра Великого, мрачная атмосфера «этого угрюмого дома», с его духами и привидениями, «предвещательными тенями», становится причиной постоянного мистического страха живущих здесь инженерных кадетов. Однако «чем более страшно, тем более заманчиво и завлекательно...» [4, с. 50], – замечает автор, рисуя ситуации, когда старшие кадеты, пугая младших, сами представлялись призраками или «играли» в похороны начальника училища Ламновского, которого ненавидели за жестокость.

Именно мрачная, пугающая детей атмосфера определяет и объясняет почти всё в их состоянии, чувствах и стремлениях, становится определяющим началом для проникновения в их внутренний мир, и такое проникновение, как правило, начинается с описания обстановки или только намёка на неё. Например: «Тут и пошла заматываться какая-то *беспокойная* жуть: все начали чувствовать что-то *беспокойное* и стали чего-то побаиваться; а потом вдруг где-то проговорили, что опять кто-то «встаёт» и опять кто-то «ходит»...» [4, с. 49]. Обобщённая оценка обстоятельств, лишённая определённости («какая-то беспокойная жуть»), и такой же неконкретный намёк на состояние детей («что-то беспокойное», «чего-то побаиваться»), даже с повтором одного и того же определения, даны в одном предложении, что ещё более подчёркивает их соотнесённость и даже тождество, а также «оживляет» приём «называния чувств». Тому же служит и включение слов и предложений из прямой речи кадетов («встаёт», «ходит»).

Своеобразие психологизма в этом рассказе заклю-

чается и в том, что внимание автора направлено здесь на раскрытие не индивидуальной, а «коллективной психологии». Даже фрагменты прямой речи, за исключением нескольких реплик К-дина, не имеют конкретного субъекта высказывания и отнесены к коллективному носителю речи⁸. И чувства К-дина, надругавшегося над покойным Ламновским, автору менее интересны, чем последствия поступка этого кадета, кардинально изменившего психологическую атмосферу в училище.

Вряд ли можно согласиться с В. Семёновым, который считает, что в рассказах Лескова «тёмным, потусторонним силам отведена самая малая область, всё более суживающаяся, – и они скоро вообще насмешливо будут отвергаться, как вера спиритов в связь с «духами»» [10, с. 189]. Рассматриваемый текст полностью опровергает это утверждение. Французский исследователь Жан-Клод Маркадэ пишет, что, несмотря на реальное разъяснение сверхъестественного события, «...писатель, вопреки нашей воле, увлекает нас в этот волшебный мир, на каждом шагу показывая нам лжепривидения» [9, с. 336]. Действительно, на протяжении всего повествования герои и читатель остаются во власти чего-то сверхъестественного, и лишь в финале привидения и духи «покидают» Инженерный замок.

Все усилия автора в рассказе направлены на создание психологической атмосферы тайны и страха, чему способствует не только описание мрачного замка с его «худой славой», но и пейзажные зарисовки осеннего Петербурга, соотносённые с напряжённо-тревожным состоянием детей.

Представляя «человеконенавистнический вид» ноябрьского Петербурга (когда умер Ламновский), автор и сам подчёркивает его губительное воздействие на психику человека. Он пишет: «... холод, пронизывающая сырость и грязь; особенно мутное туманное освещение тяжело действует на нервы, а через них на мозг и фантазию. Всё это производит болезненное душевное беспокойство и волнение» [4, с. 48]. Интересно, что о «теснейших связях психики с окружающей обстановкой текущего момента» [11, с. 165], которые вызывают и усложняют изображаемое, писал А.П. Скафтымов, характеризуя толстовскую «диалектику души».

Непосредственно соотносена с состоянием дежуривших у гроба Ламновского кадетов пейзажная зарисовка ненастья в эти осенние петербургские сумерки: «на дворе с свирепым неистовством выл ветер», заливая окна потоками ливня, грохоча листьями кровли и страшно завывая в печных трубах. И при этом одиночество детей в пустом замке (все ушли в церковь на панихиду), которых, пишет автор, «точно замуровали с мертвецом за какое-то оскорбление», требующее мести. Словом: «мертвец в гробу, и вокруг самое жуткое без-

молвие...» [4, с. 52]. «Тяжесть всего этого впечатления» привела детей в состояние паники, когда «всё как-то путается, кровь, приливая к голове, ударялась им в виски, и слышалось что-то вроде однообразной мельничной стукотни. <...> Выдерживать молчание становится невозможно, – хочется слышать хоть свой собственный голос, хочется куда-то сунуться – что-то сделать самое безрассудное» [4, с. 52–53]. В авторской психологической характеристике состояния кадетов отсутствует точность и определённости («слышалось что-то вроде ...стукотни», «хочется куда-то сунуться», «что-то сделать»), что подчёркивает невозможность рационального объяснения сложности их самочувствия в обстоятельствах, невыносимых для психики ребёнка.

Все дальнейшие события лишь усугубляют положение детей. Кошунственный поступок К-дина, надругавшегося над покойником, который вдруг «вздохнул» (так восприняли испуганные дети вздох незаметно вошедшей вдовы генерала. – Е.Т.) и «погнался» за оскорбившим его кадетом («за К-диным ползла целая волна гробовой кисеи, от которой он не мог отбиться»), и особенно появление «привидения», «измождённой фигуры» жены усопшего, погрузило их в полный ужас: они «окаменели и замерли». Здесь также описание происходящих событий подготавливает излюбленный автором способ психологического анализа: называние чувства (состояния) с эффектом «сиюминутности» его изображения.

Благополучная развязка рассказа – прощение и благословение детей «последним» «привидением», умирающей вдовой Ламновского, – стала завершением мистической истории замка.

Таким образом, автор «детских» рассказов вполне овладел установившимися в литературном творчестве принципами и приёмами психологического анализа в его высших достижениях (Толстой, Достоевский), позволяющих проникать в глубины сознания и подсознания человека. Причём такое проникновение он осуществляет, не повторяя своих предшественников, по-своему: средствами внешнего обнаружения психологической и духовной жизни человека, проявляя особый интерес к таинственным состояниям человеческой психики и духа.

За пристальным вниманием Лескова к внутреннему миру ребёнка, непосредственно связанному с исключительным интересом к его нравственному росту, следует видеть постановку гораздо более широких нравственно-философских общечеловеческих проблем и, прежде всего, тех, которые относятся к пониманию природы человека и возможностей преобразования личности, а также к вопросу о перспективах приближения человека и общества к идеалу, как его трактует христианская этика.

Примечания

1. В статье «Достоевский и Лесков в 70-е годы XIX века» В.В. Виноградов писал: «Бытовой реализм Писемского и Лескова противостоит психо-идеологическому реализму Достоевского» (Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. М., 1961. С. 492).
2. Б.М. Эйхенбаум считал, что художественная система Лескова «внутренне враждебна и фабульной и психологической беллетристике... Система Лескова – система бытовых конкретностей и языковых деталей...» (Эйхенбаум Б. О прозе. Л., 1969. С. 344).
3. В работе И.П. Видуэцкой читаем: «Лесков был выдающимся мастером изображения коллективной психологии... В отличие от Толстого и Достоевского, которые проникали в самые глубины сознания индивида, Лесков сосредоточивается на воспроизведении психологии целых социальных слоёв русского общества...». И далее: «Отдельный крестьянин интересует писателя не сам по себе, не как определённый психологический тип, а лишь как выразитель психологии всей крестьянской массы» (Развитие реализма в русской литературе: В 3-х т. Т. 2, кн. 2. М., 1973. С. 219, 220).
4. Автор статьи пишет: «Проникая в «тайное тайных» человека... Лесков с большим интересом исследует все уровни его сознания, начиная с самых низших, пограничных с животными инстинктивными началами и грубыми суевериями». И далее: «Вослед романтикам начала XIX века художник Лесков делает новый шаг на пути к выражению «невыразимого». Благодаря своей особой экспрессивной стилистике, изображению ярких развёрнутых метафор, мифологических и символических образов, рассказы его «очарованных» «путимцев» позволяют слушателям почти с физической осязаемостью живо представить себе то, что имеет только духовную сущность» [12, с. 11, 12].
5. Первые два способа теоретически обоснованы в работах Л. Гинзбург (О психологической прозе. Л., 1977), И.В. Страхова (Психологический анализ в литературном творчестве: В 2 ч. Ч. 1. Саратов, 1973), позднее – А.Б. Есина [1, 13]; третий – в указанной книге А.Б. Есина и статье А.П. Скафтымова [11, с. 175]. И.В. Страхов ввёл иные термины: «изнутри» – для первого способа, «извне» – для второго.
6. Лесков, как вспоминал А.П. Чехов, и сам давал себе такое определение: «... Еду однажды с ним ночью. Обращается ко мне полупьяный и спрашивает: – «Знаешь, кто я такой?» – «Знаю». – «Нет, не знаешь... Я мистик...» – «И это знаю...» Таращит на меня свои старческие глаза и пророчествует: «Ты умрёшь раньше своего брата», – «Может быть». – «Помазую тебя елеем, как Самуил помазал Давида... Пиши...». Этот человек похож на изящного француза и в то же время на попа-расстригу. Человечина, стоящий внимания. В Питере живучи, погошу у него. Разъехались приятелями». (Чехов А.П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 18 т. Письма: В 12 т. М.: Наука, 1974-1982. Письма, т. 1. С. 88).
7. О классификации снов в произведениях Н.С. Лескова см.: Нечаенко, Д.А. Сновидения и «просонки» в поэтике Н.С. Лескова : к постановке проблемы // Учёные записки Орловского гос. ун-та. Т. III : Лесковский сборник. Орёл : Изд-во ОГУ, 2006. С. 31-48.
8. Приведу примеры: «...а потом вдруг где-то проговорили, что опять кто-то «встаёт» и опять кто-то «ходит»; «...все начали останавливать других, говоря: «Полно, довольно, оставьте это; ну вас к чёрту с такими рассказами! Вы только себе и людям нервы портите!»» [4, с. 49].

Библиографический список

1. Есин А.Б. Психологизм русской классической литературы М.: Изд-во «Просвещение», 1988. 175 с.
2. Лесков Н.С. Зверь // Собр. соч.: В 12 т. Т. 7. М.: Изд-во «Правда». С. 25–44.
3. Лесков Н.С. Неразменный рубль // Собр. соч.: В 12 т. Т. 7. М.: Изд-во «Правда». С. 17–25.
4. Лесков Н.С. Привидение в Инженерном замке // Собр. соч.: В 12 т. Т. 7. М.: Изд-во «Правда». С. 44–56.
5. Лесков Н.С. Под Рождество обидели // Чудо Рождественской ночи. СПб., 1993. С. 312–328.
6. Лесков Н.С. Полное собрание сочинений : В 30 т. Т. 2. М. : «ТЕРРА», 1998. С. 665.
7. Лесков Н.С. Пугало // Собр. соч.: В 12 т. Т. 7. М.: Изд-во «Правда». С. 182–226.
8. Лесков Н.С. Томление духа // Собр. соч.: В 12 т. Т. 12. М.: Изд-во «Правда». С. 392–399.
9. Маркадэ Ж.-К. Творчество Н.С. Лескова. Романы и хроники / Пер. с французского А.И. Поповой и др. СПб.: Академический проект, 2006. 478 с.
10. Семёнов В. Николай Лесков: Время и книги. М.: Современник, 1981. 302 с.
11. Скафтымов А.П. О психологизме в творчестве Стендаля и Л. Толстого // Нравственные искания русских писателей. М., 1972. С. 165–181.
12. Столярова И.В. Внеассудочные формы внутренней жизни человека в творчестве Н.С. Лескова // Юбилейная международная конференция по гуманитарным наукам, посвящённая 70-летию Орловского государственного университета. Материалы. Выпуск 1: Н.С. Лесков. Орёл, 2001. С. 11–18.
13. Терехова Е.А. Дети и детство в творчестве Н.С. Лескова: Монография. Орёл: Орловский гос. ин-т культуры, 2020. 164 с.
14. Тюхова Е.В. О психологизме Н.С. Лескова. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1993. 106 с.

References

1. Esin A. B. Psychologism Russian classical literature, Moscow: publishing house "Enlightenment", 1988. 175 p.
2. Leskov N. S. Zver' // SOBR. soch.: In 12 t. T. 7. M.: Publishing house "Pravda". Pp. 25–44.
3. Leskov N. S. non-Exchangeable ruble // SOBR. soch.: in 12 vols. t. 7. M.: Publishing house "Pravda". Pp. 17–25.
4. Leskov N. S. the Ghost in The engineering castle // SOBR. soch.: in 12 vols. 7. M.: Publishing house "Pravda". Pp. 44–56.
5. Leskov N. S. Under Christmas offended // Miracle of Christmas night. – SPb., 1993. P. 312–328.
6. Leskov N. S. Complete works : in 30 t. T. 2. M.: "TERRA", 1998. Pp. 665.
7. Leskov N. S. Scarecrow // SOBR. soch.: in 12 vols. 7. M.: publishing house "Pravda". Pp. 182–226.
8. Leskov N. S. Languor of the spirit // SOBR. soch.: in 12 vols. T. 12. M.: Publishing house "Pravda". Pp. 392–399.
9. Marcade J.-K. Creativity Of N. S. Leskov. Novels and Chronicles / Translated from French by A. I. Popova et al. Saint Petersburg: Academic project, 2006. 478 p.
10. Semenov V. Nikolay Leskov: Time and books, Moscow: Sovremennik, 1981, 302 p.
11. Skafymov A. P. On psychologism in the works of Stendhal and L. Tolstoy // Moral search for Russian writers. Moscow, 1972. Pp. 165–181.
12. Stolyarova I. V. extra-Intellectual forms of internal human life in the work of N. S. Leskov // jubilee international conference on the Humanities, dedicated to the 70th anniversary of the Orel State University. Materials. Issue 1: N. S. Leskov. Orel, 2001. Pp. 11-18.
13. Terekhova E. A. Children and childhood in the works of N. S. Leskov: Monograph. Orel: Orel State Institute of culture, 2020. 164 p.
14. Tyukhova E. V. About N. S. Leskov's psychologism. Saratov: publishing house of the Saratov University, 1993. 106 p.

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 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

НАЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТА «ВОЛЯ-СВОБОДА» В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА, В. АКСЕНОВА И С. ДОВЛАТОВА

THE NATIONAL ASPECT OF THE CONCEPT OF "WILL-FREEDOM" IN ARTISTIC PHILOSOPHY IN THE WORKS OF J. SALINGER, V. AKSENOV AND S. DOVLATOV

В статье обосновываются особенности художественного воплощения концепта «воля – свобода» в прозе Дж. Сэлинджера, В. Аксенова и С. Довлатова. На примере романа, повестей и рассказов Дж. Сэлинджера, В. Аксенова и С. Довлатова определена роль художественного осмысления концепта «воля-свобода» как ментального образования, выступающего в качестве зоны взаимодействия американской и русской литератур. Обозначены национальные особенности восприятия категорий «воля» и «свобода» в творческом диалоге обозначенных писателей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-312-90029.

Ключевые слова: воля, свобода, Дж. Сэлинджер, С. Довлатов, В. Аксенов, национальные литературы, диалог культур.

This article focuses on using of the concept of «will – freedom» in Salinger's, Aksenov's and Dovlatov's works. The author describes how this concept is realized as a mental construction which submits like as a contact point of American and Russian literatures. This allowed to define the characteristics of perception of the denominations «will» and «freedom» in the form of cross-cultural dialogue following context of national literatures.

The reported study was funded by RFBR, project number 19-312-90029.

Keywords: freedom, will, J. Salinger, V. Aksenov, S. Dovlatov, cross-cultural dialogue, national literatures.

На сегодняшний день взаимодействие национальных литератур является актуальным направлением исследований в литературоведении. В связи с этим определяется одно из ключевых ментальных образований – концепт «воля-свобода», выступающий в качестве точки контакта, способствующей осознанию и пониманию инациональных миров.

Дихотомия «воля-свобода» традиционно рассматривается как один из категорических императивов этики И. Канта, представляющих собой общезначимые нравственные предписания, обладающие силой безусловного морального принципа для регламентации человеческого поведения. Нравственность поступков человека исходит из принципа воли – морального закона, не зависящего от практических целей или чувственного опыта индивида. В свою очередь, свобода (по Канту) – более практическая категория. От того, каким образом человек понимает свободу, зависит развитие его мироотношения и осознания смысла своей жизни

и доминирующих в ней ценностей. Свобода насковзь дуалистична и антиномична, внутренне противоречива и амбивалентна. Свобода всегда будет представляться человечеству такой универсалией, которая фиксирует возможность деятельности и поведения в условиях отсутствия внешнего целеполагания [13].

В культуре западных стран понятия «воли» и «свободы» практически не пересекаются друг с другом. В русской картине мира «воля» и «свобода» – это смежные понятия, находящиеся во взаимодействии, порождающие различные семантические категории, образующие национальную специфику концепта «воля-свобода». Поэтому, по мнению Н.Д. Арутюновой, при анализе художественных текстов целесообразно определить, каким образом разделяется семантическое пространство между «волей» и «свободой» в рамках обозначенного концепта [5, с. 81].

А.Г. Лисицын считает, что для упрощения деконструкции концепта «воля-свобода» можно обратиться

к различению в его структуре концепта-1 (воля) и концепта-2 (свобода) [14]. Семантическое пространство концепта-1 и концепта-2 соотносимо с ассоциативным методом Н.М. Петровых. Воля в русской культуре ассоциируется с полем, простором, раздольем, небом, полётом, ветром и светом, которые связаны с семьей «пространство». Концепт «свободы» русские люди ассоциируют с независимостью, деньгами, равенством, творчеством, демократией, братством и законом, объединённых семьей «права человека» [15, с. 210]. При этом А. Г. Лисицын отмечает, что понятийное ядро концепта «воля-свобода» в русской культуре носит патриархальный характер, тогда как на Западе императив «воли-свободы» имеет личностную природу: свобода человека опосредована приумножением его возможностей, умений и навыков, позволяющих ему осознать свою независимость в социуме [14, с. 11].

Исходя из вышеизложенного, в данной работе взаимодействие национальных литератур рассматривается в рамках определения смещения концепта-1 и концепта-2 в императиве «воля-свобода» на примере прозы писателей третьей волны эмиграции и произведениях американского классика Дж. Сэлинджера.

Распределение категорий «воли» и «свободы» в художественной философии авторов третьей волны эмиграции напрямую связано с периодом хрущевской «оттепели» 1960-х годов, предоставившей творческой интеллигенции беспрепятственно знакомиться с наследием американской литературы: произведениями Э. Хемингуэя, У. Фолкнера, Дж. Сэлинджера, Ш. Андерсона и других. Содержание этих книг привлекало советскую молодёжь своим лаконизмом и раскованностью поведения главных героев, что порождало у русских писателей желание подражать американскому стилю свободной жизни. Как отметили А. Генис и П. Вайль, в то время молодые люди верили в то, что если в России утопичная свобода отсутствует, то где-то на Западе она должна существовать [9]. Творчество авторов третьей волны эмиграции в отличие от писателей-эмигрантов первой и второй волн испытывало на себе влияние не только русской классики, но и западной литературы. Поэтому при рассмотрении императива «воля-свобода» в эмигрантской прозе третьей волны на ранних этапах наблюдается доминирование концепта «свободы», характерного для американской культуры.

Так, ранняя повесть писателя-эмигранта третьей волны В. Аксёнова «Звёздный билет» во многом перекликается со знаменитым романом Дж. Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Главный герой повести Аксёнова – семнадцатилетний Дмитрий Денисов поразительно схож с главным героем Сэлинджера шестнадцатилетним Холденом Колфилдом. Эти образованные молодые люди пытаются бунтовать против конформистских устоев либо советского государства, либо охваченной «лихорадкой» коммерциализации Америки. И у Холдена, и у Дмитрия есть старшие братья, с жизненной позицией которых они категорически не согласны. Несмотря на объединяющий героев свободный

нрав, каждый из них по-разному движется к своему пониманию свободы. В случае с Дмитрием, сбежавшим работать на Рижское взморье, концепт «свободы» преобразуется в концепт «воли», проявляющийся в осознании героем своей дальнейшей судьбы в условиях столкновения с морскими просторами, характеризующими сему «пространства» в императиве «воли». Концепт «воли», несмотря на попытки Аксёнова подражать отражению американской «свободы», в повести оформляется в её концовке – после известия о смерти своего брата Виктора Дмитрий решает продолжить его дело в науке и наследует его «звёздный билет». Ассоциируемый с небом, этот «билет» выступает в качестве одного из элементов культурно-исторического прогресса советского государства – начала покорения космических пространств, которые вызывают в героях веру в своё счастливое будущее. Дмитрий пойдёт по стопам Виктора, а его друзья будут реализовывать свои мечты. По мнению исследовательницы Л. Чжаоя, у Аксёнова дихотомия пропасти «звёзд и неба» несет в себе не только мечтательное начало, она еще может рассматриваться как один из значительных символов бытия. В тексте повести звёздное небо наделяется космологической природой, воплощающей круговорот жизненной красоты, реализуемый в смене звёздной ночи солнечным днём. В подобной трактовке аксёновский звёздный императив «воли» носит характер позитивного настроения писателя в отношении своего творчества, которым было проникнуто поколение писателей-шестидесятников. В свою очередь, сэлинджеровский Холден в своей фантазии о ловле детей над пропастью ржаного поля видит свое будущее предназначение, которое поможет ему справиться с тяготами «фальши и липы» взрослой жизни. Колфилд мечтает защищать неокрепшие детские умы от преждевременного взросления и сопутствующих ему обязательств, ограничивающих невинную «свободу» детства и юности. К таким выводам Холдена подталкивает младшая сестра Фиби, чей собирательный образ служит противовесом коммерциализированному американскому обществу. Любовь Холдена Колфилда к детям является одним из важнейших христианских чувств, отмеченных Иисусом [6, с. 78]. Спаситель проповедовал, что путь в Царство Небесное лежит через уподобление взрослых детям в постижении не омраченного ничем невинного смирения. Когда в конце романа Холден испытывает чувство невероятного счастья, от которого хочет плакать, видя Фиби, катающуюся на карусели, он уподобляется ей и принимает Христа в себе, что в будущем духовно освободит его и защитит его от негативных последствий взросления. Таким образом, Сэлинджер в своем произведении разрушает концепт «свободы» американской нации, основанный на сугубо коммерческих ценностях и императиве успеха в обществе среднего класса, и переводит проблему свободы личности в сферу духовного саморазвития, которая становится определяющим лейтмотивом в его творчестве и после романа «Над пропастью во ржи».

В середине 1960-х духовный подъём «оттепели»

сменился очередными гонениями творческой интеллигенции. Америка была вновь объявлена идеологическим врагом советской России. А. Мулярчик отмечает, что в советской литературе того периода западные страны – источники деструктивных ценностей, разлагающих идеалы СССР [9]. Так, в романах А. Крона и Ю. Бондарева, посвященных описанию жизни на Западе, подробно изображаются такие заведения, как публичные дома, наркопритоны и секс-шопы. Это делалось с целью более яркого изображения пороков «свободных» Америки и Западной Европы. Но при этом рассуждения героев Ю. Бондарева обобщены парадоксальной для советского общества идеей поразительного сходства российской и западной действительностей, в которых концепт «свободы» человека – мираж, тающий под суровыми жизненными обстоятельствами. Несмотря на идеологические различия, образ жизни, как в Москве, так и в Нью-Йорке подчинен «единому мировому стандарту» [10, с. 67]. Где бы люди ни жили, они все равно несвободны по тем или иным причинам. Обращаясь к работе А. Шаравина, посвященной русской городской прозе 1960-1990-х годов, мы обнаруживаем, что герои А. Битова и Ю. Трифонова аналогичным образом разделяют настроения человеческой «несвободы» [20].

Лишь в 1976 году во время короткой разрядки напряженных отношений между СССР и США В. Аксенов в очерке «Круглые сутки нон-стоп» представляет положительную точку зрения об американском образе жизни с позиции случайного туриста. Описывая особенности жизни в таких американских городах, как Лос-Анджелес, Нью-Йорк и Сан-Франциско, автор восхищается «свободолюбивым пионерским духом» американцев, которые могут позволить себе практически все. Аксенов знакомит читателей с неведомыми советскому человеку рекламой, супермаркетами, гамбургерами, паркингом, кампусом и признается в своей приверженности к американской литературе. Императив «свободы» в «Круглых сутках нон-стоп» сводится к мифу о знаменитой «американской мечте», гласящей, что любой человек в данной стране может прийти к своей заветной мечте и не ограничивать себя идеологическими запретами. Советские критики решили оставить аксеновскую «хвалебную оду» Америке без внимания, чтобы не заострять внимание рядовых советских граждан на материале, показывающем идеологического врага с положительной стороны [4].

Во второй половине 1970-х годов многие русские писатели вынуждены эмигрировали США и уже в качестве новоиспеченных американцев оценивали прелести американской «свободы». Авторы, пережившие тяготы эмигрантского существования, начинают объективно оценивать американскую действительность, которая во многих отношениях мало чем отличалась от советской действительности.

Императив «свободы» в мифе об американской мечте развенчивается в постэмигрантском романе В. Аксенова «Бумажный пейзаж». Писатель обозначает идею расхождения между его первыми впечатлениями

о США, романтически описанными в сборнике очерков «Круглые сутки нон-стоп», и реалиями жизни советского эмигранта, осознающего, что по некоторым критериям «свободная» Америка равносильна «несвободному» СССР. Особое внимание Аксенов уделяет бюрократическому аппарату Штатов, который в разы требовательнее, чем аналогичные государственные учреждения в советской России. Главный герой романа Игорь Велосипедов книги помимо четырех сфер общественной жизни (экономическая, политическая, социальная и духовная) выделяет еще и «бумажную» сферу. В. Аксенов подводит читателя к мысли о том, что для писателя-эмигранта свобода творчества в Америке обернется ежедневной борьбой с бесконечной сетью «бумажных» структур [1].

«Бумажную» пропасть Аксенов преодолевает в повести «В поисках грустного бэби», где он наводит межкультурный «мост» через «пропасть» между Америкой и Россией, делая основательную культурологическую художественную систематизацию инонациональных стереотипов, где часто подчеркивает их несостоятельность. Более того, писатель подчеркивает, исходя из своей преподавательской практики в ряде американских ВУЗов, что американским учёным-славистам русская литература интересна не как инструмент идеологической борьбы, а является трепетным объектом изучения «широкой русской души» (вариация концепта «воли») в целях включения русской художественной литературы в общенациональную картину мира. Трепетно восторгаясь любимыми американскими классиками, прежде всего, Э. Хэмингуэем, Д. Стейнбеком и У. Фолкнером, Аксенов с грустью отходит от концепта «свободы» и отмечает свою незаинтересованность в «современной американской литературе», подчиненной законам коммерции. Автор обнаруживает отрицательной стороны американской мечты: огромные налоговые и банковские платежи, «наплеизм», «обезличка» человека, «халтура» в творчестве, а также «другие гадости», характерные и для России: ханжество, невежество и антисемитизм [2].

Разоблачение мифа об «американской мечте» продолжилось в сборнике эссе А. Гениса и П. Вайля «Потерянный рай. Эмиграция: попытки автопортрета», где реальная Америка отделяется от наивных представлений писателей-эмигрантов о «свободной» Америке. Вайль и Генис приходят к следующему выводу: российские авторы не «приобрели американской ментальности вместе с американским паспортом» [10, с. 92]. Их жизнь в США протекала по сценарию, «вывезенному из России». Концепт «свободы», отождествляемый русскими писателями в 60-х годах со счастливой жизнью в Америке, стал «историческим заблуждением».

Достаточно трудно далась жизнь в Америке С. Довлатову, писательская карьера которого официально началась уже после эмиграции. Несмотря на то, что произведения Довлатова достаточно быстро попали на страницы престижного американского журнала «Нью-Йоркер», он регулярно испытывал денежные затруднения и боролся за выживание. В своем выступлении «Как

издаваться на Западе» Довлатов отмечает, что в городе Нью-Йорке не чувствуешь себя «чужестранцем», но и «своим» тоже не становишься. В повести «Марш одиноких» писатель соглашается с отсутствием «земного рая» в США, о котором ранее высказывались Генис и Вайль [11]. Данная мысль продолжена Довлатовым в повести «Филиал», в которой он приходит к следующему убеждению: действительность абсурдна как в Америке, так и в России [12]. Несмотря на обретенную писателями-эмигрантами творческую свободу в США, они неспособны обеспечить себе жизнь лишь литературной работой. Довлатов отмечает, что в Америке (в отличие от России) «литература не является престижной профессиональной областью» и «рядового автора прокормить не может». Кроме того, Довлатов регулярно ностальгировал о России и желал знать реакцию на свои работы от русского читателя. Подобное испытывали во время своих отлучек за границу и Гоголь, и Герцен, и Тургенев. В этом случае концепт «свободы» терял свое значение, так как русские авторы теряли связь с исконно русской «волей», которую с ними могли разделить лишь их земляки.

Единственным писателем-эмигрантом третьей волны, которому удастся отойти в своих произведениях от идеологических сравнений советской и американской «свободы», является С. Соколов. В его романе «Палисандрия» всецело реализуется концепт русской «воли», проявляющийся в осмыслении советской истории в традициях постмодернизма. Своеобразному окарикатуриванию в «Палисандрии» подвергаются реальные деятели государства и культуры [17]. Так, «Андропов» носит чин генерал-генерала, «Высоцкий» зарекомендован в качестве искусного шарманщика, скульптор «Вутечич» изготавливает восковые фигуры кремлевских вождей; «Берия», «дедоватый» дядя Палисандра, повесился на стрелках курантов и т.д. Подобные стилистические «изыски» Соколова могут шокировать читателя. Но писателю удается продемонстрировать гибкость бытия и подчиненности известных исторических событий художественному замыслу. Концептуальность «Палисандрии» заключается не в определении четких сюжетных линий, а в самом тексте, наполненном многогранными ассоциациями со всем опытом русской культуры. В предисловии к роману Вайль и Генис отмечают, что Соколов «развлекается, испытывая историю СССР на поверку эстетическим критерием» [10, с. 103].

Дж. Сэлинджер является американским писателем, чье литературное наследие позволяет рассмотреть императивы «свободы» и «воли» на позициях, близких к произведениям русской классической литературы и эмигрантской прозы третьей волны. Во время одного из своих немногих интервью в женском колледже Сары Лоренс Сэлинджер открыто заявил, что в число его любимых авторов входят Л.Н. Толстой, А.П. Чехов и Ф.М. Достоевский, поставив их на первые места в своем перечне [16, с. 257].

Ранние рассказы Сэлинджера и его роман «Над пропа-

стью во ржи» по аналогии с эмигрантской прозой третьей волны были направлены на разрушение мифа о свободной «американской мечте». Каждое последующее произведение Сэлинджера было направлено на разоблачение назревшего духовного кризиса американской нации. С. Довлатов в своих «Записных книжках» отмечает Сэлинджера как автора, чья проза имеет духовные основания.

До выпуска романа «Над пропастью во ржи» Сэлинджер реализовывал итоги своих духовных исканий, черпаемых из произведений Ф. М. Достоевского, посредством актуализации в своих рассказах вопросов моральности, что воспринималась американской публикой как один из свежих взглядов на нравственное развитие отдельной личности.

Но уже в романе «Над пропастью во ржи» мы обнаруживаем, что шестнадцатилетний подросток Холден Колфилд мечется между верой и неверием в Бога и симпатизирует фигуре Иисуса Христа. А во время разговора с одним из своих приятелей герой мимоходом узнает о преимуществах восточной философии дзен-буддизма, которая удовлетворяет потребность Холдена не только в постижении «физических, но и духовных желаний» [19, с. 113]. Здесь скрывается увлеченность Сэлинджера погруженностью в постижение восточной його-медитации и католического мистицизма, истоки которой лежат в 1946 году, тогда как роман был выпущен в 1951. Предполагают, что именно идеи дзена помогли автору завершить роман, так как до этого у него получались лишь достойные, но короткие рассказы. Такая смешанность дзен-буддизма с христианством была возможна из-за приверженности Сэлинджера учению Веданты, в которой устанавливалось единство Создателя независимо от вероисповедания.

Согласно работе И. Галинской «Загадка Сэлинджера», следующий за романом труд – сборник «9 рассказов» построен по концепции методов традиционной индийской поэтики «дхвани-раса». Согласно этой теории, каждый человек, перед тем, как сформироваться в полноценную личность, проходит испытание 9 «расами» – поэтическими настроениями, в которых отражены его психические и эмоциональные особенности. Исходя из этого, этот сборник Сэлинджера рассматривается как единое произведение о переменчивой природе человеческого индивида, стремящегося к духовному совершенству. Сосредотачивая внимание на цветах и древнеиндийской символике, исследовательница доказывает состоятельность попытки писателя создать произведение, способствующее духовному возвышению читателя. Но, несмотря на явное влияние идей индийской и буддистской поэтики, система «9 рассказов» поддается интерпретации и с позиций мировых культурных универсалий этики морально-нравственных правил [7].

Свой переход от його-медитации к логос-медитации Сэлинджер обозначил диалогией повестей «Фрэнни и Зуи». В противостоянии сестры и брата Фрэнсис и Захарии Глассов лежит интеллектуальный спор об освоении духовной практики Иисусовой молитвы, ко-

торая заключается в непрерывном повторении конструкции «Господи Иисусе Христе, помилуй мя». Книга, побудившая Фрэнни произносить Иисусову молитву, – это сборник православных рассказов «Путь паломника» в переводе Р. Блайса. Из исследования Б. Фаликова «Духовные поиски Дж. Д. Сэлинджера» мы узнаем, в оригинале данная книга происходит от переработанного рассказа игумена Паисия из Черемисского монастыря Казанской епархии под названием «Откровенные рассказы странника духовному своему отцу», датированного 19 веком. Это связано с тем, что на тот момент Сэлинджер, освоив методы восточной медитации, обнаружил, что Иисусова молитва, лежащая в основе древнеправославной Логос-медитации является одним из самых мощных «умно-сердечных» духовных деяний [6].

В повестях «Выше стропила, плотники» и «Симор: Введение» автор завершает процесс превращения писательской деятельности в духовную практику. Критикам все труднее становится понимать тексты Сэлинджера в рамках набирающей обороты коммерциализации художественной литературы, поэтому лишь единицы литературоведов обращаются к оригинальным произведениям древнеиндийской и дзен-буддистской поэзии для полного понимания повестей писателя. Название «Выше стропила, плотники» и одноименное поздравление Беатрис Гласс её брата Симора с женитьбой – не что иное, как отсылка к «Эпиталаме» древнегреческой поэтессы Сапфо: «Выше стропила, плотники! Входит жених, подобный Арею, выше самых высоких мужей!» В контексте древнеиндийского эпоса символика выражения раскладывается следующим образом: дом – это тело человека; стропила – его страсти; крыша – его незнание. Получается, чтобы достигнуть состояния блаженной нирваны, Симор нужно познать вершину страстей («Выше стропила») – брак, пройдя через стра-

дания которого, он закончит строительство дома своей души. Далее он должен решить – разрушить «крышу» и уйти в нирвану или же продолжить поддаваться страстям и страдать. Решение Симора известно по рассказу «Хорошо ловится рыбка-бананка» – после 5 лет несчастливого брака с Мюриэль он застрелится, выбрав уход в нирвану.

Повесть «Симор: Введение» является писательским манифестом Сэлинджера, который он пишет по канонам древнеиндийского поэтического шедевра Тулси Даса «Рамаяна». Данное положение предполагает многократное и очень подробное описание героя произведения с самых разных мировоззренческих позиций. Таким образом, в данной работе писатель Бадди Гласс описывает погибшего брата Симора как идеального советчика, духовного наставника, настоящего поэта и провидца, чья одухотворенность до сих пор пребывает с членами семьи Глассов. С таких же позиций Тулси Дас описывает и царевича Раму. В обоих случаях, по мнению А. Баранникова, «используемые поэтические средства выразительности виртуозны по своей многослойной варьированности и умножаемости». Для описания главного пророка своего творчества Сэлинджер, соглашаясь с опытом древнеиндийских авторов, использует более 130 страниц.

Исходя из представленного анализа духовных оснований прозы Дж. Сэлинджера, мы прослеживаем в художественной философии данного американского классика сбалансированный переход в императиве «воля-свобода» от распавшегося мифа «американской мечты» (концепта западной «свободы») до концепта «воли», представленного писательским осмыслением множественных религиозных учений, ведущих к духовному просветлению, что характерно для русской, а не американской культуры.

Библиографический список

1. Аксёнов В. Бумажный пейзаж. М.: Эксмо, 2012. 224 с.
2. Аксёнов В. В поисках грустного бэби. М.: Эксмо, 2009. 294 с.
3. Аксёнов В. Звездный билет. М.: Эксмо, 2008. 305 с.
4. Аксёнов В. Круглые сутки нон-стоп. М.: Эксмо, 2010. 165 с.
5. Арутюнова Н.Д. Воля и свобода / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. М.: Индрик, 2003. С. 73–99.
6. Бута Е.М. Сэлинджер. Дань жестокому богу. М.: Алгоритм, 2014. 240 с.
7. Галинская И.Л. Загадки известных книг. Тайнопись Сэлинджера. М.: АСТ, 2011. 345 с.
8. Генис А. Довлатов и окрестности. М.: Просвещение, 2005. 336 с.
9. Генис А., Вайль П. 60-е. Мир советского человека. М.: АСТ, 2016. 344 с.
10. Генис А., Вайль П. Русская кухня в эмиграции. М.: Эксмо, 2010. 305 с.
11. Довлатов С. Марш одиноких. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 145 с.
12. Довлатов С. Филиал. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 186 с.
13. Кант И. Критика практического разума СПб, 1995.
14. Лисицын А.Г. Анализ концепта «свобода – воля – вольность» в русском языке [Текст] : дис. ... канд. филол. наук. М., 1995. 259 с.
15. Петровых Н.М. Концепты воля и свобода в русском языковом сознании // Известия Уральского государственного университета. 2002. № 24. С. 207–217.
16. Славенски К. Дж. Д. Сэлинджер. Идя через рожь. М.: ЭКСМО, 2014. 504 с.
17. Соколов С. Палисандрия. СПб.: Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. 205 с.
18. Сэлинджер Дж. Девять рассказов. М.: Эксмо, 2014. 224 с.
19. Сэлинджер Дж. Повести. Рассказы. М.: АСТ, 2004. 340 с.
20. Шаравин А.В. Модификации жанра городского рассказа 60-90-х гг. // Вестник Брянского государственного университета. 2013. № 2. С. 256–265/

References

1. *Aksenov V.* Paper landscape. M.: Eksmo, 2012. 224 p.
 2. *Aksenov V.* In search of a sad baby. M.: Eksmo, 2009. 294 p.
 3. *Aksenov V.* Star ticket. M.: Eksmo, 2008. 305 p.
 4. *Aksenov V.* Round the clock non-stop. M.: Eksmo, 2010. 165 p.
 5. *Arutyunova N.D.* Will and freedom / ND Arutyunova // Logical analysis of language. M.: Indrik, 2003. Pp. 73–99.
 6. *Buta E.M.* Salinger. Tribute to a cruel God. M.: Algorithm, 2014. 240 p.
 7. *Galinskaya I.L.* Riddles of famous books. Salinger's cipher. M.: AST, 2011. 345 p.
 8. *Genis A.* Dovlatov and surroundings. M.: Education, 2005. 336 p.
 9. *Genis A., Weill P.* 60th. The world of the Soviet man. M.: AST, 2016. 344 p.
 10. *Genis A., Weil P.* Russian cuisine in emigration. M.: Eksmo, 2010. 305 p.
 11. *Dovlatov S.* March of the lonely. St. Petersburg: Publishing Group "Azbuka-classic", 2010. 145 p.
 12. *Dovlatov S.* Branch. St. Petersburg: Publishing Group "Azbuka-classic", 2010. 186 p.
 13. *Kant I.* Critique of Practical Reason, St. Petersburg, 1995
 14. *Lisitsyn A.G.* Analysis of the concept of "freedom – will – freedom" in the Russian language [Text]: dis. ... Cand. philol. Sciences. M., 1995. 259 p.
 15. *Petrovykh N.M.* Concepts of will and freedom in the Russian language consciousness // News of the Ural State University. 2002. No. 24. Pp. 207–217.
 16. *Slawenski C.J.* D.Salinger. Walking through the rye. M.: EKSMO, 2014 . 504 p.
 17. *Sokolov S.* Palisandria. SPb.: Publishing Group "Azbuka-classic", 2010. 205 p.
 18. *Salinger J.* Nine Stories. M.: Eksmo, 2014. 224 p.
 19. *Salinger J.* Stories. Stories. M.: AST, 2004 . 340 p.
 20. *Sharavin A.V.* Modifications of the urban story genre of the 60-90s. // Bulletin of the Bryansk State University. 2013. No. 2. Pp. 256–265.
-

УДК 37.013.2

UDC 37.013.46

АБРАМКИНА О.Г.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
«Иностранного и русского языков», Академия ФСО
России, Орел

E-mail: Alex-abramkin@yandex.ru

АРХИПЕНКО М.А.

кандидат педагогических наук, старший
преподаватель, кафедра «Иностранных и русского
языков», Академия ФСО России, Орел

E-mail: Miralissa365@yandex.ru

ДУЛЕПОВА Ю.В.

кандидат педагогических наук, старший
преподаватель, кафедра «Иностранных и русского
языков» Академия ФСО России, Орел

E-mail: groom-haus @ya.ru

ABRAMKINA O.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign and Russian Languages, FSO
Academy of Russia, Orel

E-mail: Alex-abramkin@yandex.ru

ARKHIPENKO M. A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,
Department of Foreign and Russian Languages, FSO
Academy of Russia, Orel

E-mail: Miralissa365@yandex.ru

DULEPOVA JU.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,
Department of Foreign and Russian Languages, FSO
Academy of Russia, Orel

E-mail: groom-haus @ya.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОЕННОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

INTEGRATIVE APPROACH TO THE GENERAL CULTURAL COMPETENCIES FORMATION OF STUDENTS OF A MILITARY UNIVERSITY USING A FOREIGN LANGUAGE

В статье обосновывается важность применения интегративного подхода в образовательной среде военного вуза. Рассматриваются научно-теоретические основы и особенности применения данного подхода в процессе формирования общекультурных компетенций будущих военных специалистов средствами иностранного языка. Дано определение понятия «Общекультурные компетенции». Проанализирована структура данных компетенций. Подчеркнута значимость интегративного подхода в обогащении педагогического потенциала дисциплины «Иностранный язык» при наличии основных компонентов, позволяющих смоделировать контекст будущей профессиональной деятельности с целью развития обучающегося как личности.

Ключевые слова: интегративный подход, образовательная среда военного вуза, общекультурные компетенции, педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык».

The article substantiates the importance of using an integrative approach in the educational environment of a military university. The scientific and theoretical foundations and features of integrative approach application in the forming process of general cultural competencies of future military specialists by means of a foreign language are considered. The definition of the «General cultural competencies» concept is given. The structure of these competencies is analyzed. It is emphasized the importance of the integrative approach in enriching the pedagogical potential of the discipline «Foreign Language» in the presence of the main components allowing to model the context of future professional activity with the aim of developing the student as a person.

Keywords: integrative approach, educational environment of a military university, general cultural competencies, pedagogical potential of the discipline «Foreign Language».

Инновационные процессы в сфере образования обусловлены требованиями, которые предъявляет государство и общество высшей школе – повышение комплексности и системности научных знаний, обеспечение развития потенциала будущих специалистов для созидательной, творческой деятельности. Подготовка в вузе составляет сложный комплекс необходимых многообразных условий, которые обеспечивают формирование профессиональной компетентности будущего специалиста, необходимых для его личностного и профессионального становления в этом многоликом, быстро изменяющемся мире.

Современная педагогическая наука утверждает, что развитие образования как системы должно осуществ-

ляться через системные знания для формирования целостного, системного мышления обучающихся, которые могут быть получены только на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук. Поэтому закономерно, что отечественные исследователи проявляют большой интерес к анализу, изучению интеграционных процессов в сфере педагогики и образования [3, 4, 7, 12].

Ученые, всесторонне анализируя проблемы образования, доказывают, что при неизменном бюджете учебного времени использование педагогической интеграции на всех уровнях вузовской образовательной системы создаются условия (дидактические, организационно-управленческие, личностно-психологические) для

совершенствования качества образования за счет формирования целостной системы интегративных общепрофессиональных знаний и интеллектуальных умений личности специалиста.

Именно интеграция многими исследователями рассматривается как условие повышения комплексности и системности научных знаний, обеспечения целостности образовательного процесса [1, 2, 3, 4, 12].

На современном этапе принцип интеграции уже стал базовой категорией педагогики, одним из наиболее значимых и продуктивных направлений совершенствования образования, а в современной высшей школе – это направление, способствующее созданию новой методологической базы, позитивно изменяющее учебно-воспитательный процесс, характер субъект-субъектных отношений, профессиональных и личностных качеств будущего специалиста.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований позволяет представить дидактические возможности по применению педагогической интеграции в вузе: 1) качественное изменение учебного процесса с точки зрения повышения его эффективности, 2) формирование системных знаний и разнопредметных умений обучающихся, 3) активизация познавательной деятельности обучающихся и управление ею с опорой на развитие самостоятельности и самоконтроля, 4) развитие личностных ресурсов обучающихся за счет создания психолого-педагогических условий для их саморазвития [1, 2].

В рамках данной статьи мы рассмотрим: 1. научно-теоретические основы и дидактические возможности интегративного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов; 2. основные компоненты общекультурных компетенций (ОК) будущих военных специалистов; 3. педагогический потенциал дисциплины «Иностранный язык» в формировании ОК в военном вузе.

Интегративный подход, который сформировался в результате развития междисциплинарного подхода в теории и практике образования, способствует оптимизации и качеству профессиональной подготовки. Необходимость интегративного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов обосновывают многие исследования теории и практики профессионального образования [1, 2, 3, 4, 12].

При этом важно учитывать тот факт, что в современных условиях решающее значение в образовательном процессе вуза имеет формирование способности обучающихся строить свою жизнь на основе полученных знаний, которая в итоге превращается из цели в средство.

Что касается военного образования, то оно всегда выполняло определенный социальный заказ, который меняется с каждым новым этапом развития общества, однако система высшего военного образования, по сути, достаточно консервативна и стремится сохранить свои целостность, методологию, теорию, методику, сложившийся «уклад» обучения и воспитания. Исторический момент, который в настоящее время переживают отече-

ственные ведомственные вузы, состоит в том, что они должны проводить реформы и готовить специалистов, ориентируясь на будущий социальный заказ. Поэтому система военного образования вынуждена перестраиваться и прежде всего со стороны целей и содержания обучения. Одной из важных тенденций развития современного высшего военного образования является ориентация на новые требования ФГОС к подготовке конкурентоспособных специалистов. Следовательно, система военных вузов должна в полной мере перейти на интенсивный путь развития, создавая новый облик высшей военной школы, цель которого соотносится с формированием профессиональной компетентности.

Использование педагогической интеграции в условиях военного вуза на всех уровнях ориентировано на развитие умений будущего военного специалиста свободно общаться с людьми разных профессий и специальностей и на иностранном языке, когда это необходимо; на высокий уровень профессиональной компетентности будущего офицера. Приоритетными направлениями интеграции в военном вузе являются внедрение общекультурных компонентов в содержание образования, установление связей между учебными дисциплинами, формирование личностной зрелости обучающихся.

«В условиях перехода системы образования на новые образовательные стандарты в целях подготовки современного специалиста в военном вузе при проектировании содержания образовательных программ уделяется особое внимание не только приобретению специальных знаний и умений, но также способности и возможности обучающихся применять их в своей профессиональной деятельности» [5, 11].

Новые федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают в качестве конечного результата обучения на каждом уровне и направлении подготовки – освоение обучающимися *общекультурных компетенций* (ОК).

Следовательно, обучение будущих специалистов в вузе в процессе преподавания всех без исключения дисциплин должно быть направлено на формирование потенциала ОК. Поэтому в современных условиях в военном вузе необходима такая модель организации образовательного процесса, в которой формирование ОК будущего специалиста осуществляется на основе интегративного подхода, преобразующего все компоненты образовательной системы и обеспечивающего единство целей, задач, содержания, методов и форм для целостного взаимодействия элементов системы обучения и воспитания обучающихся.

В настоящее время повысилась значимость иностранного языка (ИЯ) как общеобразовательной гуманитарной дисциплины в технических и военных вузах. Следовательно, нужны новые инновационные подходы к обучению иностранному языку будущих специалистов, ориентированных на работу в условиях международного технологического пространства. Поиск таких подходов и методов обучения ИЯ в вузе привел авторов статьи к пониманию важности принципа интеграции и

его реализации в преподавании иностранных языков в системе военного образования, который выводит будущего специалиста на межкультурное взаимодействие.

Многие исследователи подробно рассматривают реализацию интегративного подхода в основном на примере общего образования, для которого предлагаются системы интегрированных курсов и, в частности в процессе овладения иноязычной речью. Однако ориентация на сближение образовательной и профессиональной среды для высшего военного образования, которая возможна при использовании интегративного подхода с целью формирования ОК средствами ИЯ недостаточно исследована.

В рамках данной статьи мы рассматриваем: 1. дидактические возможности интегративного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов; 2. основные компоненты общекультурных компетенций будущих военных специалистов; 3. педагогический потенциал дисциплины ИЯ в формировании ОК в военном вузе.

В контексте подготовки обучающихся в вузе выделяются несколько компетенций, общекультурные компетенции касаются способности обучающихся мыслить логически, прогнозировать, анализировать, обобщать, систематизировать и критически оценивать полученную информацию, в том числе на иностранном языке, способности к письменной и устной деловой коммуникации, к чтению и переводу аутентичных профессионально ориентированных текстов, ставить исследовательские задачи и выбирать пути их достижения, повышая свой профессиональный уровень.

«Специфика процесса и результата подготовки в вузе будущих специалистов обуславливает необходимость актуализации и развития таких качеств личности обучающегося как целеустремленность, ответственность за принятие решений, с устойчивой мотивацией на самостоятельное приобретение и накопление специальных знаний. Использование интегративного подхода для формирования и развития данных качеств у обучающихся может быть достигнуто в процессе обучения в вузе средствами ИЯ при создании соответствующих условий – максимальное включение в следующие виды деятельности: учебную и внеучебную познавательную, воспитательную, самостоятельную и профессиональную.

В связи с этим реализация интегративного подхода для формирования ОК средствами иностранного языка в целях подготовки будущих квалифицированных специалистов в военном вузе необходимо совершенствовать не только содержание самой учебной дисциплины, но и внедрять в учебный процесс педагогические технологии, основанные на интегративном подходе, означающем единство целей, задач, содержания, методов, форм обучения и воспитания» [1, 5]. Внедрение интегративного подхода в профессиональную подготовку будущих военных специалистов должно быть направлено на выявление внутреннего единства, целостности и целесообразности воздействия и взаимодействия компонентов

их профессиональной компетентности, а освоение обучающимися потенциала ОК может быть в частности реализовано средствами дисциплины ИЯ.

Исходя из вышеизложенного и на основании положения и сущности закона диалектики о всеобщей связи и взаимообусловленности явлений, можно считать, что использование интегративного подхода в организации учебной и внеучебной деятельности – это закономерность, которую преподаватели ИЯ в военном вузе учитывают при определении содержания, форм организации, методов и приемов обучения, проведения коррекционной воспитательной работы с обучающимися.

Интегрируя полученные обучающимися знания на учебных занятиях по ИЯ и в процессе организации внеучебной познавательной деятельности в специальных блоках интегративных заданий преподаватель вуза вызывает интерес как к дисциплине ИЯ, так и к профессиональным знаниям, в результате чего возникает более глубокое осознание своей будущей деятельности, будущей профессиональной среды, повышает уровень освоения обучающимися потенциала ОК, которые формируют профессиональную компетентность будущего специалиста и в итоге способствует решению высшей школой проблемы профессиональной социализации специалиста [1, 2].

«Формирование общекультурных компетенций будущих специалистов, обучающихся в военном вузе можно определить как целенаправленный педагогический процесс создания в их личностных структурах новообразований мотивационного, когнитивного и деятельностного характера, которые отражают специфику военной профессиональной сферы и обеспечивают приобретение обучающимися способностей к: социальному взаимодействию, социальной и профессиональной коммуникации, смысловой ориентации в мире, расширению, приращению накопленных знаний, использованию различных источников и средств получения информации» [8, с. 20].

Целесообразно обратиться к структуре общекультурной компетенции военного специалиста. На основе проведенного теоретического анализа педагогической литературы можно выделить три основных компонента общекультурных компетенций будущих военных специалистов: *когнитивный, ценностно-ориентационный и деятельностный* [6, 8, 9].

Когнитивный компонент характеризуется наличием знаний об основных культурных объектах, литературных традициях стран изучаемого языка, основных течениях в области живописи, скульптуры, театра.

Ценностно-ориентационный компонент предполагает осознание курсантами значимости профессионального развития и личностного роста и включает в себя качества тесно связанные с уровнем сформированности профессиональных умений и навыков.

Деятельностный компонент предусматривает применение знаний на практике и их проявления в ситуациях профессионального общения.

Все вышеописанное имеет прямое отношение и к

процессу формирования ОК средствами ИЯ в вузе, используя интегративный подход.

Одной из важных задач, решаемых преподавателями ИЯ высшей военной школы, является создание необходимых условий для формирования ОК обучающихся. Для решения данной задачи требуются взаимодействие педагогов, методистов, административных структур вуза, организующими дискуссии в форме круглого стола, научно-практические семинары, конференции и викторины, различные виды переводов и т. д.

Уровень сформированности ОК в большой степени зависит от качества самостоятельной работы обучающихся, их способности и желания воспринимать и усваивать дополнительную информацию, постоянно расширять кругозор в различных областях знания.

Применяя интегративный подход для формирования ОК обучающихся военного вуза, педагогический потенциал дисциплины ИЯ обогащается и реализуется при наличии таких компонентов, как: *учебно-познавательного, личностно-развивающего и ценностно-смыслового* [9].

Рассмотрим каждый из представленных компонентов. Анализ научной и педагогической литературы показал, что *учебно-познавательный компонент* включает разработку и подготовку аутентичного материала, интегративных заданий на базе междисциплинарных связей; наличие комплекса профессионально важных умений, коррелирующих с уровнем практического овладения обучающегося иностранным языком; реалий изучаемого языка, использование их в различных сферах речевой коммуникации.

Вышеописанный компонент характеризуется с точки зрения культуросообразной деятельности военного специалиста (знания о традициях Вооруженных сил РФ, истории своего народа, отечественной и зарубежной литературы, живописи, искусства и т. д.), формирования у него собственного мнения относительно окружающих явлений, познания, гарантирующими решение многих профессиональных задач в будущем [9].

Развитые на высоком уровне логическое и абстрактное мышление, память, мотивация к освоению будущей профессиональной деятельности, позволяют средствами ИЯ ускорить достижение обучающимися сформированности ОК [6, 8].

Следует отметить, что *личностно-развивающий компонент* обеспечивает реализацию в учебном процессе вуза личностно-мотивационных установок обучающихся. Преодоление трудностей на занятиях по ИЯ и во внеаудиторное время, свидетельствует об ответственности обучающихся к учебной деятельности, о мотивации достигнуть высоких результатов в учебе, об адекватности самооценки. Доказано, что результаты сформированности ОК у будущих военных специалистов находятся в прямой зависимости от уровня активности личности, ее жизненной позиции, от мотивационной основы всей ее учебной деятельности. Данный компонент также призван решать и задачи межличностного общения личности с другими обучающимися. Обучающиеся в военном вузе формируют способность воспринимать и воспро-

изводить информацию на иностранном языке в соответствии с коммуникативной задачей, включенную в ситуацию общения. Целесообразно рассмотреть такое взаимодействие на занятиях по ИЯ, в котором будущие военные специалисты являются участниками процесса восприятия и воспроизводства иноязычной информации в конкретной ситуации, имеющей профессиональную направленность. Реализация этого компонента на практике подразумевает знание обучающимися о необходимых способах взаимодействия с окружающими людьми и событиями, наличие навыков групповой работы, владение различными социальными ролями в коллективе, определенный уровень информационной грамотности. Опыт показывает, что, в процессе общения происходит усвоение культурно-этических норм поведения, укрепляются межличностные отношения. Взаимодействие такого рода обеспечивает приобретение социального опыта общения.

Следует констатировать, что «важной задачей является познание социокультурных отличий современного поликультурного мира, научных основ «диалога культур», который понимают как диалоговое взаимодействие, гарантирующее адекватное взаимопонимание представителей различных лингвокультурных общностей» [8, с. 24].

Проанализировав ряд источников, мы пришли к выводу, что целевые установки на формирование ОК в процессе обучения в вузе способствуют становлению гуманистической социальной позиции обучающихся, необходимость которой обусловлена современными требованиями к социокультурному развитию будущего военного специалиста.

Вместе с тем, *ценностно-смысловой компонент* гарантирует сформированность ценностного отношения к профессии, наличие положительной мотивации к профессиональной деятельности, побуждает обучающихся стать профессионалами в выбранной ими специальности, стимулирует желание заниматься творчеством. В процессе формирования ОК обучающихся военного вуза реализация интегративного подхода в организации учебной и внеучебной познавательной деятельности по ИЯ направлено на формирование системы ценностей: чувство долга перед Отчиной, верность военным традициям, добросовестное служение Родине, ответственность за свои решения и др. Следует отметить, что большинство педагогов-практиков вузов не транслируют систему знаний, а фактически передают обучающемуся свое ценностно-смысловое отношение к знаниям, свою увлеченность ИЯ, свое ценностное отношение к выбранной профессии и т. д.

Использование интегративного подхода в процессе обучения дисциплине ИЯ способствует осознанию будущим специалистом смысла формирования ОК, влияет на их учебную деятельность, способствует достижению высоких результатов в обучении, проявляется в социальной активности личности. Происходит переосмысление своей роли в мире. Преподаватель в этом процессе играет огромную роль. Ему нужно иметь такие профессио-

нальные качества, чтобы заинтересовать обучающихся овладением ОК в рамках преподавания той или иной дисциплины, пробудить у обучающихся желание стать профессионалом в избранной специальности, самореализоваться в профессиональной деятельности.

Неоспоримым фактом является то, что для осуществления процесса подготовки будущих военных специалистов, требуется внедрение в обучение современных подходов, инновационных методик и методов. Применение интегративного подхода в учебном процессе вуза отражает фундаментальность интеграции и дифференциации в науке, способствует обогащению педагогического потенциала дисциплины «Иностранный язык», углублению и закреплению знаний обучающихся, полученных в процессе изучения материала междисциплинарного характера, создает специальную профессионально-ориентированную обучающую среду, позволяет на практике имитировать ситуации интеркультурного общения. В результате формируются ОК и поведенческие стереотипы в разных ситуациях иноязычной культуры. В целом обучающийся при проведении с ним целенаправленной работы по формированию высокого уровня ОК овладевает необходимыми для жизни современного общества навыками в самых

разных сферах, в том числе и в области профессионального самоопределения.

Итак, реализация основных компонентов (*учебно-познавательного, личностно-развивающего, ценностно-смыслового*) в процессе формирования ОК будущих военных специалистов в рамках дисциплины «Иностранный язык» на основе использования интегративного подхода в организации познавательной деятельности обучающихся помогает моделировать их будущую профессиональную деятельность, стимулирует развитие у них чувства ответственности и стремление к созиданию, способности к самоопределению в условиях постоянно меняющегося мира.

Поэтому закономерно, что в условиях перехода на новые образовательные стандарты и быстроизменяющихся требований заказчиков при совершенствовании вузовской методики обучения дисциплине «Иностранный язык» интегративный подход, на наш взгляд, может стать главной методологической предпосылкой, которая способствует всестороннему развитию обучающихся, обеспечивает эффективное формирование общекультурных компетенций, их профессиональную подготовку и становление будущих военных специалистов.

Библиографический список

1. *Архипенко М.А.* Интегративные технологии в условиях обучения специалистов технического профиля // Сборник научных трудов Академии ФСО России, выпуск № 23. Орел : Академия ФСО России, 2007. С. 30 – 35.
2. *Архипенко М.А., Кошелева А.О.* Педагогическая интеграция как вектор модернизации высшей школы в процессе формирования конкурентоспособности специалистов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». № 2. 2007. С. 20–25.
3. *Безрукова В.С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
4. *Берулава М.Н.* Теоретические основы интеграции образования / М.: Совершенство, 1998. 192 с.
5. *Варковецкая Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А.* Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. Издательство Нижегородского государственного педагогического университета, 2015. №4. С.12
6. *Гладилина И. П., Королева Г. М.* Формирование общекультурных компетенций студенческой молодежи: концептуальные основы: монография. М.: Издательство Московского городского университета управления Правительства Москвы, 2012. 136 с.
7. *Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И.* // Интегративный подход в учебном процессе вуза. ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» – Современные проблемы науки и образования Изд. Дом «Академия Естествознания» (Пенза). 2017. № 5. 262 с. УДК: 378.14
8. *Дулепова Ю.В.* Формирование общекультурных компетенций будущих военных специалистов в вузе средствами модульного обучения: дисс. ...к.пед.н. Орел, 2014. 169 с.
9. *Дулепова Ю.В., Фадеева Е.В.* Формирование общекультурных компетенций будущих военных специалистов на занятиях по иностранному языку//Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. С. 71–74.
10. *Леонова Е. В.* Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. 2010. № 2. С. 124–131.
11. *Образцов П. И., Косухин В.М.* Дидактика высшей военной школы: учеб. пособие. Орёл: Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с.
12. *Пузанкова Е. Н., Бочкова Н.В.* Современная педагогическая интеграция, ее характеристики // Образование и общество. 2009. № 1. С. 21–23.

References

1. *Arkhipenko M.A.* Integrative technologies in the conditions of technical profile specialists training // Collection of scientific papers of the Academy of the Federal Guard Service of Russia, issue No. 23. Orel: Academy of Federal Guard Service of Russia, 2007. Pp. 30–35.
2. *Arkhipenko M.A., Kosheleva A.O.* Pedagogical integration as a vector of higher education modernization in the process of specialists' competitiveness formation // Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Pedagogy». No. 2. 2007. Pp. 20–25.
3. *Bezrukova V.S.* Integration processes in pedagogical theory and practice // Ekaterinburg, 1994. 152 p.
4. *Berulava M.N.* Theoretical Foundations of the Integration of Education / M.: Perfection, 1998.192 p.
5. *Varkovetskaya G.N., Krivonogova A.S., Tsyplakova S.A.* Innovative technologies in training bachelors of vocational training // Bulletin of the Minin University. - Publishing house of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2015. №4. C.12.
6. *Gladilina I.P., Koroleva G.M.* Formation of general cultural competencies of students: conceptual foundations: a monograph. M.: Publishing House of the Moscow City University of Management of the Moscow Government, 2012.136p.

7. *Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V., Bolodurina E.A., Bannikov M.I.* Integrative approach in the educational process of the university. FSBEI of HE “South Ural State Humanitarian and Pedagogical University” - Modern problems of science and education - Pub. House “Academy of Natural Sciences” (Penza). 2017. No.5. 262 p. UDC: 378.14
 8. *Dulepova Yu.V.* Formation of the general cultural competencies of future military specialists at a university by means of modular training: Diss. ... Ph.D. Orel, 2014. 169 p.
 9. *Dulepova Yu.V., Fadeeva E.V.* Formation of general cultural competences of future military specialists in foreign language classes // Psychological and pedagogical view of professionally oriented education. Collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference. 2019. Pp. 71-74.
 10. *Leonova E.V.* Formation of general cultural competencies among students of a technical university // Higher Education in Russia. 2010. No. 2. Pp. 124–131.
 11. *Obraztsov P.I., Kosukhin V.M.* Didactics of the higher military school: textbook. Orel: Academy of Special Communications of Russia, 2004. 317 p.
 12. *Puzankova E.N., Bochkova N.V.* Modern pedagogical integration, its characteristics // Education and Society. 2009. No 1. Pp. 21–23.
-
-

УДК 37.02

UDC 37.02

АБРАМОВА И.Е.

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет

E-mail: lapucherabr@gmail.com

ШИШМОЛИНА Е.П.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений, Петрозаводский государственный университет

E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

ABRAMOVA I.E.

Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages for Students of Humanities Petrosavodsk State University
E-mail: lapucherabr@gmail.com

SHISHMOLINA E.P.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign Languages for Students of Humanities Petrosavodsk State University
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

FEATURES OF DISTANCE EDUCATIVE WORK ORGANIZATION AT UNIVERSITY

В статье рассматриваются вопросы организации воспитательной работы в вузе, проводимой в дистанционном формате. Обосновано её место в структуре образовательной деятельности, отмечены наиболее значимые направления. Цель статьи заключается в описании практического опыта проведения Петрозаводским государственным университетом воспитательной работы в условиях дистанционного обучения.

Ключевые слова: воспитательная работа, дистанционное обучение, социальное воспитание.

The article deals with the educative work organization, conducted at the University in a distance format. Its place in the structure of educative activity is proved; the most significant directions are marked. The purpose of the article is to describe the practical experience of Petrozavodsk state University conducting educative work in distance format.

Keywords: educative work, distance learning, social education.

Успешность развития любой страны зависит от уровня развития её системы образования. Страна, вкладывающая в человеческий капитал, получает шанс стать лидером в развитии экономики и социальной сферы, иметь крепкие политические позиции. Тем не менее, в течение последних лет среди педагогов и представителей общественности ведутся оживленные дискуссии о том, является ли образование сферой услуг или особой социальной деятельностью, определяемой ценностными, установками особого рода, которые формируют жизнь человека, его сознание, стратегию жизни. Пытаясь выяснить, в чем заключается основная задача системы образования, в научной литературе изучаются свойства образовательной услуги как уникального продукта интеллектуального труда, имеющего большую социальную значимость, формирование и развитие которой подчиняется общим законам рыночной экономики [8]. Специалисты в области юриспруденции, анализируя Закон об образовании, приходят к выводу о понимании образовательных услуг как платных дополнительных услуг в сфере образования. С одной стороны, отмечаются положительные стороны введения понятия «образовательные услуги» в развитие образовательного законодательства. Они заключаются не только в возможности узаконить платные формы образования и, соответственно, расширить возможности

финансирования государственных и муниципальных образовательных учреждений, но и в возможности активного использования гражданско-правовых форм регулирования образовательных отношений, основанных на договорных обязательствах возмездного оказания образовательных услуг. Кроме того, к положительным моментам введения платного образования можно отнести расширение возможностей обучающегося при выборе форм обучения, соответствующих его желаниям и интересам [4]. С другой стороны, справедливым представляется мнение о том, что недопустимо рассматривать образование как услугу, принимая во внимание особенности процесса сотрудничества и совместной деятельности педагогов и обучающихся. Результат данного взаимодействия зависит от обеих сторон, которые в процессе осуществления деятельности могут меняться ролями. То есть, данный процесс нельзя назвать потреблением, поскольку он не является односторонним действием одного лица в отношении другого, кроме того, сам термин «услуга», имеет в русском языке преимущественно негативные лексические коннотации [7]. Таким образом, наиболее актуальным представляется понимание образования не как услуги, а как процесса воспитания и обучения, являющегося общественно и социально значимым благом (п. 1 ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») и реализуемо-

го в качестве услуги (безвозмездной или возмездной), оказываемой субъектами, осуществляющими образовательную деятельность [1]. В настоящее время пришло понимание, что в широком смысле современное образование представляет собой сложный и многосторонний процесс, выходящего за рамки понятия «образовательной услуги», включающего в качестве обязательного элемента воспитание будущих кадров России. Целью статьи является описание практического опыта воспитательной работы со студентами Петрозаводского государственного университета – опорного вуза региона, в условиях дистанционного обучения.

Воспитательная работа в современном вузовском образовании. Согласно определению Российской педагогической энциклопедии, воспитание является частью процесса обучения, понимаемого как совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляются развитие и образование личности. При этом в качестве принципа любой педагогической деятельности, в том числе в сфере высшего и профессионального образования, выступает единство образовательной, воспитывающей и развивающей функций обучения [5]. Кроме того, понятие «воспитание» предусматривает целенаправленное создание условий и стимулирование развития человека, реализацию его задатков и внутренних резервов; процесс субъект-субъектного взаимодействия, направленный на выработку определенных личностных качеств, которые задаются различными институтами общества [3]. Отечественные педагоги отмечают, что в разных общественно-политических условиях основной целью образования и воспитания остается формирование у учащихся основных гуманистических ценностей и неприятие ими негативных, разрушительных идей, ценностей и тенденций. Достижение этой цели и формирование полноценной разносторонне развитой личности возможно в целостном позитивно направленном учебно-воспитательном процессе, построенном на принципе системности, в котором обучение и воспитание выступают как органично связанные части единого целого [2]. Становится очевидным, что воспитание нельзя отделить от обучения, поскольку невоспитанный человек не может быть образованным, каким бы количеством навыков и умений он ни обладал. Конечной целью образования должно стать формирование культурной, цивилизованной, высоконравственной личности.

В современной педагогике уделяется большое внимание «социальному воспитанию, понимаемому как процесс содействия продуктивному личностному росту человека при решении им жизненно важных задач взаимодействия с окружающим миром (например, достижения жизненного успеха, социальной компетентности, конкурентоспособности, социального самоопределения, выживания в обществе)» [6]. Социальное воспитание, являясь составной частью процесса социализации, способно «с помощью целенаправленно управляемого процесса социального развития, социального формирования личности оказать помощь в усвоении и при-

нятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений. Такое воспитание человека учитывает его личностно-социальные проблемы, а также социальные потребности среды его жизнедеятельности» [9]. Вопросам развития и социализации личности, ее самоопределению и адаптации в обществе уделяли внимание как западные (А. Дистервег, Э. Дюркгейм, Дж. Коулмен), так и отечественные ученые (К. Д. Ушинский, Н. Ф. Федоров, Л. Н. Толстой и др.).

«По мнению российских педагогов, социальное воспитание и обучение, образование и самообразование, а также психологическая подготовка личности тесно взаимосвязаны. Они представляют собой единый комплексный интегративный многофункциональный процесс, предполагающий использование всего имеющегося арсенала педагогических средств и возможностей в целях нравственного, социального становления и развития личности» [3]. Анализ современной ситуации позволил выделить наиболее актуальные направления воспитательной работы в вузе, представленные на Рис.1.



Рис. 1. Направления воспитательной работы в вузе.

В основе вышеперечисленных видов воспитательной деятельности лежит совершенствование познавательной деятельности и мышления студентов, обогащение их чувственного опыта, развитие наблюдательности. Современные технологии воспитания призваны акцентировать внимание обучаемых на социально значимых проблемах, побуждать к размышлениям и, в конечном счете, вырабатывать социальную позицию специалиста нового поколения. Социальное воспитание студентов осуществляется, в том числе, в рамках «профессионального воспитания, которое направлено на развитие личности как субъекта профессионального образования и профессиональной деятельности и осуществляется под воздействием макросферы (социально-экономических условий, политики, идеологии, морали общества) и микросферы (конкретного коллектива)» [9].

Характерной чертой современности является активное использование дистанционных форматов во всех сферах деятельности, в первую очередь, в сфере образования. Необходимость перехода к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям об-

учения, обучая важным в современном мире навыкам жизни в цифровую эпоху, отметил в своём Послании 1 марта 2018 г. Президент Российской Федерации. В условиях цифровой революции, когда уже каждый второй житель Земли имеет подключение к сети Интернет, у педагогов имеется в арсенале множество разнообразных средств, позволяющих организовать не только эффективную образовательную, но и воспитательную работу со студентами. К преимуществам дистанционного формата можно отнести возможность включения в деятельность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, гибкий график проведения мероприятий, комфортную для участников обстановку. Тем не менее, в своей работе педагоги сталкиваются с такими трудностями практического применения дистанционных форм воспитательной работы, как: 1) технические проблемы, к которым относится не только отсутствие необходимых устройств для выхода в Интернет, неполадки со средствами связи, отсутствие навыков использования Интернет-сервисов, но и низкий уровень цифровой грамотности обучающихся и педагогов; 2) низкая мотивация к участию в воспитательных мероприятиях у обучающихся; 3) отсутствие этических навыков в виртуальном пространстве [10].

Результаты. Воспитательной работе на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета уделяется большое внимание. В условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение, работа продолжилась в виртуальном режиме. Преподаватели не испытывали сложностей с переводом в сетевой формат проводимых мероприятий, не почувствовали ограниченность выбора форм и методов воспитательной работы на дистанционном обучении. В соответствии со статьей 26 «Всеобщей Декларации прав человека», образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам, содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между народами, расовыми и религиозными группами. Нравственные принципы молодежи являются залогом успешности будущего общества. Поэтому проблемы профилактики жестокости и насилия, конструктивного решения конфликтных ситуаций, антинаркотического и антиалкогольного воспитания, а также патриотического воспитания играют особо важную роль. Эффективность этого вида работы со студентами в значительной мере повышается при условии активности самой личности, поэтому широко применяется такая форма организации деятельности студентов, как конкурс. Тематика проводимых конкурсов также разнообразна, охватывает такие мероприятия, как содействие трудоустройству, патриотическое воспитание, противодействие потреблению психоактивных веществ, противодействие экстремизму и терроризму, коррупции, воспитание гражданского самосознания («Я выступаю за мир», «Не спрашивай, что страна может сделать для тебя, спроси, что ты можешь сделать для страны» (Дж. Кеннеди)). Далее

будут описаны некоторые конкурсы, ежегодно проводимые в ПетрГУ и отраженные на официальном сайте университета.

Одной из самых ответственных задач, стоящих перед современным образованием, специалисты кафедры ИЯГН считают вопросы патриотического воспитания студентов. Этот процесс представляет собой сотрудничество педагогов и обучающихся, нацеленный на воспитание у них патриотического мышления и системы ценностей, установок и убеждений, необходимых для служения Родине с помощью проведения в образовательных учреждениях различных мероприятий в рамках патриотического воспитания. Одним из них стал фестиваль студенческих проектов «Никто не забыт, ничто не забыто», проведенный в преддверии 75-летия Победы в Великой Отечественной войне. В современном обществе с его непрерывными изменениями, новыми вызовами и информационным перенасыщением сохранение исторической памяти приобретает особое значение. Историческая память позволяет людям удерживать в сознании главные события их общего прошлого, формирует национально-государственную идентичность каждого нового поколения и обеспечивает преемственность единых духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. Конкурсные работы были выполнены в формате Digital Storytelling, который заключается в создании историй с использованием аудиовизуальных технологий. Представленные на фестиваль проекты с разных сторон освещают страницы военной истории, рассказывая о подвиге советского народа, о трудностях и лишениях, которые приходилось преодолевать людям во имя Победы. Трогательные рассказы повествуют об участии в войне членов своих семей и о том вкладе, который они внесли в общее дело. Результатом Фестиваля стал портал проектов участников, каждый из которых получил Диплом лауреата конкурса.

Другим примером мероприятий, нацеленных на формирование чувства патриотизма и гордости за свою страну, является виртуальный семинар на английском языке, посвященный роли нашей страны на международной арене. В нем приняли участие студенты первого курса направлений обучения «Международные отношения» и «Социальная работа». Студенты-международники выступили с докладами в формате цифровых историй, в которых они попытались донести свои идеи до аудитории при помощи визуализации, образов и интонации. Основной задачей выступающих было не только раскрыть содержание своей темы, но и быть понятным слушателям, выступая на английском языке. Обсуждались актуальные вопросы, касающиеся истории, политики и социального развития России, особенности российской внешней политики, кризиса 1998 г., а также ситуации в России в связи с эпидемией коронавируса COVID-19 и многие другие. Наиболее оживленный отклик вызвали доклады «Crisis of the 1998 in Russia», «Crimea is a part of Russia», «The success of the great Russian leaders», «St. Petersburg – the cradle of Russian

culture». Важный вывод, сделанный студентами в заключение мероприятия, заключается в осознании ими ведущей роли нашего государства в современной геополитике и на протяжении своей истории.

Следующей проблемой, к которой было привлечено внимание студентов в непростой период дистанционного обучения, стал круглый стол на английском языке по проблемам социального взаимодействия в обществе, проведенный на платформе Zoom. Студенты первого курса обсудили социально значимую проблему взаимоотношений людей в современном обществе. Будущим социологам важно научиться рассматривать все происходящие в окружающей действительности события через призму закономерности социальных действий и поведения людей, а также с точки зрения отношений между личностью и обществом. Студенты выясняли в ходе круглого стола сущность понятия «социальное взаимодействие», отметив, что оно является ключевым для целого ряда социологических теорий. Участники акцентировали внимание на том, что в общем смысле действие человека приобретает черты социального действия только тогда, когда оно осознанно и ориентировано на поведение других, когда оно воздействует на них и в свою очередь испытывает влияние поведения других людей. Студенты сделали вывод о том, что социальное взаимодействие связывает множество разрозненных людей в единое целое – общество, позволяя говорить о людях, как о разумных, мыслящих, социальных существах. Особое внимание участники мероприятия уделили вопросу роли коммуникативных навыков в процессе социального взаимодействия людей в обществе. Итогом встречи стала разработанная студентами инструкция, помогающая установить контакт с окружающими людьми, выбрать правильную тактику поведения в конфликтной ситуации, почувствовать себя комфортно в разных коммуникативных ситуациях.

Воспитанию нравственных качеств будущих дипломатов был посвящен конкурс, темой которого стали различные аспекты жизни России как великой современной державы. По мнению студентов, современная российская дипломатия многозадачна, многовекторна, она призвана решительно действовать на всех внешнеполитических направлениях, чтобы не только защитить интересы страны, но создать благоприятные внешние условия для ее успешного внутреннего развития. Одной из важных задач специалиста-международника является способность информировать и максимально понятно разъяснять официальную позицию правительства и политику страны, укреплять положительный образ своей родины в глазах иностранцев. Данное мероприятие стало хорошей возможностью для студентов первого курса направления «Международные отношения» попробовать свои силы в искусстве пропаганды. В процессе подготовки к конкурсу обучающиеся отметили, что в древние времена искусство дипломатии сформировалось как вербальная форма взаимодействия между разными группами и сообществами людей. В отличие от риторики, которая развивает красноречие, форму и манеру изложения, в дипломатии

принципиально важны обе стороны коммуникативного процесса: не только способность красиво говорить, но и способность адекватно воспринимать речь другого, то есть акцент делается на качестве устного текста, на умении дипломата понятно, логично и ясно излагать свои мысли и позицию. Студенты первокурсники, принимая участие в конкурсе, тренировались «с двух сторон»: как ораторы, выступая с оригинальной темой и ее собственной трактовкой, так и как слушатели, взаимооценивая работы сокурсников, выполненные в формате цифровых историй, когда на аудиторию влияют не только смысл сказанного, но и визуализация, образы, интонация, тембр, качество голоса. Среди обсуждаемых сообщений наиболее значимыми стали доклады об уникальности великой России, ее истории, политики и социальном развитии; о трансформации российской внешней политики в период руководства страной президентом В.В. Путиным; о причинах, последствиях и способах преодоления Россией тяжелейшего кризиса 1998 г.; о победах великих российских спортсменов за последние десятилетия и другие.

Темой он-лайн дискуссии бакалавров первого курса направления обучения «Социология» и магистрантов направления обучения «Психолого-педагогическое образование» стали актуальные для молодежи вопросы стрессов и депрессии, роли социальных сетей в жизни подростков, особенностей развития одаренных детей и многие другие. Выступления, подготовленные студентами на основе публикаций в высокорейтинговых научных журналах («Nature», «Psychology»), были выполнены в формате Digital Storytelling. Студенты анализировали информацию, представленную авторами роликов, рассуждали о влиянии стресса и депрессии на проблемы со сном среди студентов, воздействии курения на психологическое состояние человека, размышляли о потребностях и субъективном ощущении благополучия личности. Учащиеся открыли для себя взаимосвязь между эффективностью учебной деятельности и испытываемыми студентами стрессом, чувством одиночества, а также о влиянии на результативность обучения феномена «учебного выгорания», а также роли завтрака для предупреждения развития депрессивных симптомов. Итогом мероприятия стал совместный ролик-памятка для студентов, посвященный правилам здорового образа жизни.

Выводы. Опыт регулярного включения воспитательной тематики в образовательную деятельность вуза и проведение междисциплинарных онлайн-дискуссий, конкурсов и других мероприятий показал свою эффективность в условиях дистанционной работы. Участие в подобных акциях не только побуждают студентов задуматься о вопросах, касающихся морального, гражданского и нравственного облика молодежи, ответственности каждого за свой успех в жизни, но и помогают осознать взаимосвязь между различными областями научного знания, способствуют формированию у обучающихся целостного мировоззрения, а также готовят их к профессиональному взаимодействию в виртуальном мире.

Библиографический список

1. Воронцова Н. Л. Образование как услуга // Актуальные проблемы российского права. 2020. Т. 15. № 4. С. 56–62. – DOI: 10.17803/1994-1471.2020.113.4.056-062.
2. Загвязинский, В. И., Емельянова И. Н. Теории обучения и воспитания: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования – 2-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2013. 256 с.
3. Педагогический словарь. Под ред. Загвязинского В. И., Закировой А. Ф., Строковой Т. А. Москва : Академия, 2008. 343 с.
4. Потапенко В. С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношение понятий // Журнал российского права. 2009. №3 (147). С.139– 50
5. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. Москва: Большая Рос. энцикл., 1993-1999. Т. 2. С. 65.
6. Словарь педагогического обихода / Под ред. профессора Л. М. Лузиной. Псков: ПГПИ, 2001. 92 с.
7. Смолин О. Н. Услуга или служение? о некоторых философско-экономических основах образовательной политики // Народное образование. 2020. №1 (1478). С. 7–30
8. Сыроваткина Т. Н., Федорова О. И., Зуева Е. Г. Особенности образовательной услуги как продукта экономики образования // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. № 13 (149). С. 344–348
9. Тимонин А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. №1 – 1. С. 55–58
10. Хромцова, Ю. Н. Воспитательная работа на дистанционном обучении // Проблемы и перспективы развития образования : материалы XII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, май 2020 г.). Краснодар: Новация, 2020. С. 27–31. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15818/> (дата обращения: 02.07.2020).

References

1. Vorontsova N. L. Education as a service // Actual problems of Russian law. 2020. Vol. 15. No. 4. Pp. 56-62. DOI: 10.17803/1994-1471.2020.113.4.056-062.
 2. Zagvyazinsky, V. I., Emelyanova I. N. Theory of education and upbringing: textbook for students. institutions of higher prof. education – 2nd ed., ster. Moscow: publishing center “Academy”, 2013. 256 p.
 3. Pedagogical dictionary. Ed. Zagvyazinsky V. I., zakirovoy A. F., Strokova T. A. Moscow: Akademiya, 2008. 343 p.
 4. Potapenko V. S. Educational activities and educational services: correlation of concepts // Journal of Russian law. 2009. No. 3 (147). Pp. 139–150
 5. Rossiyskaya pedagogicheskaya enciklopediya : In 2 t. / GL. ed. V. G. Panov. Moscow: Bolshaya ROS. encikl., 1993-1999. Vol. 2. Pp. 65.
 6. Dictionary of pedagogical usage / Edited by Professor L. M. Luzina. Pskov: PGPI, 2001. 92 p.
 7. Smolin O. N. Service Or Ministry? On Some Philosophical And Economic Foundations Of Educational Policy // National education. 2020. no. 1 (1478). Pp. 7–30
 8. Syrovatkina T. N., Fedorova O. I., Zueva E. G. Features of educational services as a product of the education economy // Bulletin of Orenburg state University. 2012. No. 13 (149). Pp. 344–348
 9. Timonin A. I. Professional education as social education // Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki. 2012. №1 – 1. Pp.55 – 58
 10. Khromtsova Yu. N. Educational work on distance learning // Problems and prospects of education development: materials of the XII international conference. scientific Conf. (Krasnodar, may 2020). Krasnodar: Novation, 2020. Pp. 27–31. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/369/15818/> (accessed: 02.07.2020).
-

УДК 512(072.3)

UDC 512 (072.3)

АКСЁНОВ А.А.

доктор педагогических наук, 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

AKSYONOV A.A.

Doctor of pedagogic sciences, professor, Chair of mathematics, methods of teaching mathematics, and applied information technologies named after N.A. Ilyina, Oryol State University named after I.S. Turgenev
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

ОБУЧЕНИЕ ПОИСКУ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В МНОГОПРОФИЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

TEACHING SEARCH FOR MATHEMATICAL TASKS SOLUTION IN MULTISPECIALISED UNGRADED SCHOOLS

В статье описана специфика обучения поиску решения математических задач в многопрофильной малокомплектной школе. Раскрываются возможности использования особенностей малокомплектной школы в организации профильного обучения старшеклассников. Предлагается методическая модель, позволяющая реализовать такое обучение на практике.

Ключевые слова: задача, решение, поиск, профильное обучение, малокомплектная школа.

The article describes the specific character of teaching search for solution to mathematical tasks in a multispecialised ungraded school. In provides insight into the potential of using some peculiarities of an ungraded school in terms of organising profession-oriented instruction among high-school students. The proposed methodological model makes it possible to implement such type of instruction.

Keywords: task, solution, search, profession-oriented teaching, ungraded school.

В настоящее время необходимость профильного обучения учащихся среднего и старшего звена общеобразовательной школы практически ни у кого не вызывает сомнений. Вообще проблеме дифференциации в обучении математике характерен весьма широкий спектр проявлений, которые описаны в весомых отечественных научных трудах таких известных авторов, как В.А. Гусев, И.В. Дробышева и др.

В Российской Федерации к настоящему времени сложился ряд традиций и особенностей организации дифференцированного обучения математике в средней школе. Так, в городских школах относительно нетрудно осуществить профильную дифференциацию обучения математике, поскольку в большинстве этих школ каждая учебная параллель состоит из нескольких классов, в любом из которых обучается обычно более двадцати учащихся. Принципиально иная ситуация наблюдается в сельских малокомплектных школах, в которых как правило один зачастую малочисленный класс представляет каждую из учебных параллелей. Разумеется, у сельских школьников тоже есть свои интересы, профессиональные склонности и т. п., поэтому, обучая их, необходимо создавать возможности для раскрытия способностей учащихся.

Организовать профильную дифференциацию обучения в малокомплектных сельских школах значительно труднее, однако в последние годы предпринято несколько успешных попыток осуществления такого обучения в сельской местности. Заметим, что речь идёт о науч-

но обоснованном профильном обучении. В частности, его теоретическое исследование выполняется в лаборатории дидактики сельской школы, функционирующей в Арзамасском филиале ННГУ им. Н.И. Лобачевского, созданной профессором М.И. Зайкиным, опубликовавшим (в том числе, в соавторстве) по этой проблематике ряд трудов [1-6], а в настоящее время возглавляемой профессором И.В. Фроловым, написавшим значимые научные работы по указанной проблеме [9, 10].

Опираясь на модель профильного обучения, разработанную в этой лаборатории, в настоящей статье продемонстрируем реальные возможности формирования у школьников целенаправленного умения выполнять поиск решения математических задач. Внедрение таких методик обучения в практику работы малокомплектных сельских школ позволит восполнить имеющиеся методические пробелы в системе обучения и повысит уровень математической подготовки учащихся.

Суть модели, разработанной в лаборатории дидактики сельской школы, функционирующей в Арзамасском филиале ННГУ им. Н.И. Лобачевского, состоит в следующем. **1.** В школе данный учебный класс делится на несколько групп, в каждой из которых объединены учащиеся, выбравшие один из профилей обучения (например, физико-математический, биолого-химический, гуманитарный и т. п.). **2.** В урочное время все учащиеся класса изучают каждый из школьных предметов в том объёме, который необходим учащемуся каждой из профильных групп. **3.** Профилирующие предметы бо-

лее глубоко изучаются учащимися данной группы на внеурочных занятиях, которые специально организованы для них по аналогии с элективными курсами или факультативными занятиями. 4. Кроме того, на каждом из уроков учитель может организовать самостоятельную работу любой профильной группы учащихся с учётом специфики соответствующего профиля. 5. Также учитель в некоторой части урока уделяет внимание работе с одной из профильных групп, в то время, когда все остальные учащиеся выполняют какую-либо самостоятельную работу.

Рассмотрим специфику формирования умения выполнять логический поиск решения математических задач у учащихся, относящихся к группе физико-математического профиля, обучение которых в десятом-одиннадцатом классах ведётся на основе представленной выше модели. Фронтальная работа всех учащихся в классе обычно сводится к освоению школьниками самых основных математических знаний, умений и навыков. Заметим, что эта фронтальная работа представляет собой *первый этап* организации профильного обучения математике. Поэтому целенаправленное формирование умения выполнять поиск решения математических задач у учащихся данной профильной группы целесообразно осуществлять в процессе их непосредственного взаимодействия с учителем на уроке и на специальных внеурочных занятиях.

На *втором этапе*, когда на уроке все учащиеся класса в зависимости от их профильной ориентации выполняют в группах задание учителя, учащимся группы физико-математического профиля можно предложить нетривиальные (но и не излишне трудные) задачи, требующие осуществления поисковых процедур. Это, преимущественно, такие задачи, которые решаются с помощью известных им методов, но требуют некоторого предварительного преобразования. Здесь возможна минимальная помощь учителя. Если теоретический материал данной темы был изложен учителем уже несколько уроков назад, то после этого учащиеся профильной физико-математической группы уже посетили одно или более внеурочных математических занятий (их посещение – третий этап организации профильного обучения), на которых целенаправленно овладевали умением выполнять поиск решения более трудных задач. В этом случае на следующем уроке, когда собираются учащиеся всего класса, представители профильной физико-математической группы могут индивидуальными или совместными усилиями продолжать работу с более трудными задачами. Учитель в это время обычно уделяет внимание другим учащимся класса, выбравшим иные профили обучения.

На *третьем этапе*, который представляет собой концентрированное углублённое обучение математике, помимо изучения дополнительных теоретических сведений, решения простейших задач на их освоение и т. д., целесообразно обучать учащихся собственно логическому поиску решения более трудных задач. Конечно, и на втором этапе они могут выполнять самостоятельный

поиск решения задач практически без помощи учителя, если речь идёт о масштабной теме, когда учитель уже объяснил им всё, что посчитал нужным преподавать учащимся. Однако полноценное обучение поиску решения задач требует от учащихся активных действий, в том числе и обмена мнениями, обсуждения идей, гипотез и т. п., а кроме того, и сам учитель должен принимать непосредственное участие в этом процессе. Очевидно, такая работа может быть довольно шумной. В силу этих причин непосредственное формирование у школьников умения выполнять логический поиск решения математических задач целесообразнее осуществлять на третьем этапе, когда учитель внеурочно уделяет внимание только учащимся данной профильной группы.

Содержание последних трёх абзацев отражает основную часть организационной составляющей процесса обучения математике учащихся профильной физико-математической группы. Теперь рассмотрим сущность процесса обучения логическому поиску решения математических задач. Можно утверждать, что школьники смогут научиться выполнять логический поиск решения математических задач только тогда, когда овладеют *умением управлять своей деятельностью* в процессе поиска решения задачи. Смысл этого умения состоит в том, что на каждом этапе поиска решения задачи учащиеся должны самостоятельно определять, какую стратегию поиска выбрать далее, какие теоретические факты следует применять для реализации данной идеи, на каком предыдущем этапе работы с задачей нужно пересмотреть направление поиска решения, если дальнейшие действия не позволяют достичь успеха, в каком случае следует возобновить реализацию отклонённой ранее идеи и т. п.

Предположим, что учитель познакомил всех учащихся класса с основными понятиями в какой-либо новой теме. Кроме того, все они выполнили решение наиболее простых задач, которые позволяют в полной мере осмыслить новые понятия, на самом элементарном уровне освоить материал этой темы. При прочих равных условиях будем считать, что учащиеся физико-математической группы имеют более высокий уровень математических способностей, поэтому в дальнейшем освоении данной темы в помощи учителя нуждаются в первую очередь учащиеся из других профильных групп. Таким образом, на втором этапе учащиеся физико-математической группы будут выполнять задание учителя. В большинстве случаев такое задание сводится к самостоятельной работе над задачами, в отыскании решения которых требуется выполнять некоторые тождественные и равносильные преобразования и т. п. Поскольку учитель должен уделить достаточно внимания учащимся из других профильных групп, школьники, входящие в физико-математическую группу, будут вынуждены некоторое время работать практически самостоятельно. Это означает, что им нужно владеть большим количеством методов решения задач, изучаемых в данной теме. То есть учителю необходимо представить значительную часть этих методов (или все

методы) в процессе фронтальной работы со всеми учащимися класса (то есть ещё на первом этапе обучения). Это объясняется спецификой профильного обучения в малокомплектной сельской школе, иначе учитель не сможет полноценно организовать работу всех профильных групп.

В качестве **примера** представим несколько логарифмических уравнений, предложенных учащимся группы физико-математического профиля на втором этапе обучения.

1. *Метод решения простейших уравнений (по известным формулам).*

$$\log_{x+1}(2x^3 + 2x^2 + 3x + 1) = 3,$$

$$\log_{3x-2}(9x^2 + 18x - 8) = 2.$$

2. *Метод исследования области допустимых значений неизвестного.*

$$\log_5(x^2 - 5x + 4) = \log_7(-x^2 + 5x - 6),$$

$$\log_5(\sin x \cos x - 1) = \log_3(5\lg x - 2).$$

3. *Метод замены неизвестных.*

$$\log_3^3 x - 6\log_5^2 x + 11\log_5 x = 6,$$

$$(\log_2 x - 4)(\log_2 x - 3)(\log_2 x - 1)(\log_2 x - 2) = 105/16.$$

4. *Метод решения однородных уравнений.*

$$\log_3^2((5x - 9)/625) + 3\log_3((5x - 9)/625) \times$$

$$\times \log_5(x + 3) - 4\log_5^2(x + 3) = 0,$$

$$\log_{\frac{1}{3}}^2\left(\frac{2x+7}{189}\right) - 4\log_{\frac{1}{3}}\left(\frac{2x+7}{189}\right) \times$$

$$\times \log_7(6x + 7) + 3\log_7^2(6x + 7) = 0.$$

5. *Метод группировки и разложения на множители.*

$$\lg x \cdot \ln x - 2 = \lg x - 2\ln x,$$

$$\log_5 x \cdot \log_6 x + 12 = \log_5 x^4 + \log_6 x^3.$$

Представленные методы решения логарифмических уравнений должны освоить все школьники. Разумеется, на втором этапе обучения учащимся группы физико-математического профиля нужно предлагать и уравнения, в процессе решения которых используются все свойства логарифма числа.

Теперь рассмотрим ситуацию, когда учитель на уроке уделяет внимание группе физико-математического профиля. Он может познакомить школьников с некоторыми методами решения задач, которые должны освоить только эти учащиеся. Приведём **пример** уравнений и соответствующих им методов решения.

6. *Метод использования строгой монотонности функций.*

$$\log_2(x + 1) + \log_3^3(x + 2) + \log_7^7(x + 6) = 3,$$

$$\log_2 x = 6 - x.$$

7. *Метод оценки.*

$$\log_2(x^2 + 4) + \log_5(17x^8 + 125) = 5,$$

$$\log_2(4x - x^2) = x^2 - 4x + 6,$$

$$\log_2(4x - x^2 - 2) = 2^{|x-2|}.$$

8. *Метод введения параметра.*

$$\log_3^2(x + 2) - (11 - 2x) \cdot \log_3(x + 2) + x^2 - 11x + 18 = 0.$$

Однако знакомство учащихся с этими методами учитель может перенести на внеурочное занятие, а на втором этапе обучения предложить школьникам более трудные задачи, решаемые одним из пяти методов, уже освоенных ими. В этом случае учащимся может быть предложен неупорядоченный массив уравнений, а они должны будут самостоятельно выполнить его классифицирование на основе методов решения этих задач. Затем выполняется решение уравнений посредством соответствующего метода. При такой организации работы помощь учителя будет заключаться в преодолении трудностей, возникших у учащихся в процессе поиска решения задач.

В целом, такова суть организации целенаправленного обучения логическому поиску решения математических задач в условиях его профильной ориентации в малокомплектной сельской школе.

Теперь более подробно опишем методические особенности решения исследуемой в настоящей статье проблемы. Возникает вопрос о том, как учителю определить, какую работу выполнять с профильной группой в урочное время: изучать новые методы решения задач или предложить школьникам более трудные задачи, решение которых выполняется с помощью уже изученных методов. Это определяется спецификой учебного материала, а также тем, как школьники освоили уже изученную его часть. Если в рамках данной темы школьники изучили *все* методы решения задач (ещё на первом этапе), то на втором этапе учитель не сможет предложить учащимся физико-математической группы никаких других методов. В этом случае ему следует предоставить учащимся более трудные задачи. Если в данной теме есть методы решения задач, которые должны осваивать учащиеся только этой профильной группы, то их изучение в урочное время целесообразно тогда, когда, во-первых, школьники на приемлемом уровне усвоили все основные методы, во-вторых, на внеурочных занятиях они скоро начнут освоение материала какой-либо новой темы, предназначенной только для углублённого изучения математики. Тогда, разумеется, на уроках следует в полной мере завершить изучение данной (текущей) темы с учащимися группы физико-математического профиля. В остальных случаях знакомство с новыми методами решения задач логично перенести на внеурочные занятия по математике.

На третьем этапе обучения учащихся группы физико-математического профиля учитель всё своё внимание уделяет только этим школьникам. Организация работы во внеурочное время также требует учёта многих факторов. Представим основные обстоятельства, которые определяют сущность организации и содержания обучения на этом этапе. Часть из них уже была изложена выше (речь идёт об изучении методов решения задач, осваиваемых только учащимися группы физико-математического профиля). Если учитель планирует на

внеурочных занятиях начать рассмотрение учебного материала, который подлежит изучению только учащимися данной профильной группы, то обучение собственно поиску решения математических задач будет иметь место лишь тогда, когда изучив теорию и решив наиболее простые задачи по её освоению, школьники непосредственно приступят к решению довольно трудных задач по этой теме. Если учитель планирует изучать данную тему только на внеурочных занятиях с учащимися, это практически не отразится на организации работы группы физико-математического профиля на уроках. В противном случае будет иметь место ситуация, когда учащиеся этой профильной группы в урочное время будут, в основном, самостоятельно продолжать освоение указанного дополнительного материала, в то время как остальные школьники изучают новую тему, подлежащую рассмотрению всеми учащимися.

Иными словами, физико-математическая группа учащихся приступит к ознакомлению с этой темой с некоторым опозданием. Разумеется, ввиду того, что на профильное обучение математике отводится большее количество академических часов, учащиеся физико-математического профиля через некоторое время освоят материал этой темы в той же мере, что и все остальные учащиеся в классе. В ряде случаев подобных ситуаций избежать не удаётся. Однако такая организация работы дестабилизирует учебный процесс, поэтому она должна применяться учителем математики лишь в случае крайней необходимости, то есть тогда, когда другие способы организации учебного процесса в принципе не реализуемы.

Если вести речь об обучении школьников собственно поиску решения задач, наиболее удобен для этого третий этап обучения математике. Во-первых, собственно поиск решения характерен только для нетривиальных задач, которые следует предлагать учащимся с соответствующим уровнем математических способностей, а такие учащиеся обучаются в группе физико-математического профиля. Во-вторых, обучение поиску решения задач сопровождается обсуждением идей их решения, что в полной мере наиболее удобно осуществлять лишь тогда, когда на занятии присутствуют только учащиеся данной профильной группы. В-третьих, если учащиеся группы физико-математического профиля уже приступили к решению достаточно трудных задач в данной теме (на внеурочном занятии), а общее количество задач в ней велико, то на следующем уроке эти школьники будут продолжать работу с такими задачами.

Поскольку в значительной мере эта работа выполняется ими самостоятельно, на внеурочном занятии целесообразно уделить основное внимание изучению приёмов поиска решения или методов решения тех задач, которые будут предложены школьникам в ближайшее время. Например, на внеурочном занятии учащиеся будут выполнять поиск решения уравнений, основываясь на свойствах функций, используемых для формулирования этих задач. В частности, речь идёт о свойствах ограниченности и строгой монотонности функций.

Рассмотрим пример решения уравнений: $\cos x = x^2 + 2$ и $\log_2 x = 6 - x$. Выполняя поиск решения первого уравнения, школьники вскоре обнаружат, что не существует специальных формул, позволяющих найти его корни. Формулировка уравнения предельно проста, поэтому выполнение некоторых преобразований, позволяющих применить какой-либо известный метод решения, тоже будет непродолжительным по времени и также не приведёт к успеху. Помощь, оказанная учителем в процессе поиска решения этой задачи, заключается в двух обстоятельствах.

Во-первых, учителю следует помочь учащимся (используя по своему усмотрению некоторые методические приёмы) осознать, что для решения данной задачи им надо использовать графическую интерпретацию уравнения (рис.1).

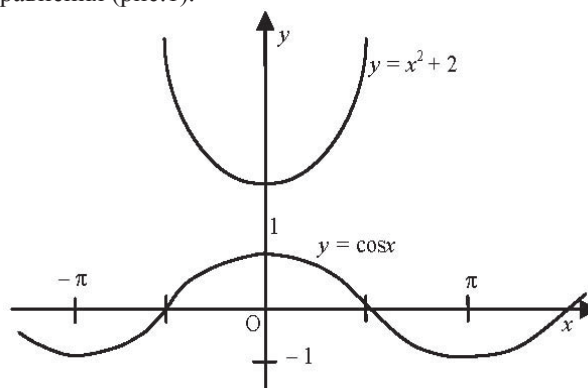


Рис. 1. Графическая интерпретация уравнения $\cos x = x^2 + 2$.

Во-вторых, после того, как школьники установят, что графики функций $y = \cos x$ и $y = x^2 + 2$ не пересекаются, учитель требует от них формулирования этого факта с помощью *математических терминов*, в частности, *свойства ограниченности функций* или их *области значений*. Так они сделают вывод о том, что если в левой части уравнения находится функция, ограниченная сверху некоторым числом a , а в правой части уравнения – функция, ограниченная снизу числом b , причём a меньше b , то это уравнение не имеет действительных корней. Далее школьникам нужно предложить, например, уравнение $\cos x = x^2 + 1$. Поиск и реализация его решения выполняются практически так же, но оно имеет единственный корень: $x = 0$. Однако решая это уравнение, можно упустить из вида следующий факт. Для того чтобы такие уравнения имели корень, их левая и правая части должны быть равны одному и тому же числу, но это равенство должно выполняться для *одинакового значения неизвестной x* . Чтобы учащиеся это осознали в полной мере, далее следует предложить им, например, уравнение $\sin x = x^2 + 1$. Функции, находящиеся в его левой и правой частях, ограничены одним и тем же числом (единицей) сверху и снизу соответственно. Это уравнение не имеет корней, поскольку наибольшее и наименьшее значения достигаются функциями $y = \sin x$ и $y = x^2 + 1$ не в одной и той же точке.

Поиск решения уравнения $\log_2 x = 6 - x$ выполняется практически точно так же. В качестве визуализи-

рующего средства здесь тоже используется графическая интерпретация уравнения (рис. 2), но в данном случае для выполнения решения задействовано другое свойство функций – их строгая монотонность (причём характер монотонности различен).

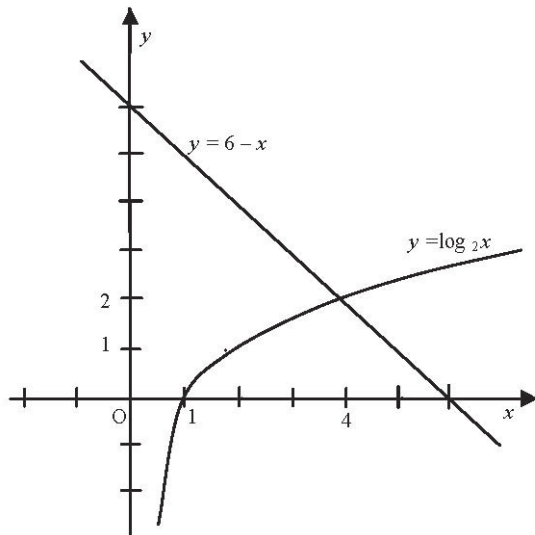


Рис. 2. Графическая интерпретация уравнения $\log_2 x = 6 - x$.

После решения этой задачи следует предложить учащимся уравнение $\arctg x = e^{-x} + 2$. В его левой и правой частях находятся функции, имеющие разный характер строгой монотонности, но уравнение не имеет корней. Дело в том, что его надо решать с помощью первого из рассмотренных методов (метода оценки), поскольку указанные функции являются не только строго монотонными, но и ограниченными. Разумеется, школьникам необходимо предоставить ещё несколько уравнений, которые решаются на основе этих методов. Если до следующего урока математики должно состояться ещё одно внеурочное занятие с учащимися группы физико-математического профиля, то эти два метода можно рассмотреть на каждом таком занятии отдельно. В противном случае целесообразно оба метода изучить на одном и том же занятии, чтобы на следующем уроке эта группа могла самостоятельно (или с минимальной помощью учителя) решать задачи, применяя данные методы. Приведённый пример демонстрирует специфику обучения учащихся одиннадцатого класса. Разумеется, в

процессуальном плане обучение учащихся профильных физико-математических групп собственно поиску решения математических задач почти не содержит специфических особенностей. Выполняя это обучение, целесообразно использовать эффективные методические приёмы, изложенные в следующих известных авторитетных публикациях [7, 8 и др.]. Особенности обучения сельских школьников поиску решения задач проявляются практически лишь в организационной составляющей учебного процесса, всецело детерминированной малокомплектностью школ. Часть этих особенностей представлена в данной работе.

В настоящей статье исследуется проблема организации целенаправленного формирования у школьников умения выполнять логический поиск решения задач в условиях профильного обучения в малокомплектной сельской школе. Основным итогом исследования стала трёхэтапная методико-математическая модель, в которой раскрыты возможности практического воплощения указанного выше обучения. Суть этой модели состоит в том, что на её основе становится возможной интеграция профильного обучения в малокомплектных школах и решение целого ряда методических проблем, имеющих место в обучении математике безотносительно к количеству школьников, обучающихся в одном классе. В частности, на основе этой модели может быть реализовано обучение логическому поиску решения математических задач.

Построенная в этой статье модель, разумеется, может быть обобщена и в направлении решения других методических проблем, например, по аналогии с ней могут быть разработаны модели самостоятельного изучения нового теоретического материала или развития интуиции в процессе решения задач и т. д. В ходе дальнейших исследований она может быть дополнена новыми содержательными элементами, отражающими специфику тех проблем, к решению которых будет применена.

Заметим, что её практическая реализация требует высокого уровня профессионального мастерства, поэтому она может полноценно использоваться высококвалифицированными учителями. Для учителей с меньшим опытом работы эта модель может служить в качестве одного из средств повышения своей квалификации.

Библиографический список

1. Зайкин М.И. Особенности обучения математике в классах с малой наполняемостью: (В помощь изучающим пробл. сел. малокомплект. шк.). Горький: Упрполиграфиздат, 1988. 61 с.
2. Зайкин М.И. Феномены малокомплектных школ. Горький: Волго-Вят. кн. изд-во, 1990. 141 с.
3. Зайкин М.И. Плюсы и минусы малой наполняемости классов в организации учебного процесса. Нижний Новгород: Волго-Вятское книжное издательство, 1991. 182 с.
4. Зайкин М.И., Алексеева С.В., Левашов А.М. Обучение профильных групп учащихся сельских школ на основе внутриклассной дифференциации. Арзамас: АГПИ, 2003. 177 с.
5. Зайкин М.И., Саранцев Г.И. Урок математики в малокомплектной школе: Кн. для учителя. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1992. 24 с.
6. Зайкин М.И., Фролов И.В., Шкильменская Н.А. Технологии дифференцированного обучения в сельской школе: монография. Арзамас: АГПИ, 2008. 231 с.
7. Пойа Д. Как решать задачу. Львов: Квантор, 1991. 216 с.
8. Туманов С.И. Поиски решения задачи. М.: Просвещение, 1969. 280 с.

9. *Фролов И.В.* Организационно-педагогические основы профильного обучения в сельской школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Арзамас, 2008. 378 с.

10. *Фролов И.В.* Профильное обучение в сельской школе: монография. Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2006 (Арзамас, (Нижегор. обл.): УОП АГПИ). 297 с.

References

1. *Zaikin M.* (1988) Peculiarities of teaching Mathematics in classes with a small student body: assistance to those who study the problems of rural ungraded schools. Gorkii: Uppoligraphizdat. (in Russian)

2. *Zaikin M.* (1990) Phenomena of ungraded schools. Gorkii: Volgo-Vyat. Press. (in Russian)

3. *Zaikin M.* (1991) Pluses and minuses of classes with a small student body in organisation of educational process. Niznii Novgorod: Volgo-Vyat. Press. (in Russian)

4. *Zaikin M., Alekseeva S., Levashov A.* (2003) Teaching profession-oriented groups of students of ungraded schools on the basis of intragroup differentiation. Arzamas: AGPI. (in Russian)

5. *Zaikin M., Sarantsev G.* (1992) The lesson of Mathematics in an ungraded school: teacher's book. Saransk: Mordov. Press. (in Russian)

6. *Zaikin M., Frolov I., Shkilmenskaya N.* (2008) Technology of differentiated instruction in a rural school: monograph. Arzamas: AGPI. (in Russian)

7. *Poiya D.* (1991) How to solve a task. Lvov: Kvantor. (in Russian)

8. *Tumanov S.* (1969) Search for task solution. Moscow: Prosveshchnie. (in Russian)

9. *Frolov I.* (2008) Organisational and pedagogical foundations of profession-oriented teaching on a rural school. Doct.Diss. Arzamas.

10. *Frolov I.* (2006) Profession-oriented teaching in a rural school: monograph. Niznii Novgorod: Niznii Novgorod State Pedagogical University.

УДК 811.111:378(410)

UDC 811.111:378(410)

АЛЕКСАНДРОВА А.П.

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

ALEXANDROVA A.P.

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

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ И ГАРАНТИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

INTERNATIONAL STANDARDS AND QUALITY ASSURANCE FOR HIGHER EDUCATION IN THE UK

Статья посвящена послевузовскому образованию в Соединенном королевстве. В ней рассматриваются вопросы, которые могут повлиять на конкурентоспособность высшего послевузовского образования Великобритании на мировом рынке, а также номенклатура квалификаций, соответствие Болонскому процессу и ее применение; обсуждается необходимость четко обозначенных процессов обеспечения качества. Данное исследование является одним из этапов проведения сравнительно-сопоставительного анализа профессионального образования в России и Великобритании.

Ключевые слова: Соединенное королевство, образование, высшее образование, послевузовское образование, квалификация, степень магистра, обеспечение (гарантия) качества, Международные стандарты, Болонский процесс.

The paper is devoted to postgraduate education in the United Kingdom. It examines issues that may affect the competitiveness of UK postgraduate education in the global market, as well as the nomenclature of qualifications, compliance with the Bologna Process and its implications. It discusses the need for clearly defined quality assurance processes. This study is one of the stages of conducting a comparative analysis of vocational education in Russia and the United Kingdom.

Keywords: UK, education, higher education, postgraduate education, qualification, masters degree, quality assurance, International standards, Bologna Process.

Великобритания известна во всем мире своими академическими успехами и является мировым лидером по качеству научных исследований. Изучение особенностей высшего образования данной страны является одним из этапов проведения исследования в области сравнительно-сопоставительного анализа профессионального образования в России и Великобритании.

Сегодня глобальный ландшафт высшего образования меняется, и высшие учебные заведения Великобритании стремятся справиться с этой задачей. В одном из последних отчетов Института политики высшего образования о будущем спросе на высшее образование оцениваются вероятные изменения количества лиц, получающих доступ к высшему образованию, к 2029 году. Такие данные основаны в первую очередь на изменении численности населения. Согласно отчету Института политики высшего образования, количество студентов возрастет, если будет обеспечен успешный доступ к системе высшего образования [7]. Очевидно, что увеличение числа студентов приведет к увеличению числа поступающих в высшие учебные заведения для продолжения послевузовского образования. В последние годы интерес к получению послевузовского образования вырос, поскольку все больше студентов начали осознавать, что именно последипломное образование

поможет им иметь большие возможности, в том числе, и получить преимущество на рынке труда.

«В нынешней быстро меняющейся деловой среде все больше и больше людей вкладывают время и ресурсы в послевузовское образование. Концепция жизненного обучения становится обязательной для тех, кто хочет безопасно и, возможно, успешно выйти из кризиса. Вероятно, это идеальное время, чтобы уйти с рынка труда и вернуться в класс. Выпускники вузов могут получить новые навыки и компетенции, которые дадут им все необходимое для того, чтобы снова выйти на конкурентную арену с новой уверенностью – при условии, что они выберут верную программу обучения» [14].

Для поддержания высоких показателей уровня высшего образования Великобритании и, особенно, для привлечения иностранных студентов, важно обеспечить высокое качество британских квалификаций. Суть этих квалификаций должна быть ясной и прозрачной для студентов, обладающих широким спектром знаний и различными образовательными потребностями. Для достижения этой цели важно обеспечить единообразие номенклатуры, используемой для описания последипломных квалификаций, и возможность их легкого перевода в признанные международные стандарты. Кроме того, процессы гарантии качества, используемые обеспечения для соблюдения этих стандартов на институ-

циональном уровне, должны быть ясными, надежными и доступными.

Разнообразие рынка послевузовского образования огромно, и британские вузы продемонстрировали большой успех в удовлетворении этих разнообразных требований, предлагая образовательные программы (курсы), которые варьируются от исключительно академических занятий до профессиональных аккредитаций. Учитывая такое разнообразие, необходимо четкое и последовательное описание курса (программы), чтобы студенты могли найти лучший курс обучения, отвечающий их потребностям.

Уровни квалификации, определяемые Агентством по обеспечению качества, служат основным ориентиром для определения уровня интеллектуальных достижений, ожидаемых от студентов. Тем не менее, они используют очень широкую палитру для описания большого разнообразия. Например, уровень 7 (ранее «магистры»/ ‘masters’) включает:

1) ‘*Taught Masters/Masters by teaching*’ – Магистров, которые для получения академической степени изучают предметы в рамках гуманитарных и общественных наук – история, литература, языки, лингвистика, государственное управление, политология, коммуникативистика или дипломатия – (Магистр искусства/MA) или в рамках естественных наук (Магистр (естественных/точных) наук/MSc). В данном случае степень может быть присуждена в связи с окончанием курсов и сдачей экзаменов, по результатам исследований, или по совокупности этих двух факторов;

2) ‘*Masters by research*’ – Магистров, которые для получения ученой степени изучают определенные дисциплины, но, такое обучение предполагает значительную исследовательскую часть, во время которой диссертационный проект выполняется под научным руководством специалиста (Магистр философии/ MPhil). Степень магистра философии может быть присуждена обучающимся после завершения программы обучения и одного-двух лет собственных исследований, которые также могут служить предварительным зачислением на программу обучения для получения степени доктора философии;

3) Магистров, которые для получения ученой степени оканчивают профессиональные магистерские курсы (Магистр фармацевтических наук /MPharm; Магистр английского языка MEng, и т.п.);

4) Магистров, которые проходят одно – или двух-летний курс высшего образования. Сертификат последипломного образования в области образования (PGCE / PGCEd) позволяет выпускникам стать учителями в школах. В Англии есть два способа получения такого сертификата: на традиционных курсах подготовки учителей под руководством университета или на курсах подготовки учителей под руководством школы;

5) Магистров, которые проходят кратковременные/краткосрочные курсы и получают свидетельства, аттестаты или сертификаты об образовании.

Таким образом, нельзя полагаться на определения

Агентство по обеспечению качества, чтобы объяснить, что действительно дает курс с точки зрения знаний, глубины, опыта или методологии. Это относится к отдельным учреждениям, где существует большое количество несоответствий в том, как описываются курсы (программы). Термин «магистр» особенно сбивает с толку, поскольку некоторые шотландские университеты используют степень магистра для описания степени бакалавра, а Кембридж выдает неакадемическую степень магистра выпускникам первой степени (бакалаврам) за плату.

Если оставить в стороне такие институциональные «причуды», сохраняется огромное разнообразие степеней магистра: одни предназначены для развития профессиональной практики, а другие – для развития исследовательских навыков, необходимых для получения степени доктора философии. Некоторые нацелены на углубление знаний обучающихся по предмету, который они уже ранее изучили, в то время как другие доступны для тех, у кого не знаний в области избранного предмета. В обзоре послевузовского образования, проведенном Институтом политики высшего образования, была предложена номенклатура, отражающая функцию обучения: например, «профессиональные магистры» (студенты продолжают обучение в определенной области, одновременно развивая навыки работы), «магистры-исследователи» (для подготовки студентов к докторской диссертации) и «магистры, обучающиеся по программе переподготовки» (это программа обучения, которая обучает выпускников новому предмету и (обычно) готовит их к определенной профессии. Часто (но не всегда) это курсы магистратуры. Тем не менее, многие из них короче, чем полный курс обучения магистра, с большим упором на практическую подготовку, а не на написание диссертации. Эта классификация остается актуальной.

Еще одна проблема с определением квалификаций магистров заключается в том, что магистры-исследователи (*Masters by research*) классифицируются Агентством по обеспечению качества вместе с магистрами первого типа (*Taught Masters/Masters by teaching*), хотя такие классификации, как MPhil (Магистр философии), считаются первым шагом в процессе получения квалификации доктора наук.

В 1999 году министры из 29 европейских стран подписали Болонское соглашение о реформировании высшего образования на десятилетний период, установив международный набор стандартов и номенклатуру для сравнения квалификаций, предлагаемых разными странами. Соблюдение Болонского процесса важно для обеспечения постоянной конкурентоспособности европейских университетов и обеспечения всемирно признанных стандартов.

В 2008 году Агентство по обеспечению качества завершило процесс согласования *Структуры квалификаций высшего образования* в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии со структурой Европейского пространства высшего образования. Шотландская структура квали-

фикаций высшего образования была сформирована в 2006 году. Полученная структура предоставляет информацию потенциальным студентам и будущим работодателям о ценности британских квалификаций и о том, как они соотносятся с квалификациями, предлагаемыми в других странах.

Болонский процесс внес серьезные изменения в ландшафт высшего образования в Европе. У стран есть стимул продемонстрировать, что они соответствуют требованиям Болоньи. Здесь можно выделить две причины: 1) для их собственных граждан, ищущих работу за границей, важно иметь международно признанную квалификацию; 2) для привлечения иностранных студентов, которые нуждаются в подтверждении того, что предлагаемые курсы (программы) эквивалентны курсам (программам) в других странах. Великобритания сталкивается с особой проблемой в связи с относительно короткими курсами, такими как годичный курс магистратуры. Хотя более «короткие» курсы привлекательны с точки зрения экономии денег для иностранных студентов, необходимо предоставить гарантии того, что глубина и качество предоставляемого обучения равноценны. Это, в целом, было успешно достигнуто на официальном уровне в рамках Болонского процесса, при этом статус британских квалификаций был официально признан. Однако, ответственность за предоставление таких гарантий по-прежнему лежит на университетах, которые оказываются в ситуации растущей конкуренции со стороны зарубежных вузов.

В связи с тем, что плата за получение квалификации в Великобритании продолжает расти, студенты все чаще задаются вопросом соотношения цены и качества, и текущая государственная политика движется в направлении предоставления студентам больше количественных данных о том, что предлагают выбранные ими программы обучения: количество лекционных и контактных академических часов, средняя заработная плата по окончании учебы. Педагогический подход Великобритании, как правило, делает больший упор на развитие у студентов навыков независимых собственных исследований, чем на передачу знаний непосредственно в аудитории. На практике это может означать меньшее количество лекций и (теоретически) больше времени для работы в библиотеке, что может стать «сюрпризом» для тех (особенно иностранных студентов), кто привык к подходу, в большей степени, ориентированному на преподавателя. Способность научить студентов думать самостоятельно является одним из основных пунктов высшего образования в Великобритании. В виду того, что будущие студенты, весьма вероятно, будут тщательно подходить к вопросу, связанному с обязательными часами обучения и контактными академическими часами (их количество), университетам будет важно найти способы подчеркнуть образовательные нюансы, которые не поддаются количественной оценке.

Высшие учебные заведения несут индивидуальную ответственность за установление академических стандартов своих ученых степеней. Агентство по обе-

спечению качества – это независимое агентство, финансируемое за счет взносов от высших учебных заведений для проведения внешнего аудита, оценивающего, насколько хорошо учреждения выполняют свои обязанности, для получения рекомендаций по улучшению образовательных процессов и публикации отчетов о полученных результатах. Агентство по обеспечению качества не является регулирующим органом и не имеет установленных законом полномочий. Оно направлено на обеспечение наличия в учебных заведениях эффективных процессов для поддержки их самоопределяемых академических стандартов, но не дает прямой оценки самих стандартов.

С точки зрения университетов, процессы обеспечения качества, которые в настоящее время предоставляет Агентство по обеспечению качества, являются тщательными и эффективными. Работа Агентства по обеспечению качества высоко ценится на международном уровне. Тот факт, что оно не имеет больших полномочий в вопросах регулирования, во многих отношениях хорошо подходит для разнообразной среды высшего образования, где нет централизованной учебной программы. Однако в настоящее время агентство не пытается установить наличие соответствия достигнутых стандартов, и, как указано в недавнем отчете Департамента инноваций, университетов, науки и навыков «Студенты и университеты», в Великобритании нет органа, который мог бы гарантировать это.

Это сложно, особенно с учетом того, что курсы (программы) обучения в Великобритании обычно короче, чем в большинстве других стран. Важно не только убедить иностранных студентов в том, что все квалификации в Великобритании соответствуют стандартам образования. Важно также подчеркнуть значимость британских квалификаций для перспектив карьерного роста всех выпускников, ищущих работу именно в Великобритании. Хотя многие работодатели заявляют, что профессиональные навыки так же важны, как и академическая квалификация, факт остается фактом: работодатели склонны смотреть на резюме выпускников престижных учебных заведений с большей благосклонностью и предпочтением, чем на резюме тех, кто имеет такую же или лучшую квалификацию, полученную в других учебных заведениях. Без возможности оценить или хотя бы описать стандарты на национальном уровне трудно представить, как эта ситуация может измениться.

Отчет Специального комитета по инновациям, университетам, науке и навыкам рекомендует реформировать Агентство по обеспечению качества и наделить агентство полномочиями оценивать стандарты и процессы, а также обеспечить ему большую независимость от проверяемых им институтов. Важно избежать того, чтобы Агентство по обеспечению качества не стало представлять собой «офис для университетов», и обеспечить, чтобы любая новая система не приводила к потере автономии институ-

тов или возлагала на представителей научных кругов большое бремя бюрократии. Такая договоренность могла бы помочь создать уверенность в стандартах квалификации.

В отчете Международного отдела высшего образования Великобритании, посвященном исследователям-студентам послевузовского образования, подчеркивается опасность рассчитывать на студентов только из одной страны. Доля рынка Великобритании в основном состоит из студентов из Китая, США, Греции, Германии, Индии, Малайзии и Италии, причем большую часть составляют студенты из Китая. Хотя в отчете отмечен положительный рост приема студентов из США, Германии, Индии, Пакистана и Ближнего Востока, тем не менее, наблюдается снижение количества студентов из Китая, Греции, Мексики, Гонконга, Японии, Южной Кореи и Сингапура. Учитывая сильную зависимость, в частности, от Китая и Греции, продолжающееся значительное уменьшение количества студентов из этих стран окажет заметное влияние на количество иностранных студентов. В отчете также отмечается чрезмерная зависимость от определенных стран в нескольких предметных областях: студенты из США, изучающие гуманитарные науки и искусство, и китайские студенты, изучающие инженерное дело и технологии.

Оптимистический сценарий предполагает, что Великобритания улучшит показатели в областях, которые считаются важными для иностранных студентов, таких как качество образования, перспективы трудоустройства и доступность, с потенциальным увеличением спроса на 8%. Наиболее значимым является показатель качества. В ходе исследований, проведенных в стране, также был рассмотрен вопрос «Что произойдет, если цены на образование продолжат бесконтрольно расти?». Более ранние результаты предполагали, это не приведет к мгновенному сокращению числа иностранных студентов, поскольку изначально более высокая цена будет рассматриваться как знак более высокого качества, но в конечном итоге цифры упадут до прежних уровней [3, с. 70]

Если количество международных студентов послевузовского образования продолжит расти, вузы будут вынуждены улучшать и увеличивать академический персонал, а также неакадемические возможности для иностранных студентов (например, помощь в переезде в новую страну, организация курсов по академическому английскому языку и так далее). Но, учитывая, что международные студенты финансируются самостоятельно и обычно представляют собой прибыльный источник доходов для вузов, поиск ресурсов для решения таких задач не должен быть проблемой.

Библиографический список (References)

1. *Emery, F. and Metcalfe, J.*, Promoting the UK doctorate: opportunities and challenges'. UUK/ Vitae, 2009.
2. Higher ambitions: The future of universities in a knowledge economy. Department for Business, Innovation and Skills. www.bis.gov.uk/policies/higher-ambitions
3. Higher Education Policy Institute and The British Library. Ginevra House. January 2010.
4. Kemp, N. et al, 'The UK's competitive advantage: The market for international research students'. UK Higher Education International Unit, 2008.
5. Postgraduate | SmartStudent. SmartStudent. Archived from the original on 2019-03-23.
6. Students and Universities: Eleventh Report of Session 2008-9. House of Commons Innovation, Universities, Science and Skills Committee.
7. <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000839/index.shtml>
8. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI08/default.asp>
9. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/PGCEstatement.asp>
10. <https://study-uk.britishcouncil.org/find/study-options/postgraduate>
11. <https://web.archive.org/web/20190323205632/https://smartstudent.co.za/postgraduate/>
12. https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121003041634/http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039030
13. <https://www.studying-in-uk.org/international-student-statistics-in-uk/>
14. <https://www.theguardian.com/education/2002/mar/09/mbas.business7>
15. <https://www.ukcisa.org.uk/>

УДК 378.147

UDC 378.147

АРТАМОНОВА С.Г.

заведующая инструктивно-методическим отделом
МБУ ДО «Центр детского творчества № 5 города
Орла», аспирант кафедры технологий психолого-
педагогического и специального образования, Орло-
вский Государственный Университет имени И.С. Тур-
генева
E-mail: s.art.73@yandex.ru

ARTAMONOVA S.G.

Head of the Instructional and Methodological Department
of MBI PE "Center for Children's Creativity No. 5 of Orel",
post-graduate student at the Department of Technologies
of Psychological, Pedagogical and Special Education, Orel
State University
E-mail: s.art.73@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – ОСНОВНОЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА

PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE AS THE MAIN RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE REGION

В статье представлен анализ научных исследований по вопросу педагогической профессиональной компетентности как основного ресурса, обеспечивающего инновационные процессы и перспективы развития дополнительного образования. В этой связи изучаются взгляды учёных как на сущностные характеристики понятия профессиональной компетентности педагога, так и на всю систему дополнительного образования в целом. Обосновывается необходимость моделирования новой образовательной инфраструктуры, способной к созданию современных обучающих ресурсов в региональных системах дополнительного образования. Рассмотрен инновационный опыт реализации федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» по созданию новых мест в системе дополнительного образования детей Орловской области.

Ключевые слова: педагогическая профессиональная компетентность, система дополнительного образования, новые места в дополнительном образовании детей, образовательная инфраструктура, инновационная среда, квалификационный рост, региональный проект, национальный проект, образовательные программы технической направленности, интеллектуально-образовательные ресурсы, информационно-технологические услуги, творческий потенциал, детская одарённость.

The paper presents an analysis of scientific research on the issue of pedagogical and professional competence as the main resource that provides innovative processes and prospects for the development of additional education. In this regard, the views of scientists are studied both on the essential characteristics of the concept of professional competence of a teacher, and on the entire system of additional education as a whole. The article substantiates the need to model a new educational infrastructure capable of creating modern training resources in regional systems of additional education. It considers the innovative experience of implementing the Federal project "Success of every child" of the national project "Education" to create new places in the system of additional education for children of the Orel region.

Keywords: pedagogical and professional competence, additional education system, new places in children's additional education, educational infrastructure, innovative environment, qualification growth, regional project, national project, technical and educational programs, intellectual and educational resources, information technology services, creative potential, children's giftedness.

Развитие сферы современного образования в Российской Федерации, намеченное на период до 2030 года, ориентировано на формирование новой системы образования, предполагающей постоянное обновление, обеспечение глобальной конкурентоспособности и качества, а также соответствии актуальным и перспективным потребностям личности и общества.

Как значимая и вариативная часть всего отечественного образовательного пространства, система дополнительного образования является наиболее ценностно-формирующим ресурсом, активно впитывающим и гибко реализующим все инновационные преобразования настоящего времени.

Сегодня данная сфера образовательной деятельности находится в центре внимания российского общества

и государства. Не случайно, «Концепция развития дополнительного образования детей, принятая 4 сентября 2014 г. Правительством Российской Федерации, акцентирует внимание на особой миссии дополнительного образования и необходимости общественного признания его ценностного статуса в современном российском обществе» [6].

Исследования в области дополнительного образования находят своё отражение в научных трудах А.Г. Асмолова, А. К. Блудного, В.А. Горского, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, Г.Н. Поповой, А.Б. Фоминой.

Так, А.Г. Асмолов утверждает: «Сегодня дополнительное образование начинает менять образовательную реальность. Оно не может быть скованно классно

– урочной системой... . Дополнительное образование превращает творчество детской и подростковой субкультуры в ключевой ресурс развития общества» [2]. Кроме того, учёный считает: «Дополнительное образование – это ключевой механизм адаптации к изменениям, особенно необходимый в наше время, когда, как говорится «меняются сами изменения» [2].

Повышенный интерес к вопросам развития современного дополнительного образования актуализирует потребность в перспективном обновлении данной системы, как особой модели функционирования в сфере предоставления образовательных услуг, обусловленный социальным заказом общества, так и в обеспечении её основным критерием качества профессиональной педагогической деятельности – компетентностным личностным ресурсом.

В рамках Государственной программы «Развитие образования» [4] на 2019–2025 гг. разработан ряд актуальных проектов, направленных на «реализацию мероприятий по формированию современных управленческих и организационно – экономических механизмов в системе дополнительного образования детей» [4], развитие национальной системы профессионального роста высококвалифицированных педагогических кадров, а также поддержку «внедрения и распространения инноваций в области развития и модернизации образования» [4].

В контексте данных приоритетных направлений государственных преобразований педагогическая профессиональная компетентность рассматривается как важный ресурс и основной гарант, обеспечивающий модернизационные инновационные процессы и перспективы развития в дополнительном образовании.

Анализ научно-педагогической литературы даёт основания полагать, что большинство исследователей: В.А. Адольф, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Ю.В. Вардanian, В.Н. Введенский, Н.А. Гришанова, О.С. Гришечко, А.А. Деркач, А.В. Добудько, Т.В. Добудько, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, А.К. Маркова, А.М. Мищенко, В.А. Сластёнин, В.Д. Шадриков, М.М. Шалашова представляют педагогическую компетентность как сложное комплексное явление, сочетающее в себе профессиональные знания, опыт, свойства и качества личности, мотивированной стремлением к непрерывному образованию, самосовершенствованию и самореализации, позволяющим эффективно осуществлять собственную деятельность.

Как отмечает Е.Н. Бондаренко «Менталитет специалиста XXI века в большей мере, чем прежде, ориентирован на самостоятельное решение профессиональных задач, способствующих самоактуализации, отвечающих его стремлению к самопознанию и самореализации в личностном и профессиональном аспектах» [3].

Действительно, современная система дополнительного образования, как и общество в целом, ориентирована прежде всего на потребности в совершенно иной компетентностной составляющей специалиста, которая бы позволяла соотносить и использовать фундаменталь-

ные базовые знания, практический опыт и инновационность, мобильность и адаптивность в новом формате проектирования, моделирования и реализации приоритетных интеллектуально-образовательных ресурсов.

Формат перспективного развития профессиональной компетентности в дополнительном образовании предполагает обновление содержания и технологий в данной сфере, осуществление проектных способов деятельности, внедрение практико – ориентированных модулей квалификационного роста, эксклюзивного программного и методического обеспечения, а также формирование современных организационно-экономических условий и управленческих механизмов. Комплекс данных процедур моделирует качественно новую, особую образовательную инфраструктуру, способную к созданию инновационной среды получения образовательных ресурсов в региональных системах дополнительного образования. Одной из таких современных образовательных инфраструктур сегодня является типовая модель создания новых мест в дополнительном образовании детей по технической направленности.

Региональная модель развития образовательной системы технической направленности предусматривает дальнейшее многоуровневое развитие и совершенствование технологической грамотности и современных компетенций у учащихся в технических и естественных науках, создание групп современных молодых мейкеров, формирование предпрофессиональной ориентации и творческой активности путём внедрения новейших современных технологий, форм и средств обучения при равных и доступных условиях освоения содержания новейшего качественного программного обеспечения. Создаваемые инновационные ресурсы способствуют выявлению и поддержке молодых талантов, детской одарённости, индивидуальной личностной траектории развития, а также обновлению содержания дополнительного образования в целом.

Ключевым моментом данных преобразований, несомненно, является целостность и идентичность кадрового – компетентностного, организационного и содержательного компонентов при интеграционном взаимодействии с различными профилями и структурами дополнительного, общего и профессионального образования, сочетающиеся с социально-экономическими условиями и демографическими характеристиками определённого региона.

«Создание новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ» – мероприятие Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [9], которое осуществляется и обеспечивается региональными системами дополнительного образования детей в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка».

Так, в 2019 году Орловская область присоединилась к реализации федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» по «созданию новых мест в дополнительном образовании

детей» [8].

Основной целью проекта в Орловской области является реализация комплекса мероприятий, направленных на расширение, развитие научно-творческого потенциала и системы высококвалифицированных кадров дополнительного образования в регионе. Прежде всего, это формирование динамичной целостной образовательной платформы, обеспечивающей доступность и качество услуг дополнительного образования в сочетании с современными моделями функционирования и программного обеспечения, внедряющей инновационные обучающие технологии и методики, в сочетании с компетентностной профессиональной составляющей педагога как основного ресурса оптимизации и инноваций.

Совершенно очевидно, что кадровый потенциал – значимый ресурс в обеспечении государственных преобразований и создании качественно-нового дополнительного образования детей и молодёжи. Поэтому, ключевым вопросом и эффективным механизмом успешного и качественного функционирования детской инновационной среды в регионе является вопрос профессиональной компетентности, потому как лишь компетентный конкурентоспособный педагог-специалист способен не только адаптироваться к меняющимся условиям образовательной реальности, но и воплотить перспективные проекты и идеи, имеющие социально-общественное и научное значение.

Исследуя данный аспект, С.В. Иванова определяет компетентность современного педагога как способность специалиста «...отвечать общественным требованиям профессии путём эффективной профессиональной деятельности и демонстрировать надлежащие личные качества, мобилизуя для этого соответствующие знания, умения, навыки, эмоции, основываясь на собственной внутренней мотивации, отношении, моральных и этических ценностях и опыте, сознавая ограничения в своих знаниях и умениях и аккумулируя другие ресурсы для их компенсации» [5].

В данной связи целесообразным и своевременным явилась организация и проведение Орловским институтом развития образования курсов повышения квалификации: «Управление проектами в образовательной организации в условиях реализации национального проекта «Образование», «Основы робототехники в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования» [10], а также программа «Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей» [10]. Данная квалификационная программная подготовка актуализировала успешное внедрение и апробацию в профессиональную педагогическую практику современных цифровых технологий и программного обеспечения, а также методик психолого-педагогического выявления и развития детских способностей к исследовательской, интеллектуальной, научной и творческой деятельности в рамках мероприятий по реализации регионального проекта «Успех каждого ребёнка».

Одним из таких значимых и масштабных меропри-

ятий региона является создание детского технопарка «Кванториум» как ресурсного центра дополнительного образования технической направленности. Это инновационная учебная платформа, оснащённая современными высокотехнологичным оборудованием, программным и системным обеспечением, с компетентным педагогическим составом, среди которого также высокочастотные специалисты – инженеры, учёные, аспиранты, прошедшие многоступенчатый квалификационный отбор и конкурсные региональные испытания. На основе реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих модульных программ технической направленности учащиеся получают и осваивают широкий диапазон знаний и умений в научно-техническом творчестве, исследовательской деятельности, приобретают навыки работы в команде с использованием кейс-технологий, информационно – коммуникационные компетенции, креативность и критическое мышление. В рамках деятельности орловского детского технопарка функционируют шесть инновационных технических направлений:

- IT-Квантум – освоение интернет технологий, информационной безопасности.

- Промробоквантум – усвоение основ промышленного дизайна и робототехники, формирование системного инженерного мышления.

- Автоквантум – изучение устройства автомобиля, принципов работы автодвигателей, проектирование моделей от простейших форм до современных гоночных и управляемых по радио – системам.

- Аэроквантум – получение знаний в области аэродинамики, проектирования и конструирования беспилотных летательных аппаратов, схемотехники и радиоэлектроники.

- Хайтек – цех – приобретение знаний и умений в формате высокотехнологичной творческой мастерской, оснащённой 3D-принтерами и 3D-сканерами, станками с ЧПУ, паяльным и другим современным оборудованием.

- Биоквантум – усвоение знаний и практических навыков в области генетики, микробиологии, ботаники и физиологии.

Многоступенчатая, модульная образовательно-педагогическая практика технопарка «Кванториум», сопровождаемая включением системы мониторинга как оптимизации процесса обучения, позволит не только подготовить молодых инженеров и мейкеров, но и отследить и выявить талантливых учащихся с целью перевода их на более углублённое обучение. Возможно, такие одарённые дети смогут принять участие в реальных научных творческих проектах, имеющих перспективно – важное значение не только в рамках отдельной области, но и в масштабах всей страны.

Следующей инновационной платформой в рамках проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» стало создание на Орловщине образовательного Центра по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов у детей и моло-

дѣжи. Это структурное подразделение бюджетного общеобразовательного учреждения Орловской области «Созвездие Орла», реализующее дополнительные образовательные услуги в следующих предметных областях:

- «Наука».
- «Искусство».
- «Спорт».

Обучение в предметной области «Наука» осуществляется в научных лабораториях с современным оборудованием и программным оснащением, таких как: Science – лаборатория, Energy Lab, робототехника Robo – Lab, нано – биолaborатория, а также астро – обсерватория. В ключе направления «Искусство» Центр представляет следующие программы: литературное творчество, декоративно – прикладное искусство, изобразительное искусство, образовательный туризм, вокальное и хоровое пение, хореография. Реализуя направление «Спорт» учащиеся осваивают образовательные программы таких спортивных видов, как единоборство, художественная и акробатическая гимнастика, хоккей, фигурное катание, шахматы, бадминтон. Образовательная деятельность предполагает очную и заочную с применением дистанционных технологий форму, сменный режим пребывания детей и включает в себя программы дополнительного образования, общего образования, программы воспитательного и досугового характера. Педагогический состав Центра – компетентные ведущие педагоги в области дополнительного образования, победители всероссийских конкурсов педагогического мастерства, авторы уникальных межпредметных методических учебных циклов и модулей, деятели науки, литературы и искусства региона. Характерной чертой функционирования данной образовательной структуры является взаимодействие с Образовательным Фондом

«Талант и успех», Образовательным центром «Сириус», Управлением физической культуры и спорта Орловской области, муниципальными органами управления образования. Вся учебно-воспитательная деятельность профессионального педагогического состава Центра направлена на развитие, выявление, поддержку одарѐнных детей, проживающих в регионе, формирование информационно-методической электронной базы материалов по работе с юными талантами, обобщение опыта ведущих педагогических практик, а также проведение мониторинговых исследований, содействующих выстраиванию перспективной образовательной политики региона согласно научно-техническим вызовам современности, социальным заказам и запросам предприятий области.

Таким образом, рассмотренные нами инновационные преобразования и тенденции дополнительного образования в Орловской области по реализации проекта «Успех каждого ребёнка» ориентированы на создание оптимальных педагогических условий для универсальной доступной среды по раскрытию и развитию творческого потенциала, способностей и талантов наших детей. Не случайно, обращаясь к Федеральному собранию В.В. Путин отмечал: «В основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип – каждый ребёнок одарѐн, раскрыть его способности – наша задача. В этом – успех России» [7]. А значит представляется очевидным формирование новой системы отечественного образования, предусматривающей качественное обновление и развитие его содержания путѐм расширения спектра информационно-технологических образовательных услуг и обеспечения компетентностным педагогическим личностным ресурсом.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И.* Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования. Психолого-педагогический поиск. 2017. № 1 (41). С. 90–96.
2. *Асмолов А.Г.* Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. 2014. № 2.
3. *Бондаренко Е.Н.* Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е.Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня: рецензируемое издание ВАК России по психологии и педагогике. 2009. № 1. С. 42–4.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (с изменениями на 14 августа 2019 года). Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642.
5. *Иванова С.В.* Функциональный подход к определению профессиональной компетентности учителя биологии и организация её совершенствования в заведении последилового образования / С.В. Иванова // Вестник Житомирского Государственного Университета им. И. Франко. 2008. Вып. 42. С. 106–110.
6. Концепция развития дополнительного образования детей. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 года № 1726-р.
7. Послание президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию 01.12.2016 г.
8. Приложение № 1 к распоряжению Правительства Орловской области от 25 сентября 2019 г. № 479 – р.
9. Приложение № 5 к Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования», утверждённой постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642.
10. Программы курсов повышения квалификации Бюджетного учреждения Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», Орѐл, <http://oiro.pf>

References

1. *Aldoshina M. I.* Interdisciplinary educational projects of modernization of regional pedagogical education. Psychological and pedagogical search. 2017. No. 1 (41). Pp. 90–96.
2. *Asmolov A. G.* Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation // Educational policy. 2014. No. 2.

3. *Bondarenko E. N.* Views on professional competencies of modern teachers in different countries of the world / E. N. Bondarenko // Higher education today: a peer reviewed publication of the SAC in psychology and pedagogy. 2009. No. 1. Pp. 42–44.
 4. State program of the Russian Federation “Education Development” (amended on August 14, 2019). Resolution of the government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642.
 5. *Ivanova S. V.* Functional approach to determining the professional competence of a biology teacher and organization of its improvement in the institution of postgraduate education / S. V. Ivanova // Bulletin of the Zhytomyr state University named after I. Franko. 2008. Issue 42. Pp. 106–110.
 6. The concept of development of additional education for children. Order of the government of the Russian Federation No. 1726-R of September 4, 2014.
 7. The message of the President of the Russian Federation V. V. Putin to the Federal Assembly 01.12.2016 G.
 8. Appendix № 1 to the decree of the Government of the Orel region on September 25, 2019 No. 479 – R.
 9. Appendix 5 to the State program of the Russian Federation “Development of education”, approved by decree of the Government of the Russian Federation from December 26, 2017 No. 1642.
 10. Programs courses Budget of the Orel region institutions of additional professional education “Institute of education development”, Orel, <http://оипо.рф>
-

УДК[912.43:341.2]:378.147

UDC[912.43:341.2]:378.147

БАРАНОВА-ШИШКОВА Л.И.

кандидат географических наук, доцент, кафедры географии, экологии и общей биологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: lilib-sh@yandex.ru

BARANOVA-SHISHKOVA L.I.

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Departments of Geography, Ecology and General Biology, Orel State University
E-mail: lilib-sh@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КАРТЫ МИРА НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ВУЗАХ

STUDYING THE MODERN POLITICAL MAP OF THE WORLD IN PRACTICAL CLASSES AT UNIVERSITIES

В данной научной статье на основе экономико-географических и социальных аспектов изучается основная компонента политической географии, а именно современная политическая карта мира (ПКМ) на практических занятиях в вузах, где готовят будущих географов, политологов, социологов и дипломатов. Подготовка грамотных квалифицированных специалистов в области прочных знаний в области международного права, знаний современной ПКМ и современного мироустройства обуславливает в дальнейшем его применение. В статье детально описан процесс изучения ПКМ и рассмотрена методика. В то же время, сделан акцент на терминопонятийный аппарат для упрочивания знаний в области политической географии в целом.

Ключевые слова: географические аспекты, политическая география, современная политическая карта мира, мироустройство, международные союзы, Конвенция, статистические таблицы.

In this scientific article, based on economic, geographical and social aspects, the main component of political geography is studied, namely, the modern political map of the world (PCM) in practical classes at universities where future geographers, political scientists, sociologists and diplomats are trained. The training of competent qualified specialists in the field of solid knowledge in the field of international law, knowledge of modern PCM and the modern world order determines its further application. The article describes in detail the process of studying PCM and considers the methodology. At the same time, emphasis is placed on the terminology-understanding apparatus for strengthening knowledge in the field of political geography in General.

Keyword: geographical aspects, political geography, modern political map of the world, world order, international unions, Convention, statistical tables.

Система образования в XXI веке подвержена существенным и конструктивным изменениям. Обусловлено это, прежде всего практикой хозяйствования людей, нарушившей пропорции в геополитическом пространстве цивилизационного мира.

Это поставило под угрозу устойчивое развитие человечества, что требует новых решений для исправления ситуации в подготовке будущих квалифицированных специалистов и населения в целом [2, с. 172].

В настоящее время вузы России стоят на пути создания общеевропейского образовательного пространства, поэтому модернизируя российское образование необходимо сохранять достижения отечественной системы. Естественные науки, в частности дисциплины географические, отвечая на вызовы времени, стремятся решать сложнейшие проблемы, направленные на развитие политической грамотности у обучающихся в вузах, востребованные обществом [3, с. 210].

География является неким симбиозом, потому как в первую очередь является наукой общественной, состоящей из достижений, возникающих из функционирования самостоятельных сложных многоуровневых систем, которые прогрессируют в своей самоорганизации и усложнении [1].

Любая территория на мировом пространстве, будь

то самоуправляющееся государство, оно же независимое, либо самопровозглашенное(непризнанное), является объектом изучения политической географии. Это особая часть экономической и социальной географии, занимающаяся изучением территориальной расстановки политических сил, систем, обусловленных социально-экономическими, политическими, историческими [6] и другими факторами, закономерностями и тенденциями.

Процесс формирования политической карты происходил и продолжает происходить на протяжении всей истории развития человеческого общества [6].

Возникает вопрос, что называют политической картой мира? Однозначного ответ на этот вопрос не может быть, потому как толкование или точнее определение данного понятия можно рассматривать как в широком, так и в узком формате. Так, *политическая карта мира (ПКМ)* – в широком смысле обобщение сведений о политической географии мира, совокупность стран и народов взятых во всей исторической сложности общественных отношений [6].

ПКМ – в узком смысле специальная карта, отображающая территориально-политическое деление мира [6].

Цели занятия:

научная

– усвоить основные понятия и терминологию политической карты мира;

учебная

– изучить теорию статистических таблиц и на их основе, используя компьютерные программы овладеть навыками создания электронных карт;

методическая

– научиться правильно, читать и анализировать статистические таблицы и готовые электронные карты;

воспитательная

– проследить неуклонное расширение трансформации мировой политической системы.

Теоретическое наполнение практического занятия

Тема по изучению ПКМ относится к политической географии. Она изучает своеобразие современного политического развития стран в связи с их социально-экономическим строем, политико-географическим положением, их роли и места в современной расстановке политических сил на мировой арене. Более детально и глубоко рассматривает формирование государственных границ, социальную и национальную структуру населения, политические партии и общественные организации и их влияние на политическую жизнь государств.

При работе над данной темой следует четко уяснить содержание следующих понятий и терминов политической географии, а именно:

Территория государства – это часть земного шара, включающая сушу, воды, их недра, воздушное пространство над ними, находящаяся в границах государства и под его суверенитетом [5].

Территориальные воды – это морской пояс, прилегающий к побережью или внутренним водам того или иного государства. Как правило, они исчисляются от линии наибольшего отлива, как суши (материка), так и вокруг островов, или от линии внешнего предела внутренних морских вод [5].

Единой стандартной ширины территориальных вод не существует, потому, как устанавливается каждым государством на основании своего законодательства и потому весьма ширина различная. Так, у США, Великобритании, ФРГ, Франции, Японии – трехмильная. У Финляндии, Норвегии, Швеции – четырехмильная. У бывшего СССР теперешнего СНГ, отдельных стран восточной Европы, а именно Болгарии, Румынии, африканских государств – АРЕ, Судана, Ливии, а также ближневосточного государства, как Сирии – двенадцатимильная. У Аргентины, Бразилии, Чили – двухсотмильная.

Положение о территориальных водах выработано международной практикой, а с 1958 года оно закреплено в Конвенции о территориальных водах и прилежащих зонах, где сказано, что это примыкающий к берегу морской пояс, на который распространяется суверенитет прибрежного государства, но не указана ширина территориальных вод. Большинство государств выступает за установление 12-мильного предела территориальных вод. Более 50 из 120 прибрежных государств уже установили такой пояс [4].

На 3-й Международной конференции по морскому праву при ООН, датированной 1975 годом в Женеве, было выдвинуто предложение об установлении двухсотмильных экономических зон, в которых прибрежные государства осуществляли бы «суверенные права в целях разведки, разработки и сохранения естественных ресурсов, находящихся на морском дне, в его недрах и покрывающих водах» [7]. Однако, ряд государств, таких, как США, Норвегия, Канада, Великобритания, Ирландия не дождавшись, заключения соответствующей международной конвенции, установили у своих берегов экономические или рыболовные зоны.

Кроме того, еще в декабре 1976 года СССР опубликовал Указ Президиума Верховного Совета СССР «О временных мерах по сохранению живых ресурсов и регулированию рыболовства в морских районах, прилегающих к побережью СССР», который действует и поныне, только уже в рамках Российской Федерации [7]. Иными словами, в отличие от других стран, бывший СССР, теперешнее СНГ не устанавливал и не устанавливали 200-мильную экономическую рыболовную зону, а ввел и продолжают придерживаться определенных ограничительных мер.

Государственная граница – «это действительно обозначенные на земной поверхности или воображаемые, но обозначенные на карте линии, определяющие пределы сухопутной и водной территории государства» [5].

«Под воображаемыми линиями земной поверхности, подразумеваются линии, проведенные перпендикулярно к границе на поверхности земли, которые оставляют границу воздушного пространства, а продолжение этой поверхности в глубь земли создаёт границу недр» [5].

Относительно внешних пределов территориальных вод государств, имеющих выход к морскому побережью мирового океана, принято считать государственной границей на море. В свою очередь, государственная граница любого государства неприкосновенна, её охрана, передвижение через границу определяется специальными законами государства.

Суверенитет – основной принцип международного права, независимость государства, нации [5].

Политический статут – формы правления.

Коллективная безопасность (КБ) – сотрудничество государств по поддержанию международного мира [5].

Основной идеей создания объединенных групп государств, являлась и продолжает оставаться первоочередной предотвращение попыток нарушения мира извне. Иными словами, согласно постулатам КБ, вторжение со стороны какого-либо одного государства на территорию определенной страны- участницы группы, заключивший соглашения о КБ является нарушением всеобщего мира.

Акт агрессии против одного государства, является агрессией против всех других государств, имеющих право и обязанность выступить на помощь пострадавшему

государству и подавить агрессора[5].

Исторически наиболее всеобъемлющие принципы КБ впервые были предложены советской делегацией еще на Женевском совещании в проекте «Общеввропейского договора о коллективной безопасности в Европе», датированного 1955 годом [5].

Более того, так, как экономическая география является общественной наукой, то в ее исследованиях широко применяется статистический метод. Данный метод необходим для изучения элементарной классификации, то есть для вычленения групп стран по различным признакам.

Самым простым из них является признак количественных характеристик. Ими могут быть площади территорий, численность населения и другие [6].

Необходимо это еще и потому, что посредством классификаций стран и территорий ПКМ активизирует работу студентов на практических занятиях, целью которых научить молодое поколение анализировать, сравнивать и переводить статистическую информацию в плоскость картографическую, то есть создавать электронные карты по заданной тематике. Поэтому студенты-географы и не только, должны постепенно, от занятия к занятию осваивать элементы статистического метода. В большинстве своем студенты гуманитарных направлений и профилей совершенно не владеют методикой обработки статистической информации. Тогда, как на практических занятиях по дисциплинам, связанных с изучением экономической, социальной и политической географии, статистическая информация, является основной и доминирующей, причем систематично обновляясь из года в год. В этой связи, проработка статистического материала на практических занятиях остается краеугольной и приоритетной. Так, на примере количественных характеристик рассмотрим, один из приемов анализа и обработки статистической информации, соответственно в виде статистических таблиц при изучении ПКМ.

Во-первых, вычленение количественных характеристик на группы по какому-либо существующему признаку называют *группировкой*. Во-вторых, полученные в результате статистической сводки и группировки данные, оформляют в виде таблицы. Согласно теории статистики в каждой статистической таблице различают *подлежащее* и *сказуемое*. А ведь еще более полутора веков назад, не существовало и в помине предмета экономическая география, была всего лишь статистика. Это известный факт, но не для студентов географов. Поэтому необходимо рассмотреть толкование этих понятий.

Прежде всего – статистическая таблица состоит из подлежащего и сказуемого.

Статистическим подлежащим называют явления, их совокупность или даже группы, о которых в таблице даны сведения.

Статистическим сказуемым называют те сведения, показатели или цифровые данные, которые даются о подлежащем.

Ряды величин, расположенных горизонтально, сле-

ва на право, называют строками таблицы. Ряды величин, расположенных сверху вниз, называют графами или колонками.

В зависимости от содержания статистические таблицы делят (по видам) на простые, групповые и комбинационные. Мы рассмотрим первые из указанного перечня, а именно – простые таблицы.

Так, рассмотрим три варианта простых таблиц, первая из которых «Площадь и население стран мира» (таблица 1), вторая «Крупнейшие страны мира по численности населения свыше 100 млн человек», (таблица 2) и третья таблица «Страны, не имеющие выхода к морскому побережью», расположенные по цивилизационным макрорегионам мира (ЦММ) (таблица 3). Следует также отметить, что таблицы 1 и 2, включают количественный признак, который выделяет первые десятки мира, потому, как он самый распространенный и востребованный в международной практике.

Таблица 1.

Крупнейшие страны мира по площади территории

№ п/п	Страна	Площадь, тыс. кв.км
1.	Россия	17075
2.	Канада	9972
3.	Китай	9597
4.	США	93635
5.	Бразилия	8512
6.	Австралийский Союз	7687
7.	Индия	3288
8.	Аргентина	2777
9.	Казахстан	2717
10.	Судан	2506
	МИР	134000

*Источник: География: Учеб. Для студ. образ. учреждений. Сред. Проф. Образования / Е.В. Баранчиков, С.А. Горохов, А.Е. Козаренко и др.; под ред. Е.В. Баранчикова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 480 с.

Таблица 2.

Крупнейшие страны мира по численности населения свыше 100 млн чел. (2019)

№ п/п	Страна	Площадь, тыс. кв. км
1.	Китай	1302
2.	Индия	1178
3.	США	305
4.	Индонезия	225
5.	Бразилия	182
6.	Пакистан	153
7.	Россия	145
8.	Нигерия	139
9.	Бангладеш	138
10.	Япония	128
	Мир	Более 7 млрд

*Источник: География: Учеб. Для студ. образ. учреждений. Сред. Проф. Образования / Е.В. Баранчиков, С.А. Горохов, А.Е. Козаренко и др.; под ред. Е.В. Баранчикова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 480 с.

Таблица 3.

Страны, не имеющие выхода к морскому побережью

Зарубежная Европа (15)	Зарубежная Азия (12)	Зарубежная Африка (15)	Латинская Америка (2)
Австрия	Азербайджан	Ботсвана	Боливия
Андорра	Армения	Буркина Фасо	Парагвай
Белоруссия	Афганистан	Бурунди	
Босния и Герцеговина	Бутан	Замбия	
Ватикан	Казахстан	Зимбабве	
Венгрия	Киргизия	Лесото	
Лихтенштейн	Лаос	Малави	
Люксембург	Монголия	Мали	
Македония	Непал	Нигер	
Молдавия	Таджикистан	Руанда	
Сан-Марино	Туркмения	Свазиленд	
Сербия	Туркмения	Уганда	
Словакия	Узбекистан	ЦАР	
Чехия		Чад	
Швейцария		Эфиопия	

*Источник: География: Учеб. Для студ. образ. учрежд. Сред. Проф. Образования / Е.В. Баранчиков, С.А. Горохов, А.Е. Козаренко и др.; под ред. Е.В. Баранчикова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 480 с.

Для усвоения и закрепления информации, заложенной в статистических таблицах, студентам необходимо подготовить авторскую электронную карту, применив при этом, как классические, так и индивидуальные приемы в разработке легенды будущей карты или как принято называть у непосвященных условные обозначения.

Для этого на основании данных трех таблиц одного вида, а именно простого и при использовании таких компьютерных программ, как Paint и Word, необходимо статистическую информацию проанализировать, подготовить соответствующую легенду, после

чего перенести на электронную контурную основу, для создания картографического материала с целью как изучения, так и закрепления материала ПКМ, на примере тематической карты «Группы стран-лидеров по площади, численности и не имеющие выхода к морскому побережью» (рис.1). Иными словами, объединить данные трех таблиц в картографическом исполнении.

Следует также, помнить, что при использовании любой статистической таблицы исходят из цели исследования и содержания обрабатываемого материала. В результате посредством картографического метода, способствующего к мотивированной визуализации тематики пространственного усвоения зрительно (зрительная память) и созерцательно (способ познавательной деятельности) практической работы, приводит к 100% усвоению изучаемого материала, расширяет диапазон географических знаний, упрочивает и закрепляет их.

Помимо предложенных методов и способов их апробации на практике, необходимо систематизировано расширять теоретический багаж студентов посредством устного опроса, как в аудитории, так и дистанционно через систему видео конференций на платформе дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Для этого необходима соответствующая координация в виде домашней подготовки сообщений по темам, предложенных ниже вариантов.

Примерные задания для домашней подготовки.

1. Изучить лекционный материал «Современная политическая карта мира».
2. Подобрать на основе интернет ресурсов конкретные примеры миролюбивой политики России.
3. Сравнивая проанализировать составы Британского содружества и Французского союза.

Подготовить краткие сообщения по темам, используя рекомендованную литературу:

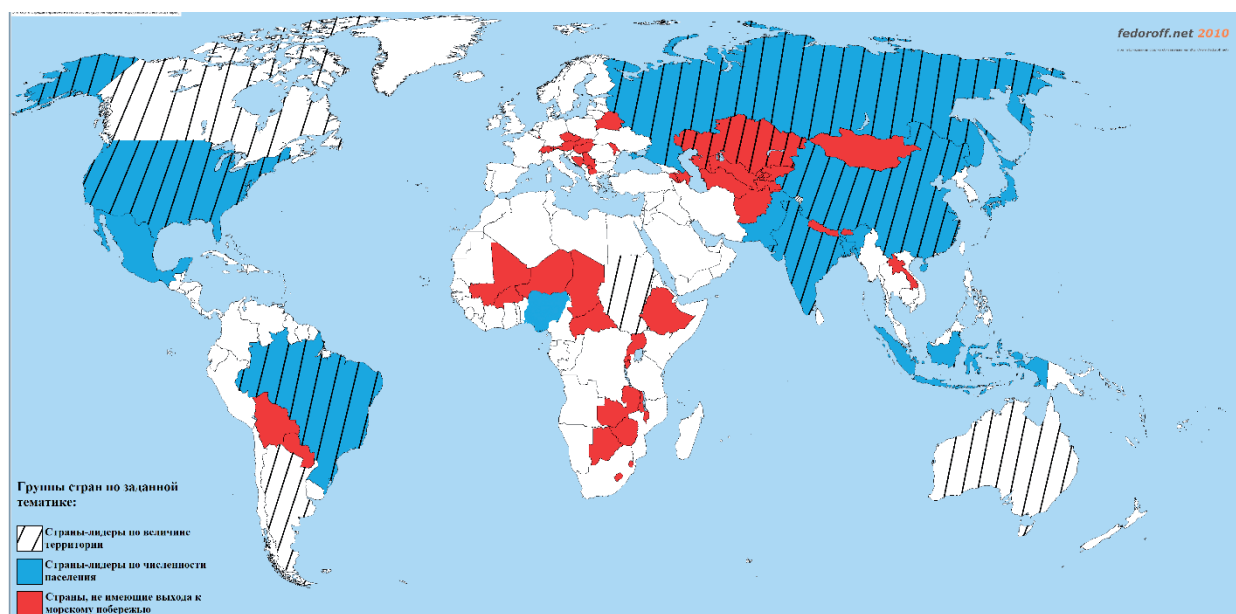


Рис.1. Группы стран-лидеров по площади, численности и не имеющие выхода к морскому побережью.

*Источник: составлена автором на основании таблиц 1,2 и 3.

1. ООН, её структура, цели, основные направления деятельности.

2. Военно-политические союзы и блоки, их состав, цели и задачи.

Для подготовки сообщений использовать следующую литературу:

1. География: Учеб. Для студ. образ. учрежд. Сред. Проф. Образования / Е.В. Баранчиков, С.А. Горохов, А.Е. Козаренко и др.; Под ред. Е.В. Баранчикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.

2. Социально-экономическая география мира: справочное пособие (карты, диаграммы, графики, таблицы) для учащихся общеобразовательных учреждений, студентов, преподавателей/В.Н. Холина, А.С. Наумов, И.А. Радионова; под общ. Ред. В.Н. Холиной. – М.: Дрофа; Издательство ДИК, 2008. – 72 с.: ил., карт.

Задания для работы в аудитории.

Оборудование: стенная политическая карта мира, географические атласы, учебная литература.

Провести собеседование для проверки знаний основных понятий и терминов политической географии; заслушать сообщения.

Проанализировать таблицы №1, №2, №3 (на мультимедийной проекции), определить её тип, подлежащее и сказуемое, группировочные признаки, тип таблиц, грамотно прочесть содержание самих таблиц.

Определить изменения в распределении территорий, населения мира и государств, не имеющих выхода к морским побережьям между отдельными группами стран, сдвиги на политической карте мира и факторы, их определяющие.

Подготовить электронную карту на основе информационных материалов таблиц 1, 2 и 3.

Задания для работы дистанционно.

Провести собеседование для проверки знаний основных понятий и терминов политической географии;

заслушать сообщения.

Проанализировать таблицы 1, 2, и 3 определить, подлежащее и сказуемое, группировочные признаки, тип таблицы, грамотно прочесть саму таблицу. Подготовить электронную карту на основе информационных материалов таблиц 1, 2 и 3.

На основании выполненной карты причислить ЦММ с наибольшим количеством стран, не имеющих выхода к морскому побережью. Перечислить 3 – 5 и на конец сами десятки стран гигантов по площади территории и численности населения более 100 млн человек.

В результате проведенной практической работы и благодаря применению двух основных методов, каковыми являются статистический и картографический, а также использования компьютерных программ и интернет ресурсов, на примере изучения ПКМ, можно в утвердительной форме констатировать о развитии и совершенствовании новых технологий в системе высшего образования, особенно степени применимости данной работы посредством (ДОТ), которые на сегодняшний день, являются крайне актуальными, но в тоже время и достаточно прогрессивными. Совокупность использования методов и технологий открывает новые педагогические возможности в расширении образовательного пространства, главной целью которых выступает эффективное обеспечение учебного процесса при использовании их обучающимися.

Таким образом, изучение ПКМ на практических занятиях в вузах предоставляет возможность для демонстрации масштабности информационного пласта, раскрывающего глубинный, содержательный формат, как с позиций теоретического потенциала, так и приобретения практических навыков у сегодняшних студентов, а завтрашних квалифицированных профессионалов. Подобные методические приемы работы могут быть реализованы также и при работе отдельных студенческих групп, представляющих научно-исследовательские сообщества.

Библиографический список

1. Баранова-Шишкова Л.И. Вариативный подход к изучению территорий в довузовской и школьной географии. «Инновационные технологии довузовского образования»: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Е.Н. Пузанковой Орёл: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», 2017. С. 74–76.
2. Баранова-Шишкова Л.И. Применение вариативного подхода к изучению территорий в географии / Л.И. Баранова-Шишкова // «Современная географическая картина мира и технологии географического образования». Сборник статей IX Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти знаменитого российского океанолога, исследователя Арктики и Антарктики, академика А.Ф. Трёшников, 28–29 марта 2019 г. Ульяновск: ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», 2019. С. 172–173.
3. Баранова-Шишкова Л.И., Звонарёва Е.А. Географические аспекты производства стекольной отрасли в контуре ЦФО РФ на лабораторных занятиях по прикладной химии / Л.И. Баранова-Шишкова, Е.А. Звонарёва // УЗ Орловского государственного университета. Научный журнал. Орел: ОГУ, декабрь 2019. № 4 (85). С. 238–241.
4. Барышев А.П. Организация Объединенных Наций – 30 лет. М., «Знание», 1975.
5. Войлошикова Н.А. Практикум по экономической и политической географии зарубежных стран. Учеб. пособие для студентов геогр. специальностей пед. ин-тов. М., «Просвещение», 1978. 159 с.
6. География: Учеб. для студ. образ. учрежд. Сред. Проф. Образования/Е.В. Баранчиков, С.А. Горохов, А.Е. Козаренко и др.; под ред. Е.В. Баранчикова. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 480с.
7. Ежегодник БСЭ. Вып.20. М., «Энциклопедия», 1976, с.442, 458.
8. Кузнецов А.П. О государствах, являющихся членами ООН. «География в школе», 1973, №4, С. 73–75.

Reference

1. *Baranova-Shishkova L. I.* Variative approach to the study of territories in pre-University and school geography / L. I. Baranova-Shishkova «Innovative technologies of pre-University education»: materials of the IV all-Russian scientific and practical conference with international participation / ed. E. N. Puzankova-Orel: Orel STATE University named after I. S. Turgenev, 2017. Pp. 74–76.
 2. *Baranova-Shishkova L. I.* Application of the variative approach to the study of territories in geography / L.I. Baranova-Shishkova // «Modern geographical picture of the world and technologies of geographical education». Collection of articles of the IX all-Russian scientific and practical conference dedicated to the memory of the famous Russian oceanologist, Arctic and Antarctic researcher, academician A.F. Treshnikov, March 28-29, 2019. Ulyanovsk: ULYANOVSK state pedagogical University named after I. N. Ulyanov, 2019. Pp. 172–173.
 3. *Baranova-Shishkova L. I., Zvonareva E. A.* Geographical aspects of glass industry production in the contour of the Central Federal district of the Russian Federation at laboratory classes in applied chemistry / L. I. Baranova-Shishkova, E. A. Zvonareva // Scientific notes of Orel State University: OSU, December 2019. № 4 (85). Pp. 238–241.
 4. *Baryshev A. P.* United Nations – 30 years, Moscow, Znanie, 1975.
 5. *Voiloshnikova N. A.* Practicum on economic and political geography of foreign countries. Textbook for students of geogr. specialties PED. in-tov. M., “Enlightenment”, 1978. 159 p.
 6. *Geography: Studies. For students. education. I’m sorry. Wednesdays’.* Prof. Education / E. V. Baranchikov, S. A. Gorokhov, A.E. Kozarenko and others; ed. by E. V. Baranchikov. Moscow: publishing center “Academy”, 2005. 480 p.
 7. *Yearbook BSE.* Issue 20. M., “encyclopedia”, 1976, Pp. 442, 458.
 8. *Ежегодник БСЭ.* Вып. 20. м., «энциклопедия», 1976, Pp. 442, 458.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

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

BURKO N.V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of Linguistics and Humanitarian Subjects, FSBEU HE Orel State Agrarian University Named After N.

V. Parakhin

E-mail: nbourko@mail.ru

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ОТДЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

ON THE FORMATION OF CERTAIN UNIVERSAL COMPETENCIES AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS

В статье рассматриваются возможности формирования универсальной компетенции УК-3 средствами учебной дисциплины «Психология и педагогика», говорится о влиянии на эффективность учебного и творческого взаимодействия особенностей поведения членов коллектива и атмосферы коммуникации. Приведены примеры учебных заданий, способствующих формированию и развитию указанной универсальной компетенции.

Ключевые слова: универсальная компетенция, коммуникативные умения, учебная дисциплина, воспитательная работа, социальное взаимодействие, учебное задание.

The article considers the possibilities of universal competence EC-3 formation by training resources of the educational discipline «Psychology and Pedagogy», it is said about the influence on the effectiveness of educational and creative interaction of the characteristics of the behavior of members of the team and of communication atmosphere. Examples of activities that contribute to the formation and development of this universal competence are given.

Keywords: universal competence, communication skills, academic discipline, educational work, social interaction, educational task.

Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 954 от 12 августа 2020 года утверждён ряд ФГОС ВО, среди которых федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. Данный документ определяет совокупность обязательных требований к реализации основных образовательных программ высшего образования по указанному направлению подготовки, в том числе требования к результатам освоения образовательных программ, устанавливает перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций. Среди установленных ФГОС ВО универсальных компетенций (УК) стоит обратить внимание на УК-3 – «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде». Данная компетенция относится к такой категории (группе) универсальных компетенций, как «Командная работа и лидерство» [4, с.8]. Умение работать в команде, чётко выполнять свою функцию и эффективно взаимодействовать с членами коллектива в процессе решения поставленных задач, принимать точку зрения и позицию других членов группы, готовность принимать решение и брать ответственность за свои действия и действия коллег (то есть проявление лидерского начала) – это те коммуникативные умения, которые позволяют личности грамотно и адекватно проявлять себя в профессиональной среде.

Формирование и развитие данной компетенции

у обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 Экономика могут осуществляться как на занятиях по различным учебным дисциплинам (и этому в значительной степени будет содействовать использование преподавателями разнообразных интерактивных методов и приёмов организации учебного занятия), так и во внеучебное время на различного рода воспитательных мероприятиях. Иначе говоря, это достаточно сложная и кропотливая работа, требующая решения не только образовательных, но и воспитательных педагогических задач. Установлено, что «целенаправленное воспитание, организуемое обществом (семьёй, школой, общественными организациями), протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная среда» [1, с.149.]. Поэтому современная образовательная среда должна обеспечивать такие условия, которые будут содействовать воспитанию гармонично развитой личности, способной выстраивать правильную траекторию коммуникации в различных условиях социального взаимодействия.

Одной из дисциплин, которая, на наш взгляд, будет эффективно формировать и развивать универсальную компетенцию «Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде», является дисциплина «Психология и педагогика». В рамках данного учебного предмета в числе прочих предусматривается рассмотрение таких теоретических

вопросов, как «Большая и малая группы. Коллектив как малая группа. Становление малой группы как коллектива. Руководство и лидерство в группе. Стили поведения. Стили руководства. Стили лидерства. Межличностные отношения в коллективах. Виды отношений: официальные и неофициальные; деловые, личные; рациональные и эмоциональные отношения. Подходы к изучению взаимоотношений в группе. Критерии и пути повышения эффективности групповой деятельности» [2, с.11]. Изучение предложенного теоретического материала позволит сформировать в сознании студентов представления о специфике функционирования коллектива как социальной общности, особенностях взаимодействия членов коллектива на разных уровнях, качествах лидера и требованиях, которые предъявляются к членам коллектива и лидерам. Кроме того, данная дисциплина предусматривает использование различных интерактивных методов и приёмов при организации учебных занятий, например, таких как деловая игра «Отбор персонала», дидактическая имитационная игра «Психологический портрет личности преподавателя и студента», деловая игра «Система образования в России в 21 веке» и т.д. [2, с.13 – 14]. Подготовка к игре и участие в ней предполагают как раз практическое применение знаний об особенностях взаимодействия в малой группе, чёткое выполнение той социальной роли, которая предписана условиями игры, а также дают возможность проявить участникам игры свои коммуникативные умения.

Сами студенты отмечают, что на эффективность процесса учебного и творческого взаимодействия как на подготовительном этапе, так и во время самой игры серьёзное влияние оказывают особенности поведения, манера (стиль) общения участников, атмосфера коммуникации.

В рамках самостоятельного изучения материала по дисциплине «Психология и педагогика» обучающиеся 1 курса направления подготовки 38.03.01 Экономика ФГБОУ ВО Орловский ГАУ получили задание выявить доминирующий стиль поведения студентов-первокурсников, а также определить уровень доброжелательности в учебных группах. Для решения поставленной задачи были использованы методы на-

блюдения и специальные диагностические методики.

С целью определения преобладающего стиля поведения была использована методика Л. Михельсона «Тест коммуникативных умений» [3].

Тест включает в себя определённое количество коммуникативных ситуаций, каждая из которых предполагает выбор одного (наиболее типичного для конкретной личности) варианта поведения. Предлагаемые автором методики ответы к каждой ситуации общения соответствуют определённому стилю коммуникативного поведения и сгруппированы в 10 блоков коммуникативных умений. Полученные в ходе опроса данные обработаны и представлены в таблице по блокам коммуникативных умений с дифференциацией по стилям поведения (таблица 1).

Анализ полученных результатов показал, что компетентный стиль поведения при вступлении в контакт с другими людьми (блок 9) обнаружили 78% принявших в исследовании студентов. Это говорит о том, что данные обучающиеся внутренне готовы инициировать коммуникацию с незнакомым человеком. Однако при ином типе контакта с собеседником, когда инициатива исходит от другого человека (блок 10), лишь 37% студентов продемонстрировали превалирование компетентных, уверенных реакций; зависимый тип поведения показали 13% участников опроса, а агрессивный тип поведения – 50%. Полученные данные позволяют предположить, что большинство участников опроса не готовы вступать в коммуникацию в ответ на активность другого человека, что, в свою очередь, может указывать на вероятную несформированность рассматриваемого коммуникативного умения у участников эксперимента, а также на стремление молодых людей спрятать, завуалировать неуверенность в себе. Подавляющее большинство опрошенных продемонстрировали также неумение оказывать поддержку и сочувствие другому человеку (блок 7): преобладающей реакцией является агрессивный стиль общения (62%), 29% обнаружили зависимый тип поведения и лишь 9% – уверенный, компетентный стиль общения. Ещё меньше сформировано у первокурсников умение принимать сочувствие и поддержку от окружающих (блок 8): 3% опрошенных выбрали уверенную поведенческую реакцию, тогда как 71% студентов обнаружили зависимый,

Таблица 1.

Результаты исследования коммуникативной компетентности студентов 1 курса.

№	Блоки коммуникативных умений	Уверенный, компетентный стиль	Зависимый стиль	Агрессивный стиль
1	Умение оказывать и принимать знаки внимания	50%	50%	0%
2	Реагирование на справедливую критику	40%	40%	20%
3	Реагирование на несправедливую критику	37%	55%	8%
4	Реагирование на провоцирующее поведение	7%	72%	21%
5	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	28%	50%	22%
6	Умение сказать «нет»	20%	44%	28%
7	Умение оказать поддержку и сочувствие другому	9%	29%	62%
8	Умение принять сочувствие и поддержку от другого	3%	71%	26%
9	Умение вступить в контакт с другим человеком	78%	8%	14%
10	Реагирование на попытку другого вступить в контакт	37%	13%	50%

а 26% – агрессивный стиль поведения. Незрелость навыка принимать моральную поддержку от посторонних (а часто и от близких) людей, вероятно, можно объяснить тем, что на данном этапе развития молодые люди боятся показаться слабыми, неуверенными, в чём-то некомпетентными, боятся выглядеть, с их точки зрения, смешно и нелепо; возможно, они хотят показать себе и окружающим, что способны к самостоятельной жизни и самостоятельному принятию решений. О несформированности грамотного, компетентного стиля поведения свидетельствуют и ответы студентов на вопросы, которые отнесены к группе «Реагирование на провоцирующее поведение» (блок 4): у 93% опрошенных отмечены неправильные реакции (21% студентов показали агрессивный тип поведения и 72% – зависимый).

Обобщённые результаты обследования представлены на рисунке 1.

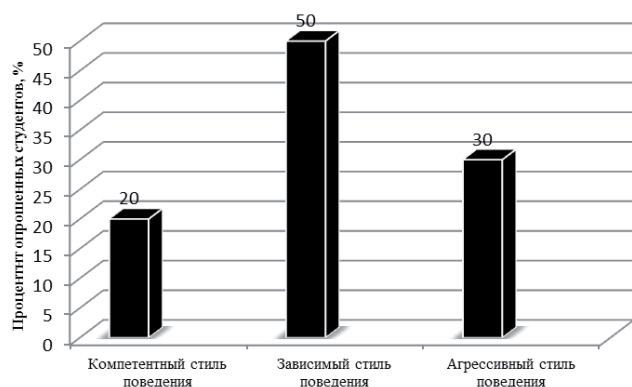


Рис. 1. Преобладающий стиль общения по критерию «Реализация коммуникативной компетентности».

Как видим, для 20% студентов, принявших участие в опросе, характерен компетентный стиль общения, для 30% – агрессивный, у 50% испытуемых выявлен зависимый стиль общения. Наименее сформированы у студентов умения реагировать на задевающее, провоцирующее поведение; выражать и принимать сочувствие; реагировать на несправедливую критику; реагировать на попытку другого лица вступить в контакт.

Преобладающий зависимый тип поведения в общении связан с ведомостью поведения молодых людей этого возраста в целом. Психологи считают, что те, для кого типичен данный стиль коммуникации, стремятся получить помощь и поддержку от окружающих. Возможно, изменившееся социальное положение и условия жизни первокурсников, новые требования, предъявляемые в вузе к учебной деятельности, вызывают у вчерашних школьников чувство неуверенности в себе и порождают потребность в помощи со стороны окружающих. Тем не менее отмеченный у пятой части принимавших в эксперименте студентов сформированный уровень компетентного (партнёрского) типа общения свидетельствует, что у них наблюдается тенденция к адекватному реагированию на поведение окружающих в соответствии с ситуацией общения, умение в большинстве случаев

вступать в контакт с другими людьми, выражать положительные чувства и оценки по отношению к ним.

Кроме того, при решении поставленной задачи была использована диагностика по шкале Д. Кембелла [5]. Данная методика была использована для определения уровня доброжелательности в группе первокурсников. Результаты теста отражены на диаграмме (рис. 2).

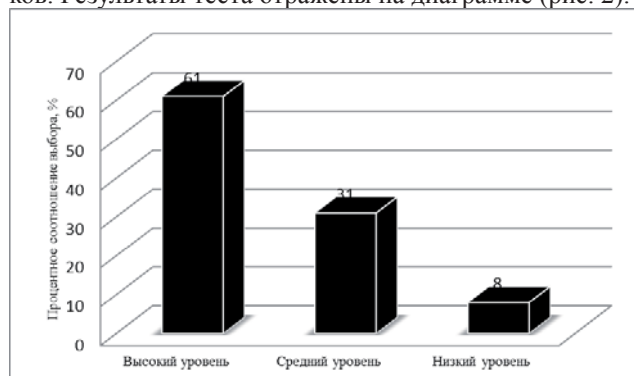


Рис. 2. Результаты теста на доброжелательность по шкале Д. Кембелла.

Количественно-качественный анализ полученных результатов показал, что 61% студентов продемонстрировал высокий уровень доброжелательности по отношению к другим, 31% – средний уровень, 8% – низкий уровень.

Результаты проведённых исследований были обсуждены в учебных группах. Студенты получили задание: 1) совместно разработать план учебно-воспитательных мероприятий, которые, по мнению самих обучающихся, будут способствовать формированию сплочённого молодёжного коллектива, позволят развивать у членов группы необходимые коммуникативные умения; 2) предложить созданный план куратору, заместителю декана по воспитательной работе, студенческому совету для рассмотрения и реализации.

Итак, социальное взаимодействие подразумевает межличностное общение при выполнении различных совместных действий. Успех коллективно выполняемой деятельности во многом определяется особенностями поведения каждого члена коллектива, атмосферой доброжелательности во время взаимодействия участников социальной группы (учебной, профессиональной). Результаты проведённого исследования показывают, что формирование стиля поведения в общении студентов первого курса еще не завершено, в результате чего они испытывают определённые затруднения в процессе социального взаимодействия. Поэтому преподавателям вуза очень важно выстраивать учебно-воспитательную работу с обучающимися с учётом этой особенности, привлекая самих студентов к составлению и реализации плана воспитательных мероприятий. Целенаправленная комплексная работа в этом направлении позволит обучающимся овладеть указанной универсальной компетенцией.

Библиографический список

1. Батарчук Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник. Том. гос. пед. ун-та, 2010. Вып. 12. С. 149-153.
2. «Психология и педагогика»: рабочая программа дисциплины. Направление подготовки 38.03.01 Экономика, направленность «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит» / Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина. Орёл, 2020. 44 с.
3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html> (дата обращения: 02.09.2020).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 18.09.2020).
5. Шкала доброжелательности Д. Кембелла. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gigabaza.ru/doc/67983-p10.html> (дата обращения: 12.09.2020).

References

1. Batarchuk D.S. Psychological and pedagogical support for the development of a multicultural personality in a multiethnic educational environment // Bulletin. Tom. state ped. University, 2010. Issue. 12. P. 149-153.
 2. "Psychology and pedagogy": working program of the discipline. Training area 38.03.01 Economics, focus "Accounting, analysis and audit" / Orel State Agrarian University named after N. V. Parakhin. Orel, 2020. 44 p.
 3. Test communicative skills L. Michelson (adaption Yu. Z. Gilbukh). [Electronic resource]. Access mode: <http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html> (date of access: 02.09.2020).
 4. Federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the training program 03.03.01 Economics. [Electronic resource]. Access mode: <http://fgosvo.ru/news/5/1495> (date of access: 18.09.2020).
 5. The scale of benevolence D. Campbell. [Electronic resource]. Access mode: <https://gigabaza.ru/doc/67983-p10.html> (date of access: 12.09.2020).
-

УДК 378.147.88

UDC 378.147.13

ГОРИН А.В.

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

УСИКОВА И.Г.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: irkin93@mail.ru

ТОКМАКОВА М.А.

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

РОДИЧЕВА И.В.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: rodfox@yandex.ru

GORIN A.V.

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

USIKOVA I.G.

Student, Orel State University

E-mail: irkin93@mail.ru

TOKMAKOVA M.A.

Graduate Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

RODICHEVA I.V.

Student, Orel State University

E-mail: rodfox@yandex.ru

ОСНОВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ БЕРЕЖЛИВОЙ ЛАБОРАТОРИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

IMPROVING THE EFFICIENCY OF LABORATORY WORK ON THE STRENGTH OF MATERIALS WHEN TEACHING STUDENTS

В статье предложена концепция функционирования технической лаборатории, основанная на принципах 5С. Представлена схема расположения рабочих и учебных зон в учебной аудитории. Разработан алгоритм проведения лабораторной работы с учетом новейших требований к учебному процессу в ВУЗе.

***Ключевые слова:** бережливая лаборатория, правило 5С, программные продукты, формы обучения, учебная зона.*

The article analyzes virtual laboratory work on the discipline of strength of materials, which are freely available on the Internet. It is proposed to use the existing laboratory work as basic for the study of the course. I implement the process of gradual mastering of theoretical material. The necessity of voice accompaniment of virtual laboratory works and self-control methods is shown.

***Keywords:** virtual lab, sample testing, computer graphics, learning process.*

В условиях пандемии проведение учебного процесса требует минимального непосредственного контакта как преподавателя со студентом, так и учащихся друг с другом. Лекционный курс, практически во всем мире, теперь читается с помощью дистанционных образовательных технологий. Практические занятия по многим дисциплинам так же перешли на информационные формы обучения [1-3]. Но эффективным процесс обучения по техническим дисциплинам невозможен без реального исполнения студентом лабораторных работ [4]. Тем более, что виртуальных лабораторных работ по таким специальным техническим предметам как, «мехатронные роботы», «управление экспериментом» и т.д. нет в свободном доступе в интернете. Лабораторная работа позволяет не только закрепить, полученные на лекции теоретические знания, но и подготовить студента к будущей инженерной деятельности [5, 6]. Он должен уметь организовать свою работу и работу своих подчи-

ненных. Таким образом, рационализация учебного процесса является актуальной задачей.

В настоящее время для эффективности проведения учебного процесса была разработана и внедряется в учебный процесс бережливая лаборатория, которая поможет освоить студенту правила 5С (рис. 1), разработанные японцами после второй мировой войны [7, 8].



Рис. 1. Правило 5С.

зона сдаётся с первого раза, подгруппа получает дополнительные баллы.

Затем каждый студент проходит контрольное тестирование, при прохождении которого проверяется, были ли достигнуты цели работы. При отрицательном исходе тестирования, студенту предлагается вернуться к соответствующему этапу лабораторной работы. О результатах контрольного тестирования преподаватель будет проинформирован сообщением на электронную почту.

На персональных компьютерах, расположенных в учебной зоне размещена: база знаний по каждому рабочему объекту (инженерные каталоги, чертежи, технологические карты); база первичного и контрольного тестирования.

Заключение

Четко разработанная структура проведения лабораторной работы позволяет провести работу со студентами малой группы (2-3 человека), а также индивидуально и без участия преподавателя. В ситуации с пандемией это не маловажно, так как по постановлению правительства люди старше 65 лет, в настоящее время, должны

работать только дистанционно. Таким образом, высококвалифицированный, но возрастной профессор не имеет доступа к студенту. К тому же, работа студента с оборудованием и обработка результатов эксперимента, без участия руководителя, приучает его к самостоятельной организации процесса исследования, что очень пригодится ему в инженерной практике. Образовательный процесс – это взаимосвязанный процесс обучения (получение новых знаний) и воспитания, приобретение моральных и этических (культурных) норм поведения и мышления. Работа обучающихся в бережливой лаборатории позволяет:

- закрепить полученные теоретические знания;
- практически ознакомиться с техническим оборудованием;
- самостоятельно запланировать и качественно выполнить лабораторные исследования;
- провести самооценку своей теоретической и практической подготовленности;
- научиться правильно и с большей отдачей использовать свое время;
- ознакомиться с культурой производства.

Библиографический список

1. Грядунова Е.Н. Реорганизация образования студентов технических направлений в России / Е.Н. Грядунова, Л.А.Савин, Н.В.Токмаков// Ученые записки Орловского Государственного университета – научный журнал. № 2 (83) Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 205–210.
2. Кравченко Ю.А. Особенности использования технологии дополненной реальности для поддержки образовательных процессов. Открытое образование, 2014. № 3. С. 49–54.
3. Селиванов В.В. Эффективность использования виртуальной реальности при обучении в юношеском и взрослом возрасте [текст] / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 1 (9). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2729
4. Геогова И.Ж. Виртуальные лабораторные работы как форма самостоятельной работы студентов / И.Ж.Гергова, М.А.Коцева, А.Х.Ципинова, Э.Х. Шериева, И.К.Азизов // Современные наукоемкие технологии, 2017. № 1. С. 94–98.
5. Маковкина Л.Н. Значимость лабораторно-практических работ в учебном процессе / Л.Н. Маковкина, Е.И. Сорокина, Д.В. Сыроежкина// Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Междуна. науч. конф. (г. Самара, март 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С.46–50.
6. Грядунова Е.Н. Особенности педагогической системы общетехнической подготовки [текст] / Е.Н. Грядунова, Л.А. Савин, А.В. Горин // Ученые записки Орловского Государственного университета – научный журнал. № 3 (84) Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019. С. 221–224.
7. 5S для рабочих: как улучшить своё рабочее место. Группа разработчиков издательства Productivity Press – на основе Хироюки Хирано. М.: Институт комплексных стратегических исследований, 2007. ISBN 5-903148-14-X, ISBN 978-5-903148-14-1
8. Грачёв А. Культурные аспекты преобразования компании на основе метода 5S [текст] / А. Грачёв, И. Киселёв // Стандарты и качество, 2009. № 5. С. 88–93.
9. Усикова И.Г. Мехатронные устройства в системе «Умный дом»: научный доклад по направлению подготовки 15.06.01 – Машиностроение, направленность (профиль) Машиноведение, системы приводов и детали машин / Усикова И.Г.; рук. Л.А. Савин. Орел: [б.и.], 2019. 40 с.
10. Усикова И.Г., Родичев А.Ю., Орлянский В.Д. Автоматизированная система управления в концепции «бережливая лаборатория» [текст] / Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции «Энерго- и ресурсосбережение-XXI век» (МИК-2019) Орел: ОГУ имени И.С.Тургенева, 2019. С. 224–226.
11. Поляков Р.Н. Распределение напряжений в заклепках и в сварном швах: методические указания по выполнению лабораторных работ [текст] / Р. Н. Поляков, Л. А. Савин, А. В. Горин, А. И. Панченко. Орёл: Изд-во ОГУ имени И. С. Тургенева, 2019. 43 с.
12. Савин Л. А. Структура, элементный состав и принципы работы упорных подшипников жидкостного трения с активным управлением: методические указания по выполнению лабораторных работ / Л.А. Савин, А.Ю. Бабин. Орёл: Изд-во ОГУ имени И.С. Тургенева, 2019.9с.
13. Коробко А. В. Прикладная механика: методические указания по выполнению лабораторных работ / А.В. Коробко, Е.Н. Грядунова, А. В. Горин. Орёл: Изд-во ОГУ имени И. С. Тургенева, 2019. 70 с.
14. Грядунова Е.Н. Частная методика проведения лабораторной работы для транспортных направлений подготовки // Мир транспорта и технологических машин А.Ю.Родичев, А.В. Горин, М.А. Токмакова № 1(68) Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева. 2020. С. 94–101.
15. Власова С.А. Web-ориентированная система формирования контента единого цифрового пространства научных знаний / С.А. Власова, Н.Е. Каленов// Программные продукты и системы / Software & Systems 3 (33) 2020. С. 365–374 <http://www.swsys.ru>
16. Ефимова М.С. Интеллектуальный сбор информации из распределенных источников/ М.С. Ефимова// Программные продукты и системы / Software & Systems 4 2019. С. 565–572. <http://www.swsys.ru>

17. Баранов С.Н. Современные тенденции индустрии разработки программных продуктов / С.Н. Баранов, В.М. Шишкин // Информационно-измерительные и управляющие системы. 2012. Т. 10. № 5. С. 24–33
18. Лазерев С.А. Автоматизированная система контроля и оценки знаний АСКОЗ / А.Лазерев, Л.А.Савин, О.А.Савина, А.В.Коскин// Информационные системы и технологии № 4 (5), 2004. [https://readera.org/avtomatizirovannaja-sistema-kontrolja-i-ocenki-znaniij-askoz\(24.08.20\)](https://readera.org/avtomatizirovannaja-sistema-kontrolja-i-ocenki-znaniij-askoz(24.08.20))

Referenes

1. Gryadunova E.N. Reorganization of education of students of technical directions in Russia / E.N. Gryadunova, L.A. Savin, N.V. Tokmakov // Scientific notes of the Orel State University - scientific journal. № 2 (83) Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 205-2 10.
2. Kravchenko Yu.A. Features of using augmented reality technology to support educational processes [text] / Yu.A. Kravchenko // Open Education, 2014. No. 3. Pp. 49–54.
3. Selivanov V.V. Efficiency of using virtual reality in teaching in adolescence and adulthood / V. V. Selivanov, L. N. Selivanova // Continuous education: XXI century. 2015. Issue. 19). DOI: 10.15393 / j5.art.2015.2729
4. Geogova I.J. Virtual laboratory work as a form of students' independent work / I. Zh.Gergova, M.A.Kotseva, A.Kh. Tsipinova, E.Kh. Sherieva, I.K. Azizov // Modern science-intensive technologies, 2017. No. 1. Pp. 94–98.
5. Makovkina L.N. The significance of laboratory and practical work in the educational process / LN. Makovkina, E.I. Sorokina, D.V. Syroezhkina // Pedagogy today: problems and solutions: materials of the III International. scientific. conf. (Samara, March 2018). Kazan: Young Scientist, 2018. Pp. 46-50.
6. Gryadunova E.N. Features of the pedagogical system of general technical training / E.N. Gryadunova, L.A. Savin, A.V. Gorin // Scientific notes of the Orel State University – scientific journal. № 3 (84) Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 221-224.
7. 5S for workers: how to improve your workplace. The Productivity Press development team is based on Hiroyuki Hirano. М.: Institute for Complex Strategic Studies, 2007. ISBN 5-903148-14-X, ISBN 978-5-903148-14-1
8. Grachev A. Cultural aspects of transformation of the company based on the 5S method / A. Grachev, I. Kiselev // Standards and Quality, 2009. No. 5. Pp. 88-93.
9. Usikova I.G. Mechatronic devices in the “Smart Home” system: scientific report in the direction of training 06/15/01 – Mechanical engineering, direction (profile) Mechanical engineering, drive systems and machine parts / Usikova IG; hands. L.A. Savin. Orel: [b.i.], 2019. 40 p.
10. Usikova, I.G., Rodichev A.Yu., Orlyansky V.D. Automated control system in the concept of “lean laboratory” [text] / Collection of materials of the XVII International scientific and practical conference “Energy and resource saving-XXI century” (MIC-2019) Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 224–226s.
11. Polyakov R.N. Distribution of stresses in riveted and welded seams: guidelines for laboratory work / R.N. Polyakov, L.A. Savin, A.V. Gorin, A. I. Panchenko. Orel: Publishing house of OSU named after I.S. Turgenev, 2019. 43 p.
12. Savin L.A. Structure, elemental composition and principles of operation of thrust bearings of liquid friction with active control: guidelines for laboratory work / LA Savin, A. Yu. Babin. Orel: Publishing house of OSU named after I.S. Turgenev, 2019. 9 p.
13. Korobko A.V. Applied mechanics: guidelines for laboratory work / A.V. Korobko, E.N. Gryadunova, A.V. Gorin. Orel: Publishing house of OSU named after I.S. Turgenev, 2019. 70 p.
14. Gryadunova E.N. A private method of laboratory work for transport directions of training // World of transport and technological machines A.Yu. Rodichev, A.V. Gorin, M.A. Tokmakov # 1 (68) Oryol: OSU named after I.S. Turgenev. 2020. Pp. 94-101.
15. Vlasova S.A. Web-oriented system of content formation in a single digital space of scientific knowledge / S.A. Vlasova, N.E. Kalenov // Software products and systems / Software & Systems 3 (33) 2020. - P. 365–374 <http://www.swsys.ru>
16. Efimova M.S. Intelligent collection of information from distributed sources / M.S. Efimova // Software products and systems / Software & Systems 4 2019. Pp. 565–572. <http://www.swsys.ru>
17. Baranov S.N. Modern trends in the software development industry / SN Baranov, VM Shishkin // Information-measuring and control systems. 2012. Vol. 10.No. 5. Pp. 24–33
18. Lazarev S.A. Automated system of control and assessment of knowledge ASKOZ / A. Lazarev, L.A. Savin, O.A. Savina, A.V. Koskin // Information systems and technologies № 4 (5), 2004. [https://readera.org/avtomatizirovannaja-sistema-kontrolja-i-ocenki-znaniij-askoz\(24.08.20\)](https://readera.org/avtomatizirovannaja-sistema-kontrolja-i-ocenki-znaniij-askoz(24.08.20))

УДК 37.018.43

UDC 37.018.43

ГРИБКОВ Д.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, Орловский
государственный институт культуры
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

МАХОНИН Е.В.

кандидат биологических наук, доцент, Орловский
государственный институт культуры
E-mail: prorektor.po.nauke.ogiik@mail.ru

GRIBKOV D.N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Oryol State Institute of Culture
E-mail: bibliotekar2005@mail.ru

MAHONIN E.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Oryol
State Institute of Culture
E-mail: prorektor.po.nauke.ogiik@mail.ru

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ИНСТИТУТА КУЛЬТУРЫ

THE MAIN PROBLEMS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TRANSITION TO DISTANCE LEARNING: ON THE EXAMPLE OF THE ORYOL STATE INSTITUTE OF CULTURE

В статье рассматривается взаимодействие информационных технологий и дистанционное обучение. Применение и использование цифровых технологий в образовательной деятельности авторами представляется в виде модели с переменными, которые определили студенты Орловского государственного института в рамках процесса анкетирования. В статье определены ряд проблем, которые сдерживают процесс переход на дистанционное образование.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, качество образования, интернет-приложения, коммуникационные технологии.

The article discusses the interaction of information technologies and distance learning. The use and use of digital technologies in educational activities by authors is presented in the form of a model with variables, which were determined by students of the Oryol State Institute as part of the questionnaire process. The article identifies a number of problems that hinder the transition to distance education.

Keywords: distance learning, information technologies, quality of education, Internet applications, communication technologies.

В последние десятилетия в России начался процесс эволюционного проникновения Интернет технологий в систему образования через множество цифровых решений, сервисов и платформ. При этом подавляющее большинство решений ориентируется не на переосмысление процесса обучения, а на взаимодействия его участников, то есть создание удобных инструментов для самостоятельного изучения и интерактивного изучения учебных материалов в рамках существующей системы высшего образования Российской Федерации.

Удовлетворяя меняющимся требованиям системы образования, поставщики ИТ – решений обеспечивают:

- новые конструкции основанные на простоте использования средств управления хостом, быстрого подключения к совещаниям и интеграции с системами конференц-залов;
- параметры безопасности, которые исключают возможность участия незваных гостей в собрании или обмене нежелательным контентом;
- смешанная асинхронная (обмен сообщениями, содержимым, планирование, задачи, записи) и синхронная (голос, аудио, совместное использование экрана) совместная работа в постоянных комнатах или рабочих пространствах;

- равные возможности для различных типов конечных точек доступа, от кодеков групповой видеосистемы до настольных компьютеров, ноутбуков (через браузеры или клиенты), смартфонов, планшетов и т.д.;
- транскрипция и языковой перевод для проведения вебинаров, общих собраний и конференций;
- искусственный интеллект (ИИ) – технологии, улучшающие возможности конференц-зала благодаря автоматизации процессов присоединения к собранию и обмена контентом;
- оптимизация доставки в корпоративные сети – например, посредством поддержки безопасности через виртуальную частную сеть (VPN) или широкополосной передачи через сеть доставки контента (CDN) [4].

Информационные технологии обозначают широкий спектр инструментов, услуг и приложений, использующих различные типы аппаратного и программного обеспечения. Они облегчают процесс взаимодействия профессорско-преподавательского состава со студентами в рамках образовательной деятельности с помощью цифровых средств создания, хранения, обработки, передачи и отображения информации.

В сфере образования информационные технологии, по мнению авторов, [5] открывают пути для

новых педагогических подходов, в рамках которых обучающиеся, как ожидается, будут играть более активную роль, чем раньше, тем самым концентрируя внимание на важнейших вопросах образовательного процесса в электронной среде.

На сегодняшний день можно выделить ряд цифровых технологий, используемых в высших учебных заведениях: видеоконференции, телеработа, дистанционное обучение, мобильное обучение, электронное обучение, вебинары, массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs), смешанное обучение, организация опросов и проведение тестов и др. Эти технологии облегчают способы обмена знаниями между участниками образовательного процесса.

Для участия и максимального использования возможностей и преимуществ, предлагаемых этими технологиями, необходима цифровая компетентность, которая является результатом электронной трансформации [3]. В данном документе, достаточно детально рассмотрены необходимые компетенции (грамотность в области информации и данных, коммуникация и сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, решение задач), которые сегодня необходимы как студентам, так и преподавателям в рамках процесса глобализации и трансформации высшего образования.

В связи с беспрецедентным ростом Интернета и последующими преобразованиями в образовательной среде необходимо понять, как участники учебного процесса принимают и используют цифровые технологии.

В связи с вынужденными мерами по организации учебного процесса в части превентивных мер, связанных с угрозой заражения коронавирусом и переходом на дистанционное обучение в Орловском государственном институте культуры (ОГИК), среди студентов был проведен опрос с целью: определить степень удовлетворенности форматом обучения и процент использования цифровых технологий. В основу вопросов анкеты легли методические разработки Тувинского государственного университета [2]. Результаты анкетирования позволили выявить основные трудности и проблемы студентов в процессе перехода на дистанционное обучение и определить способы их решения. Количество опрошенных студентов составило 200 человек. В опросе приняли студенты очной и заочной формы обучения, четырех факультетов и отдела аспирантуры и магистратуры.

Вопросы анкеты можно разделить на несколько блоков (переменных), которые дают характеристику взаимодействия участников образовательного процесса: студент – цифровые технологии – профессорско-преподавательский состав.

Первый блок вопросов дает представление на сколько студенты смогли перейти на новый формат обучения и какие основные инструменты применяются в процессе обучения. Результаты анкетирования показали, что более 60% студентов адаптировались к новым условиям дистанционного обучения хорошо и отлично, 38% опрошенных – удовлетворительно и плохо. Процесс информирования студентов распределился следующим

образом: постоянно – 73%, иногда – 25%, редко – 2%. Основными инструментами on-line обучения респонденты выделили: электронно-образовательная среда ОГИК (Moodle) – 100%, On-line лекции в YouTube – 7%, Вебинары – 8%, презентации – 6%, Zoom сессии – 12%, все вышеперечисленное – 12%.

Второй блок вопросов был направлен на выявление взаимодействия студентов с электронной средой вуза и кругом электронных образовательных ресурсов, используемых в процессе дистанционного обучения. Опрос показал, что более 50% респондентов освоили информационно-образовательную среду ОГИК на платформе Moodle и им все понравилось, однако 32% самостоятельно разобраться смогли не сразу. 16,5% – испытали трудности при работе с данной системой. Рейтинг образовательных порталов и источников, которыми пользуются студенты как для поиска, так и сдачи своего отчета о выполнении задания следующим образом: электронно-образовательная среда ОГИК (Moodle) – 68%, e-mail – 19%, мессенджеры Viber, WhatsApp и др. – 18,5%, социальная сеть – 14,5%.

Третий блок вопросов определил основные преимущества, удобства и предпочтения студентов по отношению к дистанционному обучению. 45% анкетированных отметили, что им нравится данный формат, 32% – готовы работать в таком режиме, но при этом испытывают определенные трудности, остальная часть респондентов считает очень сложной дистанционную форму. Предпочтения удаленного режима среди студентов распределились следующим образом: минимальный риск заражения коронавирусом COVID-19 – 38,5%, самообразование – 13,2%, дополнительный объем материала по изучаемым дисциплинам – 14,6%, индивидуальный график обучения – 13,5%, использование компьютерных технологий в процессе обучения – 17,3%, возможность пересмотра видеоматериалов лекций – 19%, возможность скачать учебно-методические материалы – 15%. Рейтинг преимуществ электронного обучения, следующий: гибкость учебного процесса – 25,5%, умение совмещать работу и учебу – 65,5%, адаптивность учебного процесса (использование цифровых технологий) – 21%, приобретение практических навыков – 4,5 %, обучение в комфортной и привычной среде – 35,5%, простота обновления контента и возможности архивации пройденного материала: все учебные материалы остаются доступными для скачивания – 12,5 %, преимущества не вижу – 9%.

Четвертый блок вопросов был направлен на выявление проблем, с которыми столкнулись студенты во время дистанционного обучения. 64,8% студентов отметили, что учебная нагрузка увеличилась, 17,7% отметили, что не ощутили разницы, 8,4% – посчитали, что нагрузка даже уменьшилась. Кроме этого, студенты обозначили наиболее острые проблемы, с которыми они столкнулись: недостаточное знание информационных технологий – 14,6%, недостаточное количество материала дистанционного обучения – 5,1%, затруднение выполнения практических заданий без объяснения

преподавателя – 32,5%, дискомфорт при использовании сайта дистанционного обучения в сети (Moodle) – 8,6%, большой объем заданий для выполнения – 26,9%, несвоевременное представление материалов и заданий профессорско-преподавательским составом – 3,4%. Кроме субъективных проблем, студенты и выделили ряд технических проблем: необходимость доступа в Интернет – 22,7%, мои слабые знания ПК – 5,3%, некоторые уроки не отображались – 5,2%, было непонятно, что делать или куда нажимать – 9,5%, технические перебои в воспроизведении материала – 9%, плохая обратная связь – 9,5%, низкая скорость Интернета – 25,9%, отсутствие проблем – 7,3%.

Следующие вопросы анкеты были направлены на выявление взаимодействия студентов с электронной информационно-образовательной средой и преподавателями. На вопрос, касающийся технической поддержки дистанционного обучения в ОГИК, респонденты ответили следующим образом: трудности использования сайта – 23,5%, нет, совсем не нуждался в помощи – 45,5%, проблемы с восстановлением пароля в ЭИОС – 17,5%, затрудняюсь ответить – 13,5%. По мнению студентов, преподаватели в своей деятельности используют следующие формы: индивидуальные занятия – 5,7%, публикация учебного контента – 26,3%, выдача заданий на самостоятельное выполнение – 49%, проверка выполненных заданий – 4,3%, проведение видео-уроков – 5,7%, онлайн-тест – 9%. Анкетированные отметили следующие типы устройств для интерактивного взаимодействия в рамках дистанционного обучения: смартфон – 47%, стационарный компьютер – 8,6%, ноутбук – 42%, планшет – 2,4%.

В ходе анализа полученных результатов исследования выяснилось, что все респонденты осознают важность информационных технологий в процессе дистанционного обучения в вузе. Таким образом, применение и использование цифровых технологий в образовательной деятельности можно представить в виде модели с переменными, которые определяют:

- простоту использования;
- воспринимаемую полезность;
- отношение к использованию;
- намерение использовать;
- способность студентов использовать цифровые технологии;
- доступ студентов к цифровым технологиям;

- осведомленность студентов методами использования цифровых технологий;
- характеристики лектора;
- взаимосвязи между переменными.

Все это определяет важную роль информационных технологий в процессе модернизации сложившейся образовательной системе. Однако не стоит забывать о главных факторах образования – это доступность и качество. Поэтому цифровые технологии должны максимально полно реализовать эти цели на практике. Проведенный анализ позволяет выделить ряд основных причин, которые сдерживают процесс внедрения информационных технологий в реализации дистанционного обучения:

- высокая стоимость разработки, внедрения и поддержки систем дистанционного обучения;
- отсутствие необходимой технической поддержки для внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс;
- отсутствие квалифицированных преподавателей, специально обученных для удаленной работы;
- отсутствие полноценных электронных дистанционных курсов в вузах;
- низкое качество дистанционного обучения.

Дистанционный формат организации работы вузов продолжает совершенствоваться. Поэтому важно уделять внимание повышению квалификации сотрудников для реализации Федерального закона «Об Образовании в РФ» [1], образовательных стандартов и реалиям времени. При этом подавляющее большинство Интернет-решений ориентируются не на переосмысление процесса обучения и взаимодействия его участников, а на создание просто удобных инструментов для использования в рамках существующей системы образования.

Дистанционное образование – это новый опыт для нас и на сегодняшний день единственная альтернатива продолжению учебного процесса в свете эпидемии. Насколько эффективно будет взаимодействие студентов с профессорско-преподавательским составом зависит от выбора педагогов различных и эффективных методов обучения. Однако, что касается практических занятий необходимо отметить, достижение такого же результата как с теоретическими предметами невозможно, так как практические должны проводиться в тесном контакте с преподавателями, поэтому в этой области все еще есть пробел.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020): [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432;fld=134;from=148547-9;md=0.7614195423666388>. – (дата обращения: 19.10.2020). – Текст: непосредственный.
2. Оценка качества условий осуществления образовательной деятельностью: [Текст электронный] – URL: <http://anketa.tuvsu.ru> – (дата обращения 29.10.2020.) – Текст: непосредственный.
3. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model: [Текст электронный]. – URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> – (дата обращения 19.10.2020.) – Текст: непосредственный.
4. MagicQuadrantforMeetingSolutions: [Текст электронный] – URL: <https://www.gartner.com/doc/reprints?id=1-2468658S&ct=200917&st=sb> – (дата обращения 29.10.2020.) – Текст: непосредственный.
5. Tulinayo F. Digital technologies in resource constrained higher institutions' acceptance and usability / Tulinayo.F., Ssentume, P. & Najjuma, R.: [Текст электронный] – Int J Educ Technol High Educ 15, 36 (2018). – URL: <https://doi.org/10.1159/000490000>

org/10.1186/s41239-018-0117-y. – (дата обращения 19.10.2020.) – Текст: непосредственный.

References

1. On education in the Russian Federation: Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012 (ed. of 31.07.2020): [Electronic resource]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=173432;fld=134;from=148547-9;rnd=0.7614195423666388>. – (accessed: 19.10.2020). – Text: direct.
 2. Assessment of the quality of conditions for educational activities: [electronic Text] – URL: <http://anketa.tuvsu.ru> – (accessed 29.10.2020.) – Text: direct.
 3. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model: [Electronic text]. – URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model> – (accessed 19.10.2020.) – Text: direct.
 4. Magic Quadrant for Meeting Solutions: [Electronic text] – URL: <https://www.gartner.com/doc/reprints?id=1-2468658&ct=200917&st=sb> – (accessed 29.10.2020.) – Text: direct.
 5. *Tulinayo F.* Digital technologies in resource constrained higher institutions of learning: a study on students' acceptance and usability / Tulinayo.F., Ssentume, P. & Najjuma, R.: [electronic Text] – Int J Educ Technol High Educ 15, 36 (2018). – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0117-y>. – (accessed 19.10.2020.) – Text: direct.
-

УДК 378.147.88

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

ТОКМАКОВ Н.В.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: stalker2013@yandexl.ru

GRYADUNOVA E.N.

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University

E-mail: gryadunova65@mail.ru

TOKMAKOVA M.A.

Graduate Student of Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

GRYADUNOVA M.A.

Student of Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

TOKMAKOV N.V.

Student of Orel State University

E-mail: stalker2013@yandexl.ru

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО СОПРОТИВЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

IMPROVING THE EFFICIENCY OF LABORATORY WORK ON THE STRENGTH OF MATERIALS WHEN TEACHING STUDENTS

В статье проанализированы виртуальные лабораторные работы по дисциплине сопротивление материалов, находящиеся в интернете в свободном доступе. Предложено использовать существующие лабораторные работы как базовые для изучения курса, реализуя процесс поэтапного овладения теоретическим материалом. Показана необходимость голосового сопровождения виртуальных лабораторных работ и методов самоконтроля.

Ключевые слова: виртуальная лабораторная работа, испытание образца, компьютерная графика, процесс обучения.

The article analyzes virtual laboratory work on the discipline of strength of materials, which are freely available on the Internet. It is proposed to use the existing laboratory work as basic for the study of the course. I implement the process of gradual mastering of theoretical material. The necessity of voice accompaniment of virtual laboratory works and self-control methods is shown.

Keywords: virtual lab, sample testing, computer graphics, learning process.

Последние двадцать лет педагоги, родители и ученики были озабочены изучением и внедрением в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Разрабатывались новые программные продукты, электронные пособия, сайты. Этот процесс шел довольно спокойно и равномерно. Но события последнего полугодия, когда и среднюю школу и ВУЗ посадили на «удаленку», показал, что отечественное образование недостаточно подготовлено к работе в режиме «удаленного доступа». Лекционный материал можно быстро сформировать из электронных учебников и учебных пособий, которых достаточно в интернете по общетехническим дисциплинам [1, 2, 3, 4]. Практические задания по таким предметам, как сопротивление материалов, теоретическая механика, если у преподавателя не было своих наработок, пришлось срочно оформлять в удобный электронный формат. Но самое плохое положение

оказалось с проведением лабораторных работ. По общетехническим дисциплинам необходима наглядная демонстрация принципов работы устройств и физических процессов, происходящих в процессе эксперимента. Поэтому без обучающих программ, выполненных в виртуальной реальности проведение лабораторных работ малоэффективно для обучения.

Основная часть

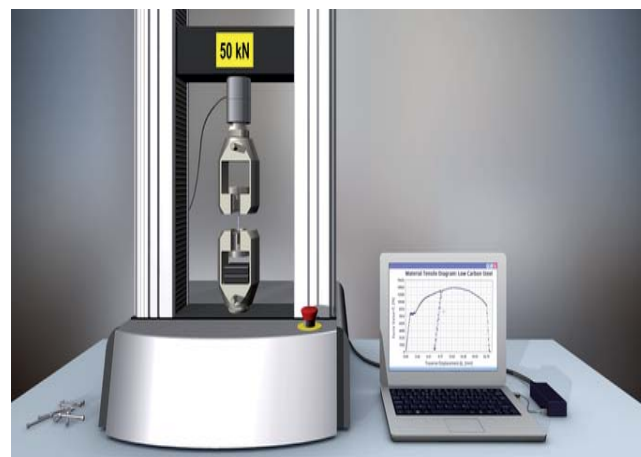
Выпускник ВУЗа должен обладать профессиональным менталитетом, то есть компонентом профессионального сознания, «выражающим систему ценностных ориентации и профессионального самоопределения личности в социальном, правовом, политическом, историческом и профессиональном пространстве.» [5]. Сформировать профессиональный менталитет будущего инженера невозможно без комплексного и си-

стемного подхода к освоению общепрофессиональных дисциплин. Чтобы шел процесс формирования требуемых профессиональных черт личности должна быть создана система объективно предъявляемых обучаемому требований, детерминирующих соответствующий уровень знаний.

Анализ, предлагаемых различными разработчиками виртуальных лабораторных работ по сопротивлению материалов [6, 7, 8] показал, что они практически не пригодны для самостоятельного освоения учебного материала. Просмотр виртуальной лабораторной работы предназначен для создания образа объекта изучения в сознании обучающего. Во время этой теоретической деятельности студента происходит процесс интериоризации. В этот момент главным для эффективного создания материального образа и перехода его в умственную копилку человека является слово [9]. Правильно, профессионально составленные фразы, описывающие процессы, происходящие на экране, способствуют усвоению учебной информации и процессу интериоризации. Но в разработанных виртуальных лабораторных работах по сопротивлению материалов отсутствует главный инструмент интериоризации – слово, фиксирующее основные процессы, исследуемые в лабораторной работе. При испытании образца на растяжение звуковым сопровождением является гул двигателя в течении 30 сек, до разрыва образца. Регистрация зависимости между абсолютным удлинением и приложенной растягивающей силой так же не озвучена, а на экране не четко видны единицы измерения осей координат, в которых строится график. Виртуальные лабораторные работы выполнены средствами программирования трехмерной графики и изображение точно копирует реальный объект, возможность рассмотрения установки с разных сторон создает «эффект присутствия». Так при проведении испытаний образца на растяжении используется «Испытательный комплекс растяжения – сжатия» ИКРС1500, показанный на рисунке 1.



а)



б)

Рис. 1. Испытательная установка:
а) реальный объект, б) трехмерная модель

Объект исследования, в данном случае растягиваемый образец, подвергается деформации растяжения. Так как абсолютное удлинение реального образца составляет 15–20% от его рабочей длины, то при анимации без звукового объяснения происходящего процесс, это удлинение малозаметно.

Обработка диаграммы растяжения осуществляется в режиме реального времени, по мере растяжения образца на экране монитора строится график. По графику, полученному в результате виртуальной лабораторной работы студенты должны рассчитать основные механические характеристики материала, из которого изготовлен виртуальный образец. Но на экран не выведены формулы для необходимого расчета, не даны пояснения к заданным механическим характеристикам (Рис.2).



Рис. 2. Диаграмма растяжения образца из малоуглеродистой стали.

Данные компьютерные лабораторные работы требуют полного предварительного освоения теоретического материала. Необходимо при проектировании лабораторных работ предусмотреть возможность поэтапного погружения обучающего в теорию. Так при растяжении образца выделяются пять зон. Каждая из них характеризуется изменениями на межмолекулярном уровне, которые невозможно увидеть при реальном эксперименте.

На участке ВС происходит изменения в кристаллической решетке металла (Рис. 3) и на поверхности образца появляются в более или менее резкой степени

линии Людерса-Чернова. Если разгрузить образец на этом участке, то будет наблюдаться явление «наклепа», то есть возникает эффект самоупрочнения. Этот процесс очень важен, так как он приводит к повышению прочности и твердости металла, но в тоже время снижает устойчивость к коррозии. Бедующий инженер должен знать и учитывать это свойство деталей, изготовленных из малоуглеродистой стали, при расчете допускаемых нагрузок. Поэтому при изучении диаграммы растяжения необходимо не только комментировать происходящие на экране процессы, но и сопровождать их мультимедийными картинками. Таким образом, компьютерная графика позволяет сделать лабораторную работу более наглядной, а значит запоминающейся [10].

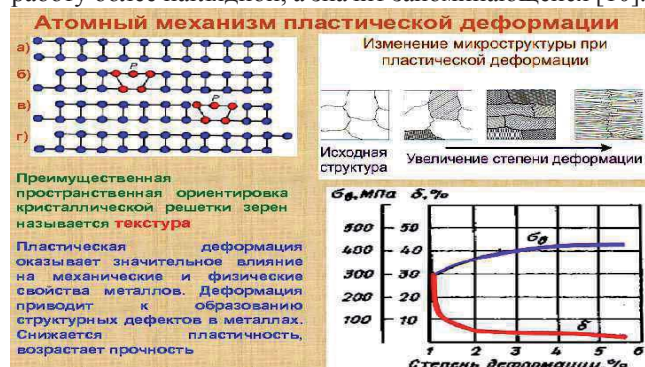


Рис. 3. Изменение микроструктуры при пластической деформации.

Классическая методика проведения лабораторного практикума содержит устный отчет студента по данной работе по окончании экспериментальной и теоретической части. Виртуальная лабораторная работы так же должна содержать средства контроля и усвоения теоретического материала. Это может быть либо система тестов, либо онлайн общение с преподавателем через интернет.

По степени познавательной активности, существующие компьютерные работы по сопротивлению материалов существенно отстают от натурных лабораторных работ. Обучающий видит и слышит, но это не значит, что он полностью все понимает, осознает и мо-

жет воспроизвести услышанное в разговоре с сокурсниками и преподавателями. В аудитории всегда идет совместная работа: измеряют штангенциркулем геометрические размеры образца, до и после проведения опыта, производятся расчеты, результаты измерений диаграммы и расчеты заносятся в тетрадь лабораторных работ. Затем ведется коллективное обсуждение и делаются выводы, в данном случае определяется из какого марки стали изготовлен образец, взятый на испытание. Профессиональная личность может сформироваться лишь в общении с коллегами по учебе или работе, только тогда возникают новые элементы психического самосознания. Усвоение нового материала, всегда происходит только через собственную деятельность человека, поэтому даже виртуальная лабораторная работа должна быть организована таким образом, чтобы студент участвовал в ней. Необходимо, чтобы каждый обучающийся самостоятельно обработал диаграмму растяжения: проставил на диаграмме характерные точки и рассчитал механические характеристики материала, из которого «изготовлен» образец.

Заключение

Таким образом, находящиеся в свободном интернет-доступе виртуальные лабораторные работы по сопротивлению материалов, не являются полноценным учебным материалом. Но могут служить вспомогательной частью для обучения в режиме конференции Zoom или Skype, где присутствие преподавателя является необъемлемой частью проведения занятия. Требуется к каждой лабораторной работе разработать новую методику организации самостоятельной работы студентов с учетом поэтапного освоения и самоконтроля изучаемого теоретического материала. Лабораторные работы по сопротивлению материалов предназначены для студентов обучающихся по техническим специальностям, поэтому необходимо провести связь между теоретическими знаниями и будущей профессией инженера.

Библиографический список

1. Феодосьев В.И. Сопротивление материалов: Учеб. для вузов. 10-е издание, перераб. и доп. М.: изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. 592с. <https://www.tychina.pro>
2. Сопротивление материалов: Учебник для вузов / Под общ. ред. акад. АН УССР Г.С. Писаренко. 4-е изд., перераб. и доп. Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1979. 696 с. <https://www.tychina.pro>
3. Справочник по сопротивлению материалов / Под общ. ред. С.П. Фесик. изд-во: Будевельник. 1982. <http://booktech.ru/books/soprotivlenie-materialov>
4. Сопротивление материалов: учебное пособие к выполнению тестовых задач. Гонтар И.Н., Волчихина Н.И. http://window.edu.ru/catalog/resources?p_page=2&p_rubr=2.2.75.14.9
5. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией доктора психологических наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача, Москва. Издательство РАГС. 2004, 271с.
6. Виртуальные лабораторные работы и симуляторы <https://www.sunspire.ru/products/strength-of-materials/>
7. Программный комплекс “Виртуальные лабораторные работы по Сопротивлению материалов” Columbus 2007 / Columbus 10 http://www.kuzmin-soft.ru/img_p/115.jpg
8. Виртуальные лаборатории. Сопротивление материалов. <https://emaket.ru/catalog/obshchetekhnicheskie-distipliny/soprotivlenie-materialov/>
9. Коломиец О.М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода // Педагогический журнал. 2016 Том 6 № 5А. С. 40-51.

10. Селиванов В. В. Эффективность использования виртуальной реальности при обучении в юношеском и взрослом возрасте / В. В. Селиванов, Л. Н. Селиванова // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 1 (9). DOI: 10.15393/j5.art.2015.2729

References

1. *Feodosiev V.I.* Resistance of materials: Textbook. for universities. 0th edition, revised. and add. M.: publishing house of MSTU im. N.E.Bauman, 1999. 592 p. <https://www.tychina.pro>
 2. Resistance of materials: Textbook for universities / Under total. ed. acad. Academy of Sciences of the Ukrainian SSR G.S. Pisarenko. 4th ed., Rev. and add. Kiev: Vishcha school. Head publishing house, 1979. 696 p. <https://www.tychina.pro>
 3. Handbook on the strength of materials / Ed. ed. S.P. Fesik. publishing house: Budevelnik. 1982. <http://booktech.ru/books/soprotivlenie-materialov>
 4. Resistance of materials: a tutorial for the implementation of test problems. Gontar I.N., Volchikhina N.I. http://window.edu.ru/catalog/resources?p_page=2&p_rubr=2.2.75.14.9
 5. Acmeology: Textbook / Under the general editorship of Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education A.A. Derkach, Moscow. RAGS publishing house. 2004, 271s.
 6. Virtual labs and simulators <https://www.sunspire.ru/products/strength-of-materials/>
 7. Software complex "Virtual laboratory works on the Strength of Materials" Columbus 2007 / Columbus 10 http://www.kuzmin-soft.ru/img_p/115.jpg
 8. Virtual laboratories. Strength of materials. <https://emaket.ru/catalog/obshchetechnicheskie-distipliny/soprotivlenie-materialov/>
 9. *Kolomiets OM* Organization of educational and professional activities of a student in teaching based on the competence-activity approach // Pedagogical journal. 2016 Volume 6 No. 5A. Pp. 40–51.
 10. *Selivanov V. V.* The effectiveness of using virtual reality in teaching in adolescence and adulthood / V.V. Selivanov, L.N. Selivanova // Continuous education: XXI century. 2015. Issue. nineteen). DOI: 10.15393 / j5.art.2015.2729
-

УДК 37.036.5

UDC 37.036.5

ДОГАДИНА М.А.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

ПРАВДЮК А.И.

обучающийся, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: pravduk11@yandex.ru

ТЯПКИН А.С.

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

DOGADINA M.A.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology, Oryol State Agrarian University of N.V. Parakhin

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

PRAVDYUK A.I.

Student, Orel State University

E-mail: pravduk11@yandex.ru

TYAPKIN A.S.

Student, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК И ТРЕВОЖНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

THE RELATIONSHIP BETWEEN DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS AND ANXIETY IN DISTANCE LEARNING

В статье представлены проведенные исследования по выявлению взаимосвязи демографических характеристик и тревожности в условиях дистанционного обучения. Вопрос обучения в дистанционном формате особенно остро обсуждается многими исследователями в последнее время. Зачастую рассматриваются общие вопросы, в основе которых лежат качественные показатели образования, на них, в свою очередь, оказывают влияние различные факторы, в том числе и демографические характеристики. От уровня тревожности зависит эффективность процесса обучения, мотивированность студентов к постановке, целей, задач и поиском путей их решения. Дистанционный формат требует от обучающегося значительно больше самоорганизации, самообразования, в некотором роде, даже самопознания, что не может вызвать как положительное, так и отрицательное восприятие образовательного процесса. Эмпирическое исследование было организовано на базе высших учебных заведений города Орла: Орловский ГАУ, ОГУ имени И.С. Тургенева, РАНХиГС. Выборку составили обучающиеся очной, заочной форм обучения, слушатели курсов переподготовки и повышения квалификации. Проведенный нами анализ взаимосвязи тревожности обучающихся разного возраста и пола в условиях дистанционного обучения, показал значимую взаимосвязь между обоими составляющими. Проблема тревожности более ярко выражена в условиях дистанта у респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, что может быть связано с не вполне сформированным эмоциональным состоянием юношей и девушек, чувством ситуативной неопределенности, переходными аспектами традиционного и дистанционного обучения и многими другими факторами. В результате проведенного исследования выявили очевидные различия по полу, что подтверждается проведенными расчетами.

Ключевые слова: дистанционное обучение, тревожность, демографические характеристики, возрастная тревожность, гендерная тревожность.

The article presents the research conducted to identify the relationship between demographic characteristics and anxiety in the context of distance learning. The issue of distance learning has been especially acutely discussed by many researchers lately. Often, general issues are considered, based on the quality indicators of education, which, in turn, are influenced by various factors, including demographic characteristics. The effectiveness of the learning process, the motivation of students to set goals, objectives and the search for ways to solve them depend on the level of anxiety. The distance format requires from the student much more self-organization, self-education, in some way, even self-knowledge, which cannot cause both positive and negative perception of the educational process. The empirical research was organized on the basis of higher educational institutions of the city of Orel: Oryol State Agrarian University, OSU named after I.S. Turgenev, RANEP. The sample was made up of full-time and part-time students, students of retraining and advanced training courses. Our analysis of the relationship between the anxiety of students of different age and gender in the context of distance learning, showed a significant relationship between both components. The problem of anxiety is more pronounced in distant conditions among respondents aged 18 to 25, which may be associated with an incompletely formed emotional state of boys and girls, a sense of situational uncertainty, transitional aspects of traditional and distance learning, and many other factors. As a result of the study, obvious gender differences were revealed, which

is confirmed by the calculations.

Keywords: *distance learning, anxiety, demographic characteristics, age-related anxiety, gender anxiety.*

Введение. В последние годы существенное изменение социальной, физической, экологической среды существования общества приводит к систематизированным эмоциональным перегрузкам и стрессам каждого индивида, вызывая различные патологические изменения, ухудшая качество жизни.

Актуальность. Для современного общества характерна тревожность, которая представляет одну из актуальных и сложных проблем, вызывающих интерес у исследователей. В работах ученых [1, 2, 3, 4, 5] раскрываются демографические признаки тревожности, в частности большое внимание уделяется гендерным и возрастным особенностям. Например, О.А. Тимофеева (2017) в своей работе указывает, что «проявление тревожности у мальчиков и девочек обусловлено различными причинами, например, мальчики более эмоционально уязвимы, скрываясь под маской «агрессивности», а девочки – переживают отсутствие эмоционального контакта, что выражается в обидчивости, плаксивости, чувства неполноценности. А в основе всех этих проявлений – высокая тревожность, которую распознать бывает непросто» [6].

«Тревожность занимает особое место в подростковом возрасте, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении» [7]. Особенно обостряются все изменения в условиях дистанционного обучения, которое имеет постепенно входит в образовательную сферу современной школы и имеет ряд особенностей.

Проведенное К.Р. Сидоровым изучение феномена несоответствия уровней самооценки и притязаний в ранней юности показало, что «участники исследований с дивергенцией самооценки и уровня притязаний достоверно чаще подвержены недугам по сравнению с теми испытуемыми, у которых отмечается равноуровневое соположение рассматриваемых образований, представляя, таким образом, группу риска возникновения инфекционных заболеваний (ОРВИ), вегетативно-сосудистой дистонии (ВСД), а также гастроэнтерологических расстройств (гастрит; гастродуоденит)» [7].

Решение проблемы взаимосвязи демографических характеристик и тревожности в условиях дистанционного обучения относится к числу острых, актуальных и значимых для общества задач. Недостаточность информации, неопределенность, выражающая в многозначности результатов предполагает проведение более детальных исследований.

Объект исследования: состояние тревожности респондентов с различным уровнем тревожности разного возраста и пола.

Предмет исследования: уровень тревожности в условиях дистанционного обучения в зависимости от демографических характеристик.

Цель исследования: определить взаимосвязь ген-

дерных и возрастных особенностей и тревожности в условиях дистанционного обучения.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь тревожности и особенностей демографических характеристик в условиях дистанционного обучения.

Литературный обзор. В современной научной литературе есть множество интерпретаций тревожности. По мнению Вострецово Н.С. (2016) тревожность – это эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. То есть тревожность – это «постоянная сопровождающая» современного человека, проявляющаяся внутреннего и внешнего мира. С другой стороны, это психическое состояние, «осевой синдром» невроза [8, 9].

В исследованиях В.А. Горяниной раскрываются «гендерные различия проявления тревожности у старших дошкольников. В 5-7-летнем возрасте мальчики и девочки по-разному реагируют на время приближения поступления в школу: у одних это вызывает чувство тревоги, а других, напротив – радости. В 5 лет отклонения в поведении мальчиков становятся более заметными, чем у девочек. Они часто проявляют повышенную эмоциональную чувствительность и обидчивость, легко расстраиваются. Девочки более возбудимы, настроение неустойчивое, проявляется желание быть в центре внимания, капризность, большая подвижность и непосредливость» [10].

Лупенко Н.Н (2012) выявлено, что «в подростковом возрасте тревожность является важной психологической составляющей, которая влияет на общее состояние благополучия личности и социально-психологической адаптированности, особенно в ситуациях, связанных с обучением в школе. Длительно переживаемая тревога приводит к нарушению поведенческой интеграции и адаптации личности, может быть причиной нарушения психологического здоровья школьника, особенно в условиях дистанционного обучения. Имеются гендерные различия в проявлении тревожности и социально-психологической адаптированности. Девочки значительно превосходят мальчиков по выраженности среднего уровня принятия других людей, в большей степени принимают особенности их личности и индивидуальности. Высокие значения эмоционального дискомфорта достоверно чаще встречаются у девочек. Девочки больше, чем мальчики, склонны воспринимать угрозу своей самооценке» [11].

В зрелом возрасте при самообучении, повышении квалификации, переобучении, гендерные признаки тревожности также различимы, но не так ярко. У женщин высокая личностная тревожность имеет скачкообразный характер с высокой чувствительностью в молодом возрасте, угасающей к зрелому, и вновь возрастающую к периоду поздней зрелости. Для мужчин характерна

обратная тенденция, с пиком возрастания тревожности в период поздней молодости и ранней зрелости. Тем не менее, следует отметить снижение тревожности в целом, в период взрослой молодости, вне зависимости от гендерного признака, что может быть связано с приобретением жизненного опыта, реалистичного восприятия повседневности. В социальной деятельности мужчин и женщин также имеются возрастные различия, что оказывает существенное влияние на тревожность. С увеличением ответственности в определенные периоды тревожность возрастает, понижением мотивации деятельности снижается [12, 13, 14, 15].

Таким образом, на тревожность в условиях дистанционного обучения оказывают влияние гендерные и возрастные признаки. Однако до сих пор остается неясным на каком конкретно возрастном этапе тревожность проявляется ярче.

Методы исследования. Для проверки гипотезы взаимосвязи тревожности в условиях дистанционного обучения и особенностей демографических характеристик мы провели сравнительное исследование. Для проверки этой гипотезы была взята выборка из 525 человек среди них 301 мужчина и 224 женщина, что обеспечивает репрезентативность и высокую степень ее соответствия генеральной совокупности. Возраст испытуемых составил 18 до 42 лет (средний возраст – 23,3 года).

В качестве метода сбора данных использовали опросник «Шкала тревожности Тейлора» (Teilor's Manifest Anxiety Scale). Опубликовано Дж. Тейлор в 1953 г. Исследование проводилось путем заполнения онлайн анкеты.

Для обработки данных, проведения сравнительного анализа мы использовали t-критерий Стьюдента для несвязанных выборок. Математическую обработку экспериментальных данных выполняли с помощью пакета прикладных программ Statistika.

Результаты исследования

Определим различия по полу и возрасту. С помощью модуля анализа данных рассчитаем t-критерий Стьюдента для несвязанных выборок в случае неравных дисперсий, а также рассчитаем коэффициент корреляции между возрастом и тревожностью. Анализ данных проводился с помощью пакета прикладных программ Statistika, с использованием двухвыборочного t-теста с различными дисперсиями (табл. 1) и корреляционного анализа (табл. 2).

Таблица 1.

Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями

	Переменная 1	Переменная 2
Среднее	30,50904501	33,7295219
Дисперсия	94,99833987	80,71912482
Наблюдения	301	224
Гипотетическая средних	разность 0	

df	4895	
t-статистика	-12,44615547	
P(T<=t) одностороннее	2,47489E-35	
t критическое одностороннее	1,645164977	
P(T<=t) двухстороннее	4,94977E-35	
t критическое двухстороннее	1,960448734	

Из полученных данных, можно сделать вывод о том, что различия по полу очевидны и подтверждаются расчетами. Для оценки силы вариации признака рассчитаем коэффициенты вариации для каждого из признаков:

$$v_x = \frac{\sigma_x}{\bar{x}} * 100\%; v_y = \frac{\sigma_y}{\bar{y}} * 100\%.$$

$$V_x = \frac{9,7416}{30,514} * 100\% = 31,9\%; V_y = \frac{8,9833}{33,72} * 100\% = 26,6\%.$$

Коэффициенты вариации для мужчин и женщин ниже порогового значения $V < 35\%$, ($V_x - 31,9\%$; $V_y - 26,6\%$). В данном случае можно сделать вывод об однородности.

Таким образом, изучение вариации тревожности в условиях дистанционного обучения и особенностей демографических характеристик в условиях приведенной выборки, позволяет оценить степень воздействия признаков.

Решение проблемы взаимосвязи демографических характеристик и тревожности относится к числу значимых и актуальных. При линейной корреляции между полом и тревожностью исчисляют парный линейный коэффициент корреляции r , при помощи которого определяется теснота связи двух признаков. Он принимает значения в интервале $-1 \leq r \leq 1$. Знак коэффициента корреляции показывает направление связи: «+» – связь прямая, «-» – связь обратная. Учитывая:

$$\sigma_{\phi_i} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad \sigma_y = \sqrt{\frac{\sum (\phi_i - \bar{y})^2}{n}},$$

оценим тесноту линейной связи с помощью линейного коэффициента парной корреляции

$$r_x = b * \frac{\sigma_x}{\sigma_y} = 0,893 * \frac{9,7416}{8,9833} = 0,968$$

Коэффициент парной корреляции равен 0,968, в соответствии со шкалой Чеддока, служащей для качественной характеристики связи, теснота характеризуется как очень высокая.

Рассчитаем коэффициент детерминации (R^2), служащий показателем качества регрессионной модели.

$$R^2 = r_{xy}^2 * 100\%$$

$$R^2 = 0,968^2 * 100\% = 93,7\%$$

Коэффициент детерминации равный 93,7% показывает изменение уровня тревожности в зависимости от измеряемых характеристик, а остальные 6,3% вариации обусловлены изменением других, не учтенных в модели факторов.

Для оценки силы связи признаков по полу (между

переменными x и y) и тревожности найдем средний коэффициент эластичности:

$$\bar{\epsilon}_x = b \frac{\bar{x}}{\bar{y}} = 0,862 \cdot \frac{30,514}{33,72} = 0,78$$

Коэффициент эластичности показывает, что в среднем на 78% в совокупности изменится демографическая ситуация от своей величины при изменении тревожности на 1% от своего значения.

Для проверки значимости параметров регрессионной модели рассчитаем t -критерий Стьюдента и доверительные интервалы каждого из показателей.

Рассчитанные значения t -критерий Стьюдента $t_\alpha = 3,4$ и $t_\beta = 1,392$ сравниваем с табличным значением при выбранной доверительной вероятности (0.95) и числе степеней свободы ($df = 4895$). Вычисленные значения выше табличного $t_\beta > t_{\text{табл}}$, $t_\alpha > t_{\text{табл}}$, следовательно, коэффициент регрессии является значимым, то есть взаимосвязь демографических характеристик и тревожности в условиях дистанционного обучения значима, и характеризует более высокую тревожность у мужчин.

Таблица 2.

Корреляционный анализ

	Возраст	Балл по тревожности
Возраст	1	
Балл по тревожности	-0,22654	1

Полученный коэффициент корреляции $|r| = 0,22654$ значительно меньше единицы, поэтому можно утверждать, что корреляционная связь между рассматриваемыми параметрами (уровнем тревожности и возрастом) очень слабая.

Коэффициент корреляции $r = -0,22654$ (отрицателен), значит связь между параметрами обратная. Это значит, что с увеличением возраста, при обучении в режиме дистанта, понижается уровень тревожности или, чем выше уровень тревожности, тем меньше возраст испытуемого.

Заключение. С помощью модуля анализа данных рассчитан t -критерий Стьюдента для несвязанных выборок в случае неравных дисперсий, а также коэффициент корреляции между возрастом и тревожностью в условиях дистанционного обучения, на основании чего можно сделать вывод, что различия по полу очевидны, что подтверждаются расчетами.

Корреляционный анализ характеризует связь между факторами как прямую. В соответствии со шкалой Чеддока теснота характеризуется как очень высокая.

Таким образом, гипотеза о существовании взаимосвязи тревожности в условиях дистанционного обучения и особенностей демографических характеристик подтверждается. В перспективе для развития непрерывного образования в дистанционном формате необходима разработка методик, различных когнитивных технологий для нивелирования тревожности.

Библиографический список

1. Линде Н.Д., Смирнов Ю.А. Lifestyle and personal anxiety // Современные гуманитарные исследования. 2007. № 1. С. 211–213.
2. Петров А. А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т.10. С. 266–270.
3. Полишкова Т.А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. научн. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 107–110
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: изд. НПО «МОДЭК», 2009. 304с.
5. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. №2.
6. Тимофеева О.А. Проявление тревожности у детей старшего дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2017. №11 (24).
7. Наш проблемный подросток: понять и договориться. / Под ред. Л.А. Регуш. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2006. 192с.
8. Вострещова Н.С., Славутская Е.В. Гендерные особенности тревожности детей старшего дошкольного возраста // Н.С. Вострещова, Е.В. Славутская // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития: сборник научных статей / отв. ред. И. П. Иванова, Е. В. Романова. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016.
9. Божович Л.И. Развитие аффективно-потребностной сферы человека / Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 2008. 538с.
10. Горянина В.А. Психокоррекция стиля взаимодействия: Автореф. дисс....д-ра психол. наук. М., 1996. 86 с.
11. Лупенко Н.Н. Гендерные различия тревожности личности и социально-психологической адаптированности у подростков // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. №9.
12. Габдреева Г.Ш. Гендерные различия адаптивности личности // Вестник ТГПУ. 2016. №1 (43).
13. Гвоздецкая В.К. Психологические особенности мужчин и женщин в различные периоды возрастных кризисов // Sciences of Europe. 2016. №9-4 (9).
14. Халмуратов Б.М. Особенности психофизиологической адаптации иностранных студентов к обучению в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2013. №2 (78).

References

1. Linde ND, Smirnov Yu.A. Lifestyle and personal anxiety // Modern humanitarian research. 2007. No. 1. Pp. 211–213.
2. Petrov A.A. Research of anxiety in children of primary school age // Scientific-methodical electronic journal "Concept". 2015. T.10. Pp. 266–270.
3. Polshkova T.A. The problem of situational anxiety in psychological and pedagogical research // Actual problems of modern psychology: materials of the II Intern. scientific. conf. Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2013. Pp. 107–110.
4. Prikhogan A.M. Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics. M.: Moscow Psychological and

Social Institute; Voronezh: ed. NPO MODEK, 2009. 304 p.

5. *Sidorov K.R.* Anxiety as a psychological phenomenon // Bulletin of the Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy". 2013. No. 2.

6. *Timofeeva O.A.* Manifestation of anxiety in older preschool children // Bulletin of Science and Practice. 2017. No. 11 (24).

7. Our problem teenager: understand and negotiate. / Ed. L.A. Regush. Rostov-on-Don: RSPU, 2006. 192 p.

8. *Vostretsova N.S., Slavutskaya E.V.* Gender peculiarities of anxiety in older preschool children / N.S. Vostretsova, E.V. Slavutskaya // Psychology and social pedagogy: current state and development prospects: collection of scientific articles / / ed. I. P. Ivanova, E.V. Romanova. Cheboksary: Chuvash. stateped. un-t, 2016.

9. *Bozhovich L.I.* Development of a person's affective-need spheres / Problems of general, developmental and educational psychology. M.: Education, 2008. 538 p.

10. *Goryanina V.A.* Psychocorrection of the interaction style: Abstract of thesis Doctor of Psychological Sciences. M., 1996. 86 p.

11. Lupenko N.N. Gender differences in personality anxiety and socio-psychological adaptation in adolescents // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2019. No. 9.

12. *Gabdreeva G.Sh.* Gender differences in personality adaptability // Bulletin of the TGGPU. 2016. No. 1 (43).

13. *Gvozdetzskaya V.K.* Psychological characteristics of men and women in different periods of age crises // Sciences of Europe. 2016. No. 9 – 4 (9).

14. *Khalmuratov B.M.* Features of psychophysiological adaptation of foreign students to study at ChSPUim. I. Ya. Yakovlev // Bulletin of ChGPUim. AND I. Yakovleva. 2013. No. 2 (78).

УДК 372.854

UDC 372.854

ЗВОНАРЕВА Е.А.

кандидат химических наук, доцент, кафедра химии,
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: zvolena@yandex.ru

ЖУКОВА М.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра химии, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»

E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

ZVONAREVA E.A.

Candidate of Chemistry, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University
E-mail: zvolena@yandex.ru

ZHUKOVA M.I.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Departments of Chemistry, Voronezh State Pedagogical University
E-mail: marina.zhukova.1961@list.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПО ХИМИИ

IMPLEMENTATION OF ACTIVE LEARNING METHODS IN THE GENERAL EDUCATIONAL SPACE ON CHEMISTRY

Современное образование в рамках Федерального Государственного Образовательного стандарта должно развивать личность ребенка, его самостоятельность, выявлять творческие возможности, а также сохранять его физическое и психическое здоровье. В связи с этим к качеству обучения предъявляется множество новых требований. Основное внимание уделяется применению современных образовательных технологий. Традиционные способы преподавания постепенно уходят на второй план, уступая место активным методам обучения.

Ключевые слова: активные методы обучения, аналитическая деятельность, коммуникативные компетенции, кейс-метод.

Modern education within the framework of the Federal State Educational Standard should develop the personality of the child, his independence, identify creative possibilities, and also preserve his physical and mental health. In this regard, many new requirements are imposed on the quality of education. The main focus is on the application of modern educational technologies. Traditional methods of teaching are gradually fading into the background, being replaced by active teaching methods.

Keywords: active teaching methods, analytical activity, communicative competencies, case-method.

Активное обучение предполагает использование различных видов и форм деятельности, которые направлены на самостоятельное получение учащимися знаний и умений в процессе мыслительной и практической деятельности. В их основе лежит побуждение к активной аналитической деятельности, носящей творческий, продуктивный и поисковый характер, без которых нет движения вперед в овладении новыми знаниями [2].

Активные методы обучения – это форма активного взаимодействия учащихся и педагога-предметника на протяжении всего урока. Традиционное обучение предполагает в качестве основного действующего лица учителя, а активное обучение считает, что оба участника образовательного процесса: и преподаватель, и обучающийся, находятся в равных правах [1].

Активные методы не только развивают коммуникативные компетенции и предоставляют возможность для получения знаний, умений и навыков, но и обеспечивают воспитание, поскольку содействуют развитию способностей работы в команде, помогают учащимся учиться, прислушиваться к мнению своих одноклассников [3].

К активным методам обучения относятся: деловая игра, круглый стол, дискуссия, семинар-дискуссия, моз-

говой штурм, игровое производственное проектирование, игровое моделирование, кейс-метод (метод анализа конкретных ситуаций), рейтинговые методы и проблемное обучение.

Все перечисленные методы обучения основаны на практической направленности, игровом и творческом характере обучения, интерактивности, различных коммуникациях, диалоге, использовании знаний, умений и навыков обучающихся на практике, работе в малых группах, деятельностном подходе к обучению, включении в процесс всех органов чувств, движении, самопознании и самоанализе своих действий.

Включение данных методов в учебный процесс и использование их на уроках химии стимулирует познавательную активность обучающихся, умножает их интерес и мотивацию, развивает способность к самостоятельному обучению, предоставляет возможность в предельно допустимой степени осуществлять обратную связь между учащимися и педагогами-предметниками.

Выбор активных методов обучения в ходе педагогического эксперимента происходил с учетом уровня подготовки школьников, материально-технической базы учебного заведения, а также темы и характера учебных занятий. В уроки включались такие элементы как: ра-

бота с книгой; химические диктанты; химические эстафеты; циклические и линейные обучающие алгоритмы (например, алгоритмическое предписание по составлению формул оксидов; «паспорт» важнейших классов неорганических веществ); анализ конкретных ситуаций (кейс-метод); выступление обучающихся с докладами и презентациями.

Изучение материала по учебной литературе осуществлялось следующим образом: учащиеся составляли краткий конспект по предложенному плану или же составляли опорный конспект, схему или кластер (таблицу).

Преимущества метода: система работы с книгой помогает повысить самостоятельную познавательную активность школьника, овладеть новыми знаниями и умениями, путем осуществления вдумчивого изучения нового материала по учебнику и осмысления содержащихся в нем фактов, сведений, примеров и теорий.

Недостатки метода: работа с книгой использовалась на тех уроках, которые не содержат много нового информационного материала, так как данный метод требует довольно больших затрат времени.

Химический диктант. Методика проведения диктанта была следующей:

1) Каждый вопрос повторялся по два раза для того, чтобы обучающиеся вникли в суть задания. На выполнение других заданий (составление уравнений химических реакций, решение задач, выполнение мысленного эксперимента и т.д.) давалось дополнительное время.

2) Время проведения составляло примерно от пяти до десяти минут.

3) После окончания диктанта несколько учащихся вызывалось к доске, они записывали верные ответы и сразу видели допущенные ошибки, исправляли их и получали необходимый совет.

Так же обучающиеся осуществляли самопроверку и взаимопроверку по контрольному тексту, записанному на доске или отраженному на слайде презентации, который был скрыт во время диктанта, в конце им по определенным критериям выставлялась оценка.

Диктант по теме: «Химическая связь».

Вопросы:

1. Как называется связь, образованная посредством обобществления валентных электронов?
2. Как называется ковалентная связь, образованная между элементами различной электроотрицательностью?
3. Как называется ковалентная связь, образованная между элементами с одинаковой электроотрицательностью?
4. Определите тип связи в молекуле H_2O .
5. Величина, характеризующая способность атома одного химического элемента оттягивать на себя элек-

тронную плотность от атома другого химического элемента, называется...

6. Какой элемент обладает самой высокой электроотрицательностью?

7. Определите тип связи в молекуле Cl_2 .

Преимущества метода:

- при проведении химических диктантов используется несколько методов обучения: словесные, словесно-наглядные, словесно-наглядно-практические, которые прекрасно сочетают как репродуктивную, так и продуктивную деятельность обучающихся;
- задания диктанта, предусматривающие продуктивную деятельность учащихся, стимулируют их к необходимости самостоятельного сравнения, анализа и синтеза предложенной информации;
- с помощью диктанта можно проверить различные стороны подготовки учащихся с небольшими затратами времени урока;
- кратковременность проведения (от 5 до 15 минут) и рациональное использование времени урока;
- диктант может быть дифференцированным по уровню сложности и многообразию контролируемого материала.

Недостатки метода:

- с помощью данного метода невозможно проверить, например, практические умения обучающихся;
- некоторым школьникам тяжело работать в данном формате, так как приходится решать предложенные задания в быстром темпе и в определенных временных рамках.

Обучающие линейные и циклические алгоритмы. Алгоритмы применялись в процессе изучения химии при составлении учащимися химических формул и уравнений, при решении и самостоятельном составлении экспериментальных и расчетных задач разного типа и уровня сложности, при подготовке и выполнении лабораторного химического эксперимента, практикумов, занимательных опытов.

Также они очень полезны при описании химических элементов, составлении «паспорта» вещества, возможных изомеров веществ и т. п. [4].

Предложенный алгоритм удобен в использовании, так как позволяет охарактеризовать любой элемент на основании его положения в периодической системе химических элементов Дмитрия Ивановича Менделеева. Таким образом, действуя по алгоритму, школьники быстро запоминают названия и свойства изучаемого химического элемента.

Примеры некоторых линейных и циклических алгоритмов можно увидеть на рисунках 1 и 2.

Алгоритм 1. Определение типа химических реакций по числу и составу соединений.

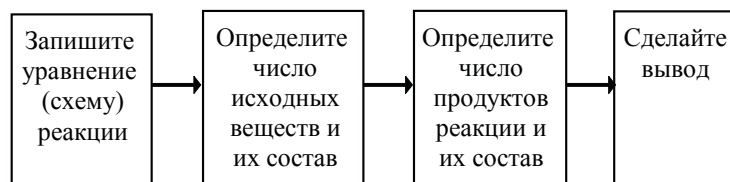


Рис. 1. Пример линейного алгоритма.

Алгоритм 2. Установите, является ли выданная вам соль карбонатом или хлоридом.

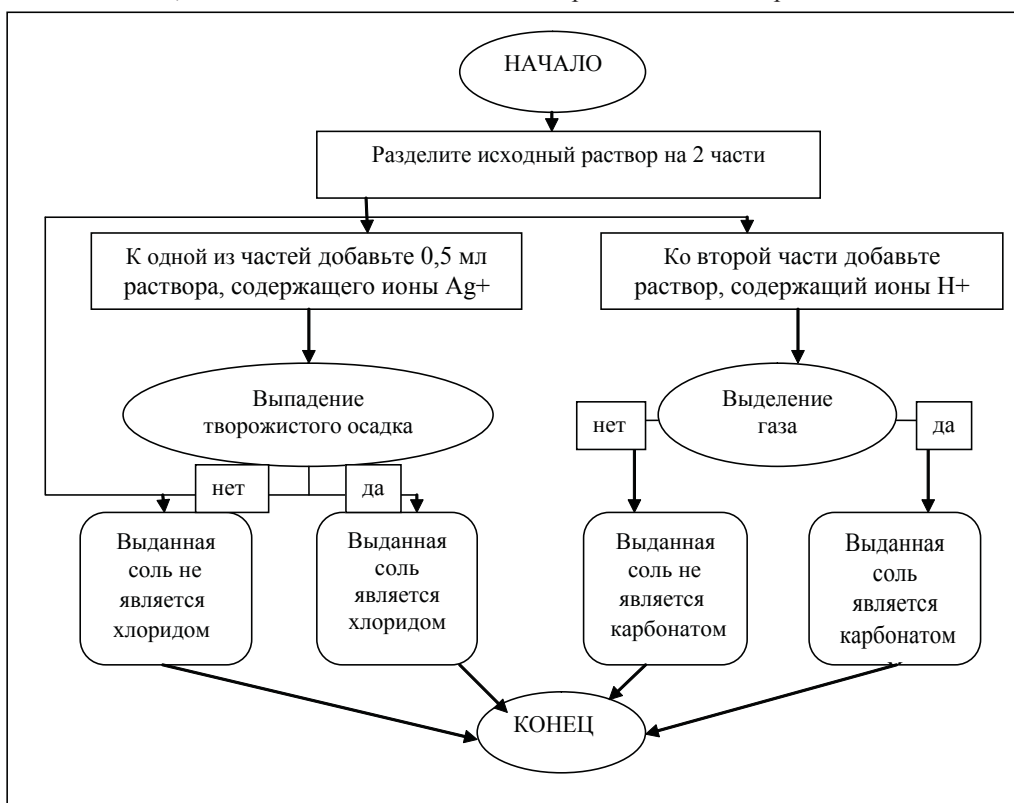


Рис. 2. Пример циклического алгоритма.

Данные алгоритмы были использованы на уроках при объяснении нового материала и закреплении изученного материала.

Вследствие применения обучающих алгоритмов можно сделать вывод: алгоритмы способствуют повышению интереса учащихся к изучению химии, развитию логического мышления, активному усвоению учебного материала, совершенствованию видов творческих письменных работ (составление плана-конспекта, характеристики химического элемента, вещества и т.д.) и метапредметных навыков, развитию основных процессов мыслительной деятельности у школьников (анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), усвоению переноса интеллектуальных умений из одной ситуации в другую.

Недостатки метода: алгоритмы не способны в полной мере заменить классические методы обучения.

Суть кейс-метода заключается в обучении путем решения конкретных ситуаций (кейсов), имеющих практическое значение. Характерной особенностью кейс-метода является создание проблемной ситуации из

практики, а сама проблема при этом не имеет однозначного решения. Кейс-задания, как правило, невозможно решить логически рассуждая. При поиске альтернативных решений очень важны творческие способности обучающихся.

Кейс-метод применялся на уроке химии в 9 классе при объяснении темы «Азотная кислота».

Например, в истории известен следующий интересный факт: после того, как в апреле 1940 года немецкие войска оккупировали столицу Дании – Копенгаген, венгерский химик Георг Карл фон Хевеши решил спрятать хранившиеся в Институте Нильса Бора золотые медали нобелевских лауреатов физиков Макса фон Лауэ и Джеймса Франка от оккупантов и растворил их в царской водке.

Поскольку немцам было запрещено носить данные медали из-за того, что противник национал-социализма Карл фон Осецкий еще в 1935 году получил Нобелевскую премию мира.

После окончания войны Хевеши решил вернуть утраченные медали и осуществил процесс экстракции золота, спрятанного в царской водке, и передал его ко-

ролевской академии наук Швеции, которая впоследствии изготовила новые медали для этих Нобелевских лауреатов.

Как вы думаете: какой состав у царской водки? Почему же именно водка? И к тому же царская? Как правильно было бы называть данный кислотный «коктейль» [5]?

В ходе применения метода получили следующие результаты:

- кейс-метод активизирует теоретические знания, практический опыт обучающихся, их способность выражать свои мысли, идеи, предположения, умение прислушиваться к противоположной точке зрения товарищей, и отстаивать свою;

- с помощью этого метода обучающиеся получают возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, учатся работать в группе, применять теоретический материал на практике.

Преимущества метода: режим кейс-метода предполагает работу в группе. Коллективными усилиями каждая команда обучающихся анализирует ситуацию и в конце вырабатывает практическое решение.

Недостатки: 1) по сравнению с классическими методами обсуждение требует затрат по времени; 2) неспособность в полной мере заменить классические методы обучения; 3) возможно формирование предвзятого подхода к решению аналогичных проблем.

Таким образом, при применении всех вышеперечисленных активных методов, обучающиеся активно работают как самостоятельно, так и в группах, анализируют, решают поставленные перед ними конкретные задачи-ситуации, планируют свою деятельность, вследствие чего приобретают новые знания. Данный фактор, несомненно, важен, поскольку в современных условиях вопрос эффективности и качества уроков является актуальным.

Библиографический список

1. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учебно-методическое пособие / Е.В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 56 с.
2. Анцибор М.М. Активные формы и методы обучения. Тула: ТГУ, 2009. 127 с.
3. Дендебер С.В. Современные технологии в процессе преподавания химии: развивающее обучение, проблемное обучение, проектное обучение, кооперация в обучении, компьютерные технологии / С. В. Дендебер, О. В. Ключникова. М.: 5 за знания, 2007. 109 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897)
5. Чечет В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании: учебно-методическое пособие / В.В. Чечет, С.Н. Захарова. Минск: БГУ, 2015. 127 с.

References

1. Zarukina E. V. Active teaching methods: recommendations for the development and application: a teaching manual / E. V. Zarukina, N. A. Loginova, M. M. Novik. SPb.: SPbSU of E, 2010. 56 p.
2. Antsibor M. M. Active forms and teaching methods. Tula: TSU, 2009. 127 p.
3. Dendeber S. V. Modern technologies in the process of teaching chemistry: developmental learning, problem learning, project learning, cooperation in learning, computer technologies / S. V. Dendeber, O. V. Klyuchnikova. M.: 5 for knowledge, 2007. 109 p.
4. 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 № 1897)
5. Chechet V. V. Active teaching methods in pedagogical education: teaching aid / V. V. Chechet, S. N. Zakharova. Minsk: BSU, 2015. 127 p.

УДК 378.2

UDC 378.2

КОВЕШНИКОВ П.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина
E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

КОВЕШНИКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра индустрии моды, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: design_97@mail.ru

KOVESHNIKOV P.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin
E-mail: koveshnikov13@yandex.ru

KOVESHNIKOVA E.N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Garment Design, Orel State University
E-mail: design_97@mail.ru

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РИСУНОК И ЖИВОПИСЬ»
У БАКАЛАВРОВ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЙ
ПО РАЗВИТИЮ ВОООБРАЖЕНИЯ, ПАМЯТИ, ФАНТАЗИИ)**

**THEORY AND METHODS OF TEACHING THE DISCIPLINE "DRAWING AND PAINTING"
FOR BACHELORS OF LANDSCAPE ARCHITECTURE (ON THE EXAMPLE OF TASKS FOR THE DEVELOPMENT
OF IMAGINATION, MEMORY, FANTASY)**

Важнейшую роль в работе ландшафтного архитектора играет умение в графическом варианте изобразить проектируемый объект. Развитие профессиональной памяти, воображения и фантазии с помощью занятий рисованием является действенным средством формирования творческих способностей будущих ландшафтных архитекторов.

Ключевые слова: рисование с натуры, методика преподавания, зрительная память, выполнение набросков, ландшафтные объекты

The most important role in the work of a landscape architect is the ability to graphically depict the projected object. The development of professional memory, imagination and imagination through drawing classes is an effective means of forming the creative abilities of future landscape architects.

Keywords: drawing from nature, teaching methods, visual memory, sketching, landscape objects.

Содержание и особенности работы ландшафтного архитектора требуют наличия хорошо развитого воображения, умения уверенно рисовать без непосредственного использования натуры в процессе проектирования объектов творчества. В связи с этим теория и методика преподавания дисциплины «Рисунок и живопись» у бакалавров ландшафтной архитектуры строится по принципу рисования по памяти, по представлению и по воображению. Считаем, что такой подход в обучении является действенным средством развития творческих способностей будущих ландшафтных архитекторов. Кроме того, систематические упражнения в вышеуказанных видах рисования заметно содействуют росту общей профессиональной культуры.

В интересах более эффективной и полноценной подготовки бакалавров по направлению ландшафтная архитектура следует помимо рисования с натуры применять разнообразные виды упражнений, развивающие фантазию обучающихся.

Уже при рисовании с натуры перед бакалаврами встает целый ряд задач творческого характера, для решения которых требуется развитие зрительного восприятия, художественного мышления и других качеств

и навыков.

Рисуя с натуры, художник не просто копирует изображаемые объекты, не пассивно срисовывает их очертания, а творчески осмысливает, образно передает свое впечатление от натуры, трактует ее в соответствии со своим восприятием. Люди, обладающие хорошо развитой памятью, обычно уверенно и свободно рисуют как с натуры, так и без нее.

Рисование – сложный познавательный, мыслительный, репродуктивный, творческий процесс. Работа над учебным рисунком требует включения ряда систем человека, в том числе памяти.

Еще более активную и важную роль играет степень развития зрительной памяти в творчестве ландшафтного архитектора, когда он выполняет эскизы и проекты реальных объектов. В таких случаях, весь процесс создания изображения основан на воссоздающей деятельности памяти и воображения. Используя зрительные представления, образы, хранящиеся в памяти, ландшафтный архитектор может создать проекты на такую тематику, которую он вроде бы никогда не видел. На самом деле, ландшафтный архитектор решает подобные темы, имеющиеся в его памяти образы реального

мира, которые он интерпретирует в нужном ему плане, добиваясь выражения своего замысла. Чтобы свободно оперировать образами, успешно осуществлять творческую работу, надо обладать высокой степенью развития воображения, необходимо уметь актуализировать зрительные образы. Обладание такими качествами достигается благодаря постоянной работе по выполнению рисунков по памяти и по представлению. Такие упражнения способствуют реализации имеющихся у человека способностей, помогают развить их до высокой степени совершенства.

Поскольку мы ведем речь о подготовке бакалавров ландшафтной архитектуры, нас, прежде всего, должны интересовать содержание и методика их обучения рисунку объектов природных форм: деревьев, кустарников, цветов и т.д. В этом отношении важную роль могут играть правильно поставленные занятия рисованием и живописью по памяти, по представлению, по воображению.

Каким образом строить такие занятия, каких результатов следует добиваться?

Стремясь содействовать развитию творческих способностей будущих ландшафтных архитекторов, следует ориентировать их не столько на формирование ремесленных навыков и умений, сколько на пробуждение потребностей в творческой работе, на закрепление и развитие глубинных качеств личности художника. В связи с этим, необходимо уделять значительно больше внимания работе над композициями, рисунками и набросками растительных форм, ландшафтному оборудованию, мебели т.д., выполняемых по памяти.

На наш взгляд, дисциплина «Рисунок и живопись», преподаваемая бакалаврам ландшафтной архитектуры, нуждается в более активной и разносторонней реализации и совершенствовании. Ведь при работе над форэскизами, творческими эскизами и проектами ландшафтных объектов создаются весьма благоприятные предпосылки для тренировки памяти и воображения. Здесь важна регулярность и целенаправленность проведения упражнений, периодическое повторение ранее изученной тематики в зарисовках по памяти.

С целью развития зрительной памяти у бакалавров ландшафтной архитектуры мы предлагаем использовать ряд специальных упражнений, которые можно выполнять в разделе курса «Рисунок и живопись».

1. Рисование по памяти малых архитектурных форм (скамеек, фонарей, фонтанов, садовой мебели, клумб, цветников, светильников и т.д.) выполнявшихся перед этим с натуры. Содержание, тематики таких учебных заданий определено программой по рисунку и живописи для бакалавров ландшафтной архитектуры.

Рисую по памяти такие реальные предметы, студенты должны воспроизвести главные особенности (целое, составные элементы, их форму, относительные размеры, пропорции частей, дать обобщенное тональное решение рисунка).

Нарисовать по памяти все перечисленные объекты, предусмотренные программой для изображения их с

натуры, не представляется возможным из-за отсутствия учебного времени. Можно предложить бакалаврам выполнить по памяти часть натуральных объектов малых архитектурных форм в качестве дополнительных домашних заданий. Рисунки, создаваемые по памяти, целесообразно делать несколько лаконичнее, чем рисунки, выполнявшиеся до этого с натуры.

2. Выборочное проверочное рисование отдельных натуральных объектов.

Такие рисунки по памяти выполняются обычно в конце учебного семестра и служат своеобразной проверкой степени усвоения и запоминания изученной тематики принципов строения объектов.

Подобные задания, неожиданные для бакалавров, нередко даются спустя значительное время, после выполнения их рисунка с натуры. В этих случаях от обучающегося не следует требовать основательной детализации рисунка. Нет необходимости и в подробной передаче светотеневых отношений, тщательной моделировки формы предметов.

3. Выполнение по памяти рисунков и набросков на основе просмотра объекта с электронного носителя, слайдового изображения.

При работе над такими заданиями бакалавры в течение одной – четырех минут рассматривают объект зарисовки, запоминают его характерные особенности. После демонстрации объект убирают из поля зрения рисующих. Они должны по памяти воспроизвести показанный объект, дать характеристику целого и наметить главные детали.

В ряде случаев возможен, а иногда и просто целесообразен, повторный показ модели, что дает студентам возможность сравнить свои рисунки с натурой и увидеть ошибки, пробелы в трактовке изображаемого объекта, и поможет лучше запомнить его строение.

4. Выполнение быстрых рисунков и набросков по памяти и по представлению на темы, задаваемые преподавателем непосредственно в ходе занятий.

Варианты темы: Композиционное решение и устройство клумбы для цветов. Композиционные и планировочные решения входной зоны в парк, детский сад.

Бакалаврам предлагается нарисовать по памяти объекты, ранее изображавшиеся с натуры дома, при выходе на уличные зарисовки.

5. Выполнение рисунков набросков по памяти и по представлению на основе наблюдений и зарисовок с натуры, проведенных в относительно отдаленное время.

За несколько дней до начала сеанса рисования по памяти, преподаватель должен дать студентам задание: провести наблюдение и зарисовки определенных ландшафтных объектов на улицах, стадионах, зоопарках, детских площадках, парках и т.д. Через несколько дней после этого бакалавры должны на основе наблюдений и натуральных зарисовок изобразить заданные объекты по памяти и представлению. Работа выполняется в учебной аудитории под руководством преподавателя.

6. Наброски сложной тематики по представлению и воображению.

Варианты тем: Проектное решение благоустройства и озеленения игровой площадки в детском саду. Архитектурно-композиционные решения топиарного парка.

Такие упражнения заметно сближают занятия рисунком и живописью с решением композиционных задач и весьма полезны для развития творческих способностей бакалавров ландшафтной архитектуры.

7. Выполнение рисунков и набросков по представлению и по воображению на темы, предложенные самими бакалаврами.

Такие сюжеты могут изображаться главным образом в процессе самостоятельной работы бакалавров. Некоторую часть подобных набросков уместно периодически выполнять и на учебных занятиях в аудитории, отводя на упражнения по развитию воображения небольшое количество времени. Подобные тренировки в тематическом рисовании могут оказать положительное влияние на развитие композиционного и планировочного мышления будущих ландшафтных архитекторов.

Обязательным условием методики преподавания дисциплины «Рисунок и живопись» является обсуждение выполненных работ с высказывание замечаний и положительных моментов, а так же оценивание работ по пятибалльной системе.

Основные критерии оценивания работ:

1) Правильность передачи главных особенностей формы объекта при рисовании, проводимом без непосредственной зрительной опоры на натуру.

2) Степень полноты характеристики изображаемых объектов, убедительность рисунков.

3) Выразительность набросков и рисунков, выполняемых по памяти, по представлению, по воображению.

4) Умение актуализировать, использовать зрительные образы, имеющиеся в памяти, при рисовании без визуального сличения их с натурой.

5) Свобода оперирования зрительными представлениями при рисовании по воображению.

6) Прочность запоминания объектов, изображавшихся с натуры, по памяти, по представлению и по воображению.

7) Влияние систематических занятий вышеназванными видами рисования на рост профессиональных умений и навыков, важных для успешной деятельности будущих ландшафтных архитекторов.

8) Уровень творческих способностей бакалавров, рассматриваемый относительно первоначального, исходного этапа зафиксированный в первом и конечном периодах обучения.

Помимо несомненной ценности занятий рисованием по памяти, по представлению и по воображению, данные виды упражнений могут служить средством проверки общих результатов обучения бакалавров по рисунку, живописи и композиции.

В процессе рисования без постоянной визуальной опоры на натуру бакалавры начинают ощущать недостатки в своих работах. Это убеждает их лучше всяких слов и наставлений в необходимости более серьезно осваивать принципы и методы выполнения рисунков. Представленная методика обучению рисунку по памяти содействует отвыканию от довольно распространенного метода бездумного срисовывания натуры.

Системная работа над такими рисунками развивает способность наблюдать, быстро оценивать увиденное, находить и выделять в нем главное. Благодаря этому зрительные восприятия прочнее фиксируются в памяти, а рисунки получаются более содержательными и выразительными.

Важную роль в организации и проведении занятий рисованию по памяти играет активная позиция преподавателя. Он должен обеспечить последовательность, постепенность изучения и запоминания характерных особенностей различных объектов, начиная с относительно простых по форме на младших курсах и завершая рисованием сложной тематики на старших курсах.

Занятия по рисунку и живописи будут эффективны и полезны для бакалавров при условии органичного включения этих заданий в комплекс взаимосвязанных учебных мероприятий, направленных на подготовку высокопрофессиональных бакалавров ландшафтной архитектуры.

Библиографический список

1. *Алексахин Н.Н.* Основы цветоведения в ландшафтной проектировании: учебное пособие. М.: МГУЛ, 2005. 76 с.
2. *Васильева О.И.* Значение художественно-графической подготовки бакалавров на факультете ландшафтной архитектуры // Лесной вестник. 2015. № 5. С. 94 – 101.
3. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. 207 с.
4. *Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А.* Дисциплина «Живопись» в системе профессиональной подготовки бакалавров ландшафтной архитектуры / 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. С. 159 – 164.
5. *Скакова А.Г.* Рисунок и живопись: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2019. 128 с.

References

1. *Aleksahin N.N.* Fundamentals of color science in landscape design: tutorial. M.: MSUF, 2005. 76 p.
2. *Vasil'yeva O.I.* The significance of the graphic art bachelor program on the faculty of landscape architecture // Forestry Bulletin. 2015. № 5. Pp. 94 – 101.
3. *Verbitsky A.A.* Active learning in higher education: a contextual approach. M., 1991. 207 p.
4. *Koveshnikova E.N., Koveshnikov P.A.* Discipline "Painting" in the system of professional training of bachelors of landscape architecture / Technology and Economics: state and prospects of development of students' education: materials of the international scientific and practical conference (April 24, 2019, Orel). Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2019. Pp. 159 – 164.
5. *Skakova A.G.* Painting and drawing: textbook for academic bachelor degree. M.: Urait, 2019. 128 p.

УДК 338.1

UDC 338.1

КОТОВА О.В.

кандидат социологических наук

E-mail: kotova_rgsu@mail.ru

КУРАСБЕДИАНИ З.В.

доцент кафедры физического воспитания, заслуженный тренер России, Юго-Западный государственный университет

E-mail: tim_077@mail.ru

KOTOVA O. V.

Candidate of Sociological Sciences

E-mail: kotova_rgsu@mail.ru

KURASBEDIANI Z.V.

Associate Professor of the Department of Physical Education, Honored Coach of Russia, South-West State University

E-mail: tim_077@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ ПО ВЫРАБОТКЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПУТЕМ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕБУЮ СФЕРУ

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS FOR FUTURE COACHES TO DEVELOP STUDENTS' STRESS TOLERANCE BY INFLUENCING THE EMOTIONAL AND VOLITIONAL SPHERE

Авторами статьи с педагогической точки зрения рассматривается способ выработки стрессоустойчивости путем различных тренировок. В статье рассматриваются новые подходы и новые сочетания элементов, с акцентом на поднятие духа студентов, а также их волевых качеств и стрессоустойчивости. Особое место в статье уделяется анализу классической тренировки и выделены основные методы. Выделены и классифицированы комплексы упражнений с различными вариациями при этом используются, как совмещающие новые техники, так и традиционные.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, методика преподавания, стрессоустойчивость, воспитание студентов, эмоционально-волевая сфера.

The authors of the article, from a pedagogical point of view, consider a method of developing stress resistance through various trainings. The article discusses new approaches and new combinations of elements, with an emphasis on raising the spirit of students, as well as their volitional qualities and stress resistance. A special place in the article is given to the analysis of classical training and the main methods are highlighted. Complexes of exercises with various variations are highlighted and classified, while both combining new techniques and traditional ones are used.

Keywords: physical culture and sport, teaching methods, stress tolerance, education of students, emotional and volitional sphere.

Подготовка студентов, воспитание их духа являются важной задачей каждого преподавателя. Для того, что бы воспитать в студентах силу воли и поднять их стрессоустойчивость преподавателю необходимо подобрать и вести грамотную программу тренировок. При этом, необходимо учитывать нагрузку, которую будет переносить организм и ЦНС включительно. Чтобы снизить вероятность пагубного влияния стресса на человека, с педагогической точки зрения, будет правильнее вводить определённые упражнения в тренировочный процесс постепенно, давать необходимый отдых и проводить соответствующие восстановительные процедуры. Следуя представленным алгоритмам организм достигнет необходимых физических кондиций, адаптируется к подобному роду нагрузке, что и будет являться обретением человеком качества «стрессоустойчивость».

Проведя анализ различных источников можно сказать, что нет однозначной формулировки понятия стресса и стрессоустойчивости, каждый автор трактует его по-своему. Если обобщить изученные определения, то можно сказать, что стресс – это ответная реакция организма на агрессивные и неблагоприятные факторы, при этом данные ответные реакции являются физиологиче-

скими, организм будет адаптироваться к новым условиям и попытаться восстановить свое нормальное состояние. Важно учитывать, что при определенных обстоятельствах физиологическое состояние может перейти в патологическое, на выход из которого могут потребоваться годы и помощь специалистов. Попадая в стрессовую ситуацию в организме человека происходит выброс огромного количества гормонов [2]. Данный факт является ключевым в развитии физических кондиций. Следовательно, преподаватели физической культуры обязательно должны включать в тренировки те упражнения, которые предполагают «выход из зоны комфорта» и наличие стресса. Стрессоустойчивость представляет собой совокупность качеств и возможностей, которые позволяют организму без вреда переносить действие стрессоров. Таким образом, так как стрессоустойчивость особенно важна в спорте и физической культуре, то развить у студентов умение контролировать себя и свой организм в различных ситуациях является основной педагогической задачей преподавателей.

В настоящее время все больше педагогических трудов посвящается проблеме стресса и одним из способов борьбы с ним является физическая культура. Со стороны

педагогики это объясняется тем, что физические нагрузки уменьшают беспокойство, являются способом «выпустить пар», способствуют расслаблению организма [4]. Так же важно, что именно физическая культура помогает найти единомышленников и повышает самооценку.

Методы:

В процессе работы были рассмотрены комплексы упражнений, которые повышают выносливость организма и способствуют повышению стрессоустойчивости. В работе представлены педагогические методики, подходящие для среднестатистического человека и для более подготовленного организма. Следует отметить, что данные комплексы противопоказаны человеку с ограничениями здоровья и их использование возможно только с разрешения медицинского работника, так же не рекомендуется применять тем, кто до этого не занимался продолжительное время физическими нагрузками или «не был знаком» с физической культурой [1].

Результаты и их обсуждения:

Основываясь на педагогический опыт преподавателей были разработаны пять комплексов упражнений с различными вариациями:

1. Комплексы, предполагающие выполнения каждого упражнения максимально быстро. После выполнения данного комплекса следует отдых до полного восстановления [3]. Данный комплекс можно использовать несколько раз (или несколько раундов). По мере развития физических кондиций количество повторений в каждом упражнении и дистанцию ускорения можно увеличивать, а время отдыха сокращать (но не исключать). Перечисленные критерии распространяются на следующие комплексы данной группы:

- а). 5 скоростных отжиманий от пола, 5 пресс книжка, 5 прыжков из полного приседа в длину, ускорение 30 метров;
- б). 20 бег на месте, 10 упор лёжа – упор присев, 10 отжиманий от пола;
- с). 30 прыжков на скакалке, 10 смена ног в выпаде, 5 подтягиваний;
- д). 5 упражнение «бёрпи», 10 лодочка, 10 пресс подъем корпуса;
- е). 5 прыжков из полного приседа в высоту, 10 упражнение «скалолаз» в упоре лёжа, 15 пресс скручивание [5].

Каждый из перечисленных комплексов следует повторять несколько раз за одну тренировку, постепенно увеличивая нагрузку и сокращая время отдыха. Также можно использовать несколько вариантов комплексов за одну тренировку. Необходимо помнить, что каждый комплекс следует выполнять максимально быстро. Именно факт максимальной скорости выполнения (а в процессе развития и сокращение отдыха) создаёт стрессовую ситуацию.

2. Комплексы, предполагающие повторение задания несколько раз за ограниченное время. Данная группа комплексов предполагает непрерывное выполнение упражнений в течение заданного промежутка времени [8]. Следует помнить о переносимой нагрузке и увеличивать нагрузку постепенно, не исключая восстановление и отдых. Начать можно с небольшого количества

повторений и короткого промежутка времени.

К примеру, закончить как можно больше раундов за 3 минуты:

- а). 5 упражнение «бёрпи», 10 запрыгиваний на тумбу (или любую другую возвышенность), 15 пресс подъем корпуса;
- б). 10 отжиманий с отрывом ладоней, 10 приседаний, 20 упражнение «джек»;
- с). В процессе развития физических кондиций время выполнения можно увеличить, а время отдыха между комплексами сократить.
- д). В пример, мы можем привести следующие комбинации упражнений.
- е). закончить как можно больше раундов за 5 мин: 5 подтягиваний, 10 отжиманий, 15 приседаний;
- ф). Затем отдых 2 минуты и следующий комплекс.
- г). закончить как можно больше раундов за 5 минут: 10 перепрыгиваний лавки, 10 шагающих выпадов вперед, 10 отжиманий обратным хватом от лавки [11].

К данной группе можно отнести вариант комплекса, в котором время выполнения задания будет существенно больше. Например:

- а) закончить как можно больше раундов за 15 минут: 10 выпрыгиваний из полного приседа в высоту, 10 отжиманий на брусках, 10 пресс подъем ног, 10 выпрыгиваний из полного приседа в длину, 5 подтягиваний, 10 лодочка.

Целесообразно подобный комплекс не повторять несколько раз за одну тренировку. Необходимо учитывать тот факт, что процесс развития физических кондиций имеет своё начало, в котором организм не привык к подобной, новой для него нагрузке [6]. Следует постепенно вводить данные комплексы в тренировочный процесс не исключая отдых и восстановление.

Также учитывая педагогический опыт различных преподавателей физической культуры, следует рационально интерпретировать слова «закончить как можно больше раундов», которые должны учитывать состояние тренируемого на момент выполнения комплекса. Непрерывное выполнение упражнений данной группы комплексов является обязательным критерием, однако темп выполнения зависит от уровня физического развития человека [9]. Более подготовленный организм сможет выполнить за определенное время больше раундов, чем менее подготовленный. При этом, постепенно развиваясь, скорость выполнения будет расти, соответственно и количество выполненных раундов будет увеличиваться.

3. Стрессовую ситуацию можно создать не только с использованием кардио-комплексов. Одним из способов «выхода из зоны комфорта» является выполнение упражнений, направленных на максимальное напряжение определённых групп мышц [10]. Данное состояние достигается разными способами, одним из которых является:

- а). комплекс ТАБАТА. Данный комплекс предполагает 8 раундов, где 20 секунд активной работы и 10 секунд отдыха. К примеру: 8 раундов, 20 секунд максимальное количество приседаний, 10 секунд отдых;
- б). 8 раундов, 20 секунд максимальное количество

отжиманий от пола, 10 секунд отдых [7].

Во время активной работы 20 секунд тренируемый может делать несколько подходов, поскольку непрерывно выполнять будет достаточно тяжело. На начальном этапе подготовки вышеперечисленных комплексов будет достаточно. Данное количество раундов является оптимальным для достижения необходимого напряжения. Однако в процессе развития можно увеличить нагрузку, например таким вариантом комплекса:

а) ТАБАТА 8 раундов, 20 секунд стульчик, 10 секунд максимальное количество приседаний;

б) ТАБАТА 8 раундов, 20 секунд пресс уголок, 10 секунд максимальное количество пресс книжка;

Вышеперечисленные комплексы предназначены для более подготовленного человека [12]. Максимальное напряжение достигается чередованием статических (стульчик, уголок) и динамических (приседания, пресс книжка) упражнений.

Важно во время комплекса выполнять упражнения непрерывно.

Подобная работа создаёт стрессовые условия за счёт напряжения разных мышечных волокон одной группы мышц, что сопровождается болевыми ощущениями. Частое использование данных упражнений в тренировках развивает не только стрессоустойчивость, но и повышает болевой порог.

В процессе развития физических кондиций комплекс ТАБАТА можно усложнить, к примеру:

а) 8 раундов, 20 секунд стульчик, 10 секунд выпады, 20 секунд уголок, 10 пресс, 20 секунд упор лёжа, 10 секунд отжимания;

4. Комплекс ЦЕПОЧКИ предполагает выполнение каждого упражнения определённый промежуток времени в околорекордном темпе.

Данная педагогическая категория упражнений часто применяется для развития физических кондиций представителей единоборств, поскольку комплекс упражнений подбирается разной направленности и выполняемая работа проецирует бой или схватку [13].

К примеру:

а). 5 раундов, каждое упражнение выполняется 10 секунд: челночный бег, смена ног в выпаде, бёрпи, скалолаз в упоре лёжа, переход из упора лёжа в планку и обратно, отдых;

Каждое упражнение выполняется 10 секунд в высоком темпе, между упражнениями отдых отсутствует, однако после пяти упражнений следует отдых 10 секунд. Таких в данном комплексе нужно выполнить 5 раундов.

Стрессовая ситуация достигается путём резкой смены положения тела, задействованных большого количества групп мышц, высокой скорости и затрачиваемой энергии, при этом 10 секунд отдых обеспечит психологическую разгрузку и готовность к выполнению нового раунда [10].

а) 5 раундов, каждое упражнение выполняется 10 секунд: запрыгивание на тумбу, упор лёжа – упор присев, подтягивания, пресс книжка, лодочка, отдых;

Время выполнения каждого упражнения можно из-

менить, а также можно исключить отдых между раундами, но в таком случае количество раундов необходимо уменьшить. К примеру:

а) 3 раунда, каждое упражнение выполняется 20 секунд: бег на месте, упор лёжа – упор присев, отжимания;

5. Стрессовую ситуацию можно создать путём комбинирования нескольких вариантов комплексов.

К примеру:

а). закончит как можно больше раундов за 5 минут: 20 джек, 10 выпадов, 10 отжиманий;

б). закончить как можно больше раундов за 5 минут: 30 прыжков на скакалке, 10 приседаний, 10 пресс книжка;

Заключение:

Первый и второй вариант из представленных комплексов являются кардио-комплексами. Развитие способности переносить подобную нагрузку можно фиксировать с помощью тестов и сдачи нормативов.

На начальном этапе человек при выполнении определённого комплекса сможет закрыть 5 раундов за 5 минут, а частота сердечных сокращений в среднем будет равна 140–160 уд/мин. Спустя несколько тренировок с подобной нагрузкой этот же человек сможет при повторении этого же комплекса закрыть 6 раундов за 5 минут (т.е. увеличится скорость выполнения), а ЧСС будет равна 120–140 уд/мин, что свидетельствует об адаптации организма к подобной нагрузке, и в то же время о приобретении стрессоустойчивости.

Третий комплекс упражнений создаёт стрессовые условия за счёт напряжения разных мышечных волокон одной группы мышц, что сопровождается болевыми ощущениями, частое использование данных упражнений в тренировках развивает не только устойчивость к стрессу, но и повышает болевой порог.

Во время четвертого комплекса организм адаптируется к ситуациям связанным с резким изменением положения тела, учит быстро переключаться с одного упражнения на другое.

Пятый комплекс заставляет спортсмена резко менять уровень прилагаемых усилий, выкладываясь в неожиданный для него момент.

Тренируемый человек монотонно и непрерывно в низком темпе повторяет выполнение заданного раунда, тренер в произвольной форме даёт команду для начала и остановки выполнения упражнений. Время выполнения регулирует тоже тренер. Необходимо рационально подходить к времени выполнения ускорения, поскольку работа с максимальной скоростью долгое время может травмировать человека. Непредсказуемость команды заставляет тренируемого уделять необходимое внимание, а высокое выполнение упражнения «выводит из зоны комфорта», в которой он находится, повторяя заданный раунд.

Со стороны педагогики важным составляющим для преподавателя является именно подбор и составление комплексных упражнений, «закаливание» в тренируемом волевых качеств. Так преподаватели физической культуры вводят новые элементы и упражнения, вспоминают старые и забытые, но всё ещё актуальные, а так же самостоятельно придумывают отдельные элементы.

Библиографический список

1. *Абрамова В.В., Иванькова Ю.А.* Пути преодоления стресса спортсменами в спортивной соревновательной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. №4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-preodoleniya-stressa-sportsmenami-v-sportivnoy-sorevnovatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 21.08.2020).
2. *Голубева Е.В., Котова О.В.* Физическая культура как социальный аспект развития общества // Актуальные проблемы развития социально-экономических систем: теория и практика. Сборник научных статей 10-й Международной научно-практической конференции. Курск, 2020. С. 81–84.
3. *Катунин, А. П.* Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин. Текст : непосредственный // Молодой ученый. 2012. № 9 (44). С. 243–246. URL: <https://moluch.ru/archive/44/5363/> (дата обращения: 21.08.2020).
4. *Котова О.В.* Инновационный подход к преподаванию физической культуры // Адаптивная физическая культура: инновационные процессы в социализации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями. сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией А.И. Левина. 2013. С. 213–220.
5. *Котова О.В., Лифинская А.А.* ВНЕДРЕНИЕ КИБЕРСПОРТА В СПОРТИВНУЮ ИНДУСТРИЮ // Современные материалы, техника и технология. Сборник научных статей 9-й Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Ответственный редактор А.А. Горохов. 2019. С. 295–298.
6. *Котова О.В., Медведев И.Н., Уколова Г.Б., Калюбаев В.Н.* ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2А. С. 533–542.
7. *Котова О.В., Уколова Г.Б., Калюбаев В.Н.* Использование упражнений пилатес, как мотивирующего фактора для студентов к занятиям физической культурой. Курск, 2019.
8. *Котова О.В., Уколова Г.Б., Скриплева Е.В.* ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ АЭРОБИКИ. учебное пособие / под общ. ред. О.В. Котовой. Курск, 2019.
9. *Курасбедиани З. В.* Физическая культура как фактор формирования личности // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2008. №4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-kak-faktor-formirovaniya-lichnosti> (дата обращения: 24.08.2020).
10. *Курасбедиани З.В.* Спорт как фактор формирования ценностных отношений к действительности // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2014. №2(3). С. 7–9
11. *Курасбедиани З.В.* Физическая культура в системе образования (тезисы) // Социальное образование в XXI веке6 Материалы межвузовской научно-практ.-конф. Курск, 2008. С. 143–148
12. *Курасбедиани З.В.* Физическая культура как фактор формирования личности (статья ВАК) // Научные ведомости БелГУ: философия, социология, право. Белгород БГУ, 2008, № 4 С. 25–30
13. *Чумаков М.В.* Эмоционально-волевая сфера и стрессоустойчивость личности // Вестник Курганского государственного университета. 2016. №2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-volevaya-sfera-i-stressoustoychivost-lichnosti> (дата обращения: 21.08.2020).

References

1. *Abramova V.V., Ivankova Yu.A.* Ways of overcoming stress by athletes in sports competitive activity // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. 2016. No. 4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-preodoleniya-stressa-sportsmenami-v-sportivnoy-sorevnovatelnoy-deyatelnosti> (date of access: 21.08.2020).
2. *Golubeva E.V., Kotova O.V.* Physical culture as a social aspect of the development of society // Actual problems of the development of socio-economic systems: theory and practice. Collection of scientific articles of the 10th International Scientific and Practical Conference. Kursk, 2020. Pp. 81–84.
3. *Katunin A.P.* Stress resistance as a psychological phenomenon / A.P. Katunin. Text: direct // Young scientist. 2012. No. 9 (44). Pp. 243–246. URL: <https://moluch.ru/archive/44/5363/> (date of access: 21.08.2020).
4. *Kotova O. V.* An innovative approach to teaching physical culture // Adaptive physical culture: innovative processes in socialization and rehabilitation of persons with disabilities. A collection of scientific articles based on the materials of a scientific and practical conference with international participation. Under the general editorship of A.I. Levin. 2013. Pp. 213–220.
5. *Kotova O. V., Lifinskaya A. A.* IMPLEMENTATION OF E-SPORT IN THE SPORT INDUSTRY // Modern materials, equipment and technology. Collection of scientific articles of the 9th International Scientific and Practical Conference. In 2 volumes. Managing editor A.A. Gorokhov. 2019. Pp. 295–298.
6. *Kotova O.V., Medvedev I.N., Ukolova G.B., Kalyubaev V.N.* PEDAGOGICAL BASIS OF DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE // Pedagogical journal. 2020. Vol. 10. No. 2A. Pp. 533–542.
7. *Kotova O.V., Ukolova G.B., Kalyubaev V.N.* Using pilates exercises as a motivating factor for students to engage in physical culture, Kursk, 2019.
8. *Kotova O.V., Ukolova G.B., Skripileva E.V.* BASES OF TRAINING TYPES OF AEROBICS. Study guide / Ed. O.V. Kotova. Kursk, 2019.
9. *Kurasbediani Z.V.* Physical culture as a factor of personality formation // Scientific Bulletin of BelGU. Series: Philosophy. Sociology. Law. 2008. No. 4 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fizicheskaya-kultura-kak-faktor-formirovaniya-lichnosti> (date of access: 24.08.2020).
10. *Kurasbediani Z.V.* Sport as a factor in the formation of value attitudes to reality // Spiritual situation of time. Russia XXI century. 2014. No. 2 (3). Pp. 7–9
11. *Kurasbediani Z.V.* Physical culture in the education system (theses) // Social education in the XXI century 6 Materials of the interuniversity scientific-practical conference. Kursk, 2008. Pp. 143–148
12. *Kurasbediani Z.V.* Physical culture as a factor in the formation of personality (article of the Higher Attestation Commission) // Scientific bulletins of BelGU: Philosophy. Sociology. Law. Belgorod BGU, 2008, No. 4. Pp. 25–30
13. *Chumakov M.V.* Emotional-volitional sphere and stress resistance of personality // Bulletin of the Kurgan State University. 2016. No. 2 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-volevaya-sfera-i-stressoustoychivost-lichnosti> (date of access: 21.08.2020).

ЛЕУШИН И.О.

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой металлургических технологий и оборудования, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева

E-mail: igoleu@yandex.ru

ЛЕУШИНА И.В.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

LEUSHIN I.O.

Dr. Sci. (Tech), Professor, Head of the Department of Metallurgical Technologies and Equipment, Nizhniy Novgorod State Technical University Named After R.E. Alekseev

E-mail: igoleu@yandex.ru

LEUSHINA I.V.

Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language, Nizhniy Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: ВЫБОР ОРИЕНТИРОВ

PREPARATION OF A GRADUATE OF A TECHNICAL UNIVERSITY: SELECTION OF GUIDELINES

В статье рассматриваются организационные и дидактические модели подготовки выпускников технических вузов. В центре внимания авторов проблема выбора подходящего варианта из их широкого спектра. Сформулированы конкретные рекомендации по разработке и практической реализации инновационной индивидуально- и компетентностно-ориентированной модели подготовки, которая характеризовалась бы гибкостью и с учетом интересов и готовности обучающегося предусматривала бы возможность смены ориентиров на отдельных этапах образовательного процесса.

Ключевые слова: технический вуз, подготовка выпускника, вариативность, технология обучения, самообразование, саморазвитие.

The article discusses organizational and didactic models of training graduates of technical universities. The authors focus on the problem of choosing a suitable option from their wide range. Concrete recommendations are formulated on the development and practical implementation of an innovative individually and competency-based training model, which would be characterized by flexibility and taking into account the interests and readiness of the student would provide for the possibility of changing orientations at individual stages of the educational process.

Keywords: technical university, graduate training, variability, learning technology, self-education, self-development.

В последние годы предлагается множество организационных и дидактических моделей подготовки выпускников технических вузов. С одной стороны, это многообразие предоставляет университетам возможность выбора подходящего варианта из их широкого спектра, а с другой, в отсутствие четкого алгоритма и обилия часто противоречащих друг другу рекомендаций серьезно его затрудняет. Нет единой классификации имеющейся информации по признакам целевого назначения и практической применимости, а ее систематизация почти не проводится. С учетом того, что среди профессорско-преподавательского состава технических вузов львиную долю составляют выпускники тех же или таких же технических вузов, в лучшем случае знакомые только с основами дидактики, на фоне перехода к очередной версии образовательных стандартов и смены парадигмы подготовки выпускников проблема только обостряется.

В итоге технические вузы вынуждены делать свой выбор самостоятельно, что называется под свою ответственность, либо попросту копировать опыт коллег, что не всегда целесообразно, принимая во внимание различие статуса отдельных вузов, а также региональную и отрас-

левую специфику. При этом чаще всего делается ставка на предметно-, личностно-, профессионально-, практико-, и проектно-ориентированные технологии обучения.

Предметно-ориентированные технологии нацелены на обеспечение высокого уровня знаний, навыков и умений по конкретной учебной дисциплине (предмету). К их числу относят, например, технологии дифференцированного (реализация образовательного процесса по единой предметной программе, но на разных уровнях сложности) и концентрированного (материал учебного предмета осваивается по блочно, с многократными повторами, использованием информационных опор и взаимобучения студентов) обучения.

Личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентризмом, имеют гуманистическую сущность и ставят во главу угла личность обучающегося и обеспечение условий для ее развития и реализации потенциала. Среди них выделяются технологии сотрудничества, реализующие партнерские отношения преподавателя и обучающегося по схеме «субъект - субъект». В рамках этой схемы ими в сотрудничестве определяются цели, содержание и другие важнейшие характеристики и параметры образовательного процесса.

Под профессионально-ориентированными технологиями обучения традиционно понимают технологии, обеспечивающие формирование у обучающихся значимых для их будущей профессиональной деятельности личностных качеств, а также знаний, навыков и умений, обеспечивающих выполнение ими будущих функциональных обязанностей.

Смысл практико-ориентированного обучения состоит в передаче студентам в понятной форме максимума релевантной информации так, чтобы все слушатели осознавали, для чего им это потребуется на практике. Технологии практико-ориентированного обучения позволяют повысить мотивацию студентов к приобретению профессиональной компетентности. Сегодня известно достаточно много технологий обучения, относимых к практико-ориентированным: технология критического мышления, модульного обучения, технология интерактивного обучения, технология проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии и др.

Проектно-ориентированные технологии обучения предполагают соединение процесса получения знаний, навыков и умений с приобретением опыта выполнения реальных проектов и достижения результатов.

Анализ имеющихся информационных источников уже в первом приближении убеждает в том, что, в линейке рассмотренных образовательных технологий лишь предметно-ориентированные стоят особняком [1-4]. Они выделяются тем, что в большинстве случаев носят авторитарный, дидактоцентрический, односторонний, субъект-объектный характер.

В остальных технологиях, несмотря на специфику, заявленную их авторами, много общего. Они демократичны, антропоцентричны, разнонаправленны и характеризуются субъект-субъектной схемой отношений преподавателя и обучающегося, выделяя при этом профессиональную компетентность как интегративное качество личности.

Все они отличаются: полидисциплинарной организацией и вариативностью содержания процесса обучения; доминирующей ролью креативности; развитием профессиональной компетентности с акцентом на формирование духовно-нравственных основ личности обучающихся; приоритетностью рефлексии как системообразующего фактора развития выпускника.

Результативность этих технологий обеспечивается:

- личностно-творческой концепцией профессиональной деятельности;
- готовностью обучающегося к инновационной деятельности;
- наличием у обучающегося субъектной позиции (субъектность) в профессиональной деятельности;
- ориентацией обучающегося на личностно-творческую самореализацию.

Главной целью этих технологий является развитие обучающегося за счет создания особых условий взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, в результате студент самореализуется, становясь центральной фигурой этого взаимодействия.

В этой связи становится понятным, почему подавляющее большинство современных моделей подготовки выпускника технического вуза содержит в себе признаки всех перечисленных образовательных технологий. В качестве примеров таких моделей в российской системе высшего образования можно привести имитационно-деятельностную технологию инженерной подготовки (ИДТИП), реализуемую в Московском инженерно-физическом институте (МИФИ) [5] и технологию группового проектного обучения (ТГПО), разработанную и внедрённую в образовательный процесс в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) [6]. Из зарубежных выделяются распространённая в США образовательная программа STEM Education (Science, Technology, Engineering, Mathematics), а также проект «Всемирная инициатива CDIO» (Conceive – Design – Implement – Operate), в котором принимают участие ведущие технические университеты разных стран мира [5; 7].

Данные программы ставят во главу угла необходимость сочетания традиционной формы подготовки студентов с самостоятельным приобретением компетенций на профессиональном поприще.

Учебные планы в них среди основных задач ставят приобретение обучающимися опыта проектно-внедренческой деятельности.

Однако, на наш взгляд, представленные модели совсем не свободны от недостатков. В частности, модель STEM Education охватывает студентов только старших курсов технических университетов, модель CDIO реализует участие широкого контингента обучающихся в независимые проекты разного уровня сложности, ТГПО ТУСУР привлекает исключительно студентов с «высоким потенциалом и мотивацией», прошедших жесткий конкурсный отбор и претендующих в будущем на статус элитных технических специалистов, а ИДТИП МИФИ пока лишь декларирует «сквозной» характер и «прошивку» образовательного процесса реальной инженерной деятельностью, активно противопоставляя себя CDIO, а на деле же только делает первые робкие шаги.

Остановимся чуть подробнее на модели МИФИ как более перспективной из представленных отечественных из-за ориентации не на элиту, а на массовую студенческую аудиторию. По замыслу разработчиков ИДТИП, в данной модели проектно-ориентированная технология обучения должна реализовываться с первого и до заключительного курса подготовки студента, вплоть до государственной итоговой аттестации («сквозная схема»). При этом роль объединяющего стержня должна играть серьезная и реальная профессиональная задача: она должна обеспечить интегративность инженерной деятельности, реализовать междисциплинарный подход, стимулировать студента к самосовершенствованию и самообучению. Над решением определенной профессиональной задачи студент работает в течение нескольких лет, в буквальном смысле «погружаясь» в сферу своей будущей трудовой деятельности. При этом различия

между учебными и реальными задачами к окончанию обучения попросту стираются.

Идея, бесспорно, хороша, но, как это всегда бывает, она обречена на необходимость преодоления трудностей реализации. Обозначим лишь некоторые из них.

1. Абсолютное большинство российских технических вузов не имеют статуса, которым обладает МИФИ – национальный исследовательский университет, а потому и достаточной свободы при реализации модели, подобной ИТДИП. Это связано прежде всего с ограничениями финансовой поддержки весьма дорогостоящих мероприятий, требуемых для этого (например, создание сети специализированных лабораторий, оснащенных оборудованием и приборами самого современного уровня; введение в учебные планы подготовки студентов принципиально новых дисциплин, требующих привлечения квалифицированных специалистов извне), а также обязанностью вузов, не входящих в число федеральных или национальных исследовательских, строго придерживаться требований действующих ФГОС ВО, не претендуя на создание своих собственных, в большей степени соответствующих их интересам и планам развития. Отсюда вырастает ситуация, когда число технических вузов, которые потенциально могли бы стать площадками для внедрения ИТДИП, обречено на сокращение.

2. Реализация модели, подобной ИТДИП, неизбежно потребует от технических вузов серьезной перестройки внутренней организационно-управленческой структуры и активного взаимодействия со всеми элементами внешней инновационной инфраструктуры конкретного региона или отрасли экономики. К этому не все готовы в силу объективных и субъективных причин.

3. Заявленная в ИТДИП увязка всех учебных дисциплин с конкретной решаемой профессиональной задачей фактически уравнивает по статусу так называемые общеобразовательные (например, математика, физика, химия), гуманитарные (например, история, философия, иностранный язык), общепрофессиональные (например, материаловедение, сопротивление материалов, метрология, инженерная графика) и специальные дисциплины, что принципиально решает задачу устранения их дискриминационного разделения на «профильные» и «непрофильные». Однако, с другой стороны, это существенно усложняет (если не сказать «делает невозможным»!) выбор подходящей профессиональной задачи, при решении которой можно было бы это выполнить на практике, и как минимум, ведет к революционной реформе методического обеспечения учебных дисциплин, требующей серьезных ресурсов. В этой связи вариант модели CDIO представляется более реальным и экономически целесообразным с точки зрения практики.

4. Поиск и решение профессиональной задачи в рамках модели, подобной ИТДИП, для приобретения обучающимися опыта проектно-внедренческой деятельности должны иметь практический выход на конкретном предприятии или группе предприятий. Но при этом повышается опасность «привязки» студентов к этому предприятию

и трансформации образовательного процесса в техническом вузе, призванном готовить кадры для экономики страны в целом, в программу корпоративного образования в интересах конкретного работодателя, которая не всегда желательна для студентов, стремящихся к мобильности на фоне постоянно меняющейся ситуации на рынке труда.

5. Эффективность реализации моделей, подобных ИТДИП, в силу их ориентации на конкретного студента во многом зависит от наличия у каждого обучающегося субъектной позиции (субъектности). Но, к сожалению, далеко не каждый студент российского технического вуза обладает этим качеством, а тенденции к улучшению ситуации не наблюдаются. В этой связи техническими вузами должны приниматься действенные меры по ее исправлению – подавлению в студентах чувства своей ущербности, негативной исключительности, и наоборот, развития навыков коллективного мышления и работы в команде. Однако это неизбежно требует длительного времени и значительных усилий со стороны всех участников образовательного процесса.

Очевидно, с учетом сказанного о широком внедрении ИТДИП российскими техническими вузами говорить преждевременно. Однако это дает пищу для размышлений о том, что же можно предложить.

В контексте принятого руководством страны курса на индивидуализацию и профессионализацию высшего образования, по мнению авторов данной статьи, заинтересованным техническим вузам целесообразно было бы вести разработку такой модели подготовки выпускников, которая характеризовалась бы гибкостью и с учетом интересов и готовности обучающегося предусматривала бы возможность смены ориентиров на отдельных этапах образовательного процесса. Такую модель подготовки можно квалифицировать как индивидуально- и компетентностно-ориентированную. Следуя ей, студент самостоятельно и реально мог бы устанавливать для себя тот уровень сформированности компетенций (естественно, не ниже минимального, установленного образовательным стандартом), который ему нужен и им востребован.

Вот некоторые практические рекомендации, которые могут быть полезны техническим вузам, нацеленным на повышение эффективности подготовки своих выпускников.

1) Внимательно изучить возможности и варианты организации образовательного процесса в рамках действующих образовательных стандартов и выявить ранее не достаточно использованные резервы, такие, например, как привлечение высококвалифицированных практиков из числа работающих на производстве, факультативы, межфакультетские формы учебных занятий, работа в малых группах и т.п.

2) Разработать и принять к реализации специальные внутривузовские программы перехода к инновационным формам подготовки выпускников, предполагающие резервирование соответствующих необходимых ресурсов (финансовых, кадровых, временных, материальных).

3) Сформировать для каждого направления подготовки выпускников спектр типовых профессиональных задач, детально проработав функционал и методическое обеспечение как «профильных», так и «непрофильных» дисциплин учебного плана для достижения главной цели образовательного процесса – создания благоприятных условий самореализации обучающегося.

4) При выборе профессиональной задачи, предлагаемой обучающимся для решения, в большей степени ориентироваться не на формулировки конкретного работодателя, а на требования действующего ФГОС ВО, четко выделяющего тип профессиональных задач для конкретного направления подготовки. Это позволит повысить конкурентоспособность и мобильность выпускника на рынке труда, что соответствует требованиям времени.

5) Принимая во внимание недостаточный уровень сформированности субъектности у студентов младших курсов, возможно, не распространять на них модель подготовки, подобную ИТДИП, а ориентировать скорее на модель, подобную CDIO либо использовать традиционные предметно-ориентированные образовательные технологии в основной сетке учебных занятий, а остальные применять только на факультативах. Одновременно с этим необходимо предусмотреть ряд мероприятий, направленных на активизацию роли студентов в образовательном процессе и делегирование им больших полномочий в части построения своей индивидуальной образовательной траектории. К профессионально-, практико- и проектно-ориентированным технологиям переходить на более поздних этапах образовательного процесса.

Библиографический список

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС. 2013. 432 с.
2. Атаева Г.И. Технологический подход к образовательному процессу // Academy. 2018. Т. 1. №6 (33). С. 91–92.
3. Ильичева И.В. Дидактические технологии современного образования: от классификации до реализации. М., 2020. 74 с.
4. Крамаренко И.В. Тенденции развития рынка новых образовательных технологий // Вестник университета. 2020. № 2. С. 49–57.
5. Сысоев А.А., Весна Е.Б., Александров Ю.И. О современной модели инженерной подготовки // Высшее образование в России. 2019. №7. С. 94–101.
6. Боков Л.А., Поздеева А.Ф., Замятина О.М., Соловьев М.А. Проектно ориентированные образовательные технологии в подготовке элитных специалистов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. №1. С. 105–109.
7. Чучалин А.И. Подход CDIO++ к совершенствованию научно-педагогической деятельности преподавателей университета // Высшее образование в России. 2019. №5. С. 18–36.

References

1. Modern educational technologies: a training manual; under the editorship of N.V. Bordovskoy. M.: KNORUS. 2013. 432 p.
2. Ataeva G.I. The technological approach to the educational process // Academy. 2018. Vol. 1. №6 (33). Pp. 91–92.
3. Ilyicheva, I.V. Didactic technologies of modern education: from classification to implementation. M., 2020. 74 p.
4. Kramarenko, I.V. Market development trends of new educational technologies // University Herald. 2020. №2. Pp. 49–57.
5. Sysoev A.A., Vesna E.B., Aleksandrov Y.I. About a New Model of Engineering Training // Higher Education in Russia. 2019. №11. Pp. 151–155.
6. Bokov L.A., Pozdeeva A.F., Zamyatina O.M., Soloviev M.A. Project-oriented educational technologies in the training of elite specialists // International Journal of Applied and Basic Research. 2014. №1. Pp. 105–109.
7. Chuchalin, A.I. The CDIO ++ Approach to University Faculty Advance Training for Research and Teaching Activities // Higher Education in Russia. 2019. №5. Pp. 18–36.

УДК 378

UDC 378

МАКЕЕВА И.Ю.

магистрант 2 курса направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» профиль «Естествен-нонаучное образование», кандидат биологических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: makeevainna@inbox.ru

ТРИШКИН А.В.

магистрант 2 курса направления подготовки 06.04.01 «Биология», профиль «Биофизика», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maksim-leon@mail.ru

ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.

кандидат педагогических наук, профессор кафедры ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева

E-mail: kafbotany17@mail.ru

MAKEEVA I.YU.

Master 2 year, Area of Study 44.04.01 "Pedagogical Education" Profile "Natural Science Education", Candidate of Biology, Orel State University

E-mail: makeevainna@inbox.ru

TRISHKIV A.V.

Master, 2 year, Area of Study 06.04.01 "Biology"Profile "Biophysics", Orel State University

E-mail:maksim-leon@mail.ru

DEMYANKOV E.N.

Candidate of Pedagogy, Professor of the Department Plant Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University

E-mail:kafbotany17@mail.ru

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ОБЛАЧНОЙ ПЛАТФОРМЫ ZOOM
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МАГИСТРАНТОВ-БИОЛОГОВ**

**PRACTICE OF USING THE ZOOM CLOUD PLATFORM
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNDERGRADUATES IN BIOLOGY**

В статье рассмотрено применение дистанционных технологий в образовательном процессе магистрантов-биологов, проведен анализ онлайнплатформ для организации лекционных занятий. А также приводится опыт практического применения программы Zoot для проведения лекционных занятий в форме вебинаров.

Ключевые слова: дистанционные технологии, лекционные занятия, магистры-биологи, Zoot, вебинар.

The article considers the use of distance learning technologies in the educational process of undergraduates-biologists, analyzes online platforms for organizing classes. The experience of practical application of the Zoom program for conducting lectures in the form of webinars is given.

Keywords: distance technologies, lectures, Masters in Biology, Zoom, webinar.

Введение. Магистратура – вторая часть двухуровневой системы современного российского высшего образования, которая должна обеспечивает глубокую теоретическую подготовку, научно-исследовательскую деятельность, формирование практических умений и навыков. Для этого необходимо внедрение в образовательный процесс новых современных технологий [4]. Следует отметить, что последнее время, одновременно с традиционными формами обучения, в России активно проходило развитие информационных образовательных технологий, которые завоевали свою нишу в образовательном процессе вузов, в основном, как дополнительный инструмент. Основным форматом обучения до весны 2020 года, являлся очный режим.

В начале 2020 года в России сложилась сложная эпидемиологическая ситуация, вызванная распространением вируса COVID-19. Объявленная пандемия внесла свои коррективы не только в нашу повседневную жизнь, но и в работу образовательных организаций высшего образования. В связи с угрозой здоровью обу-

чающихся, работников образовательных и научных организаций необходимо было принимать срочные меры. Министр науки и высшего образования Российской Федерации Валерий Фальков подписал приказ [1], в котором рекомендовалось, начиная с 16 марта 2020 года, организовать процесс обучения студентов вне места нахождения вузов, в том числе обеспечить освоение ими образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Главными задачами на тот момент стали сохранение здоровья обучающихся и педагогических работников путем предотвращения распространения коронавирусной инфекции, а также обеспечение в полном объеме реализации образовательных программ без ухудшения их качества. Перед администрацией и преподавательским составом вузов были поставлены жесткие рамки – в предельно сжатые сроки изменить формат проведения лекционных, практических, семинарских, лабораторных занятий, учебных практик, зачетов и экзаменов, а также форму защиты выпускных квалифика-

ционных работ. В сложившейся ситуации учреждения образования были вынуждены перейти на дистанционный режим работы.

Вопрос об изменении формата занятий по направлению подготовки 06.04.01 Биология в ОГУ имени И.С.Тургенева встал особо остро. Это можно объяснить тем, что необходимо было исключить массовое скопление магистрантов не только в лекционных аудиториях, но и в лабораториях, где проходят практические занятия. Перед профессорско-преподавательским составом встала задача максимально задействовать технологии дистанционного образования, предоставив в пользование магистрантам-биологам такие ресурсы, как онлайн-лекции, электронные учебники и учебные пособия, доступ к электронным библиотекам, контрольно-измерительным материалам и т.д.

Целью данного исследования является изучение особенностей применения дистанционных технологий в образовательном процессе магистрантов-биологов.

В процессе написания статьи изучался опыт удаленной работы с магистрантами-биологами очного отделения, результаты анкетирования обучающихся и материалы вебинаров на базе ОГУ имени И.С.Тургенева.

В рабочих программах дисциплин можно выделить основные формы организации процесса очного обучения, применяемые в российском высшем образовании. К ним относятся: лекционные и практические занятия, лабораторные работы, а также самостоятельная работа обучающегося.

Стандартную модель очного обучения в магистратуре можно представить в виде схемы (рис. 1).

В случае организации дистанционного обучения становится более значимой роль самостоятельной работы студента и та часть работы преподавателя, которая выходит за рамки непосредственной онлайн-работы. Формы подачи материала, взаимодействия преподавателя и студентов, формы контроля знаний также отличаются от таковых форм очного обучения.

Лекционная форма преподавания – наиболее традиционный и эффективный способ обучения, средство прямого личного воздействия лектора на большую аудиторию одновременно [5]. Лекции в дистанционном обучении могут быть представлены в следующих цифровых форматах [2]:

- видеолекция – преподаватель заранее записывает видеофайл и добавляет в электронную среду или рассылает студентам;
- аудиолекция – аналогичные действия со звуковым файлом;
- слайд-лекция – демонстрация презентации с речевым сопровождением преподавателя;

– текстовая лекция – текстовый документ в формате PDF или Word;

– вебинар – видеоконференция с применением онлайн платформ Skype, Zoom, GoogleMeet, Webinar, Moodle и т.д. В режиме вебинара преподаватель читает лекцию в реальном времени [3].

Лекции в дистанционном обучении отличаются от традиционной аудиторной лекции не только формой, но и объемом материала, который могут содержать в соответствии с теорией когнитивной нагрузки [3]. Аудио-или видеолекция должна быть записана качественно и по времени не должна длиться более 15–20 мин. Такой файл может содержать самое главное в сжатом виде, объяснение самых сложных моментов темы. Как правило, лекции в формате вебинаров дополняются текстовым вариантом. Максимальный объем текстовой лекции вместе с рисунками – 5–8 страниц, если мы рассчитываем, что студент проработает и поймет материал (видео плюс текст), а также ответит на вопросы. Опыт показывает, что материал одной обычной очной лекции приходится разбивать на 2–3 дистанционные лекции [3].

Однако при организации лекционного занятия с магистрантами-биологами наибольшего результата можно достичь при условии прямого контакта с учащимися. Это возможно в случае организации лекции в форме вебинара с использованием программ для проведения видеоконференцсвязи. Сегодня среди программного обеспечения, которое дает возможность организовать такой формат работы, можно выделить следующие: Zoom, Skype, MicrosoftTeams, GoogleMeet, TrueConf и др.

На сегодняшний момент хочется отметить, что одним из лидеров среди таких платформ является Zoom. В этой программе даже в базовой версии имеется очень широкий функционал, который по набору инструментов и параметрам доступности превосходит аналогичные ресурсы. Поэтому многие вузы, в том числе и ОГУ имени И.С.Тургенева, выбрали именно этот ресурс для проведения лекционных занятий. Выделим самые полезные опции Zoom, позволяющие организовать успешное дистанционное обучение студентов в условиях пандемии.

Во-первых, это дискуссия в реальном времени. Преподаватель выступает в роли организатора конференции, к которой может присоединиться учебная группа студентов. Существует несколько вариантов приглашения в конференцию участников. Можно добавить их в контакты и пригласить каждого отдельно или можно отправить ссылку на конференцию с уникальным идентификатором и паролем. У организатора конференции имеется возможность демонстрации окна докладчика и участников, также можно скрывать окна

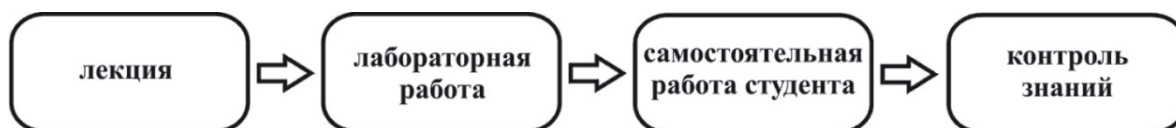


Рис. 1. Модель очного обучения в магистратуре.

слушателей. Для организатора конференции Zoom можно установить виртуальный фон (в том случае, если у участника конференции обстановка в помещении не самая удачная для демонстрации). Студенты в конференции Zoom общаются, взаимодействуют, слышат преподавателя и друг друга. Преподаватель имеет возможность выключать микрофон студентов, что помогает при проведении занятия избежать лишнего шума и не отвлекаться на посторонние разговоры и речь.

Во-вторых, в Zoom есть функция «демонстрация экрана», благодаря которой возможен показ и совместный просмотр презентации, работа с электронной интерактивной доской и т.д. Особенностью платформы Zoom является также возможность демонстрировать не весь экран, а только выбранную программу. Zoom предоставляет всем участникам конференции право управления мышью и клавиатурой, а также возможность одновременно работать с учебным материалом на доске.

В-третьих, в конференции Zoom создан чат, где все участники могут в режиме реального времени комментировать происходящее или задавать вопросы. Присутствует возможность обращения не только ко всем присутствующим, но и к конкретному участнику конференции. Наряду с чатом, в Zoom присутствуют специальные кнопки, обуславливающие различные реакции в беззвучном режиме. С помощью таких кнопок студенты могут совершить определенное действие во время лекции: «поднять руку», выразить эмоцию, отреагировать и т.д.

В-четвертых, в Zoom есть возможность архивирования занятия. Можно сделать снимок экрана, либо осуществить видеозапись учебного занятия, что удобно, когда требуется сохранить учебный материал для отсутствующих студентов. Преподаватель может использовать эту функцию для записи своих лекций без студентов для включения в онлайн-курс или для последующего анализа.

Однако, помимо неоспоримых достоинств и преимуществ, у Zoom есть и свои недостатки. Безусловно, один из самых весомых минусов заключается в ограниченной продолжительности конференций. Временной лимит установлен для бесплатной версии. Если у образовательной организации отсутствует возможности приобрести платную версию, то при прекращении отведенного времени преподаватель может пересоздать конференцию и отправить студентам новую ссылку для входа.

После трехмесячной практики дистанционного обучения авторами было проведено анкетирование студентов первого и второго курсов магистратуры по направлению подготовки 06.04.01 Биология очной формы обучения с целью выявления наиболее предпочтительных видов лекций. Всего в анкетировании приняли участие 25 респондентов. Ниже приведены полученные результаты.

1. Был ли у Вас опыт обучения с использованием дистанционных технологий до марта 2020 года?

2. Имеются ли у вас технические ресурсы для участия в занятиях с использованием дистанционных технологий (персональный компьютер, интернет)?

3. Какие лекционные формы преподавания чаще использовали преподаватели до введения дистанционного обучения?

4. Какие лекционные формы преподавания чаще стали использовать преподаватели после введения дистанционного обучения?

5. Был ли у вас опыт работы с платформой Zoom до введения дистанционного обучения?

6. Испытывали ли вы трудности в восприятии лекционного материала на занятиях в формате вебинара в Zoom?

7. Какие платформы для проведения занятий лекционного типа чаще используются преподавателями?

8. Как Вы считаете, изменилось ли качество лекционных занятий с переходом в дистанционный формат?

9. Какие достоинства и недостатки проведения лекционных занятий в формате вебинара Zoom вы могли бы отметить? (предполагался свободный ответ).

Проведенный анализ ответов показал основные достоинства, которые выделили респонденты:

- возможность присутствия на занятиях в период пандемии, безопасность;
- работа в режиме реального времени, возможность использования видеоматериалов, презентаций с важной информацией, большой функционал;
- возможность прямого взаимодействия с преподавателем во время лекции;
- удобство прослушивания лекций, находясь дома;
- экономия времени, потраченного на дорогу;
- доступность из любого места, мобильность.

Однако, наряду с неоспоримыми достоинствами, магистрантами были отмечены и основные недостатки проведения лекционных занятий в формате вебинара в Zoom: технические сложности – в частности, необходимость высокоскоростного интернет-подключения, наличие платных функций, переподключение по истечении определенного времени в бесплатной версии Zoom, а также отсутствие живого общения с преподавателем и сокурсниками.

Таким образом, с одной стороны, эффективность дистанционных занятий напрямую связана с техническими возможностями студента и немаловажную роль в этом играют средства и качество связи. Соответственно, низкая скорость интернета, плохое качество связи, необходимость периодического переподключения приводит к потере времени и неполному усвоению материала.

Наряду с этим, в процессе дистанционного обучения с применением вышеописанной платформы встает вопрос о наличии у преподавательского состава необходимых ИТ-компетенций. При этом, как показывает практика, далеко не каждый преподаватель готов с помощью современных технологий к взаимодействию, как со студентами, так и с коллегами.

В заключение можно сказать, что платформа

Zoom обладает рядом неоспоримых преимуществ для организации дистанционного обучения и позволяет оптимизировать образовательный процесс магистрантов-биологов. Благодаря специальным функциональным возможностям Zoom в рамках обычной лекции освоение нового материала становится более интерактивным и запоминающимся. Возможности программы Zoom также позволяют приглашать для учеб-

ных целей ведущих ученых, теоретиков и практиков, что в режиме офлайн организовать сложнее. Следует отметить, что при правильно выстроенной преподавателем дистанционной работе у студентов возникает интерес и мотивация к активной познавательной деятельности, что обеспечивает возможность получения качественного образования.

Библиографический список

1. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». Url: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73645128/> (дата обращения: 07.11.2020)
2. Инструменты дистанционного обучения. ОП Юрайт. [Электронный ресурс]. URL: <https://urait.ru/onlinecourse/view/4> (дата обращения: 13.05.2020)
3. Нуштаева А.В. Практика дистанционного обучения в высшей школе // Современные наукоемкие технологии № 6, 2020. С. 353–357.
4. Пузина Т.И., Макеева И.Ю. Концептуальные основы построения образовательной программы «Биофизика» в подготовке магистра биологии // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 4 (81). С. 399–401.
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. М.: Логос, 2012. 448 с.

References

1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 397 dated March 14, 2020 "On the organization of educational activities in organizations implementing educational programs of higher education and related additional professional programs in the context of preventing the spread of a new coronavirus infection in the territory of the Russian Federation". Url: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73645128/> (accessed: 07.11.2020)
 2. Distance learning tools. OP Urite. [Electronic resource]. URL: <https://urait.ru/onlinecourse/view/4> (date accessed: 13.05.2020)
 3. Nushtaeva A.V. Practice of distance learning at higher school // Modern high technologies № 6, 2020. Pp. 353–357.
 4. Puzina T.I., Makeeva I.Yu. Conceptual bases of construction of the educational program «Biophysics» in the preparation of the master of biology // Scientific notes of Orel State University. Vol. 4. no. 81. 2018. Pp. 399–401.
 5. Sharipov F.V. Pedagogy and psychology of higher education: textbook. manual. Moscow: Logos, 2012. 448 p.
-

УДК 378.011.3-051:33

UDC 378.011.3-051:33

МАНЧЕНКО И.П.

старший преподаватель, кафедра экономики предприятия, Луганский государственный университет имени Владимира Даля
E-mail: bosssonbass@mail.ru

MANCHENKO I.P.

Senior Lecturer, Department of Enterprise Economics, Dahl
Lugansk State University
E-mail: bosssonbass@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF THE PERSONALITY OF FUTURE ECONOMISTS: RESEARCH RESULTS

В статье обоснована актуальность экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза; описано задачи и содержание этапов исследования, механизмы и инструменты, которые обеспечивают более высокий уровень формирования у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей личности.

Ключевые слова: экспериментальная работа, профессиональные ценности личности будущих экономистов, формирование профессиональных ценностей личности, структурно-функциональная модель, образовательная среда вуза.

The article substantiates the relevance of experimental work on the formation of professional values of the personality of future economists in the educational environment of the university; describes the tasks and content of the research stages, mechanisms and tools that ensure a higher level of formation of professional values of the individual among students of economic specialties.

Keywords: experimental work, professional values of the personality of future economists, the formation of professional values of the individual, structural and functional model, educational environment of the university.

Необходимость инновационного развития экономики российского государства, обеспечение конкурентоспособности и независимости страны, поставили задачи по модернизации высшего экономического образования, сокращении его отрыва от реальных запросов общества и подготовки специалистов, способных к решению на ценностно-смысловой основе проблем, стоящих перед страной в целом и отдельными отраслями экономики [1].

Проведенное нами исследование показало, что проблема формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов изучена сегодня недостаточно и не выходит за рамки формирования у студентов экономических специальностей ценностных ориентаций или ценностного отношения к профессии, о чем свидетельствуют работы Е.Ю. Бикметова, С.В. Голикова, В. Григорьевой, С.Ю. Петриковой, Н.Л. Перевезенцевой, А.Л. Поздняковой, Н.А. Попоновой, Г.И. Чижаковой и других ученых.

Немногочисленные наработки последних лет (С.А. Днепров, О.Н. Зарубов, В.И. Кабалина, К.В. Решетникова, М.Г. Синякова, Н.Ю. Сорокина, Г.В. Тимошук, М.С. Широкова, О.Л. Шкиндер) рассматривают проблему профессиональных ценностей личности экономиста применительно к сложившемуся специалисту, имеющему значительный опыт работы в сфере экономической деятельности. При этом исследователи часто отождествляют профессиональные ценности личности современного экономиста со значимыми аспек-

тами его деятельности или ценностным отношением к профессии, что не позволяет четко определить профессиональные ценности экономиста, их структуру, иерархию и те педагогические воздействия, которые обеспечат формирование у будущих экономистов профессиональных ценностей личности в процессе обучения в вузе.

Все это послужило основой для организации экспериментальной работы по формированию профессиональных ценностей личности будущего экономиста, описание результатов которой представлено в данной статье.

Прежде всего, укажем, что экспериментальная работа по формированию профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза осуществлялась нами на базе Луганского государственного университета имени Владимира Даля в период 2016–2020 годов. В исследовании непосредственно участвовали студенты на – равлений подготовки 38.03.01 «Экономика» и 38.03.02 «Менеджмент» в количестве 126 человек (КГ – 62 чел., ЭГ – 64 чел.), начавшие обучение в 2016 – 2017 учебном году. Для реализации педагогического эксперимента также были привлечены 37 преподавателей и представителей управленческого звена.

Исследование включало подготовительный, основной и заключительный этапы эксперимента. На подготовительном этапе (первая половина 2016 года) определялось состояние проблемы формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов, что позволило констатировать недостаточную ее

разработанность в целом, а также значительные изменения ценностно-смысловой основы профессиональной деятельности специалистов в условиях современных трансформаций.

Это, в свою очередь, обусловило определение теоретических основ процесса формирования профессиональных ценностей личности будущего экономиста в период его профессиональной подготовки. На основе изучения существующих наработок нами была выявлена взаимосвязь и взаимообусловленность понятий «ценности», «профессиональные ценности», «ценностные установки», «ценностное отношение», «ценностные ориентации», «смысл», «ценностно-смысловая сфера деятельности специалиста», что позволило понимать профессиональные ценности личности экономиста как наиболее значимые для этого специалиста явления, которые стали основой для выбора и овладения профессией экономиста, определяют смысл его организационно-управленческой, информационно-аналитической, проектной, научно-исследовательской и других видов деятельности в экономической сфере, регламентируют и перенаправляют эту деятельность с целью обеспечения экономически и социально-целесообразной работы предприятия, а также стимулируют непрерывное профессиональное развитие личности специалиста.

Опираясь на социально-деятельностный подход классификации профессиональных ценностей, практику определения профессиональных ценностей личности отдельных групп специалистов, в том числе, и экономистов, метод экспертного оценивания, нами были выявлены профессиональные ценности личности экономиста, проведено их распределение на общественно-профессиональные, профессионально-групповые и личностно-профессиональные, а также установлена иерархия ценностей в каждой из указанных групп [2].

При определении теоретических основ формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов очевидным стала реализация исследуемого процесса с опорой на ведущие положения аксиологического, личностно-ориентированного, компетентностного и средового методологических подходов, комплекс принципов (системности, целесообразности, гуманизации, осознанной перспективы, интегративности, деятельностной направленности, открытости и динамичности) и необходимость создания в вузе аксиологически наполненной образовательной среды [3].

На основном этапе (вторая половина 2016 года – первая половина 2020 года) проводились констатирующий и формирующий этапы педагогического эксперимента. Исследовательская работа на данном этапе предполагала разработку структурно-функциональной модели процесса формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза, проведение первичного диагностирования уровня сформированности у студентов экономических специальностей профессиональных ценностей личности, реализацию разработанной нами модели, сбор данных результатов экспериментальной работы.

Разработанная и обоснованная нами структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза включает концептуально-целевой, содержательно-деятельностный и критериально-результативный блоки.

Концептуально-целевой блок конкретизирует цели и задачи процесса формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов, а также его методологические основания. Содержательно-деятельностный блок отражает механизмы создания в вузе аксиологически наполненной образовательной среды и инструменты ее эффективного функционирования, что должно обеспечить сформированность у студентов экономических специальностей всех групп профессиональных ценностей личности современного экономиста. Критериально-результативный блок представляет собой комплекс взаимосвязанных критериев (когнитивно-деятельностный, мотивационно-личностный, коммуникативно-поведенческий, оценочно-рефлексивный), характеризующихся на разных уровнях (высокий, средний, низкий) совокупностью показателей, и методик диагностирования, что позволяет выявить результат реализации модели – уровень сформированности профессиональных ценностей личности будущего экономиста.

Используя разработанный критериально-диагностический комплекс нами во время проведения констатирующего этапа педагогического эксперимента выявлено проявление у студентов экономических специальностей преимущественно низкого и среднего уровня сформированности профессиональных ценностей личности.

Анализ учебных планов подготовки будущих экономистов, учебно-методических комплексов дисциплин, планов социально-воспитательной и научно-исследовательской работы выявил потенциальные возможности для повышения уровня сформированности профессиональных ценностей будущих экономистов. Стало также очевидным, что достижение поставленных целей возможно за счет:

- создания условий по непрерывному, последовательному и поэтапному формированию профессиональных ценностей личности на протяжении всего периода профессиональной подготовки будущих экономистов;
- аксиологизации содержания фундаментальных экономических и профильных дисциплин, а также повышения уровня профессиональной направленности социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин;
- подбора и разработки заданий к семинарским и практическим занятиям, учебной и производственной практике на ценностно-смысловой основе;
- использования потенциала внеучебной деятельности студентов с аксиологическим наполнением содержания воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, вовлечения их в профориентационную деятельность структурных подразделений вуза;

– использования широкого спектра форм, методов и средств активного и интерактивного обучения, максимально приближающих будущих экономистов к реальным условиям профессиональной деятельности.

В соответствие с этим были внесены коррективы в учебный материал, что позволило раскрыть студентам смысл отдельных ценностей, показать им значимость профессиональных ценностей в овладении профессией, ее продуктивном осуществлении, карьерном росте специалиста и т.д. Эти корректировки учитывали место и роль дисциплин в профессиональном становлении будущего экономиста, отнесение их к циклу социально-гуманитарных, естественно-научных, фундаментальных экономических или профильных дисциплин.

Так, в рамках дисциплины «История Отечества» был сделан акцент на изучении экономических реформ, проводимых в СССР и России начиная с 50-х годов XX века и по настоящее время, в разработке которых важную роль играют экономисты. Студенты должны были выявить положительные и отрицательные результаты реформ, их влияние на экономику, отдельные отрасли и производства, уровень благосостояния граждан, развитие научного, технического, культурного потенциала общества и т.д. Проводимый анализ сопровождался формированием будущими экономистами сравнительных таблиц и графиков, написанием эссе, разработкой мультимедийных презентаций, участием в дискуссии, что положительно влияло и на формирование таких ценностей, как «общественная значимость экономической деятельности», «ответственность», «общение», «познание и исследование» и др.

Если для формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов мы стремились придать учебному материалу социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин профессионально-ценностную направленность, то содержанию фундаментальных экономических и профильных дисциплин – обеспечить аксиологическую насыщенность.

Особое внимание было уделено разработке и подбору практических заданий фундаментальных и профильных дисциплин, решение которых требовало от студентов определенного ценностного выбора. Для этого преподавателями использовались проблемные, кейсовые, ситуационные и проектные задания, рассчитанные на выполнение индивидуально и при работе в малой группе (команде), в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. Кроме того, широко использовались деловые и ролевые игры.

Так, при изучении дисциплины «Организация и экономика предприятия» студентам была предложена задача по определению стоимости упаковки красителя, который использует ткацкая фабрика в производстве, разными методами, оценив каждый из них с точки зрения экономии налога на прибыль и позиции акционеров, получающих дивиденды из прибыли. При решении данной задачи формировались такие профессиональные ценности личности будущих экономистов, как «благосостояние других, государства и общества», «от-

ветственность», «профессиональная компетентность», «рационализм», «нацеленность на результат», «объективность», «познание и исследование».

Примерами использования разного дидактического инструментария могут служить индивидуальные задания проблемно-аналитического характера (дисциплина «Экономическая безопасность»; деловые игры «Спасение» (дисциплина «Маркетинг») и «Мотивация трудовой деятельности менеджера» (дисциплина «Менеджмент»); ситуационная задача «Дилемма для Ирины» (дисциплина «Управление персоналом»); кейсовые задания «Альтернативные издержки», «Продавцы воздуха из Чикаго» (дисциплина «Микроэкономика») и пр.

Нами были также разработаны дополнительные задания к учебным и производственным практикам, которые были направлены на определение норм и правил делового общения и поведения сотрудников организации – базы практики, которые на регламентированы в должностных инструкциях и правилах трудового распорядка; формирование на их основе «Кодекса делового поведения и этики» с последующей его презентацией сотрудникам базы практики; выявление ведущих ценностей личности сотрудников экономических служб организации – базы практики со статистической обработкой полученных результатов и др.

Значительное место в формировании профессиональных ценностей личности будущих экономистов отводилось внеучебной работе. Были разработаны и реализованы на разных этапах обучения студентов экономических специальностей кураторские часы, в рамках которых проводились тематические беседы, круглые столы, встречи с представителями сферы экономики и управления, экскурсии в экономические отделы и управления предприятий и организаций разных форм собственности, тренинг развития профессионального самосознания по методике Г.В. Резапкиной, а также социально-психологический тренинг «Путь к успеху», деловые игры на развитие навыков эффективной коммуникации.

На основном этапе обучения будущие экономисты были вовлечены в научно-исследовательскую работу посредством организации научного кружка «ЭкономистЪ», где студенты имели возможность более глубоко изучать экономические явления и процессы, проводя ценностно-смысловую оценку их влияния на различные стороны общественной жизни и представляя результаты своей работы в виде научных проектов, статей, выступлений на научных мероприятиях, что способствовало формированию всех групп профессиональных ценностей личности.

Студенты экономических специальностей старших курсов активно привлекались к профориентационной работе, участвуя в днях открытых дверей, встречах со старшеклассниками, подготовке профориентационного материала, что оказывало влияние на формирование таких ценностей как «экономическая значимость профессии», «общение», «коммуникабельность», «нацеленность на результат», «продуктивность в работе», «активная жизнь», «коллективная деятельность».

Таким образом, реализуя модель процесса формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов с организацией аксиологически наполненной образовательной среды вуза, мы смогли обеспечить знакомство, осознанное усвоение и персонализацию студентами профессиональных ценностей личности современного экономиста, что способствовало успешному овладению профессией, определению будущими экономистами путей дальнейшей профессиональной реализации и роли своей деятельности в развитии государства и общества.

На заключительном этапе исследования (вторая половина 2020 года) проводилась оценка эффективности формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов в образовательной среде вуза на основе разработанной и реализованной модели, подведение итогов экспериментальной работы.

Для этого нами был проведен сопоставительный анализ уровней сформированности профессиональных ценностей личности у студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и в конце формирующего этапов эксперимента. Анализ проводился отдельно по каждому из выделенных критериев и характеризующих их показателей, а затем по исследуемому феномену в целом. Итоговые результаты анализа уровней сформированности профессиональных ценностей личности будущих экономистов отражены нами в таблице 1.

Данные таблицы свидетельствуют, что экспериментальная работа позволила увеличить количество студентов экспериментальной группы с высоким (в 2,88 раза) и средним (в 1,24 раза) уровнями сформированности профессиональных ценностей, тогда как в контрольной группе количество таких студентов значительно

меньше, что соответствует традиционному подходу к формированию профессиональных ценностей в период обучения в вузе.

Используя программу Statistica 10, мы оценили достоверность полученных результатов, рассчитав критерий однородности χ^2 , а затем оценили статистическую значимость различий при помощи критерия Вилкоксона, критерия знаков для оценки различий между связанными группами; критерия Манна-Уитни для сравнения независимых групп. Полученные при расчетах показатели свидетельствовали о наличии различий между контрольной и экспериментальной группами на уровне 0,05, что подтвердило правильность выбранных нами методик формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов.

Таким образом, с целью формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов нами была разработана, обоснована и экспериментально проверена структурно-функциональная модель исследуемого процесса. Данная модель реализовывалась посредством создания в вузе аксиологически насыщенной образовательной среды, что сопровождалось аксиологическим наполнением содержания учебных дисциплин и практик, научно-исследовательской и социально-воспитательной работы; подбором и разработкой практических заданий на ценностно-смысловой основе; использованием форм, методов и средств активного и интерактивного обучения и воспитания студентов с учетом особенностей этапов профессиональной подготовки экономистов. Эффективность сделанных нами педагогических воздействий подтверждается данными диагностики и их обработкой при помощи методов математической статистики, что свидетельствуют о существенном.

Таблица 1.

Уровень сформированности профессиональных ценностей личности будущих экономистов

Уровни	Группы студентов					
	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Конст. этап, %	Форм. этап, %	Δ , %	Конст. этап, %	Форм. этап, %	Δ , %
1	2	3	4	5	6	7
Низкий	51,9	26,46	-25,5	51,97	42,2	-9,75
Средний	39,1	48,5	9,44	39,78	45,2	5,41
Высокий	9,03	25,04	16,01	8,24	12,6	4,35

Библиографический список

1. Шишкин М.В., Мисько О.Н. Экономическое образование в современной России: тенденции и перспективы // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2017. № 3 (21). С. 104–108.
2. Манченко И.П. Профессиональные ценности современных экономистов как психолого-педагогическая проблема // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2020. Т. 15, № 4. С. 49–57.
3. Зинченко В.О., Манченко И.П. Методологическая основа формирования профессиональных ценностей личности будущих экономистов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2020. № 3. С. 136–140.

References

1. Shishkin M.V., Misko O.N. Economic education in modern Russia: trends and prospects // Ufa State Petroleum Technological University. Science, Education, Economy. Series: Economy. 2017. № 3 (21). Pp. 104–108.
2. Manchenko I. P. The Professional Values of Modern Economists as a Psychological and Pedagogical Problem // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, № 4. Pp. 84–90.
3. Zinchenko V.O., Manchenko I.P. Methodological basis of future economists' personality professional value. Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 2020, Vol. 26, № 3, Pp. 136–140.

УДК 378.1/ 007.51

UDC: 378.1/ 007.51

МАРТЫНОВА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дизайна, декоративно-прикладного искусства и этнокультуры» Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет»
E-mail: natalmart@mail.ru

ЧЖАН ЛУ

аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет», Преподаватель, Хэбэйской академии изящных искусств, г. Шицзячжуан, Кунтай
E-mail: 794150053@qq.com

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, заведующий кафедрой дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

MARTYNOVA N.V.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Design, Arts, Crafts and Ethno Culture Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Pacific National University"
E-mail: natalmart@mail.ru

ZHANG L.U.

Graduate Student, Pacific National University, Teacher of Fine Art of Hebei Academy of Fine Arts, Shijiazhuang, Hebei province, China
E-mail: 794150053@qq.com

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of RAO, Head of the Department of Design, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

РОССИЯ И КИТАЙ В ЭПОХУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФОРМЫ XXI ВЕКА

RUSSIA AND CHINA IN THE ERA OF EDUCATIONAL AND ENVIRONMENTAL REFORM OF THE XXI CENTURY

Авторы данной статьи анализируют сложившуюся кризисную ситуацию в Китае и России, возникшую из-за вспышки COVID-19, которая оказала особое влияние на высшее образование, из-за чего изменилась обучающая среда, сделавшая педагога и студента виртуальными партнерами в процессе педагогического сотрудничества. Резкий переход от офлайн к онлайн-формату обучения - привел мир к самой большой образовательно-экологической реформе в XXI века. В статье дается попытка рассмотрения сложившейся ситуации в двух странах, в процессе исследования авторы выявляют особенности, общее и частное, а также, выявляют проблемы, пути и опыт их решений. Авторы приходят к выводу, что данный процесс необратим, и наступило время искать адекватные методы архитектуры среды онлайн обучения. В заключении авторы определяют сложившуюся ситуацию, как отправную точку в изменениях, которые произошли в современной системе высшего образования. В ближайшие годы, по мнению авторов, оно станет смешанным: офлайн формат будет сочетать цифровые технологии с онлайн-форматом.

Ключевые слова: офлайн и онлайн образование, онлайн-кампус, онлайн-курс, образовательный контент, образовательная онлайн-платформа.

Authors of this article analyze the developed crisis situation in China and Russia arisen because of flash of COVID-19 which had a special impact on the higher education because of what the training environment which made the teacher and the student virtual partners in the course of pedagogical cooperation changed. Sharp transition from offline to a training online format - led the world to the biggest educational and ecological reform in the XXI centuries. In article the attempt of consideration of current situation in two countries is given, in the course of the research authors reveal features, the general and private and also, reveal problems, ways and experience of their decisions. Authors come to a conclusion that this process is irreversible, and there came time to look for adequate methods of architecture of the environment training online. In the conclusion authors define current situation as a starting point in changes which happened in the modern higher education system. In the next years, according to authors, it will become mixed: offline the format will combine digital technologies with an online format.

Keywords: offline and online education, online campus, online course, educational content, educational online platform.

Введение. Вспышка COVID-19 оказала особое влияние на глобальный мир 2020 года, вызвав феномен необратимых изменений в экономике всех государств и жизни их граждан, нарушив традиционный уклад жизнедеятельности людей в учебе, работе, отдыхе и развлечениях. В средствах массовой информации феномен

этого влияния и его последствия все чаще называют термином «коронакризис». Его влияние затронуло все уровни системы непрерывного образования, что привело к массовому закрытию образовательных организаций. Правительства 135 государств объявили о переводе образовательного процесса в университетах на дис-

танционный режим уже к середине марта 2020 года. В Китае, 170 миллионов учащихся перешли на дистанционное обучение буквально с нуля уже с 17 февраля 2020 года. Китай в крайне сжатые сроки ввел отечественную онлайн-платформу образования, до того не существовавшую, которая включила в себя, кроме образовательного контента, рекламно-информационные ресурсы по профилактике вируса, воспитания патриотизма у подрастающего поколения, мотивационные видео, настраивающие на учебу и онлайн-консультации психологов.

Университеты России, в которых обучается более 4 миллионов студентов, перешли на дистанционное обучение позднее на месяц, с 16 марта 2020. Валерий Фальков, Министр науки и высшего образования РФ, назвал сложившуюся ситуацию «отправной точкой в изменениях, которые произойдут в системе высшего образования в ближайшие 5–10 лет, и заявил, что очное образование, которое было до коронавируса, и то, которое будет после, – это две разные сущности [9]». По его мнению, оно «станет смешанным, и будет сочетать цифровые технологии с онлайн-форматом [9]». Реальность такова, что резкий переход от офлайн к онлайн-формату обучения в России, показал не готовность к экстренной «эвакуации» вузов в дистанционную среду. Мир оказался на пороге самой большой образовательно-экологической реформы XXI века.

Другая реальность в том, что часть дисциплины, где необходимо взаимодействовать с материальными объектами в специально созданной художественной среде, а именно подготовки художников, дизайнеров, архитекторов и артистов, невозможно полностью перенести в онлайн-формат.

Резкое изменение образовательной среды вузов художественных направлений, а именно способов обучения в них, ресурсов и средств, методов обучения, понятий об управлении образовательным процессом и контроле его качества, а также многие другие непредвиденные аспекты, привели к резкому снижению числа студентов, удовлетворенных онлайн освоением профессиональных компетенций посредством компьютера.

1. Коронакризис: опыт онлайн образования в России и Китае.

Новая реальность, в которой оказались вузы России и Китая, выявила проблему, связанную с качеством образовательного контента, которая показала разницу между формой онлайн-обучения и вынужденной формой организации дистанционного обучения в чрезвычайной ситуации, где одинаковым является лишь то, что они опираются на одинаковые технологические платформы. Не все руководители и педагоги осознали, что в основе лежит иной педагогический дизайн. Опыт показал, что курсы, реализованные очно, крайне сложно быстро и без потерь перенести в онлайн, так как, по сути, он для этого не предназначен. Одни «университеты механически перенесли учебный процесс из «физической» в электронную среду по обычному расписанию[9]», на собственные или внешние площадки системы дистанционного обучения. Другие вузы опера-

тивно увеличили долю самостоятельной работы студента с использованием цифровых технологий в режиме отложенного времени («асинхронное» обучение). Так как в онлайн-обучении заложен иной педагогический дизайн, то его инструментами еще не овладели в должной мере большинство преподавателей, которые вынуждены самообразовываться, в процессе взаимодействия с обучающимися. Третьи стали внедрять программы созданные другими вузами, и открытые к широкому доступу в ИНТЕРНЕТ. Так по данным Института образования Высшей школы экономики (Россия), наибольшей популярностью в настоящее время пользуются платформы: национальные «Открытое образование», Универсариум и зарубежная коммерческая Coursera. Разница между ними очевидна. Платформа типа Coursera в большинстве своем рассчитана на курсы в 1–2 месяца, и предполагает освоение узких тем в интенсивном режиме, который сложно интегрировать в традиционную систему российских вузов, рассчитанную на семестр или год. Напротив, платформа ««Открытое образование» предлагает курсы отечественных университетов, которые соответствуют российским государственным стандартам и учебно-тематическим календарным планам, а значит, их легче всего встроить в образовательный процесс[9]» любого российского вуза, а перед администрацией, лишь встает задача сделать такую систему, комфортной как для преподавателя, так и студента. Одна сложность, и не менее важная, в этом случае – готовность преподавателя самому пройти обучения и увидеть, как его содержание соотносится со своими возможностями и интересами студенческой аудитории, прежде чем его интегрировать в учебный процесс своего онлайн-курса. В Китае педагоги активно используют популярные мессенджеры WeChat, программу обмена сообщениями Tencent QQ, Ding Talk, популярное приложение DingDing, Weibo, которые позволяют быстро отвечать на вопросы студентов в режиме реального времени, но на плечи преподавателя ложится необходимость разработать систему оценивания знаний, так как тестами далеко не все можно проверить. Некоторые вузы Китая, например, нашли выход в оценивании работ студентов, выполненных на «сторонних» онлайн-курсах. Так цифровые образовательные системы типа Zoom и Skype увеличили возможности Российских вузов в отношении прямой коммуникации. Но аналитика с таких площадок не даст никаких результатов, по причине того, что большие размеры файлов видеозаписи, мало кто захочет просматривать. Многие преподаватели, старшего поколения, охотнее всего пользуются уже ставшими для них привычными: электронной почтой или популярными в социальной сети России бесплатными мессенджерами (WhatsApp, Viber, Telegram, Skype). Несомненно, они более удобны для общения, консультирования или контроля студентов, но эти массивы информации проконтролировать или собрать для отчета перед руководством – практически невозможно.

В системе непрерывного образования России и Китая COVID-19 изменил традиционный способ обу-

чения, содержание образовательного продукта, методы и способы управления образовательными процессами. Учебник больше не является для обучающегося неоспоримым средством извлечения информации и знаний. Эффективность дистанционного образования напрямую зависят от индивидуальных потребностей обучающихся, их организованности, и способности образовательной организации обеспечить разнообразные подходы, в том числе индивидуальность обучения. Несомненно, как педагоги, так и студенты встретили большие трудности в переходе на цифровой формат обучения.

В нашем исследовании мы выявили некоторые проблемы, с которыми встретились педагоги и обучаемые в Китае в условиях пандемии (Таблица 1):

1. Практически повсеместное отсутствие образовательного опыта у педагога работы в режиме онлайн. Традиционная образовательная модель художественного образования основана на реалистическом образовании и методу работы с натуры, освоении профессиональных компетенций на практике в тесном сотрудничестве с педагогом. Затруднения, связанные с организацией процесса демонстрации и тесного контакта учитель-ученик в онлайн обучении стало проблемой, как для педагога, так и студента.

2. Программное обеспечение онлайн обучения не используется в полной мере по причине не владения информацией, поэтому используются популярные и потому наиболее удобные (привычные) платформы: WeChat, Tencent QQ, DingDing. Многие платформы не удобны, операционный процесс тяжел, не удобен для иностранных учителей (так как представлен на китайском языке), это затрудняет работу во времени и гибком использовании программ. Иногда требуется совмещения нескольких образовательных платформ, а также при переключении с одной на другую, учителя и студенты испытывают недостаток времени, а также визуальный перегруз во взаимодействии с компьютером приводит к визуальной усталости и неврозам.

3. Проблема наличия или отсутствия профессиональных электронных устройств, заменяется онлайн обучением на мобильных телефонах и планшетах. Для дизайнеров требуются мощные компьютеры, снабженные графическими редакторами, которые были в наличии специально-организованных компьютерных и дизайнерских лабораториях, но отсутствуют в домашних условиях.

4. Многие студенты, находившиеся на каникулах дома оказались в условиях изоляции, где нет скоростной сети ИНТЕРНЕТ (сельская местность, отдаленные гористые области). А также региональные различия и разницы в часовых поясах с иностранным педагогом, который так же оказался в условиях изоляции в своей стране (например, педагог из России испытывает неудобства выхода на онлайн-связь с разницей в часовых поясах, например Хабаровск – 2 часа, а в Москве и СПб в 7–9 часов). Прерывание связи во время трансляции занятий педагогом, которые сигнализируют о невозможности своевременного завершения занятия, а значит идет психическая «перегрузка», усталость и раздражение, как у педагога, так и у студентов, что приводит к профессиональному выгоранию и потерей интереса к занятиям у студентов.

5. Недостаток в интерактивности онлайн обучения. Дистанционное обучение, как говорится, является «классом» без времени и пространства. Отсутствие тесного взаимодействия в контактной работе учитель-ученик, через эфирное пространство, ухудшает взаимопонимание. В настоящее время все крупнейшие платформы дистанционного обучения сталкиваются с такими трудностями, и учителю трудно «гладко» управлять одновременно всем классом. Поэтому в сложившейся ситуации организация эффективного интерактивного взаимодействия, это новая проблема в методике среднего и высшего обучения.

6. Обучение и проблемы образовательной среды. Большинство учителей и студентов, не имеют полно-

Таблица 1.

Трудности, с которыми сталкивается педагог и студент в вузах Китая в условиях перехода на цифровой формат обучения.

Учителя/педагоги	Школьники/студенты
Отсутствие опыта обучения в онлайн формате.	Полное или частичное отсутствие навыков и опыта дистанционного обучения. Необходимо длительное время для адаптации.
Отсутствие соответствующего оборудования в условиях дома, а также скоростного интернета и необходимой сетевой платформы на бесплатных условиях.	Отсутствие или недостаточно полное обеспечение оборудованием, в том числе эффективно работающей сетевой платформы.
Формальное присутствие в процессе интерактивности	Полное отсутствие интерактивности
Частная территория, не всегда соответствует качественной обучающей среде.	Образовательная среда обучающегося в условиях дома скудная
Управление группой /классом становится более трудным.	Эффективность образовательного процесса низкая.
Необходима психологическая поддержка педагогу (участились панические атаки, депрессии и невроты).	Необходима психологическая помощь в условиях изоляции: долгое нахождение в замкнутом пространстве приводит к высокому уровню стресса, нарушениям в нормальном укладе семейной жизни и социальной среды.

ценных условий дистанционного обучения в домашних условиях. С одной стороны много «отвлекающих моментов» от семейного окружения в которой атмосфера обучения (много факторов отвлекающих, как телевизор, гейм-приставки, младшие братья и сестры, отсутствия наблюдения со стороны взрослых, либо излишняя строгость со стороны родителей, приводят к частым семейным конфликтам.

7. Психологические проблемы. Условия изоляции застали как учителей, так и студентов, ограниченных в отношении требуемых художественных материалов для полноценного выполнения задания. Например, на старших курсах весь год необходимо выполнение работ в технике масляной живописи. С одной стороны отсутствие дома свободного пространства и организованного места художника для такой работы, отсутствие натуры, отсутствие материалов – используемых для выполнения творческих работ приводят к эмоциональной нестабильности и психологическим перегрузкам, что рождает необратимые изменения в психике, вызывая чувство неполноценности и страха отставания от других. Такая ситуация может вызывать непредсказуемые вспышки агрессии. Педагог должен обладать гибкостью, доброжелательностью, умением общаться как психолог со студентом, предлагая ему пути успешности, заменяя как условия задания, так и материалы, которые позволят выполнить студенту поставленную задачу другим способом. Таким образом, практически всем педагогам необходимо пройти ускоренный курс повышения квалификации в области возрастной психологии и психотерапии. Поэтому педагог должен быть способен провести психологическую установку, выбрать подход к каждому учащемуся, возрастает роль индивидуальной работы в педагогическом сотрудничестве с каждым учащимся.

2. Университеты без кампуса: новый формат вузов.

Предполагать, что высшее образование вернется в прежнее состояние – сегодня большая иллюзия. Большинство ректоров уже «реформируют учебный офлайн процесс в цифровую среду и меняют форматы, учебную логику, убирают массовые поточные лекции, вводят большую долю ответственности студентов[9]», повышают степень их мотивации. В современной научной полемике о переходе на цифровые платформы обучения, мы встречаем мнение ученых Китая и России о том, что в ближайшие 1–2 года будут активны три формы: самостоятельная работа студентов, групповое взаимодействие онлайн-форматов обучения и офлайн общение с преподавателями. «Доля онлайн-обучения будет варьироваться от 20% до 80%, в зависимости от направления и возможностей университета, а так же от качества и набора форматов. Любая специальность, которая предполагает взаимодействие с материальными объектами, даже при наличии технологий виртуальной реальности, на нынешнем этапе развития техники и при существующих ценах – пока достаточно дорогое удовольствие, а офлайн взаимодействие преподавателя и студента станет «ярким, редким и дорогим событием [9]».

«Университетский кампус в традиционном его восприятии многое потеряет, но могут появиться другие интерактивные пространства, где коммуникация преподавателя и студента будет возможна с соблюдением стандартов социального дистанцирования, и лишь избранные университеты смогут себе позволить обучить преподавателей продвинутым онлайн-инструментам. Массовые университеты – используют более простые решения [9]». Многих университеты мира, уже давно используют онлайн-обучение при отсутствии кампуса. При высоком качестве интернета студент сможет, оставаясь в своем городе, учиться в любой стране и в любом вузе. Российские студенты, например, Донского государственного технического университета сконструировали виртуальное здание вуза с помощью технологий компьютерной игры, а студенты Высшей школы экономики, последовав их примеру, создали цифровую копию одного из своих учебных корпусов. Онлайн-образ университетского корпуса, по замыслу студентов, со временем сможет стать самостоятельным пространством для их коммуникации [8]».

3. «Lifelong learning» концепция образования будущего.

Реалии современного этапа онлайн-формата образования – это «небольшой набор решений, которые перешли из офлайн-среды практически без изменений. Так очные лекции заменились вебинарами, а вместо письменного домашнего задания – такое же, но в электронном виде. Бесплатный доступ к курсам, который открыли многие онлайн-платформы – это возможность для массового пользователя, по меньшей мере, попробовать дистанционное обучение в его разных формах [8]». Для того чтобы обучающиеся «привыкли» к онлайн-формату и начали полноценно учиться, понадобится возможно длительное время. Смешанное обучение останется в приоритете лишь там, где важна прямая работа преподавателя и студента (как например, обучение искусству), социализация и живое общение [8]».

Анализ существующей ситуации в Китае и России позволяет предположить ближайший сценарий развития образования: «обучение будет более дробным по форме, но длиться всю жизнь. Образование уже сейчас перестает ограничиваться сценарием «школа-вуз». Растущий интерес пользователей к онлайн-образованию и последующий за ним приток инвестиций в сферу станут импульсом для развития новых инструментов обучения, которые раньше не были возможны в офлайн-среде. А различные образовательные онлайн-платформы станут неплохим подспорьем для концепции lifelong learning: они, подтолкнув людей к мысли о необходимости непрерывного обучения. Одна профессия на всю жизнь останется в прошлом, а смена карьерных траекторий в жизни человека будет чем-то естественным (уже сейчас многие специалисты меняют профессию до пяти раз за жизнь). Быстро меняющиеся потребности рынка труда уже сейчас заставляют постоянно развивать в себе практические навыки, профессии трансформируются – будущее за более компактным и коротким образованием,

ориентированным на актуальные и гибкие навыки[8]». «Коронкризис» обострил ситуацию, когда уметь – гораздо важнее, чем знать. Одни хотят просто повысить квалификацию, другие настроены радикально и пробуют сменить профессию. Именно в этот период на образовательном рынке магистерские программы стали пользоваться большим спросом, при этом важна методология данного курса, его удобство и доступность [8].

4. Проблема отсутствия эмоциональности и интерактивности онлайн-среды обучения.

Атмосфера и эмоциональное взаимодействие учитель-ученик офлайн-класса, не просто создать в онлайн-обучении, с точки зрения видения, слушания, чувства, эмоции, и даже языка тела, студенты не могут испытать чувство друг-друга. Во-первых, педагогу важно обращать внимание на свою внешность, эмоциональное отношение к процессу, скорость и интонацию говорящего, они должны стать образцом для подражания. Во-вторых, необходимо вовлекать в разговор студентов путем беседы, о событиях, происходящих со студентом в семье, недавние горячие темы в обществе, о физическом состоянии студентов, о развлечениях и способах отдыха студентов дома; вызвать на душевный разговор о домашних питомцах, и т.п. В-третьих, интерактивно наблюдать за процессом рисования или живописи каждого студента, а затем провести анализ, затем дать отдельные комментарии, чтобы сократить эмоциональное расстояние со студентами и достигнуть интерактивного эффекта.

5. О значимости психологического комфорта в онлайн-образовании.

Как педагоги, так и студенты, обучаясь дома, попадают под влияние существующей домашней обстановки, которую необходимо либо изменять, или организовывать себе самостоятельно, устраняя помехи. Так каждому из них важно иметь удобное, тихое и независимое от других членов семьи пространство. Так, для обучающихся важны:

а) самостоятельность и независимость от посторонних факторов, сопротивляемость искушению онлайн-игр и развлекательных программ, умению создать вокруг себя «здоровое» пространство, комфортное для обучения расписание, умение абстрагироваться от постоянной зависимости от мобильного телефона;

б) Понимание родителей сложности ситуации самостоятельного обучения. Родители должны создать хорошую удобную и независимую среду обучения для своих детей, соблюдать тишину вокруг них и создать хорошую доброжелательную атмосферу, подбадривая и настраивая на успех в обучении;

в) Озабоченность учителя по отношению к проблемам студентов. Например, в ходе образовательного процесса необходимо общение и с родителями студента, что бы выяснить причины отсутствия студента в онлайн-процессе. Так, например, в одном из случаев практик автора выяснилось, что родители сами пренебрегли значимостью систематического получения знаний, заставляя студента, время от времени помогать

им в обеспечении небольшого бизнеса в Китае, считая более важным заработок на то момент. Педагог должен вести разъяснительную работу, как с родителями, так и студентами, обращая их внимание на то, что они упускают хорошее время для изучения дисциплины. Своим вниманием и заботой учитель помогает студентам сформировать комфортную среду обучения. «Наша задача – научить учащихся трудиться самостоятельно. Безусловно, это получается не у всех, но те, кому удаётся, приобретают очень ценный навык в процессе онлайн-обучения [10]». Многие имеют потребность видеть своих учеников, общаться с ними вживую. В ходе проведенного исследования мы обратили внимание на умение педагога создавать психологический комфорт студентов в ходе образовательного процесса. Государство дает определенные субсидии студентам из семей с низким уровнем достатка, чтобы восполнить неравенство между ресурсами городских и сельских жителей, так, что позволяет снять напряжение и улучшить психологический комфорт в семьях. Глобальная эпидемия выявила такую проблему, как «сильные» и «слабые» в обучении студенты, особенно из числа первокурсников, которые еще не способны к самообучению. Здесь необходима активная работа кураторов групп и курсов, владеющих навыками первой психологической помощи, а также способных сопровождать студента к успеху в освоении новых знаний шаг за шагом.

6. О преодолении педагогом «цифрового разрыва».

Особенность онлайн-образования изменила традиционный офлайн способ управления образовательным процессом. Ограничение во времени и нахождение в виртуальном пространстве делает современный образовательный процесс отличным от прошлого. Учителя серебряного возраста неспособны быстро перестраиваться и переключаться на режим приобретения студентами знаний в онлайн режиме, а также получить быстро обратную связь проблем возникающих у студентов, а также указать на пути выхода из сложившихся затруднений. В результате несовершенное онлайн-освоение знаний снижается эффективность образовательного процесса (например, осложняется объяснение материала представленного Ppt, необходимы поясняющие тексты, порой пространные, например, по дисциплине «История мирового искусства», то, что педагог произносил, поясняя в своей речи во время офлайн лекции; затрудняется процесс ответов на вопросы и разъяснения, так не все педагоги готовы писать сопроводительные разъясняющие тексты и рецензии на работы, то, что он всегда делал в простом общении со студентом в разговоре; задать «живые» вопросы в классе, возникшие в ходе процесса и дать разъяснения в ходе обсуждения домашней работы по выполняемому проекту или творческому произведению). Что бы решать возникающие противоречия необходимо:

1) сделать подробную подготовку конспекта для текущей темы, загрузите достаточно учебных материалов на обучающей платформе; четко сформулировать

задание и ожидаемые результаты;

2) Готовить различные визуальные ресурсы (Ppt, видеофильмы, онлайн-демонстрацию авторских методик и мастер-классов по техникам и технологиям рисунка и живописи, что, несомненно, будет способствовать энтузиазму и инициативности студентов, а значит улучшать образовательную атмосферу занятий; важно педагогу выдвигать гипотезы, ставить цели и задачи, а также демонстрировать пути их решения;

3) необходимо всегда в конце онлайн-занятия объяснять материал к самостоятельному обучению и выполнению домашнего задания; фиксировать знания студентов способом тестов или эссе, контрольных работ или рефератов; периодически оценивать этапы усвоения знаний студентами, что будет активизировать их деятельность по усвоению лекционного материала.

7. Эра «смешанных форматов».

Под влиянием COVID-19 – экстраординарного события текущего времени изменилось глобальное образование, которое уже никак не сможет обойтись без современных цифровых технологий. Мы стали свидетелями перехода традиционного образования на смешанное, при котором важно улучшать качество онлайн-курсов, «изучать рынок образовательных услуг и предложений онлайн-решений, используемых при реализации образовательных программ и взаимодействии со слушателями [10]». Ряд экспертов утверждают, что офлайн и онлайн обучение имеют собственные преимущества или недостатки, и один другим не может быть заменен. Онлайн-формат, несомненно, стал для Китая отличным выходом из ситуации в условиях полной изоляции. Тем не менее, можно констатировать тот факт, что большинство студентов и педагогов предпочитают очное обучение в университете, поскольку дистанционное всё-таки имеет множество недостатков в настоящее время. Педагог никогда точно не знает, что конкретно делают студенты во время его занятий. Слушают ли они тебя или занимаются чем-то другим. Кроме того, периодически возникают проблемы со связью, с интернетом, что приводит к снижению качества образовательного процесса. Можно предположить, что онлайн обучение не сможет полноценно обеспечить должный уровень знаний, умений и навыков, а в будущем приведет к их сильной трансформации. На этом данное исследование не является исчерпывающим, и требует своего дальнейшего продолжения.

Заключение.

Исследование рынка образовательных услуг России и Китая позволяет сделать вывод о том, что уже работают «качественные образовательные услуги: онлайн-программы, электронные библиотеки, базы данных. Также сейчас уже много интерактивных онлайн-форматов: открытые дискуссионные площадки, медиа-семинары и вебинары [10]».

В большинстве вузов уже сформированы системы управления онлайн-процессами образования, которые реализуются на разных «платформах для видеосвязи и командной работы, чтобы органично внедрить дистан-

ционное обучение. В вузах Китая еще есть определённая доля свободы, предоставленная преподавателям, чтобы они выбрали наиболее удобные для них платформы. Небольшие группы могут обучаться по Skype, в Zoom или Microsoft Teams, Instagram. Сложность вызывает интеграция в единое расписание, чтобы студенты знали, когда какое занятие начинается и как к нему подключиться [10]». Однако эксперты сходятся во мнении, что традиционный вид образования по классическим образовательным программам в аудиториях также сохранит свои позиции в ближайшие годы. Используя преимущества обоих видов обучения, необходимо объединять их, что усилит образовательный эффект каждого.

В недалеком будущем онлайн обучающие навыки станут важным индикатором для оценки квалификации педагога, поэтому необходимо пересмотреть традиционную подготовку будущих учителей, которая всегда была направлена только на офлайн учебный процесс. В связи с этим необходимо пересмотреть традиционную методику образовательного процесса, активнее обобщать опыт и выявлять лучшие практики онлайн-образования, которые необходимо распространять как передовые знания, положительно влияющие на успехи поколения будущего, при этом мотивируя их на развитие своих способностей, творческое саморазвитие, что будет в целом способствовать развитию высшего образования.

Благодаря современным технологиям и развитой цифровой среде уже нет особой разницы, где педагог читает лекции – в России или в Китае. «Доля онлайн-образования будет только расти, но и традиционный формат обучения все, же сохранит в ближайшие годы свои позиции [10]». Несмотря на сложившуюся кризисную ситуацию, мы можем предположить, что большинство китайской молодежи обучающейся в России, хорошего мнения о русских людях, вызывающих у них симпатию. Россия после снятия ограничений в связи с коронавирусом продолжит политику увеличения числа иностранных студентов в своих вузах, что может служить отличным стимулом для китайской молодежи изучающей русский язык, тем более, что этому способствует благоприятная политическая обстановка. Дальнейшая интеграция вузовских сообществ России и Китая, в рамках научно-практических конференций и совместного проведения творческих проектов, даст прекрасную возможность исследователям для обмена идеями и совершенствования своих изысканий в поисках эффективных путей развития современного образования в условиях быстроменяющегося глобального мира, так как подписано соглашение на уровне глав государств об открытии 2021 года научно-технического и инновационного сотрудничества, при этом неизменно важными остаются направления сотрудничества социально-культурной направленности в сфере образования, культуры и межкультурной коммуникации, проведение мероприятий по популяризации русского языка, русского искусства в Китае и китайского – в России, а также спорта и здравоохранения.

Библиографический список

1. Го Иньцзянь. Как гарантировать качество обучения в эпидемический период [N]. China Science Daily, 2020-03-24 (007).
2. Чэнь Ши, Лян Цзявэй, Юй Ён, Солнце Yiqian, Ван Рунлан, Цюй Синь, Ли Шуо. (на китайском языке) Платформы, инструменты и прикладные исследования онлайн образования и его эффективность в эпидемический период [J]. Китайское аудиовизуальное образование, 2020 (05): 44 – 52.
3. Ван Ксуейян, Zhang Цян. Проблемы в идеологическом и политическом образовании в колледжах и университетах под влиянием эпидемической ситуации [J]. Чай Фуцзяни, 202,42 (04): 266 – 267.
4. Фу Бин. «Онлайн обучение: анализ проблем и пути их решения во время эпидемии [J]. Китайский журнал мультимедиа и обучения онлайн (десятидневная проблема), 2020 (06):16-17.
5. Ван Вэй. Проблемы и перспективы процесса онлайн образования [N]. Журнал китайских учителей, 2020-04-22 (004).
6. Сюэ Чэнлун, Го Инся. [J]. Журнал восточного китайского государственного университета. Научный вестник образования, 2020,38 (07):65-74.
7. Ли Юминг, Ли Бингзэн, Песня Хой, Бай Лэсан, Лю Лэньин, Ву Йонгуй, Ли Куан, Вэнь Ксиэхонг, Чен Вэнь, Жэнь Ин, Су Йингксия, Лю Ронян, Чен Мо. «Международное китайское языковое образование в контексте COVID-19: Проблемы и пути их решения», [J]. Исследование вопросов преподавания языков, 2020 (04): 1 – 11.
8. Как онлайн образование изменит пандемия. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e9597339a79473072c3e718?from=newsfeed> (date of the address: 10.09.2020).
9. Дистанционное обучение может забрать до 80% часов обучения в школе. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4391875> (date of the address: 12.09.2020).
10. Вузы после пандемии: будущее онлайн-образования. URL: https://www.dp.ru/a/2020/05/13/Vuzi_posle_pandemii_budu (date of the address: 12.10.2020).

References

1. Guo Yingjian. How to guarantee the teaching quality on line during the epidemic period [N]. China Science Daily,2020-03-24(007).
2. Hen Shi, Liang Jiawei, Yu Yong, Sun Yiqian, Wang Runlan, Qu Xin, Li Shuo. (in Chinese) Online teaching Platform, Tools and Application Effectiveness Research in the Epidemic Period [J]. China Audio-Visual Education, 2020(05):44-52.
3. Wang Xueyan, ZHANG Qiang. Problems in ideological and Political education in colleges and universities under the epidemic situation and countermeasures [J]. Fujian Tea,202,42(04):266-267.
4. Fu Bin. Analysis on the problems and countermeasures of “online teaching” during the epidemic [J]. Chinese Journal of Multimedia and Online Teaching (the ten-day issue), 2020(06):16-17.
5. Wang Wei. Problems and Improvement of online Teaching [N]. Chinese Teachers’ Journal,2020-04-22(004).
6. Xue Chenglong, Guo Yingxia. [J]. Journal of east China normal university (education science edition), 2020, 38(07):65-74.
7. Li Yuming, Li Bingzhen, Song Hui, Bai Lesang, Liu Lening, Wu Yongyi, Li Quan, Wen Xiaohong, Chen Wen, Ren Ying, Su Yingxia, Liu Rongyan, Chen Mo. “International Chinese Language Education in the Context of coVID-19: Challenges and Countermeasures”, everybody talks (1)[J]. Language Teaching and Research,2020(04):1-11.
8. As online education in the conditions of a pandemic will change. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e9597339a79473072c3e718?from=newsfeed> (date of the address: 10.09.2020).
9. Distance learning can take 80% of school hours. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4391875> (date of the address: 12.09.2020).
10. Higher education institutions after a pandemic: future of online education. URL: https://www.dp.ru/a/2020/05/13/Vuzi_posle_pandemii_budu (date of the address: 12.10.2020).

УДК 37.018.46

UDC 37.018.46

МАХОТИН Д.А.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий непрерывного образования, Московский городской педагогический университет

E-mail: mahotinda@mgpu.ru

ШАЛАШОВА М.М.

доктор педагогических наук, доцент, директор института непрерывного образования, Московский городской педагогический университет

E-mail: ShalashovaMM@mgpu.ru

ДЕМИДОВА Е.А.

директор ресурсного центра института непрерывного образования, Московский городской педагогический университет

E-mail: demidovaea@mgpu.ru

MAHOTIN D.A.

Ph.D., Docent, Associate Professor, Institute of Continuing Education, State Autonomous Educational Institution "Moscow City University"

E-mail: mahotinda@mgpu.ru

SHALASHOVA M.M.

Doctor of Sciences (Education), Professor, Director of Institute of Continuing, State Autonomous Educational Institution "Moscow City University"

E-mail: ShalashovaMM@mgpu.ru

DEMIDOVA E.A.

Director of the Resource Center of the Institute for Continuing, State Autonomous Educational Institution "Moscow City University"

E-mail: demidovaea@mgpu.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ И МЕТОДИСТОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛЬ САМП-ОБРАЗОВАНИЯ

TRAINING OF TEACHERS AND METHODOLOGISTS FOR THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION: THE CAMP-EDUCATION MODEL

Достижение задач научно-технологического развития России напрямую связано с проблемой подготовки кадров для высокотехнологичной экономики, способных осуществлять технологические прорывы, создавать новые решения и продукты. При этом подготовка будущих инженеров, технологов на уровне общего и дополнительного образования детей требует изменения содержания и форм взаимодействия педагога и ученика, проникновения в суть новой технологической культуры и цифровой экономики, поиска новых подходов к преподаванию естественнонаучных дисциплин и технологий, созданию условий для междисциплинарности и конвергенции в обучении, к формированию функциональной грамотности, в том числе готовности учащихся к саморазвитию и самоопределению.

Авторы раскрывают опыт разработки и результаты апробации новых форм и программы повышения квалификации педагогов естественнонаучной и технологической направленности, построенной на основе кэмп-подготовки.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, кэмп-подготовка, подготовка методистов, дополнительное образование.

Achieving the tasks of scientific and technological development in Russia is directly related to the problem of training personnel for a high-tech economics, who is capable of making technological breakthroughs, creating new solutions and products. At the same time, the training of future engineers, technologists at the level of general and extended education of children requires a change in the content and forms of interaction between a teacher and a student, penetration into the essence of a new technological culture and the digital economy, a search for new approaches to teaching Sciences and technologies, and creating conditions for interdisciplinarity and convergence in learning, to the formation of functional literacy, including the readiness of students for self-development and self-determination.

The authors reveal the development experience and the results of approbation of new forms and advanced training programs for teachers of Science and Technology, built on the basis of camp training.

Keywords: professional development of teachers, camp training, training of methodologists, additional education.

Педагогическое сообщество в процессе модернизации образования и реализации Национального проекта «Образование» поднимает вопросы переосмысления целевых ориентиров, изменения методологии естественнонаучного технологического образования, требований к образовательным результатам. Осуществляется поиск эффективных методов и средств развития интереса к предметам естественнонаучного и технологического профилей, методических решений и практик по совершенствованию содержания и форм работы с обучающимися, вопросов подготовки педагогических кадров, готовых к изменениям существующей системы обучения за счет разработки и внедрения новых форм, технологий, средств обучения и воспитания.

На решение этих задач направлен реализуемый в Московском городском педагогическом университете (ГАОУ ВО МГПУ) проект Фонда инфраструктурных и образовательных программ групп

пы РОСНАНО. В рамках проекта разработаны и апробированы дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, элективные курсы в рамках основных образовательных программ высшего образования по направлению «Педагогическое образование», позволяющие осуществлять подготовку и профессиональное развитие педагогов и методистов дополнительного образования естественнонаучной и технической направленностей, в целях организации проектной и исследовательской деятельности детей в области естественных наук и технологий.

Программы профессионального развития педагогов построены по модульному принципу проектирования структуры и содержания обучения, концентрическому способу достижения образовательных результатов и организации образовательного процесса. Выбор модулей

происходит в зависимости от образовательных интересов и/или профессиональных позиций слушателей.

Апробация программ имеет целью оптимизацию и универсализацию практических методов и подходов, предложенных в разработке для достижения эффективного восприятия материала слушателями всех заявленных категорий обучающихся, включая учителей предметных областей («химия», «физика», «биология», «технология»), педагогов дополнительного образования, методистов образовательных организаций и институтов развития образования (рисунок 1).

В апробации участвовали педагоги из 13 регионов Российской Федерации: г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Ростов-на-Дону, Республики Марий-Эл, Краснодарского и Красноярского края, Московской, Костромской, Ульяновской, Брянской, Воронежской, Белгородской, Калужской областей.



Рис. 1. Содержание апробируемых дополнительных профессиональных программ.

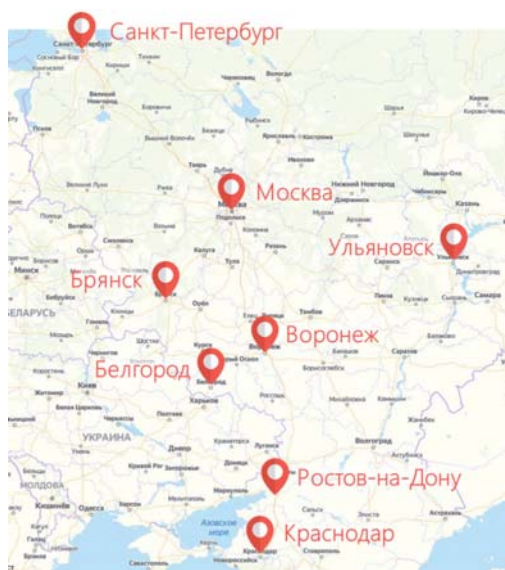


Рис.2. Карта регионов-участников апробации.



Рис. 3. Общая численность и состав участников апробации программ.

Общая численность и состав участников апробации программ указаны на рисунке 2, общей численностью 330 педагогов, областей «физика», «химия», «биология», «технология» – 143 чел., учителей иных предметов преподавания (предметов гуманитарных направлений, «география», «математика», «началь-

ные классы», «информатика») – 37 чел., педагогов дополнительного образования естественнонаучной и технической направленностей – 31 чел., методистов образовательных организаций и институтов развития образования – 31 чел., иных (административный персонал образовательных организаций, преподаватели высших учебных заведений) – 43 чел., студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», – 45 человек.

Основной формой апробации стала система профессионально-образовательных лагерей (кэмповот англ. «camps», «лагерь»), последовательность реализации которых позволило обеспечить:

1) последовательное приращение образовательных результатов;

2) создание на каждом кэмпе образовательных продуктов, имеющих ценность для системы дополнительного образования, а также их доведение до полномасштабного образовательного проекта, готового к внедрению и тиражированию;

3) развитие навыков командной работы с распределением ролевых функций и занятием экспертной позиции, как по оцениванию своих образовательных продуктов (индивидуальных и командных), так и других команд.

В зарубежной практике корпоративного обучения и новых форм работы со взрослыми обучающимися кэмп (Bootcamp, Coding Bootcamp, аквариумы) получили свое развитие как форма интенсивной практико-ориентированной подготовки, изначально возникших в подготовке ИТ-специалистов и новобранцев [3, 5, 6]. Кэмп-подготовка фокусируется на максимальной скорости и эффективности освоения профессиональных навыков, нацеленностью на результат с высокой отдачей усилий (и других ресурсов), инновационной стартап-направленностью содержания и создаваемых в процессе курса продуктов.

Логика реализации лагерей (кэмпов) заключается в проведении очных (очно-дистанционных) сессий в формате «погружений», в процессе которых в расписание интегрировались учебные темы из содержания базового модуля; групповые и коллективные обсуждения идей, кейсов, реальных практик; выполнение самостоятельных заданий по разработке образовательных продуктов (создание образовательных программ, методических материалов, экспертных заключений и пр.); публичное представление и взаимное оценивание результатов проектных работ и исследований; индивидуальные и групповые консультации с экспертами; ежедневные и итоговые рефлексивные практики.

В процессе сопровождения сессий (кэмпов) педагогами использовались рефлексивные дневники для записи идей, наблюдений, фиксации результатов работы в тот или иной день, планов дальнейших действий; оценочные листы и карты (чек-листы), которые использовались для самооценивания результатов работы слушателя/группы слушателей и проведении публичных защит образовательных продуктов.

На первой очной сессии в рамках BootCamp учителя, педагоги и методисты дополнительного образования погружались в разработку новых образовательных проектов в области естественнонаучного и технического дополнительного образования. Слушатели выбирали направление предметной подготовки или дополнительного образования и осваивали основы проектной и исследовательской деятельности, используя для этого содержание модуля «Нанотехнологии как содержательно-технологический кейс для системы образования». В процессе работы педагоги, решая в командном взаимодействии методические задачи и кейсы по развитию SoftSkills, моделируя будущее дополнительное образование (в виде авантпроекта/ концепции программы для детей естественнонаучной или технической направленностей), начинали осваивать методические компетенции.

Отличительной особенностью BootCamp являлось включение слушателей в совместные проектные сессии, направленные на разработку новых образовательных продуктов, в том числе создание облакапроектов, дизайн-проекта Всероссийской школьной недели Высоких технологий и технопредпринимательства; наличие игровой мотивирующей среды, основанной на интеграции идеи STA-пространства и идеи перевернутого класса. В программе последовательно реализовывались учебные модули организации проектной и исследовательской деятельности на примере кейсов по нанотехнологиям до построения базы данных проектов на основе облачных сервисов.

На второй сессии в рамках FirstCamp участники первого модуля и педагоги, уже имеющие опыт разработки и реализации дополнительных общеразвивающих программ в области естественных наук и основ нанотехнологий, осваивали форматы педагогического взаимодействия педагога с обучающимися.

На третьей сессии в рамках MidstCamp участники, преподаватели и эксперты обсуждали прототипы образовательных программ и проводили их экспертную оценку и «продажу» (маркетплейс). На очной части MidstCamp обучение проводилось в реальной практике в формате ShadowWork (это процесс личностного роста, который выводит скрытые энергии человека из тени и освобождает их. По сути наблюдение за работой наставника, во время которой происходит разбор уникальных приемов, присвоение системы ценностей и опыта). Педагоги принимали участие в работе летней школы «Наноград» (на базе г. Москвы, г. Ростова-на-Дону, Ленинградской области).

Летняя школа «НАНОГРАД» – это образовательная программа дополнительного образования, организации досуговой деятельности и самореализации, выстроенная на основании бизнес-кейсов и общей методологии «увлекательного обучения» (edutainment), решающая группу актуальных задач, связанных с повышением мотивации участия педагогов и учащихся в образовательных программах в области естественных наук и высоких технологий.

Программа Наногграда предполагает освоение слушателями теоретического материала и практическую деятельность в виде решения реальных комплексных производственных задач/проблем преимущественно инженерного и/или прикладного исследовательского характера (учебные кейсы) и предполагающих организацию командной работы.

На программе кэмпта были созданы условия для включения педагогов- слушателей программы дополнительного профессионального образования в проектную и экспертную деятельность, которую организовывали педагоги Наногграда вместе с детьми. Для этого обучение проводилось в формате «ShadowWork»: участники программы «ходили тенью» за теми, кто преподавал на программе, проводились ролевые игры, чтобы каждый обучающийся принял на себя роли «педагог» и «методист».

На итоговой сессии в рамках BattleField в формате маркетплейс проходила защита итоговых работ (проектов) и кросс-анализ программ работы со взрослыми по организации проектной и исследовательской деятельности детей в области естественных наук и основ нанотехнологий. Тематика работ слушателей раскрывалась на примере решения актуальных проблем дополнительного образования естественнонаучной и технической направленностей на уровне образовательных организаций.

В межсессионный период слушатели изучали теоретические материалы, сдавали индивидуальные задания

и тестирование, дорабатывали образовательные проекты по замечаниям экспертов, обсуждали и организовывали частичную апробацию разработанных учебных и методических материалов. Работу слушателей в межсессионный период поддерживали руководители модулей (преподаватели), эксперты и команда специалистов (координаторы, технические работники) из числа сотрудников Московского городского педагогического университета и внешних экспертов.

Слушатели в процессе обучения использовали ресурсы цифровой среды, в том числе, интернет-ресурсы университета, дистанционные образовательные программы АНО «еНАНО», программы «Развитие системы «e-Learning», информационного портала «Нанотехнологическое сообщество «Нанометр» и образовательного проекта по проведению Всероссийской Интернет-олимпиады «Нанотехнологии – прорыв в будущее!», материалы программы «Школьная лига РОСНАНО», профиля Олимпиады НТИ «Наносистемы и наноинженерия» и пр.

Содержание модулей программы и логика реализации сессий (кэмпов) представлены в таблице 1.

Анализ результатов пробации кэмпов показывает, что наиболее важными с точки зрения разработки и защиты конкретных образовательных продуктов стали модуль 2 «Проектирование учебных программ, модулей, событий» (разработка проекта дополнительной общеразвивающей программы), вариативные модули 4.1

Таблица 1.

Содержание модулей программ и сессий (кэмпов).

№	Наименование модулей программ	BootCamp	FirstCamp	MidstCamp	BattleField
1.	Модуль 1. Нанотехнологии как содержательно-технологический кейс для системы образования	УМ ПП	Р		
2.	Модуль 2. Проектирование учебных программ, модулей, событий		УМ ПП КР	Р	Р
3.	Модуль 3. Методическое сопровождение педагогической деятельности естественно-научной направленности		УМ ПП	Р	
4.	Вариативные модули 4.1 «Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе (с учетом предметной специфики)» и/или 4.2 «Организация проектной и исследовательской деятельности в условиях дополнительного образования»	УМ ПП КР	Р ПП	Р	Р
5.	Модуль 5. Образовательная политика в условиях высокотехнологического общества		УМ	УМ ПП	Р
6.	Модуль 6. Организация педагогического взаимодействия с учащимися в соответствии возрастными и индивидуальными особенностями			ПП	
7.	Модуль 7. Практикум по решению педагогических кейсов для системы основного и дополнительного образования			УМ	
8.	Модуль 8. Теория и практика взаимодействия с бизнесом в системе образования			УМ ПП КР	Р
9.	Итоговая аттестация			ПП	КР

*УМ – учебные материалы, ПП – практические работы, проекты, КР – защиты образовательных продуктов (проектов), Р – результаты предыдущего модуля, которые использовались на следующей сессии (кэмпе).

«Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе (с учетом предметной специфики)», 4.2 «Организация проектной и исследовательской деятельности в условиях дополнительного образования», модуль 8 «Теория и практика взаимодействия с бизнесом в системе образования» (разработка аванпроекта, включающего разработку и план реализации дополнительной общеразвивающей программы).

Дополнительным модулем, обеспечивающим содержание предметной деятельности в рамках программы, стал модуль 1 «Нанотехнологии как содержательно-технологический кейс для системы образования».

Предметное содержание данного модуля ориентировано на педагогов естественнонаучной и технологической направленности: «химии», «физики», «биологии» и «технологии». В частности, освещается ряд вопросов медицинской диагностики и наномедицины, 3D-печати биоактивных материалов для задач имплантологии, проблем разработки новых технологий создания структурных элементов устройств солнечной энергетики и оптоэлектронных систем будущих поколений. Кроме того, в одной из предложенных практических работ слушатели знакомятся с общими подходами к стандартизации наносистем, более подробно изучают стандартные подходы для стандартизации пленок и покрытий с использованием профилометрии и зондовой микроскопии (СЗМ).

Модуль 6 «Организация педагогического взаимодействия с учащимися в соответствии возрастными и индивидуальными особенностями» и модуль 7 «Практикум по решению педагогических кейсов для системы основного и дополнительного образования» обеспечивали в основном базовую педагогическую подготовку педагогов (как не имеющих базового педагогического образования и/или не владеющих современными методами и технологиями работы с обучающимися). Модуль 5 «Образовательная политика в условиях высокотехнологического общества» стал фактически универсальным, на каждой сессии неоднократно возвращались к вопросам нормативного регулирования дополнительного образования и стратегическим приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации, что говорит о необходимости рассматривать данный модуль как базовый с отдельным видом образовательного продукта, представляемого на публичное обсуждение/защиту. Сравнительный анализ содержания модулей и планируемых результатов обучения представлен в таблице 2.

Анализ планируемых результатов программы показывает, что все результаты планомерно формируются/совершенствуются по мере прохождения кэмпов и освоения моделей программы. Часть планируемых результатов в большей степени формируется за счет содержания учебных материалов (ОПК-3, ОПК-8), часть – за счет разработки и реализации образовательных продуктов (проектов) – УК-2, ОПК-2, БКП-2, БКП-3, а часть – за счет командного, педагогического и профессионального взаимодействия (коммуникаций) – УК-1, УК-3, УК-4, БПК-1.

Отдельным вопросом формируемых планируемых результатов является использования цифровых средств и технологий, которые активно использовались в процессе организации сессий и межсессионного периода, в процессе совместной командной работы групп слушателей, в процессе дистанционного сопровождения обучения. Результаты этой работы могут быть выделены в отдельный результат обучения по программе, который слушатели достигают, осваивая цифровые инструменты и сервисы для организации педагогической коммуникации и дистанционного сопровождения процесса реализации.

В работе кэмпов была апробирована модель совместной работы школьников и педагогов над педагогическими проектами, основанная на принципах:

1. Принципе партнерства. Включение школьников в общую методическую команду с педагогами на основе выбора ими кейса, над решением которого они хотели бы работать.

2. Принципе равенства в обучении. Участие школьников в обучении по программе вместе с учителями (по желанию).

3. Принципе взаимообучения детей и взрослых. Взаимообучение педагогов и школьников в командах включало:

- распределение и выполнение командных задач (разработчик презентации, спикер, художник-оформитель и др.);
- взаимоконсультации по содержанию и технологиям обучения;
- организация различных форм внутрикомандной поддержки (деятельностная, организационная, содержательная).

Для методистов образовательных организаций и институтов развития образования специальной компетенцией стало изучение технологий трансфера успешных практик в области проектной и исследовательской работы обучающимися, присвоения нового опыта организации работы со «взрослыми».

Одной из форм работы методиста стала экспертная деятельность (поддерживающая экспертиза) при защите проектных работ педагогов дополнительного образования и учителей, обучающихся на программе.

После обучения 81% слушателей программы отметили, что сотрудничество со школьниками в вопросах разработки новых образовательных решений призвано помочь развиваться образованию,

32% слушателей отметили, что основное затруднение в организации успешного сотрудничества со школьниками является отсутствие мотивации во взаимодействии,

19% считают, что основным затруднением является недостаток времени для выстраивания сотрудничества со школьниками;

35% опрошенных слушателей отметили, чтобы организовать успешное сотрудничество со школьниками для поиска образовательных решений, педагогу (методисту) необходимы коммуникативные компетен-

ции, умение создавать условия для продуктивной командной работы, мотивировать обучающихся,

42% из числа опрошенных указали, что поменяли что-либо в своём отношении к школьникам после про-

хождения кэмп.

Респонденты также отмечали, что обучающихся можно привлечь к разработке востребованных образовательных программ: у них есть свежие взгляды, они

Таблица 2.

Сравнительный анализ содержания модулей и планируемых результатов обучения.

№	Планируемые результаты обучения	BootCamp	FirstCamp	MidstCamp	BattleField
1	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	Решение кейсов	Обсуждение кейсов, проектов команд	Наблюдение за работой педагогов и школьников на Наногrade	
2	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	Обсуждение идей	Обсуждение идей проекта. Разработка проекта	Разработка и защита аванпроекта	Защита проекта
3	УК-3. Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	Работа в группах сменного состава	Работа в команде	Работа в команде, Защита командного аванпроекта	Защита командного проекта
4	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия	Работа в группах сменного состава	Взаимодействие в командах и между командами, Распределение ролей. Работа со школьниками. Взаимодействие с кураторами и консультантами команды	Взаимодействие в командах и между командами, Распределение ролей. Работа с внешними экспертами. Презентация проекта	Презентация проекта внутренним и внешним экспертам
5	ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	Самостоятельная проектная деятельность	Разработка проекта дополнительной общеразвивающей программы	Разработка и защита аванпроекта	Защита командного проекта
6	ОПК-3. Способен проектировать совместную и индивидуальную учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями	Самостоятельная проектная деятельность	Планирование методической работы, форм и методов реализации программ дополнительного образования. Индивидуализация и персонализация	Методы и технологии реализации дополнительной образовательной программы	Защита командного проекта
7	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	Нанотехнологии как основа для разработки программ, проектной и исследовательской деятельности	Использование естественнонаучного и технологического содержания программы	Использование естественнонаучного и технологического содержания программы	Защита командного проекта
8	БКИ-1. Организация, в том числе стимулирование и мотивация, деятельности и общения учащихся на учебных занятиях (при освоении дополнительной общеобразовательной программы)	Решение кейсов	Взаимодействие в команде со школьниками.	Наблюдение за работой педагогов и школьников на Наногrade	

Продолжение Таблицы 2.

9	БКП-2. Разработка дополнительных общеобразовательных программ (программ учебных курсов, дисциплин (модулей) и учебно-методических материалов для их реализации		Разработка проекта дополнительной общеразвивающей программы*	Разработка и защита аванпроекта	Защита командного проекта
10	БКП-3. Разработка системы оценки достижения планируемых результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ	Обсуждение критериев оценки проектной и исследовательской деятельности	Формы и методы контроля в рамках дополнительной общеобразовательной программы	Результаты обучения по аванпроекту	Защита командного проекта
11	Проведение экспертизы образовательных программ дополнительного образования, событий, учебно-методических материалов для их реализации**	Взаимная оценка решений, идей	Экспертиза идей проектов, проектов дополнительных общеобразовательных программ	Самооценка и взаимная оценка аванпроектов (по чек-листам)	Взаимо-оценка проектов

*курсивом – дублирует результаты ОПК-2.

**курсивом – предлагаемая профессиональная компетенция

идут в ногу со временем и развитием цифровых технологий, достаточно точно могут описать желаемые образовательные результаты.

После полученного на кэмпе опыта привлекать обучающихся к разработке образовательных программ готовы 26% педагогов, дорабатывать образовательные программы и реализовывать новые – 16%.

Апробация программ дополнительного профессионального образования в формате кэмп-подготовки показала актуальность данной формы работы со слушателями, когда обучение происходит через деятельность, постановку командных проектных задач и при активном включении/взаимодействии со всеми участниками образовательного процесса, включая детей.

Интенсивное погружение в реальную деятельность: от учебно-исследовательской и проектной как формы работы с обучающимися до методической и экспертной по разработке реального образовательного продукта (программы, методических разработок, цифровых образовательных ресурсов) с последующей апробацией в конкретных образовательных организациях общего и дополнительного образования, – позволяет утверждать о создании новой модели профессионального развития педагогов, в рамках которой сами слушатели становятся активными участниками всех действий и создают при помощи экспертов, консультантов и наставников новые образовательные решения, привносят в свои организации инновационные модели развития образования.

Библиографический список

1. Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М.М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности // Педагогика. 2018. № 6. С. 70–76.
2. Демидова Е.А. Развитие цифровой грамотности педагогов в процессе формирования их методических компетенций // Интерактивное образование. 2020. №3–4. С. 23–26.
3. Мамедов Д. Кейс Elbrus: обучить гуманитариев программировать по методу американских военных. URL: <https://incrusia.ru/concoct/elbrus/> (Дата обращения: 02.11.2020 г.)
4. Махотин Д.А., Юркина Л.В. Формирование культуры исследователя в проектной деятельности будущих технологов // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 4. С. 194–196.
5. Университет или буткэмп? Разбираемся, что лучше/ Хабр. URL: <https://habr.com/ru/company/skillfactory/blog/521178/> (Дата обращения: 02.11.2020 г.)
6. Что такое Буткэмп (bootcamp) в программировании и IT. Как он работает, и основные принципы организации // Журнал 1timer.ru. URL: <https://1timer.ru/dev/bootcamp/> (Дата обращения: 02.11.2020 г.)
7. Шалашова М.М., Махотин Д.А., Шевченко Н.И. Подготовка учителя к реализации ФГОС общего образования: новые модели повышения квалификации педагогов (обучение школьных команд): учебное пособие. М., 2017. 88 с.

References

1. Gevorkyan E.N., Ioffe A.N., Shalashova M.M. Professional development of teachers: approaches and accents of effectiveness. Pedagogy, 2018, no. 6, Pp. 70–76.
2. Demidova E.A. Development of digital literacy of teachers in the process of forming their methodological competencies. Interactive education, 2020, no. 3–4, Pp. 23–26.
3. Mamedov D. Elbrus Case: train humanitarians to program according to the method of the us military. Available at: <https://incrusia.ru/concoct/elbrus/> (accessed 02 November 2020) (in Russian)
4. University or Bootcamp? Figuring out what's best. Available at: <https://habr.com/ru/company/skillfactory/blog/521178/> (accessed 02 November 2020) (in Russian)

5. What is a BootCamp in programming and IT? How it works and the main principles of the organization. Magazine 1timer.ru. Available at: <https://1timer.ru/dev/bootcamp/> (accessed 02 November 2020) (in Russian).

6. *Shalashova M.M., Mahotin D.A., Shevchenko N.I.* Teacher training for the implementation of the Federal state educational standard for General education: new models for professional development of teachers (training school teams). Moscow, 2017. 88 p. (in Russian).

УДК 37.018.46

UDC 37.018.46

МАХОТИН Д.А.

кандидат педагогических наук, доцент, доцент
кафедры педагогических технологий непрерывного
образования, Московский городской педагогический
университет
E-mail: mahotinda@mgpu.ru

MAHOTIN D.A.

Ph.D., Docent, Associate Professor, Institute of Continuing
Education, State Autonomous Educational Institution
"Moscow City University"
E-mail: mahotinda@mgpu.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ
И РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**METHODOLOGICAL INNOVATIONS AS A INSTRUMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
AND DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY ORIENTATION**

Сегодня происходит поиск новых подходов к повышению квалификации педагогов, построению путей их профессионального развития. В этой связи позиция проектировщика – методиста, разработчика инновационных образовательных продуктов, – может стать основой для построения новых траекторий (треков) в дополнительном профессиональном педагогическом образовании.

В статье автор раскрывает особенности использования методических инноваций как средство для разработки и реализации программ повышения квалификации педагогов естественнонаучной и технологической направленности.

Ключевые слова: методическая инновация, дополнительное профессиональное образование, образовательная программа, командная работа, подготовка методиста.

Today there is a search for new approaches to improving the skills of teachers, building ways of their professional development. In this regard, the position of the designer and methodologist can become the basis for building new trajectories (tracks) in improving the quality.

In the article, the author reveals the features of using methodological innovations as a means for developing and implementing professional development programs for teachers of science and technology orientation.

Keywords: methodological innovation, additional professional education, educational program, teamwork, training of a methodologist.

Повышение квалификации педагогов в современных условиях развития образования становится не только эффективным инструментом повышения качества образования, но и средством создания новых образовательных продуктов, которые могут сразу внедряться в образовательный процесс общего и дополнительного образования.

Актуальной задачей дополнительного образования становится совершенствование методических и экспертных компетенций педагогов, которые способны выступать разработчиками образовательных программ, образовательных ресурсов и оценочных средств для системы образования. Фактически это подготовка методистов, которые могут стать таковыми как по должности и выполнять соответствующие функции в образовательных организациях и региональных сетевых структурах, а могут выполнять функции методических разработок параллельно со своими основными педагогическими задачами. Востребованность в таких разработчиков показывает анализ образовательных материалов, которые сегодня представляются педагогами на таких цифровых платформах, как Московская электронная школа, Российская электронная школа, ЯКласс, Учи.ру и пр. [1].

Какие же идеи, опыт и методические компетенции педагогов могут стать не только представлением их педагогических результатов работы, но реальными методическими инновациями?

Не останавливаясь на анализе подходов к определению инновации в образовании, отметим, что любая инновация:

- это результат инновационной деятельности педагога, педагогического коллектива, образовательной организации, инновационной площадки (методической или образовательной сети организаций);
- это новшество, позволяющее повысить эффективность педагогической деятельности и/или изменить образовательные результаты;
- это создание инновационной образовательной сред, обеспечивающей условия для профессионального развития педагогов и новые образовательные возможности для обучающихся.

Методические инновации всегда связаны с внедрением в практику передового педагогического опыта и новых технологий. Сегодня одним из приоритетных направлений методических инноваций являются цифровые технологии, апробация и внедрение методических

приемов их использования в разных условиях образовательной деятельности, для решения широкого спектра педагогических задач.

Методические инновации – особый результат инновационной деятельности, инициация и апробация которых доступны любому педагогу, каждой образовательной организации. Для этого необходимо соблюдать ряд условий для создания необходимой творческой инновационной среды.

Анализ опыта деятельности инновационных площадок и публикаций по данной проблеме позволяет выделить три основных из них [3, 4]:

1) направленность на поиск и творческое применение технологий, методов и приемов в педагогической деятельности (креативность);

2) право педагога экспериментировать и выходить за рамки «стандартных» норм образовательного процесса – за рамки урока, «стены» школы, расширение и изменение логики учебного процесса (открытость);

3) возможность иметь доступ к новому российскому и зарубежному опыту, презентации и обсуждения своего педагогического опыта, обмена взглядами и дискуссиями, работы в творческих педагогических и инновационных командах (коллаборация).

Направления поиска для методических инноваций могут быть достаточно широкими: это и педагогический опыт и творчество самих педагогов; и зарубежный опыт применения тех или иных педагогических технологий и методик; и анализ педагогического опыта коллег (проявляющих себя как «ярких» личностей, имеющих высокие образовательные результаты, победителей конкурсов профессионального мастерства и пр.); и опыт применения новых технологий, в первую очередь, цифровых технологий, электронных образовательных ресурсов, веб-сервисов и пр.; и технологии и формы взаимодействия, используемые в социальной и профессиональных практиках, которые могут быть адаптированы для решения педагогических задач и т.п.

Отдельным примером – треком в порождении и внедрении инноваций – является работа в творческих педагогических командах в процессе повышения квалификации. Подобная форма работы стала основной в ходе подготовки методистов по модульной программе профессиональной переподготовки «Методическая и экспертная деятельность в области дополнительного образования естественнонаучной и технической направленностей» (252 часа), которая была разработана и реализована в 2019-2020 годах Московским городским педагогическим университетом (по проекту Фонда инфраструктурных и образовательных программ РОСНАНО).

Состав педагогических команд для организации эффективной работы формируется следующим образом [2]:

1) оптимальная численность команды 5-6 человек;

2) желательно исключить в составе команды педагогов из одной школы или группировать их по какому-либо признаку совместной деятельности (если

обучается педагогический коллектив одной образовательной организации);

3) команды должны включать учителей разных учебных предметов, педагогов дополнительного образования;

4) желательно наличие в каждой команде иметь лидера или педагога, методиста с большим и разнообразным опытом работы (преподавания разных предметов, наличие публикаций и методических разработок и пр.).

Педагогические команды в процессе решения поставленной задачи – создании методического продукта (в данном случае разработки дополнительной общеразвивающей программы) – проходят через стадии поиска новых (востребованных) названий и видов деятельности, интересных и эффективных форм работы; обсуждение идей и предложений, как своих, так и других команд; создания прототипа программы и ее экспертизы (внешней – внешними экспертами разного профиля; и внутренней между командами – взаимооценки); проработки содержания и технологии его реализации; публичной защиты проработанного продукта.

В процессе такого повышения квалификации развиваются не только методические компетенции педагогов, но и активизируется инновационное начало педагогической деятельности, создаются предпосылки для создания, апробации и внедрения методических инноваций в образовательную практику.

Анализ учебной деятельности слушателей курсов повышения квалификации и их методических продуктов позволил обобщить те интересные и, во многом, инновационные идеи и подходы, которые предлагались и частично воплощались в проект программы дополнительного образования детей.

Позволим все методические идеи разбить на 4 группы в соответствии с трендами современного образования и обучения.

1. Методические инновации, направленные на повышение привлекательности образовательной программы для целевой аудитории (например, создание лендинговых страниц программы дополнительного образования; привлечение обучающихся к обсуждению названия и содержания программ).

2. Методические инновации, позволяющие реализовать идеи индивидуализации и персонализации в дополнительном образовании (индивидуальные треки в процессе реализации программы; выбор обучающимися индивидуальных и командных тем проектов; включение в программу вариативного модуля под образовательные запросы конкретного обучающегося; выбор форм итоговой аттестации обучающимися, включая внешнюю оценку).

3. Методические инновации, направленные на использование современных цифровых технологий и форматов дистанционного, смешанного обучения (перенос части учебного материала в онлайн или видеоматериалы; включения в учебный процесс виртуального тьютора или помощника в выполнении практических работ (исследований, экспериментов, испытаний) на рассто-

янии; представление результатов своей работы на портал; создание траекторий освоения программы с помощью онлайн-инструментов, например, интеллект-карт и пр.).

4. **Методические инновации, направленные на эффективную реализацию проектной и исследовательской деятельности обучающихся** (модульное построение образовательной программы в логике реализации этапов проектной/исследовательской деятельности или реализации совокупности проектов/исследований; разные формы включения в программу

наставников, внешних экспертов; сетевые механизмы организации проектной/исследовательской деятельности и пр.).

На основании выделенных групп методических инноваций можно выстраивать последовательность изучения отдельных тем (модулей) программ повышения квалификации или предложить индивидуальные треки их реализации в процессы выполнения индивидуальных (командных) проектов слушателями.

Библиографический список

1. Заславская О.Ю., Кац С.В., Махотин Д.А. Подходы к описанию модели проектирования сценариев уроков по технологии на портале «Московской электронной школы» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2019. № 4 (50). С. 64–72.
2. Демидова Е.А. Развитие цифровой грамотности педагогов в процессе формирования их методических компетенций // Интерактивное образование. 2020. №3-4. С. 23–26.
3. Махотин Д.А. Внедрение результатов инновационной деятельности в условиях дополнительного профессионального образования / В сборнике: Профессиональное развитие педагогических кадров в условиях обновления образования. Сборник материалов VIII Городской научно-практической конференции. Сер. «Библиотека журнала «Интерактивное образование»». 2017. С. 33–39.
4. Махотин Д.А. Обучение преподавателей вузов инновационным педагогическим технологиям в процессе реализации анти-коррупционных образовательных программ // Право и современные государства. 2015. № 4. С. 42–46.

References

1. Zaslavskaya O.Y., Kats S.V., Mahotin D.A. Approaches to the description of the model for designing scenarios of technology lessons on the Moscow e-school portal. Vestnik of Moscow City University. Series «Informatics and Informatization of Education», 2019, no. 4, Pp. 64– 2.
 2. Demidova E.A. Development of digital literacy of teachers in the process of forming their methodological competencies. Interactive education, 2020, no. 3–4, Pp. 23–26.
 3. Mahotin D.A. Implementation of the results of innovative activity in the conditions of additional professional education. Professional development of teaching staff in the context of educational renewal. Collection of materials of the VIII City scientific and practical conference. Moscow, 2017, Pp. 33–39 (in Russian).
 4. Mahotin D.A. Training University teachers in innovative pedagogical technologies in the implementation of anti-corruption educational programs. Law and modern states, 2015, no. 4, Pp. 42–46.
-

УДК 741.02-035.67

UDC 741.02-035.67

МИЛОКУМОВ С.А.

профессор, кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте
E-mail: sergey.milokumov@mail.ru

MILOKUMOV S.A.

Professor, Department of Fine Arts, Teaching Methods and Design, Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta
E-mail: sergey.milokumov@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ РИСУНКА В ТЕХНИКЕ ШАРИКОВОЙ РУЧКИ

FEATURES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF DRAWING IN THE TECHNIQUE OF BALLPOINT PEN

В статье рассматриваются особенности рисунка в технике шариковой ручки, как в историческом аспекте его становления, так и в плане необходимости его более активной интеграции в программы подготовки будущих художников, дизайнеров. Раскрываются особенности техники рисунка шариковой ручкой в контексте освоения приёмов и навыков академического рисунка.

Ключевые слова: рисунок, техника шариковой ручки, рисунок шариковой ручкой, профессиональное образование, подготовка бакалавров.

The article deals with the peculiarities of the drawing in the ballpoint pen technique, as in the historical aspect of its formation and in the need for its greater integration in the training programs of future artists, designers. The features of the ballpoint pen drawing technique revealed in the context of mastering the techniques and skills of academic drawing.

Keywords: drawing, technique of ballpoint pen, ballpoint pen drawing, vocational education, bachelor degrees.

Техника рисунка шариковой ручкой предстала неким камертоном для определения уровня подготовки и готовности бакалавров в области изобразительного искусства и дизайна для максимально полной творческой реализации. Освоение техники рисунка шариковой ручкой обучающимся по направлению подготовки «Изобразительное искусство» и «Дизайн» продиктовано не только требованиями современного рынка проектных услуг, но и самим процессом проектирования. Сегодня, с одной стороны, приобретает всё большую актуальность бережное отношение к лучшим традициям мирового изобразительного искусства, что невозможно без достаточно высокого уровня овладения техникой академического рисунка, как основы изобразительного творчества, а с другой – творческое осмысление и привнесение новых приёмов и техник. Именно развитие специальных навыков и способностей, которые необходимы для реализации творческих идей в области дизайна (наброски, скетчи, эскизы) и художественной графики (иллюстрации, станковое искусство), и является целью обучения рисунку в технике шариковой ручки во всей широте его графических возможностей. Однако, как показали исследования и опросы, проведённые в ряде профильных вузов, вопрос взаимосвязи и взаимозависимости академического рисунка и в технике шариковой ручки в профессиональном обучении дизайнеров и художников остаётся открытым. Как никогда назрела острая необходимость последующих шагов в развитии у обучающихся специальных навыков выполнения рисунка шариковой ручкой в качестве связующей нити между академическим рисунком и современной худо-

жественной и проектной графикой.

Профессиональное образование в современных условиях всё возрастающей потребности в конкурентоспособных выпускниках должно обеспечить формирование у студентов в процессе обучения всего необходимого набора компетенций, основанных как на академических знаниях, так и на основе новых материалов и технологий. Пожалуй, одним из таких относительно новых графических материалов является шариковая ручка, использование которой в профессиональной среде художников и дизайнеров открыло целое направление в искусстве не только проектной графики, но и скетчинга, иллюстрации и станкового творчества.

История становления рисунка в технике шариковой ручки не превышает и 50 лет, однако его графическая предтеча в наскальных петрографах, фиксирующих обобщённое восприятие среды обитания, насчитывает не одну тысячу лет. Показательна в этом отношении Пермская цивилизация художников Прикамья с её знаменитым «звериным стилем». Похожие сценки охоты украшают и пещеру Альтаир в Испании, а также искусно выполненные наскальные рисунки в Сахаре. Как раз в Африке, в Древнем Египте рисунок впервые стал не только предметом пристального исследования, но и теоретического обучения его основам, были сформулированы правила отображения действительности и обучения, касавшиеся моторики рук. Институт по изучению скульптуры и живописи открыли уже при Рамзесе II. Таким образом, в те далёкие времена был создан фундамент главного графического средства для всего изобразительного искусства. Несомненно, что это

линия, линейный рисунок, причём не только для академической школы в самом широком смысле, но и для рисунка в технике шариковой ручки, в частности.

Проводя анализ профессионального образования и его проблематики в сфере изобразительных искусств в разные периоды его развития, обращает на себя внимание различие в подходах и целях. К примеру, в Древней Греции и Риме преподавание в школах искусств было нацелено на гармонию пространства и пластику форм. Ученики познавали природу тела и тонкости его пропорций. Обязательность преподавания в древних школах рисунка с натуры свидетельствует о серьёзности отношения к дисциплине. Сикионская школа рисования, к примеру, опираясь на научный метод, обучала премудростям дисциплины на природе. Дополняя опыт египтян, художники Античности посвятили свои исследования объёму и светотени. Эпоха же Римской империи запомнилась лишь эксплуатацией наработанных приёмов в технике рисунка, которые, к сожалению, растрачиваются в эпоху Средневековья. Пожалуй, настоящее пробуждение интереса к изучению проблем искусства и реалистическому рисунку началось в эпоху Возрождения. Заслуживает особого внимания факт появления в технике рисунка новых приёмов и новых материалов, таких как свинцовые и серебряные грифели, итальянский карандаш, мел, уголь, пастель, тушь, акварель, цветные чернила и белила. Став неким фундаментом для подавляющего большинства художественных школ, эти материалы и техники и сегодня успешно продолжают эстафету изучения и развития изобразительного искусства и, в частности, рисунка. Благодаря усилиям по обобщению практики преподавания рисунка, появился на свет трактат Л.Б. Альберти «Три книги о живописи», основные положения которого остаются актуальными и сегодня. Большим поклонником идеи применения теории в вопросах обучения слыл и Леонардо да Винчи. Наследие великих художников Возрождения предопределило возникновение и развитие системы академического образования. Рисунок, которому отводится основная роль, уже с XVII века является самостоятельной и самодостаточной дисциплиной в создаваемых государственных художественных заведениях и академиях художеств, где обучение осуществлялось на основе теории, от простого к сложному. В России таким центром педагогической и методической работы, где достаточно активно осуществлялось развитие методов изучения и преподавания рисунка, стала основанная в 1757 году Академия художеств, система образования которой выстраивалась на научно-теоретической основе с особым вниманием к вопросам методики преподавания. Золотыми буквами вписаны в историю развития Российской академической школы рисования имена замечательных педагогов А.П. Лосенко и В.К. Шебуева. Чуть позже, при Императорской академии художеств, по причине острой нехватки преподавателей рисунка было учреждено специальное учебное педагогическое заведение, в стенах которого создавались программы и требования по рисунку для средних учебных заведений.

Очень много было сделано в этом направлении такими художниками и педагогами, как Н.Н. Ге, И.Н. Крамской, а особенно – П.П. Чистяков, чьи размышления о преподавании в рисунке актуальны и сегодня.

Необходимо отметить, что XX век – это время формирования различных взглядов и мнений на преподавание рисунка, его формы и методы, цели и задачи, что поспособствовало упадку академической системы преподавания. На этом фоне открываются новые художественные факультеты, где наравне с практическими занятиями активно разрабатывается и сама методика преподавания рисунка. Сегодня художники и дизайнеры, следуя лучшим достижениям академического рисунка, приносят в своё творчество элементы новизны, дополняя его новыми техниками и материалами. Однако, при этом и в живописи, и в архитектуре, и в дизайне рисунок был и остаётся их фундаментом. Н.Н. Ростовцев в своё время отметил, что «С рисунка начинается всякое изображение формы...» [5, с. 3]. Само художественное мышление, являясь следствием последовательного анализа «формы явления, восприятия и изображения» и формирует собственно изобразительный процесс. Но, пожалуй, основное в процессе творчества, способствующее формированию в обучающемся истинного художника – это восприятие предмета через осознание формы и содержания, то есть сам предмет, его восприятие и последующее изображение.

Практика рисунка наших дней, её принципы основаны на реалистической школе академического рисунка. Это единая база для профессиональной подготовки студентов направлений «Изобразительное искусство» и «Дизайн». Понятие «академично» по определению Н.И. Кондакова – это «в высшей степени научно, на основе последних достижений науки» [4, с. 18]. Термин «академизация» рассматривается как «необходимая сторона развития художественно-изобразительной культуры, связанная с сохранением и развитием наиболее совершенных традиций и образцов искусства и созданием на этой основе художественной школы, профессионального образования» [2, с. 200]. Понятие «академический» понимается как придерживающийся установленных традиций [1, 3]. Н.Н. Ростовцев акцентировал, что дисциплина «Академический рисунок» «раскрывает перед учащимися принципы построения реалистического изображения на плоскости и даёт художественную культуру, знания и навыки, необходимые для самостоятельной творческой работы» [5, с. 10]. Пожалуй, самым универсальным инструментом на профессиональном поприще дизайнеров и художников, основой для их творческого роста является именно академический рисунок.

Необходимо отметить, что рисунок, являясь результатом процесса изучения предмета, построения композиции или создания эскиза под живопись, бывает не только вспомогательным, но и самостоятельным направлением в изобразительном творчестве, к примеру, иллюстрация, скетч, проектная и станковая графика. Большинство из этих направлений в виде произведений

прочно заняли своё достойное место в истории искусств. Однако, скетч, к примеру, в том числе и в технике шариковой ручки, как вид графического искусства в дизайне и художественном изобразительном творчестве заявил о себе лишь в 60-70 годах XX столетия. Внимание со стороны профессионалов к этому направлению и технике шариковой ручки растёт год от года, а значит, есть объективная необходимость освоения техники рисунка шариковой ручкой обучающимися.

Для решения различных творческих задач, как для профессионала, так и для начинающего художника или дизайнера, существенно важным есть момент выбора инструмента и материала, оптимально обеспечивающих качество в реализации творческих задач. На разных этапах развития человечества, а значит, и развития рисунка, люди творческих профессий использовали самые различные графические материалы. Пожалуй, самым известным и востребованным материалом для рисунка на протяжении вот уже не одной сотни лет является карандаш. Начиная с XIII века, он был «серебряным», «свинцовым», «итальянским» и только в XVI веке карандаш обрёл графитовый стержень.

Карандаш является универсальным инструментом для графических работ на бумаге разного тона и плотности. В современном исполнении он предлагается в виде грифеля без оправы, как цанговый и, конечно же, как классический карандаш в деревянной оболочке. Но ещё более замечательные (как тонально, так и линейно) возможности для работы на больших и очень больших форматах у угля. Его изготавливают для удобства в виде круглых стержней длиной 6–8 см и диаметром 5 мм. Он обеспечивает на бумаге глубокий матовый чёрный след, позволяет выполнять жирные и тонкие линии и штриховку, а также технологичен при выполнении техники растушёвки. Под стать углю и материал с красно-коричневым оттенком – сангина, которая мастерски сочетается с ним в рисунке. Как и уголь, она удивительным образом растирается на бумаге и держит штрих. В эпоху Возрождения техникой рисунка сангиной гениально владели Леонардо да Винчи и Рафаэль, а в более поздний период – Ж. Шарден, П. Рубенс и А. Ватто.

Ещё один графический материал, расцвет которого наблюдался в конце XIX века, – это тушь-перо. Явление рисунка пером в качестве формы в изобразительном искусстве – явление молодое и оригинальное, поначалу ставшее массовым увлечением не только среди профессиональных художников, но и среди любителей. Потом появились восточная тушь Гохуа и специальная бумага к этой технике: Гу Сю, Ханси, Бункаси и Кодзоси. Сегодня, благодаря развитию современных технологий, для реализации творческих проектов у художников и дизайнеров появился целый арсенал графических материалов: фломастер, восковой карандаш, маркёр и шариковая ручка.

История шариковой ручки начинается с патента Джона Лауда от 30 октября 1888 года. Спустя почти тридцать лет изобретение было усовершенствовано Ван Вечтен Райзбергом, дополнено Джозефом Ласло Биро.

И только патент Марселя Бик 1953 года явил миру одноразовую модель шариковой ручки, мировой бестселлер «Bic Cristal». В России шариковые ручки появились в начале 60-х и вплоть до середины 70-х ощущался их дефицит.

Стоит отметить, что в художественной среде новый графический материал вызвал неподдельный интерес своей надёжностью и практичностью, и, конечно же, широкими графическими возможностями. Шариковая ручка как инструмент приглянулась дизайнерам, художникам-графикам и архитекторам. Они по достоинству оценили её технические возможности в линейном рисунке, тоновой графике и при создании широкой гаммы текстур. Рисунок в технике шариковой ручкой с успехом был опробован в таких направлениях графического искусства, как комикс, станковая графика и скетч. Можно с уверенностью говорить о первых пиках популярности этого инструмента в конце 80-х и 2000-х годов. Сегодня он очень востребован как в профессиональной среде дизайнеров, так и в творческой жизни художников. Процесс исследования возможностей техники шариковой ручкой продолжается.

Сегодня можно говорить о целой субкультуре вовлечённых в творческий процесс рисования шариковой ручкой, у которой есть свои виртуальные площадки, галереи и конкурсы. Это направление рисунка стало частью творческой жизни в студенческой среде будущих дизайнеров, архитекторов и художников. Шариковая ручка стала незаменима в проектной деятельности, скетчах и эскизах, что, с одной стороны, способствовало росту неподдельного интереса к инструменту со стороны обучающихся, а с другой – обеспечило ускоренное развитие этой техники рисунка как самостоятельного вида изобразительного искусства. Этому способствовало также дальнейшее совершенствование инструмента: изменение диаметра шарика в конструкции ручки, широкий выбор чернил, разнообразие дизайна самих ручек. Но, пожалуй, самое интересное в истории овладения этим инструментом – это осознание художниками, что его специфические особенности требуют и повышенного внимания. В первую очередь это обусловлено технологическими тонкостями шариковой ручки: дозированный объём подачи красящего материала предопределяет работу над небольшими графическими произведениями не монументального характера. Особое внимание при наложении тонов и оттенков требует от студентов овладение техникой перекрёстной и параллельной штриховки. Приветствуется в рисунке шариковой ручки абсолютное знание предмета изображения, а ещё лучше – рисунок по памяти или воображению, поскольку не допускается использование предварительного карандашного рисунка, по которому технологически невозможно качественно вести работу шариковой ручкой. Но, наверное, самое необычное и трудноисполнимое – это отказ от правок в процессе рисования в любом виде и на любом из этапов. Шариковая ручка – настолько тонкий и чувствительный инструмент, что реагирует на любую, даже самую незначительную, деформацию

поверхности бумаги вследствие работы ластиком или любого другого корректирующего материала.

Важно понимать, что рисунок – это не только творчество в чистом виде, но и, собственно, само действие формотворчества, от начального эскиза до законченного образа. Поэтому, наравне с творческим воображением, одной из главных задач является выработка у студентов конструктивно-пространственного мышления. И в этой связи необходимо отметить, что попытка обучающихся решать творческие и технологические задачи для ускорения процессов моделирования и фиксации результата при помощи полного перехода на компьютерные технологии приводит ко многим потерям, как в области наработок рукотворного рисунка, так и в образном мышлении. Исключительность в развитии концептуально-логического и художественно-интуитивного подходов в деятельности профессиональных художников и дизайнеров принадлежит лишь живому рисунку. Только он, одновременно являясь и учебно-познавательным и творческим процессом, обеспечивает развитие фантазии, моторики, наблюдательности, координации глаз и рук, обогащает практические навыки, вырабатывает мастерство, формирует и развивает образное мышление. Не стоит забывать про систематичность занятий рисунком, а также по представлению и с натуры. И по праву «Академический рисунок», как дисциплина, всегда была и остаётся нерушимым базисом для изобразительной грамоты, а её изучение позволяет студентам освоить в совершенстве технические приёмы рисунка. Много, конечно, в реализации творческих работ зависит и от культурно-художественного уровня обучающегося. В целом, необходимо понимать, что рисунок – это процесс длительного исследования натуры, её анализ, последовательные этапы построения объекта изображения, а также не менее ответственное завершение работы с максимальной реализацией поставленной творческой задачи. Для такого рисунка апробированы классические материалы: сангина, уголь, грифель и сепия. Обязательным дополнением к этому подбору материалов является ластик. Основные подходы к академическому рисунку и рисунку в технике шариковой ручки очень близки, однако есть технологические особенности, а также стилистические, обусловленные современными требованиями рынка услуг. Цифровые технологии, предлагая широкий выбор современных инструментов, бесспорно, с одной стороны, облегчают труд, но с другой – способствуют возникновению новых трудностей. Глобальная экономика, политика и культура провозглашают новые требования и вызовы к системе обучения будущих специалистов. Художник и дизайнер, обладающие навыками рисунка в технике шариковой ручки, имеют преимущество перед цифровиками в более продуктивной визуализации идей в виде скетчей и эскизов за короткий промежуток времени. Сегодня это определяющее творческое преимущество, позволяющее

исследовать и визуализировать при помощи шариковой ручки достаточный объём идей и форм за день.

Суммируя всё выше изложенное, отметим, что, не смотря на почти полувековую историю рисунка в технике шариковой ручки, его успешную реализацию в художественном творчестве и дизайн-проектировании, сегодня в России не уделяется достаточного внимания целенаправленному формированию у студентов навыков выполнения рисунка в технике шариковой ручки. Этот графический материал пока не рассматривается в виде спецкурса, интегрированного модуля в обучении дизайнеров и художников. К примеру, академический рисунок для студентов направления «Дизайн» излишне академичен и не связан технологически с дизайн-проектированием. Поэтому задача уточнения особенностей рисунка, разработки содержания и методики обучения технике шариковой ручки как никогда актуальна. При этом, необходимо сохранение неразрывной связи двух рисунков, академического и шариковой ручкой, подчёркивая их общность и уделяя должное внимание отличительным особенностям. В образовательном процессе, формируя содержание обучения, очень важно установить и сохранить наличие логических связей между рисунком шариковой ручкой, «Академическим рисунком» и дисциплинами «Проектирование» и «Пропедевтика». Рисунок есть важнейшее изобразительное средство творческого метода дизайнера для максимально эффективного проектирования. Являясь основой изобразительного искусства, академический рисунок объединил всё в одно целое: проектную и станковую графику, фалеристику и скульптуру, живопись и монументальное искусство. Растворяясь в каждом из направлений, сохраняя себя, рисунок явил себя как инструмент в каждом из них. Может и поэтому, овладение различными приёмами рисунка есть залог успешности в дизайн-проектировании и художественном творчестве. Изменение содержания образования, а также форм и методов в концепции учебных заведений с оглядкой на социально-экономические процессы, есть хороший тренд как для системы, так и для будущих художников и дизайнеров. Академический рисунок сегодня и методика его преподавания, являясь естественным базисом в усвоении знаний и навыков, как некий маятник, преодолевающий путь от академической универсальности к узконаправленности, всё увереннее движется в сторону подготовки дизайнеров самого широкого профиля. Игнорирование этой тенденции в учебном процессе фактически лишает будущих специалистов полноценного участия в конкурентной борьбе среди профессионалов. Рисунок же шариковой ручкой, освоение его техники и приёмов благоприятствует дальнейшему творческому совершенствованию обучающихся, способствует росту универсальности и развитию их мастерства.

Библиографический список

1. Арсланов В. Г. Пластические искусства / В. Г. Арсланов, В. В. Ванслов, О. Б. Дубова. М. : Пассим, 1995. 154 с.
2. Гладышев Г. М. Академический рисунок как основа искусства дизайнера и архитектора. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 5 (180). С. 199–205.
3. Дюрер А. Дневники, письма, трактаты : в 2 т. / пер. Ц. Г. Нессельштраус, ред. пер. Н. И. Филичева. Л., М. : Искусство, 1957. Т. II. 256 с.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. 720 с.
5. Ростовец Н. Н. Академический рисунок : учебник для студентов художественно-графических факультетов пединститутов. М. : Просвещение, Владос, 1995. 340 с.

References

1. Arslanov V. G. Plastic arts / V. G. Arslanov, V. V. Vanslov, O. B. Dubova. M. : Passim, 1995. 154 p.
 2. Gladyshev G. M. Academic drawing as the basis for the art of designer and architect. // Vestnik of Orenburg State University. 2015. № 5 (180). Pp. 199–205.
 3. Durer A. Diaries, letters, treatises : in 2 t. / translation C. G. Nesselstrauss, translation editor N. I. Filicheva. L., M. : Art, 1957. T. II. 256 p.
 4. Kondakov N. I. Logical dictionary and reference book. M. : Nauka, 1975. 720 p.
 5. Rostovtsev N. N. Academic drawing : a textbook for students of art-graphic faculties of pedagogical institutes / N. N. Rostovtsev. M. : Prosveshchenie, Vlados, 1995. 340 p.
-

УДК 371.134:004(07)

НИКИТИНА А.В.

старший преподаватель, кафедра общих дисциплин, Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Среднерусский институт управления-филиал
E-mail: stasy_e@mail.ru

NIKITINA A.V.

Senior Teacher, Department of General Disciplines, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
E-mail: stasy_e@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ
БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
СРЕДСТВАМИ ИНФОРМИЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

**THE THEORETICAL MODEL OF FORMATION OF READINESS FOR BUSINESS COMMUNICATION
OF FUTURE STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES IN EDUCATIONAL ORGANIZATION BY MEANS
OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATIONAL PROCESS**

В статье рассматривается структура и содержание модели формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения образовательного процесса и дидактического комплекса.

Ключевые слова: государственный и муниципальный служащий, информационно-технологическое обеспечение, учебный процесс, профессионально ориентированное обучение, дидактический комплекс, технология обучения, модель.

The article deals the structure and content of the model of forming of readiness for business communication of future state and municipal employees in the educational organization by means of information-technological support of the educational process and didactic complex.

Keywords: state and municipal employee, information technology support, educational process, professionally oriented training, didactic complex, technologies, model.

Современные условия подготовки будущих государственных и муниципальных служащих в образовательных организациях обуславливают поиск новых путей повышения уровня эффективности и результативности обучающего процесса. Данную проблему позволяют конструктивно решать метод моделирования и инфокоммуникационные технологии, использование которых способствуют качественной организации и передаче обучающего материала в полном объеме с гарантированным результатом.

Модель системы формирования готовности к деловой коммуникации возможно рассмотреть как предполагаемую систему подготовки будущих государственных и муниципальных служащих к деловой коммуникации в образовательной организации средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса. А.Н. Дахин под образовательной моделью понимает «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [3]. В современной педагогике, в соответствии с классификацией предложенной Е.А. Солодовой и Ю.П. Антоновой, образовательные модели подразделяются на модели «макроуровня», которые определяют концеп-

цию развития системы образования, и модели «среднего» уровня, «моделирующие качество образования на выходе конкретного вуза» [5]. Таким образом, исходя из вышесказанного, большинство образовательных моделей рассматривают моделирование процесса высшего профессионального образования в образовательных организациях. В данных образовательных моделях принимают во внимание особенности направления и подготовки будущих специалистов (в нашем случае направление подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление»), специфику позиционирования образовательных организаций, дидактические условия обучающего процесса для успешной реализации профессиональных компетенций. При создании данной модели используются принципы системности, научности, наглядности, последовательности, междисциплинарной интеграции и целостности использования различных методов для возможности ее применения в различных, динамично изменяющихся образовательных условиях. Компоненты модели, цель, задачи, содержание, формы, методы и средства призваны раскрывать структуру системы формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса [4].

Структурно-теоретическая модель формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих, разработанная в ходе исследования, представляет собой взаимосвязь целевого, методологического, содержательно-процессуального, критериально-оценочного и результативного блоков.

Рассмотрим структурную модель системы формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса в образовательной организации.

Целевой блок теоретической модели формирования готовности к деловой коммуникации представлен социальным заказом на подготовку всесторонне развитых государственных и муниципальных служащих. Социальный и государственный заказ на компетентных специалистов в области государственного управления, реализуется через систему требований, которые предъявляются к содержанию подготовки будущих госслужащих. Данные требования, определяются федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее по тексту ФГОС ВО), закладываются и реализуются в основных образовательных программах подготовки будущих государственных и муниципальных служащих.

Методологический блок раскрывает основные подходы и принципы формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих. Исследования состояния изучаемой задачи требует целенаправленных усилий, направленных на создание системы формирования готовности к деловой коммуникации, при которой учебный процесс становится наиболее эффективным и для этого, на наш взгляд, следует использовать комплексное сочетание нескольких подходов.

Компетентностный подход в образовательном процессе формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих отражает суть модернизационных процессов в сфере образования и подразумевает набор компетенций, представляющий качество учебного процесса, характеризующееся способностями и знаниями обучающегося, которые он сможет эффективно применить в практической, профессиональной деятельности.

Сформированные профессиональные компетенции готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих должны соответствовать требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, отвечать современным запросам общества и государства на высококвалифицированного специалиста в сфере государственного управления, готового непрерывно развиваться в своей профессиональной деятельности и быстро адаптироваться к стремительно меняющимся условиям деятельности.

Сущность коммуникативного подхода заключается в том, что обучающий процесс является моделью процесса общения. Согласно ФГОС ВО по направлению под-

готовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» в результате освоения программы бакалавриата, у будущего государственного и муниципального служащего должна быть сформирована универсальная компетенция 4, (УК-4) – коммуникация. «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [9].

Создание учебного процесса формирования готовности к деловой коммуникации как модели процесса общения, предполагает отказ от традиционно доминирующей роли преподавателя в учебном процессе и активное участие студентов в процессе формирования готовности к деловой коммуникации. Сознательное формирование отношения в деловой коммуникации как инструменту общения приводит к высокой результативности развития навыков коммуникации, приобретению компетенций эффективного общения для решения профессионально-ориентированных задач, позволяя одновременно анализировать принципы и нормы речевого этикета.

Мы согласимся с мнением В.П. Беспалько, который утверждал о необходимости всестороннего подхода к явлениям, раскрываемым наукой [1]. Таким образом, использование системного подхода при формировании готовности к деловой коммуникации обусловлено рассмотрением данного процесса как педагогической системы, позволяющей логически выстроить образовательный процесс, представляющий единое взаимодействие всех структурных компонентов модели, способных обеспечить эффективное формирование готовности к деловой коммуникации.

Данный подход характеризуется целостностью всех элементов модели, которые способствуют эффективной языковой подготовки и использованию полученных знаний в будущей профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход при формировании готовности к деловой коммуникации позволяет решить проблему индивидуального подхода обучения к каждому студенту, что способствует развитию творческого, критического, логического и практического мышления будущих государственных муниципальных служащих.

Контекстный подход [2] позволяет реализовать личное участие будущих государственных и муниципальных служащих в моделировании учебного процесса, используя средства, методы и формы формирования готовности к деловой коммуникации в контексте будущей профессиональной деятельности, опираясь на практический опыт студентов.

Использование технологического подхода при формировании готовности к деловой коммуникации является одним из основных подходов при осуществлении учебного процесса, позволяющего проектировать и управлять учебной деятельностью будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации. Технологический подход позволяет за наиболее короткий срок гарантированно достичь по-



ставленных педагогических целей.

Содержательно-процессуальный блок представлен в структуре теоретической модели технологией обучения – информационно-технологическим обеспечением учебного процесса по формированию готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих (далее по тексту ИТОУП). Исследовательские работы таких ученых, как А.А. Вербицкого, П.И. Образцова, С.А. Сластенина, А.И. Уман, Н.В. Кузьмина посвящены вопросам разработки и реализации технологии обучения [7, 8]. В результате анализа научных работ для определения сути понятия «технология обучения», мы согласимся с мнением П.И. Образцова. «Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект учебного процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [6].

Технология обучения, представленная ИТОУП в образовательных организациях, рассматривается как дидактическая система, представляющая единство содержательной и процессуальной сторон обучения. ИТО учебного процесса подразумевает включение двух взаимозависимых составляющих – информационной и технологической, которые направлены на решение поставленных преподавателем дидактических задач всесторонней поддержки учебного процесса.

Информационная составляющая ИТОУП реализующая содержательный аспект формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих и может быть реализована на основе дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины (далее по тексту ДКИО), позволяющего преподавателю реализовать целостную технологию обучения.

ДКИО представляет собой постоянно развивающуюся дидактическую систему по формированию готовности к деловой коммуникации, в которую интегрируются обучающие методические материалы, средства динамической визуализации, автоматизированные информационные системы, основная и дополнительная литература, программное обеспечение, задания для самостоятельного изучения – структура и наполнение которого зависят от целей и содержания поставленных дидактических задач.

В процессе разработки ДКИО по формированию готовности к деловой коммуникации нами учитывались позиции компетентностного, коммуникативного, системного, личностно-ориентированного, контекстного и технологического подходов.

Технологическая составляющая ИТОУП реализует процессуальную сторону подготовки будущих

государственных и муниципальных служащих в образовательной организации и представлена в виде технологической карты, которая является паспортом проекта обучающего процесса и отражает пошаговую деятельность преподавателя и обучающихся.

Процессуальный компонент теоретической модели реализуется через спроектированную преподавателем технологию обучения и предполагает выбор средств, методов и форм обучения, обеспечивающих всестороннее обеспечение учебного процесса и способствующее формированию готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих в образовательной организации.

Под методами формирования готовности к деловой коммуникации понимают способы и пути решения поставленной преподавателем дидактической задачи будущих государственных и муниципальных служащих. Согласно методам (проектный, кейс-стади, метод ситуационно-ролевых игр; игровое проектирование; метод дискуссии), применяемым при формировании готовности к деловой коммуникации, будущие государственные и муниципальные служащие приобретают теоретические и практические знания, реализуют организационно-методические умения, что в дальнейшем определяет их способность к поддержанию непрерывного самостоятельного образовательного процесса.

Используемые нами формы работы для формирования готовности к деловой коммуникации подразделяются на аудиторную, внеаудиторную работу (семинары, вебинары, интенсив-тренинги, мастер-классы), коллективную, индивидуальную, дистанционную, самостоятельную.

Теоретические и методические знания готовности к деловой коммуникации, формируемые преподавателем с использованием ИТОУП, способствуют эффективно-му решению дидактических задач, позволяя тщательно отобрать и структурировать содержание обучающего материала, согласно требованиям ФГОС ВО и раскрыть практическую составляющую каждого раздела формирования готовности к деловой коммуникации.

Прилагаемая модель системы формирования готовности к деловой коммуникации будущих государственных и муниципальных служащих средствами информационно-технологического обеспечения учебного процесса будет способствовать созданию информационной, профессионально-ориентированной образовательной среды, способствующей повышению уровня эффективности обучающего процесса, умения применять полученные знания в профессиональной деятельности, формированию критического, творческого и логического мышления, решению сложных профессионально-ориентированных задач в сфере государственного и муниципального управления.

Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. 352 с.
2. *Вербицкий А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе//Высшее образование в России. 2010. №5.
3. *Дахин А.Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
4. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980. 170 с.
5. *Солодова Е.А., Антонов Ю.П.* Математическое моделирование педагогических систем // МКО. 2005. Ч. 1. С. 113–119.
6. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. Орел: «Горизонт», 2013. 330с.
7. *Образцов П.И., Косухин В.М.* Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. 317 с.
8. *Образцов П.И.* Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография. Орел: ОГУ, 2011. 338.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования URL: (дата обращения: 08.10.2020).

References

1. *Bespalko V.P.* Education and learning with the participation of computers (pedagogy of the third millennium): Manual. M.: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK, 2002. 352 p.
 2. *Verbitsky A.* Contextual learning in a competent approach//Higher education in Russia. 2010. № 5.
 3. *Dakhin A.N.* Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty//Pedagogy. 2003. № 4. Pp. 21–26.
 4. Methods of system pedagogical research: textbook/Ed. by N.V. Kuzmina. L.: LSU, 1980. 170 p.
 5. *Solodova E.A., Antonov Yu.P.* Mathematical modeling of pedagogical systems//MKO. 2005. PART 1. C. 113–119.
 6. *Obraztsov P.I.* Foundations of professional didactics. Manual. Orel: «Gorizon», 2013. 330 p.
 7. *Obraztsov P.I., Kosukhin V.M.* Didactics of Higher Military School: Manual. Orel: Academy of Special Communications of Russia, 2004. 317 p.
 8. *Obraztsov P.I.* Technologies for training in vocational education. Monograph. Orel: OSU, 2011. 338p.
 9. Federal State Educational Standards for Higher Education URL: (date of application: 08.10.2020).
-

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

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА У СТУДЕНТОВ ОРЛОВСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО УЧИЛИЩА

FORMATION OF A POSITIVE IMAGE OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I. S. TURGENEV AMONG STUDENTS OF THE ORYOL ART SCHOOL

В статье представлен опыт организации образовательного процесса со студентами художественного училища, в рамках которого систематично решается задача формирования положительного имиджа Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева.

Ключевые слова: имидж высшего учебного заведения, студенты художественного училища, мотивация к получению высшего образования, знакомство со спецификой обучения и качеством профессиональной подготовки в вузе.

The article presents the experience of organizing the educational process with students of the art school, which systematically solves the problem of forming a positive image of the Oryol state University named after I. S. Turgenev.

Keywords: image of a higher education institution, students of an art school, motivation to obtain higher education, familiarity with the specifics of training and the quality of professional training at the University.

В условиях жесткой конкуренции во всех сферах деятельности современного общества имидж и престиж играют важную роль, в том числе на рынке образования. В этой ситуации актуальным становится формирование и поддержка положительного имиджа образовательных организаций, особенно в системе высшего образования. Именно имидж высшего учебного заведения является одним из важнейших факторов, определяющих выбор абитуриентов и их родителей.

По определению М.С. Афанасьевой, Э.Н. Галлямовой, имидж – это целостный образ субъекта (личности, предмета, явления), измеряемый соотношением эмоций, вызываемых упоминанием о нем [1].

Вслед за М.А. Фиминой к составляющим имиджа вуза целесообразно отнести:

- качество образования в вузе;
- профессорско-преподавательский состав;
- репутация вуза (история, традиции, оценочные мнения о нем со стороны эмоционально-значимых лиц, средств массовой информации);
- информированность абитуриентов о вузе (его структуре, направлениях подготовки, деятельности и пр.) [2].

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, являясь крупнейшим опорным вузом региона, тем не менее вынужден бороться за своих абитуриентов в условиях дефицита выпускников школ и средних специальных учебных заведений.

В данной статье представлен опыт решения дан-

ной проблемы на примере работы в Орловском художественном училище им. Г.Г. Мясоедова.

В образовательных программах, реализуемых в Орловском художественном училище им. Г.Г. Мясоедова по направлениям Дизайн, Живопись, Декоративно-прикладное искусство, Скульптура, заложен курс «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин». Данный учебный курс занимает особое место в структуре профессиональной подготовки выпускников училища. Во-первых, он довольно продолжителен: ведется на протяжении двух лет (второй и третий курсы). Первые три семестра завершаются дифференцированным зачетом, последний – экзаменом. Во-вторых, изученные в рамках данного курса темы входят в содержание государственного экзамена. В случае успешного прохождения государственных итоговых испытаний студенты, в зависимости от выбранного направления подготовки, получают не только квалификацию дизайнера, скульптора, живописца, но и преподавателя. Следовательно, задача по формированию положительного имиджа ОГУ им. И.С. Тургенева в представлении студентов училища систематично осуществляется на протяжении трехлет.

Система работы по формированию и поддержанию у студентов положительного имиджа Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева включает следующие направления:

Формирование осознанной мотивации к получению высшего образования

Начиная с первой встречи на протяжении первого семестра ведется разъяснительная работа о возросшей за последние годы ценности образования (Образование через всю жизнь!), о повышении в современном обществе престижа педагогической профессии, о необходимости дальнейшего профессионального роста на уровне высшего образования. Данные вопросы затрагиваются в рамках таких тем, как «Педагогика как наука», «История развития педагогики», «Педагог: профессия и личность», «Образ современного педагога».

Знакомство со спецификой обучения в вузе

В процессе изучения курса «Педагогические основы преподавания творческих дисциплин» студенты знакомятся не только с образовательными технологиями, специфичными для вузовской системы обучения в целом, но и для системы подготовки педагогов, в частности. Так, учащиеся постепенно привыкают не к урокам, в ходе которых они либо работают с учебниками (как например, по общеобразовательным предметам – литературе, иностранному языку, БЖД и пр.), либо выполняют практические задания под руководством преподавателей специализированных дисциплин (дизайн, фотография, шрифты и пр.), а к лекциям, где основная задача активно воспринимать излагаемый преподавателем материал, записывая наиболее важные тезисы. Помимо лекций студенты знакомятся и с непривычными для них активными формами практических и семинарских занятий: деловая игра «Развитие педагогики в эпоху древних цивилизаций и Средневековья», педагогическая конференция «Развитие педагогики в 17-19 в.в.», киносеанс «Советская педагогика» с последующим обсуждением просмотренных фильмов «А.С. Макаренко – основоположник пенициарной педагогики», «Т.С. Шацкий: Сердце отдаю детям». Изучение большого раздела «Воспитание» завершается проведением первого разработанного каждой группой студентов воспитательного мероприятия: мастер-класс «Рождественский ангел», квестовая игра «Посвящение в профессию «педагог». На третьем курсе при изучении раздела «Обучение», каждая группа студентов разрабатывает и проводит для других групп искусствоведческую или природоведческую экскурсию. В случае, если отдельные обучающиеся по каким-либо причинам не смогли принять участие в выполнении данного задания, им предлагается индивидуально разработать интерактивную страницу «Азбуки краеведения» для школьников, на которой отражена не только информация и фотоматериал о достопримечательности или знаменитом земляке, но и представлены игровые задания на закрепление краеведческого материала. Кульминационным событием при изучении раздела «Обучение» стала традиция проводить уроки по рисованию на тему «Яблоко» по заранее составленным конспектам с приглашением студентов Института педагогики и психологии, в частности, обучающихся по профилю «Дошкольное образование и Дополнительное образование». На этих уроках студенты училища выступают в роли учителей, обучающих студентов ОГУ технике создания изображения яблока в манере академического рисунка. Подобные уроки важны не

только для отработки профессиональных умений студентов училища, но и для студентов ОГУ, так как профессии педагога дошкольного образования или педагога дополнительного образования требуют определенного уровня сформированности изобразительных умений и навыков.

Знакомство с вузом

Начиная с первого семестра третьего курса, студенты училища приглашаются на профориентационные мероприятия вуза, в рамках которых они могут познакомиться со структурой и базой университета, преподавателями отдельных институтов и факультетов. Среди подобных мероприятий: «Посвящение в лицеисты» (2017 г.), творческие мастерские, организуемые в рамках проекта «Шаг в профессию» (2018), мастер-класс «Использование песочных арттехнологий в реабилитационной работе с детьми» (2019), «Форум абитуриентов» (2018 г., 2019 г.) и пр.

Знакомство со студентами вуза и качеством их подготовки

На протяжении трех последних лет студенты Института педагогики и психологии, обучающиеся по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (профиль Психология образования) проходят практику в Орловском художественном училище им. Г.Г. Мясоедова. В рамках практики студенты университета выступают как в роли педагогов-психологов (проводят психодиагностику, тренинговые занятия), так и в роли преподавателей (разрабатывают и апробируют лекционные и практические занятия). Надо отметить, что студенты Института педагогики и психологии еще ни разу не разочаровали студентов училища и подтвердили достаточно высокий уровень профессиональной подготовки.

Формирование целостного представления о репутации вуза

Студенты 4 курса Орловского художественного училища им. Г.Г. Мясоедова третий год являются гостями ежегодной майской «Встречи ректора с абитуриентами», в рамках которой они получают возможность услышать о состоянии и перспективах развития вуза, познакомиться с правилами поступления в Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, пообщаться с представителями интересных для них структурных подразделений. Увиденное и услышанное в рамках этой встречи еще раз убеждает студентов училища в высоком рейтинге Орловского государственного университета в ряду вузов Орловского и близ лежащих регионов и укрепляет их намерение продолжить свое обучение именно здесь.

Выстроенная таким образом работа позволяет ненавязчиво, но в тоже время аккуратно и настойчиво довести абитуриентов из числа выпускников Орловского художественного училища им. Г.Г. Мясоедова до Приемной комиссии ОГУ им. И.С. Тургенева. За последние 3 года, число выпускников училища, поступивших в вуз на разные формы обучения, включая коммерческие места, возросло на 24%, что свидетельствует об эффективности описанной системы работы.

Таким образом, имидж Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева формируется как отражение профессиональной деятельности преподава-

телей, результатов обучения студентов и целенаправленной информационной работы.

Библиографический список

1. *Афанасьева М.С., Галлямова Э.Н.* Имидж российских вузов глазами студентов // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013008277> (дата обращения: 31.03.2019)
2. *Фими́на М.А.* Имидж вуза как составляющая системы образования // Молодой ученый, 2011. С. 68–72.

References

1. *Afanasieva M. S.* Image of Russian universities through the eyes of students // Materials of the V International student scientific conference «Student scientific forum» URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013008277> (date of request: 31.03.2019)
 2. *Femina M.A.* Image of the University as a component of the education system // Young scientist, 2011. Pp. 68–72.
-

УДК 378

UDC 378

ПАВЛОВА Т.А.

кандидат технических наук, доцент, ФГКОУ
Московское суворовское военное училище
Министерства обороны Российской Федерации
E-mail: pavlova_tatyana@mail.ru

УВАРОВА М.Н.

кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Информационные технологии и математика»,
Орловский государственный аграрный университет
имени Н.В. Парахина
E-mail: uvarovamn@mail.ru

PAVLOVA T.A.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, FSCI
Moscow Suvorov Military School of the Ministry of defence
of the Russian Federation
E-mail: pavlova_tatyana@mail.ru

UVAROVA M.N.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Department of Information Technologies and Mathematics,
Orel State Agrarian University Named After N. In. Parakhina
E-mail: uvarovamn@mail.ru

ИНСТРУМЕНТАРИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

INSTRUMENTS FOR IMPLEMENTING ECONOMIC TASKS AT THE PROFILE LEVEL IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM IN MATHEMATICS

В статье анализируются экономические задачи по математике профильного уровня, методы их решения. Особое внимание уделяется взаимосвязи различных разделов математики при решении прикладных задач. Проанализированы предлагаемые задания и рассмотрены основные ошибки.

Ключевые слова: ЕГЭ, экономические задачи, проценты, дисконтированный доход, оптимизация.

The article analyzes economic problems in mathematics of the profile level, methods of their solution. Special attention is paid to the relationship of various sections of mathematics in solving applied problems. The proposed tasks are analyzed and the main errors are considered.

Keywords: unified state exam, economic tasks, interest, discounted income, optimization.

По данным Регионального центра образования Орловской области за последние годы процент выпускников выбравших профильный уровень дисциплины «Математика» снизился с 60,8% в 2017 г. до 59,51 и 49,43% соответственно в 2018 г. и 2019 г., что позволяет судить о том, что выбор сделан, осознано с учетом своих возможностей. (Рис. 1)

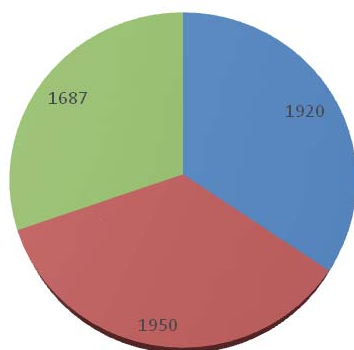


Рис. 1. Количество участников, сдававших предмет «Математика» (профильный уровень) в 2019 г.

По мнению авторов, перераспределение между базовой и профильной математикой обусловлено тем, что выпускников поставили перед выбором, что сдавать. В целом динамика участников ЕГЭ отражает демо-

графическую ситуацию в регионе и если рассмотреть процентное соотношение между различными видами образовательных организаций (школы, лицеи, колледжи и т.д.), то картины наблюдается достаточно стабильная за последние годы. Анализ результатов сдачи ЕГЭ по математике профильного уровня показывает, что за последние три года число выпускников получивших от 81 до 100 баллов увеличилось с 23 человек в 2017 г. до 50 и 96 человек соответственно в 2018 и 2019 гг., в тоже время в 2018 г. число участников набравших менее 27 баллов снизился на 46% и в 2019 г. только 68 человек, что в 4,2 раза ниже уровня 2017 г. (Рис. 2)

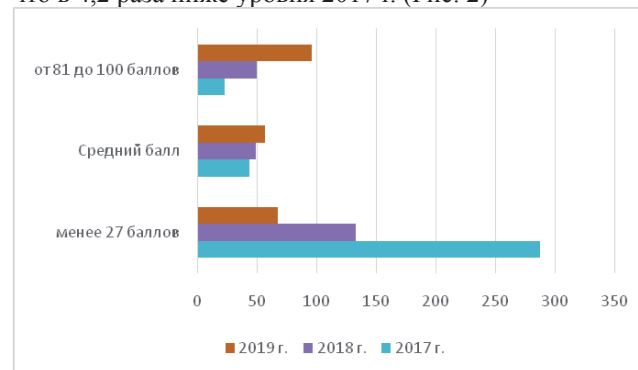


Рис. 2. Динамика результатов ЕГЭ (профильного уровня) в 2017-2019 г.г.

Следует отметить, что наблюдается тенденция увеличения среднего тестового балла от 49,5 в 2018 г. до 56,7 в 2019 г., т.е. менее подготовленные ученики предпочитают выбирать математику базового уровня. Все эти результаты свидетельствуют о том, что заинтересованность к дисциплине возросла, если ранжировать полученные результаты, то можно с уверенностью говорить о том, что наиболее высокие баллы получают учащиеся лицеев, гимназий, отдельных средних школ и СПО где организованы дополнительные занятия для подготовки к ЕГЭ. [3, 5, 10]

Анализ контрольно-измерительных материалов показывает, что не все разделы школьного курса математики изучены должным образом, особые трудности вызывают те задания, где наряду с применением знакомых формул требуется понять практическую составляющую задачи. К таким заданиям можно отнести задание 17 (экономические задачи). Особенностью экономических задач является составление уравнения или системы уравнений, связанных между собой определенными ограничениями, которые в дальнейшем необходимо исследовать на экстремум с использованием понятия производной или в ряде задач нахождения вершины параболы (если исследуемая функция является квадратичной). [6, 7, 8] К другому типу задач можно отнести задачи на кредиты, при решении которых использую понятие «процент», «сложный процент», дифференцированные и аннуитетные платежи. При решении используют формулу

$$S = S_0 \left(1 \pm \frac{p}{100}\right)^n,$$

где S – конечная сумма, S_0 – первоначальная сумма вклада, n – срок вклада, p – процентная ставка.

Задачи на кредитование являются наиболее часто встречающимися и поэтому учащиеся к ним привыкли, трудности возникают, когда встречаются так называемые нетипичные задачи. Разберем две из них. Особенностью их решения является то, что используются знания не только в области теории функций и построения графиков, но и основы линейного программирования, когда по рисунку необходимо найти оптимальные точки [1, 2, 9].

На свой день рождения Пятачок испек большой пирог массой 10 кг и пригласил 100 гостей, среди которых Винни-Пух, равнодушный к сладостям. Именинник огласил правило деления пирога: первый гость отрезает себе кусок пирога размером 1%, второй гость отрезает себе кусок пирога размером 2% оставшейся части, третий гость отрезает себе кусок пирога размером 3% оставшейся части и так далее. Какое место по счету в очереди нужно занять Винни-Пуху, чтобы получить наибольший кусок пирога? [4]

Предложим самое очевидное и легкодоступное понимание абитуриента решение.

Составим таблицу вычислений.

Номер гостя	Получил	Осталось
1	$0,01 \cdot 10 = 0,1$	9,9

2	$0,02 \cdot 9,9 = 0,198$	9,702
3	$0,03 \cdot 9,702 = 0,29106$	9,41094
4	$0,04 \cdot 9,41094 = 0,3764376$	9,0429624
5	$0,05 \cdot 9,0429624 = 0,4521481$	8,5908143
6	$0,06 \cdot 8,5908143 = 0,5154488$	8,0753655
7	$0,07 \cdot 8,0753655 = 0,5652755$	7,52009
8	$0,08 \cdot 7,52009 = 0,6008072$	6,9192828
9	$0,09 \cdot 6,9192828 = 0,6227354$	6,2965474
10	$0,1 \cdot 6,2965474 = 0,6296547$	5,6668927
11	$0,11 \cdot 5,6668927 = 0,6233581$	5,0435346
...		

Заметим, что кусок пирога 11-го гостя меньше куска 10-го. Каждый следующий гость будет получать кусок пирога все меньше и меньше. Следовательно, Винни-Пуху надо становиться в очередь на 10-м месте.

Минус такого решения состоит в том, что приходится довольно много вычислять. Скорее всего, обучающийся будет вести вычисления в столбик и очень велик шанс допустить вычислительную ошибку. Кроме того, есть риск недосчитать до момента, когда достаемая часть пирога уменьшается. Поэтому предложим другой способ решения, который вытекает из первого.

Будем рассматривать гостей, стоящих в очереди под номерами $n-2$, $n-1$, n . Пусть, после того как гостю под номером $n-2$ достался свой кусок пирога, остался кусок весом m кг. Тогда гостю под номером $n-1$ достанется $(n-1)\%$ от m кг, т.е. $\frac{n-1}{100}m$. После этого осталось

$$m - \frac{n-1}{100}m = m \frac{101-n}{100}.$$

Гостю под номером n достанется кусок пирога равный $\frac{n}{100}m \frac{101-n}{100}$.

При оформлении задачи удобно составить таблицу:

Номер гостя	Получил	Осталось
$n-2$		m
$n-1$	$\frac{n-1}{100}m$	$m \frac{101-n}{100}$
n	$\frac{n}{100}m \frac{101-n}{100}$	

Разность между кусками пирога n -го и $n-1$ -го гостя должны быть положительной, тогда

$$\frac{n}{100}m \frac{101-n}{100} - \frac{n-1}{100}m = \frac{m}{10000}(-n^2 + n + 100) > 0.$$

Следовательно, $n^2 - n - 100 < 0$ при

$$n \in \left(\frac{1-\sqrt{401}}{2}; \frac{1+\sqrt{401}}{2}\right).$$

Наибольшее натуральное значение в этом интервале $n=10$. Значит, 10-й по счету гость получит наибольший кусок пирога.

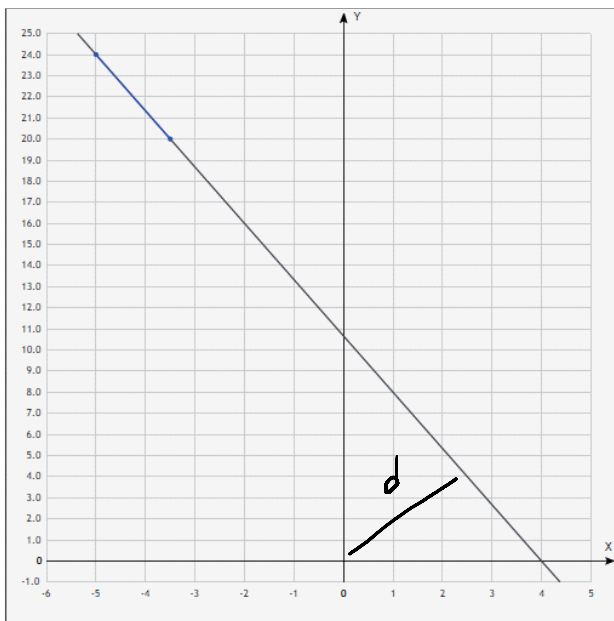
Следующий пример 17-й задачи показывает, что вопреки ожиданиям абитуриента он сталкивается не с экономической моделью и не с оптимизационной задачей, а с задачей 8-9-го класса, решение которой сводится к составлению уравнения прямой.

Авиарадар отслеживает рейс в текущий момент на

карте мира. Самолет, который движется прямолинейно, во время первого измерения находился в 24 км к северу и 5 км к западу от радара, а во время второго измерения находился в 20 км к северу и $3\frac{1}{2}$ км к западу от радара. Определите наименьшее расстояние, на которое самолет приблизится к радару.

Если задано уравнение прямой $Ax + By + C = 0$, то расстояние от точки (x_0, y_0) до прямой можно найти, используя следующую формулу

$$d = \frac{|Ax_0 + By_0 + C|}{\sqrt{A^2 + B^2}}$$



Отметим указанные точки в прямоугольной системе координат. Пусть начала координат совпадают с координатами метеостанции, как точка отсчета. Положительное направление оси Ox показывает направление на восток, отрицательное – на запад. Положительное направление оси Oy показывает направление на север, соответ-

ственно отрицательное – на юг. Таким образом, первое измерение дает нам координаты точки $(-5; 24)$, а второе измерение – точку с координатами $(3,5; 20)$.

Так как в задаче сказано, что самолет летит прямолинейно, то уравнение прямолинейного движения следует искать в виде уравнения с угловым коэффициентом $y = kx + b$. Чтобы найти коэффициенты этого уравнения, подставим в него координаты точек $(-5; 24)$ и $(3,5; 20)$, получим систему уравнений:

$$\begin{cases} 24 = -5k + b, \\ 20 = -3,5k + b \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 4 = -1,5k, \\ b = 24 + 5k \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} k = -\frac{8}{3}, \\ b = \frac{32}{3}. \end{cases}$$

Подставляя найденные коэффициенты в уравнение получим

$$8x + 3y - 32 = 0.$$

Следовательно, наименьшее расстояние, на которое самолет приблизится к радару, будет равно расстоянию от точки $(0; 0)$ до прямой $8x + 3y - 32 = 0$:

$$d = \frac{|8 \cdot 0 + 3 \cdot 0 - 32|}{\sqrt{8^2 + 3^2}} = \frac{32}{\sqrt{73}}$$

Ответ: $\frac{32}{\sqrt{73}}$ км.

Анализ результатов решения экономических задач с достаточно высокой степенью вероятности позволяет судить о том, что основными трудностями при решении является построение математической модели задачи с учетом всех ограничений и применения различных разделов школьного курса математики (таких, например, как арифметическая и геометрическая прогрессия, теория функций, графическое изображение функций), не достаточно высокая математическая культура (допускались арифметические ошибки при решении). Следует отметить, что в целом результаты по заданию №17 оказались выше в сравнении с предыдущими годами, многие выпускники научились решать задачи такого уровня, особенно если условие было схожим с «эталонным».

Библиографический список

1. Жилина Л.Н. Формирование компетенции при проведении интернет экзамена в аграрном вузе. / Л.Н. Жилина, М.Н. Уварова// В сборнике: Научная библиотека в эпоху перемен. Материалы III научно-практической конференции. 2019. С. 62–67.
2. Камалеева А.Р. Процедура оценки эффективности инновационных технологий по естественно-научным и профессиональным дисциплинам. / А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, О.Б. Русскова// Инновации в образовании. 2017. №34. С. 15–28.
3. Кузнецов А.Ю. Онлайн обучение – тенденции и перспективы. / А.Ю. Кузнецов, Е.В. Вершинина//Инновации в образовании. 2018. №4. С. 108–115.
4. Лысенко Ф.Ф. Математика. Подготовка к ЕГЭ-2020. Профильный уровень. 40 тренировочных вариантов по демоверсии 2020 года: учебно-методическое пособие /Ф.Ф. Лысенко, С.Ю. Кулабухов// Ростов-на-Дону: Легион, 2019. 416 с.
5. Петлина Е.М. Информатизация образования как основной принцип формирования компетенций специалиста. / Е.М. Петлина, С.В. Хатагова// Инновации в образовании. 2017. №34. С. 124–133.
6. Попова Р.В. Анализ выполнения заданий по математике с учетом результатов по административно-территориальным единицам./Р.В. Попова// Педагогические измерения. 2017. №1. С.56–65.
7. Павлова Т.А. Актуальные проблемы развития и качества образования в высшей школе на примере Орловской области. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова// Инновации в образовании. 2018. №3. С. 42–49.
8. Павлова Т.А. Олимпиада по математике в вузе. / Т.А. Павлова, М.Н. Уварова// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Естественные, технические и медицинские науки. 2015. №4. С. 67–70.
9. Семенченко М.А. Плюсы и минусы единого государственного экзамена по математике и пути их решения.// В сборнике: Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции: в 3 ч. 2017. С.14–17.

10. Уварова М.Н. Интернет-тестирование как средство подготовки специалиста. / М.Н. Уварова, Т.А. Павлова// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. №5(55). С. 277–280.

References

1. Zhilina L.N. formation of competence when conducting an Internet exam in an agricultural University. /L.N. Zhilina, M.N. Uvarova// In the collection: Scientific library in the era of change. Materials of the III scientific and practical conference. 2019. Pp. 62–67.
 2. Kamaleeva A.R. Procedure for evaluating the effectiveness of innovative technologies in natural science and professional disciplines. / A.R. Kamaleeva, S.Yu. Gruzskova, O.B. Russkova// Innovations in education. 2017. no. 34. Pp. 15–28.
 3. Kuznetsov A.Yu. online training – trends and prospects. / A. Yu. Kuznetsov, E.V. Vershinina// Innovations in education. 2018. no. 4. Pp. 108–115.
 4. Lysenko F.F. Matematika. Preparation for the unified state exam-2020. Profile level. 40 training options for the demo version of 2020: training manual /F.F. Lysenko, S.Yu. Kulabukhov// Rostov-on-don: Legion, 2019. 416 p.
 5. Petlina E.M. Informatization of education as the main principle of forming the competence of a specialist. / E.M. Petlina, S.V. Khatagova// Innovations in education. 2017. no. 34. Pp. 124–133.
 6. Popova R.V. Analysis of the performance of tasks in mathematics with the results of administrative-territorial units. / V.R. Popova// Pedagogical measurement. 2017. no. 1. Pp. 56–65.
 7. Pavlova T.A. Actual problems of development and quality of education in higher school on the example of the Oryol region. / T.A. Pavlova, M.N. Uvarova// Innovations in education. 2018. no. 3. Pp. 42–49.
 8. Pavlova T.A. Olympiad in mathematics at the University. / T. A. Pavlova, M. N. Uvarova// Scientific notes of the Orel State University. Series: Natural, technical and medical Sciences. 2015. no. 4. Pp. 67–70.
 9. Semenchko M.A. Pros and cons of the unified state exam in mathematics and ways to solve them./M.A. Semenchko// In the collection: Science and education: preserving the past, creating the future. Collection of articles of the XIII International scientific and practical conference: in 3 hours 2017. Pp. 14–17.
 10. Uvarova M.N. Internet testing as a means of training a specialist. / M.N. Uvarova, T.A. Pavlova// Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and social Sciences. 2013. no. 5(55). Pp. 277–280.
-

УДК 372.881.161.1

UDC 372.881.161.1

ПУЗАНКОВА Е.Н.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и межкультурных коммуникаций, Московский государственный гуманитарно-экономический университет

E-mail: 79058562607@yandex.ru

ИБРАХИМ А.А.

преподаватель, кафедра русского языка, Национальный исследовательский, Московский государственный строительный университет, аспирант, кафедра социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: annakozlova14@mail.ru

PUZANKOVA E.N.

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communications, Moscow State University of Humanities and Economics

E-mail: 79058562607@yandex.ru

IBRAKHIM A.A.

Teacher, Department of Russian Language, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Post-Graduate Student, Department of Social Management and Conflictology, Orel State University

E-mail: annakozlova14@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

IMPLEMENTATION OF THE METASUBJECT APPROACH AND INTERACTIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN IN SECONDARY SCHOOLS

В статье общеобразовательная дисциплина рассматривается с позиций метапредметности, раскрываются вопросы содержания, современных методов обучения, уделяется внимание позиции учителя и ученика в условиях метапредметного обучения.

Ключевые слова: метапредметное обучение, метапредмет, русский язык, интерактивные методы обучения, содержание обучения.

The article examines the General education discipline from the perspective of metasubject, reveals the issues of content, modern teaching methods, and focuses on the position of teachers and students in the context of metasubject learning.

Keywords: interdisciplinary learning, Metatrader, Russian language, interactive training methods, training content.

Понятие метапредметности вошло в российское педагогическое сознание в 90-х годах XX века и связано с именами А.В. Хуторского и Ю.В. Громыко. У каждого современного исследователя и учителя есть своё толкование данного понятия, безграничность и расплывчатость понимания поддерживаются и официальными документами. Как утверждают авторы Международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования НИУ ВШЭ, проанализировавших 180 документов, «выражения «ключевые компетентности (навыки)» и «универсальные компетентности (навыки)», «навыки XXI века», «метапредметные навыки (умения)» употребляются практически всегда как синонимы. Все это создает понятийную и терминологическую ситуацию, которую многие исследователи и образовательные политики характеризуют как концептуальную путаницу» [10].

Метапредметная деятельность должна отличаться от общеучебной и находится «за» ней и «перед» ней, в её основе, вокруг неё, а также пронизывать её (от греч. *metá* – вслед, за, после, через). Однако метапредметная деятельность не может существовать сама

по себе, самостоятельно, без предметного содержания. «Метапредметность характеризует выход за пределы, за границы предметов, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами и находится в их корневой основе» [12].

Может ли таким метапредметом стать, например, общеобразовательная дисциплина «Русский язык»? Русский язык связан со всеми общеобразовательными предметами как средство обучения и как условие получения, усвоения и применения учащимися знаний. Русский язык – не только объект изучения, но и инструмент освоения других школьных дисциплин. На наш взгляд, любой естественный язык – эталон метапредмета, если обучение ведётся на этом языке, потому что объект изучения является средством. Если рассматривать продуктивность как качество образовательной деятельности, то личность школьника (в том числе и языковая) и его внутренний мир, воспитанные на уроках языка и литературы, и собственные творческие личностные и образовательные продукты и есть тот самый результат метапредмета.

Часто учащийся на уроке русского языка, не осмыс-

ляя, запоминает важнейшие определения и понятия, «зазубривает» их и при ответе на вопрос учителя употребляет тот или иной термин, не всегда понимая его. Если не научить школьников осваивать фундаментальные законы, базовые понятия как способ мышления, то они будут не способны применить ни один закон или одно понятие. На уроках метапредмета ученик – «первооткрыватель», «ученый», который «первым» понял то или иное языковое явление, зафиксировал тот или иной языковой факт. Научившись этому, интуитивным или логическим путём осознав структуру языка, его законы, ученик не заучивает, например, термины не только занятиях по русскому языку, но на других уроках, поскольку благодаря языку понятно практически всё: строение ушной раковины и коленной чашечки, причина обозначения в физике высоты литерой *h*, невозможность химического процесса окисления без кислорода и т.п., потому что метапредметность – «выявление, установление и осмысление внутренней связи между знаниями (фактами, законами, закономерностями) разных наук (учебных предметов)» [5]. Конечно, можно показать всё это на интегрированных уроках через межпредметные связи, которые не исключаются при метапредметном обучении, и это очень ценно, но научить осознанному отношению к работе с разным языковым материалом важнее. «Тогда ученик обнаруживает, что несмотря на разные предметные материалы, он в принципе проделывал одно и то же, потому что он работал с одной и той же организованностью – с организованностью знания» [4]. По мнению Ю.В. Громыко, «метапредметное содержание образования – это деятельность, не относящаяся к конкретному учебному предмету, а, напротив, она обеспечивает процесс обучения в рамках любого учебного предмета» [1].

Реализация метапредметного подхода при обучении русскому языку делает более успешным процесс формирования языковой способности обучающихся, повышает эффективность языкового развития школьников. По мнению О.Е. Дроздовой, «Метапредметное обучение русскому языку, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними, являются все предметные области образовательного процесса, представляет собой методическую систему, которая позволяет эффективнее решать такие актуальные проблемы, как повышение интереса и формирование ценностного отношения школьников к русскому языку, совершенствование процесса понимания учащимися предметного содержания разных общеобразовательных дисциплин, повышение уровня культуры работы с языком и культуры речи школьников во всех сферах образовательного процесса, увеличение активности и успешности участия обучающихся во внеклассной работе лингвистической направленности» [6].

Закономерно возникает вопрос: как из традиционной дисциплины «Русский язык» сделать метапредметный курс? Отчасти ответ на наш вопрос предложен М. Эпштейном в статье «Какой быть школе в эпоху на-

нотехнологий». Для этого автор предлагает «использовать “сильные методы”, работающие на более глубоком уровне, чем просто поверхностно информирующие занятия (внимание к личностной мотивации, заинтересованности, осмысленности, проживание, проигрывание, практико-ориентированность, личностная осмысленность); точно применять “энергоёмкие”, дорогостоящие процедуры, приносящие позже серьёзные эффекты (например, однажды заинтересовавшись чем-то, ребёнок уже сам сможет изучить предмет. Значит, стоит потратить серьёзные ресурсы на то, чтобы ребёнок заинтересовался)» [13].

Русский язык как метапредмет даёт ученику образец построения мыслительных операций, который «должен быть усвоен, ассимилирован им в процессе обучения, социальный смысл которого [обучения] и состоит в трансляции общественно фиксированных способов взаимодействия, а также в возбуждении некоторого творческого импульса для открытия способов решения новых задач» [11], и является основой для развития универсальных учебных действий. Чтобы достичь этого, необходимо использовать не столько активные, сколько интерактивные методы обучения.

Интерактивные методы – наиболее современная форма активных методов (при использовании активных методов школьники и учитель равноправны и взаимодействуют друг с другом в ходе занятия, ученики не пассивные слушатели, а активные участники образовательного процесса) – подразумевают взаимодействие, беседу, диалог с кем-либо или чем-либо (компьютером). «В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Преподаватель на интерактивных занятиях направляет деятельность студентов на достижение целей занятия, Преподаватель так же, как и раньше, разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал)» [3]. При интерактивном обучении участники образовательного процесса совместно творчески решают учебные задачи, соглашаясь в выборе средств и методов реализации решения и переживая чувства, сопутствующие принятию и осуществлению решения задач. На практике именно интерактивное обучение придаёт взаимодействию учителя и ученика субъект-субъектный характер, таким образом, реализуются принципы индивидуализации, персонализации, дифференциации обучения.

При интерактивном обучении сотрудничество учителя и ученика воплощается в диалоге, тема которого – творческое решение учебной задачи в условиях близкого эмоционального состояния и согласия в выборе средств и методов реализации решения задачи, в результате чего обучающийся ощущает свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. Это, в свою очередь, делает продуктивным и сам процесс обучения, позволяет в полном объёме дать обучающимся знания и

сформировать умения и навыки, а также формирует метапредметную основу для работы по поиску ответов и решения проблем вне учебного предмета и после окончания обучения. Участники, обращаясь к собственному социальному опыту и опыту других людей, вступают в коммуникацию друг с другом, решают поставленные задачи совместно, находят точки соприкосновения, преодолевают конфликты и идут на компромиссы.

Задачи интерактивных форм обучения:

- «пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление воздействия между учениками, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента» [8].

Роль преподавателя при интерактивных формах метапредметного обучения изменяется: учитель больше не носитель знаний, а менеджер и куратор образовательных процессов. Он предлагает определённого рода задания, ставит перед учениками цели и сам вместе с учениками идёт к ним. Фокус внимания изменяется: в центре находится знание, материал и процесс работы с ним, а не учитель. Преподаватель теперь не эксперт, не «хранитель тайн», он организатор урока, сотрудник и помощник [7], который содействует ему в поиске информации, знания или нового навыка, занимается общей организацией и регулированием процесса обучения, подготавливает перед занятием задания, вопросы, продумывает темы для обсуждения, консультирует обучающихся, контролирует порядок и время выполнения. История русской школы уже имеет подобный опыт: в первой трети XX века практиковалось лабораторно-бригадное обучение, при котором класс делился на звенья, группы, бригады, они выполняли какой-то проект максимально самостоятельно, только консультируясь с учителем, который мог помочь выбрать направление решения учебной задачи или проекта.

Метапредметный подход в сочетании с интерактивными методами обучения позволяет реализовать новые требования ФГОС: развитие ключевых компетентностных блоков (коммуникация, сотрудничество, критическое мышление, творчество), каждый из которых должен начать развиваться в школе, а затем на протяжении всей жизни человека.

Для выделения дисциплины в самостоятельную необходимо решить вопрос ее содержания. Обладает ли русский язык как учебная дисциплина достаточным содержанием, чтобы стать самостоятельным метапред-

метом? Предстоит поиск того, что может стать ядром курса, потому что содержание метапредмета должно качественно отличаться от содержания традиционного школьного предмета и включать в себя не только образцы из проверенной временем художественной литературы, но и аутентичные (то есть созданные не для учебных целей) нехудожественные устные и письменные тексты из всех сфер современной жизни.

Вслед за проблемой содержания встаёт обоснованный вопрос о снижении, сохранении или повышении уровня практической грамотности. Обратившись к истории методики преподавания русского языка, найдём два противоположных ответа на этот вопрос. Учебные курсы А.С. Никольского (1755–834), И.М. Борна (1778–1851), И.М. Левитского (к. XVIII – XIX вв.), А.Я. Острогорского (1868–1908) сконцентрированы вокруг риторики, логики, грамматики и поэтики текста и сфокусированы на обучении созданию устных и письменных эмоционально воздействующих текстов различных жанров, стилей; вопросы практической грамотности не стояли во главе угла и решались попутно. При этом принято считать, что уровень орфографической и пунктуационной грамотности в дореволюционной России был достаточно высоким. Это положительный результат влияния содержания обучения на практическую грамотность. Однако же педагогические эксперименты, в том числе и с содержанием образования по русскому языку, в начале XX века показали совершенно противоположный результат. Комплексное обучение и экскурсионный и лабораторно-бригадный активные методы обучения начала XX века отнесли изучение русского языка на периферию образовательного процесса. Комплексный характер обучения языку, без сомнения, размыкал, открывал сосредоточенную на себе грамматику. Связывая наблюдения над языком с литературными фактами, составители программы исходили из представления о языке как живом организме, изучать который нужно не в застывших формах, а в эволюции. Считалось, что только современная литература даёт много возможностей показать язык «живой как жизнь»; на конкретном литературном материале изучались все разделы русского языка [2]. Однако результатом педагогических экспериментов начала XX века стали низкий уровень практической грамотности учащихся, отсутствие преемственности различных уровней образования, разобщённость поверхностных знаний, что недопустимо при метапредметном обучении. Следовательно, цель методики метапредметного обучения русскому языку заключается в том, чтобы взвешенно использовать 150-летний опыт российской школы, положительный и отрицательный, и выбрать максимально отвечающие запросам времени содержание, методы, приёмы, технологии, концепции и т.д. Таким образом, в настоящий момент метапредмет «Русский язык» может лишь дополнять общеобразовательную дисциплину как метапредметные тема или раздел, как факультативный курс или кружок.

Выделим наиболее значимые для стратегии метапредметного обучения аспекты реорганизации дисциплины

плины «Русский язык»:

– учитель – посредник между развивающейся личностью ребенка и окружающим его социальным пространством, помощник становления и развития личности ученика, наставник уважает обучающегося независимо от меры его приобщенности к знанию, меры его понимания;

– изменения в функции, строении знаний и в способах организации процесса их усвоения: процесс усвоения знаний должен перестать быть рутинной репродукцией и организовываться в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности и творчества;

– решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого учения и развития личности, ориентация на групповые формы учения, совместную деятельность, сотрудничество и сотворчество;

– совершенствование критериального оценивания эффективности учения и воспитания [9].

– создание практик открытого персонализированного образования, способов персонального и коллективного обучения, основанных на информационно-коммуникационных технологиях и поддерживающих мобильность образования, организация мотивирующих

интерактивных образовательных сред.

Переход на уровень метапредмета осуществляется не только и не столько в процессе изучения учебных предметов и в процессе учебной деятельности, но и в процессе общения, самообразования, внеурочной деятельности, в досуге, которые невозможны вне русского языка. «Метапредмет – содержательно оформленная связка «образовательных объектов и связанных с ними ключевых проблем. В ходе обучения ученики изучают, познают, осваивают обозначенные объекты, овладевают общеучебными способами деятельности, метапредметными компетенциями, получают соответствующие результаты». Источником учебного метапредмета является деятельность познающего ученика» [11].

Реформы в области образования, связанные с внедрением новых информационных и педагогических технологий, наряду с разработкой новых образовательных стандартов, введением новых учебных дисциплин, и требование развития метапредметных компетенций и компетентностей, вызвали потребность в изменении методики преподавания, использовании успешного опыта зарубежных школ (Финляндия, Сингапур) и различных интерактивных методов обучения.

Библиографический список

1. Аксенова Н.И. Метапредметное содержание образовательных стандартов // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. Челябинск: Два комсомольца, 2011. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1105/> (дата обращения: 16.11.2019)
2. Архангельский К. Опыт проработки программ по русскому языку // Практика комплексного обучения в массовой школе II ступени. – Энциклопедия комплексного преподавания. Том VI. М., Л.: Брокгауз – Ефрон, 1927.
3. Григораш О.В., Трубилин А.И. Интерактивные методы обучения в современном вузе // Научный журнал КубГАУ № 101 (07). 2014. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://ej.kubagro.ru/> (дата обращения: 09.11.2019)
4. Громыко Н.В., Половкова М.В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Всероссийский конкурс «Учитель года России – 2009»: установочный семинар для участников. 2009. – [Электронный ресурс]. – URL: https://teacher-of-russia.ru/seminar-lectures/2009/2009-seminar_lectures_gromyko_nv_polvokova_mv.pdf (дата обращения: 09.11.2019)
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. М., 1998. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://nii.smdp.ru/39-biblioteka/198-yuvgromyko-mysledeyatelnostnaya-pedagogika-1998-fragmenty?showall=1&limitstart> (дата обращения: 09.11.2019)
6. Дроздова О.Е. Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Дроздова Ольга Евгеньевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. Москва, 2017. 52 с.
7. Любомирская Н.В., Рудик Е.Л., Чигирева Е.В., Хоченкова Т.Е. Теория и практика внедрения смешанного обучения в деятельность школы. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
8. Неустроева А.П. Применение интерактивных технологий в процессе обучения // Проблемы науки. № 8 (21). 2017. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-interaktivnyh-tehnologiy-v-protsesse-obucheniya> - (дата обращения: 12.11.2019)
9. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: монография Орел: Орловский государственный университет, 2004.
10. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018
11. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие. М.: Эйдос, 2012.
12. Хуторской А.В. Пять уровней реализации метапредметного подхода в содержании образования. // Вестник Института образования человека. 2017. №2. С.8. – [Электронный ресурс]. - URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2017/200> (дата обращения: 09.11.2019)
13. Эпштейн М. Какой быть школе в эпоху нанотехнологий / Газета «Первое сентября» 2010. № 23. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201002302> (дата обращения: 09.09.2020)

References

1. Aksenova N.I. (2011) Metasubject content of educational standards. Proceedings of the International conference “Pedagogika: traditsiiinnovatsii” (Russia, Cheliabinsk, okt. 2011). Cheliabinsk. (in Russian)
2. Arkhangel'skii K. (1927) Experience in working out Russian language programs. In: Practice of comprehensive education in mass schools of the second stage. Moskva, Leningrad. (in Russian)

3. *Grigorash O.V., Trubilin A.I.* (2014) Interactive teaching methods in a modern University. Scientific journal of KubSAU. no. 101. (in Russian)
 4. *Gromyko N.V., Polovkova M.V.* (2011) Interdisciplinary approach as the core of the Russian education. Proceedings of the installation seminar for participants of the all-Russian competition "Teacher of the year-2009" (Russia, Moscow, 4-9.07.2009). Moscow, pp. 5. (in Russian)
 5. *Gromyko Iu.V.* (1998) Mysledeactivity pedagogy. Moscow. (in Russian)
 6. *Drozdova O.E.* Metasubject approach to teaching the Russian language in different subject areas of school education: abstract of dis. ... doctor of pedagogical Sciences : 13.00.02 / Drozdova Olga E.; [Place of defense: Moscow state pedagogical University. UN-t]. Moscow, 2017. 52 p.
 7. *Lyubomirskaya N.V., Rudik E.L., Chigireva E.V., Khochenkova T.E.* Theory and practice of implementing mixed learning in school activities. Moscow: HSE, 2019.
 8. *Neustroeva A.P.* (2017) Using interactive technologies in the learning process. Problems of science. no. 8 (21), pp. 40-42(in Russian)
 9. *Puzankova E.N.* (2004) The formation of the linguistic abilities of pupils with learning Russian language. Orel. (in Russian)
 10. *Frumin I.D., Dobriakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M.* (2018) Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on school transformation trends. Moscow. (in Russian)
 11. *Khutorskoi A.V.* (2012) Metapredmetnyipodkhod v obuchenii [Metasubject approach in training]. Moscow. (in Russian)
 12. *Khutorskoi A.V.* (2017) Five levels of implementation of the metasubject approach in the content of education. Bulletin of the Institute of human education. no. 2. pp. 8. (in Russian)
 13. *Epshtein M.* (2010) What should a school be like in the age of nanotechnology. Newspaper "First of September". no. 23. (in Russian)
-

УДК 372.881.111.1

UDC 372.881.111.1

САВЕЛЬЕВА О.Е.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра
английского языка, Смоленский государственный
университет

E-mail: oe.savelyeva@gmail.com

SAVELYEVA O.E.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Department of the English Language, Smolensk State
University

E-mail: oe.savelyeva@gmail.com

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ «ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ»
В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

**THE METHODOLOGICAL CATEGORY "LEXICAL-SYNTACTICAL TRANSFORMATIONS"
IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE AT SCHOOL**

Статья посвящена вопросам, связанным с поиском путей преодоления межъязыковой интерференции при обучении русскоязычных школьников английскому языку.

Ввиду того, что в английском и русском языках сосуществуют эквивалентные по семантическому значению, но разные по лексико-синтаксической структуре языковые единицы, автор, придя к выводу о том, что современные УМК по английскому языку не акцентируют внимание на таких явлениях, предлагает ввести в использование отдельную методически целесообразную категорию «лексико-семантические трансформации». В эту категорию предлагается включить единицы языка, которые не сходны по синтаксической структуре в одном и другом языках, но имеют схожее семантическое значение, а также выполняют одинаковую функцию в предложении. Автор считает, что целенаправленная учебная работа над единицами предлагаемой категории позволит снизить количество ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией, а также будет способствовать формированию у школьников аналитического мышления.

В статье перечисляются и классифицируются языковые единицы, подлежащие включению в предлагаемую категорию, а также приводится пример организации учебной работы с ними.

***Ключевые слова:** межъязыковая интерференция, обучение английской грамматике, лексико-синтаксические трансформации, методика обучения иностранному языку.*

The article is dedicated to methodological questions, which are connected with searching ways to overcome interlinguistic interference at teaching the English language to Russian-speaking learners.

The English and Russian languages possess quite a number of linguistic units that coincide in their semantic meaning but differ syntactically, which leads to making grammar mistakes in speech. Bearing in mind that modern English-teaching coursebooks do not pay special attention to such phenomena, the author of the article suggests introducing a separate methodologically expedient category called "lexical-syntactical transformations". This category is supposed to include language units, which differ in their syntactical structure in both languages, but have similar semantic meanings and also perform the same function in the sentence. The author believes, that purposeful classroom work at linguistic units of the proposed category will contribute to reducing the number of mistakes caused by interlinguistic interference, and foster the learners' analytical thinking.

In the article, the author enumerates and classifies the linguistic units, which are supposed to enter the proposed category, and brings an example of arranging the process of their study in class.

***Keywords:** interlinguistic interference, teaching English grammar, lexical-syntactical transformations, methods of teaching a foreign language.*

При обучении русскоязычных школьников грамматике английского языка учитель неизбежно сталкивается с проблемой межъязыковой интерференции, то есть «замены системы правил изучаемого языка другой, построенной под воздействием системы правил родного или ранее изученного иностранного языка» [10, с 41]. Интерференция естественным образом возникает в тех случаях, когда логика грамматической конструкции иностранного языка и логика сходной с ней по значению конструкции в родном языке отличаются. Проблемам межъязыковой интерференции посвящено множество исследований. Подробно сам термин охарактеризован, в частности, С.Е. Кузьминой [7], а также проработан в трудах Н. В. Багровой, А. В. Соломиной

[1]. Проблемы классификации явлений интерференции освещены Л.А. Зайналовой [5]. Один из наиболее полных исторических обзоров развития исследований в этой области дан в статье И.А. Самохиной [8], а также в работе Г.Э. Вахромеевой [4]. С современными исследователями вопроса о языковых контактах и языковой интерференции знакомит в своей статье Э.Э. Саркисов [9]. Н.В. Исмагилова раскрывает в своих трудах причины появления интерференции [6]. Методисты и филологи ищут пути преодоления отрицательного влияния межъязыковой интерференции на процесс изучения иностранных языков [2].

В нашем исследовании мы попытаемся вычленил и обосновать принципиально новую методически значи-

мую категорию, состоящую из ряда англоязычных фраз, которые, по нашему мнению, оказывают существенное влияние на правильность построения английских предложений русскоговорящими учащимися.

Одним из наиболее ярких примеров интерференции является опускание глагола-связки *to be* в англоязычных предложениях с составным именным сказуемым, связанное с тем, что в подобных русскоязычных предложениях никаких связующих элементов между подлежащим и именной частью сказуемого, как правило, не требуется: *Я студент. Мы друзья. Она красивая.*

Учащемуся бывает довольно трудно разграничить случаи, когда в английское предложение нужно вставить глагол-связку, а когда этого не требуется, поэтому зачастую формы *is*, *am* или *are* вставляются в англоязычные предложения наугад, в том числе и ошибочно перед глаголами в личной форме: *I am work. He is go.*

Опираясь на грамматическими правилами, схемами и терминами и опираясь на принцип сознательного подхода к изучению английского языка, учитель вполне способен в итоге добиться от учащихся корректного употребления глагола-связки *to be*, объяснив, что он нужен для связывания подлежащего и **именной части сказуемого** (прилагательного, либо существительного), и что он не употребляется перед **глаголом** в личной форме. К примеру, в учебно-методическом комплекте по английскому языку М.З. Биболевой “Enjoy English” для начального этапа обучения разработана целая знаковая система, призванная иллюстрировать логику англоязычного предложения: белый квадрат – действующее лицо; белый треугольник – глагол, обозначающий действие, чувство, состояние; черный квадрат – качество, объект; белый треугольник с обоюдоострой стрелкой внутри – глагол – связка и т.п. [3, с. 2].

Однако даже после объяснения этого принципа учащихся и учителя ожидают трудности, на этот раз связанные с несоответствиями в лексическо-грамматическом строе двух сопоставляемых языков.

Так, в русском языке существует много глаголов, эквивалентов которым в английском языке нет. Вместо глаголов для выражения схожего смысла в таких случаях используются составные фразы из глагола-связки и прилагательного или причастия (например, *to be nervous* = *нервничать*). Есть и обратные случаи, когда в английском языке сказуемое выражено глаголом, а эквивалентное по смыслу русскоязычное предложение требует составного именного сказуемого с кратким прилагательным:

He resembles you. = *Он похож на тебя.*

В подобных случаях снова происходит путаница: учащиеся, твердо усвоившие основное грамматическое правило употребления глагола-связки, вынуждены снова «угадывать», на этот раз тип сказуемого. На наш взгляд, если на этом этапе недостаточно серьезно будет организована работа по сопоставлению подобных лексико-синтаксических явлений русского и английского языков, то учащимся в итоге снова придется довериться интуитивному подходу в построении англо-

язычных фраз, что в свою очередь неизбежно приведет к языковым ошибкам в устной и письменной речи.

В этой связи, считаем целесообразным выделить отдельную методически значимую категорию для языковых единиц, которые не совпадают по строению в родном и иностранном языке, но эквивалентны по своему значению. Условно назовём эту категорию «лексико-синтаксические трансформации», поскольку структурный состав этих языковых единиц в одном языке изменяется, трансформируется в отличный от него состав при переводе на другой язык. Предлагаемая нами категория будет рассматривать семантически схожие слова и фразы, принадлежащие в разных языках к разным частям речи (например, когда глагол в одном языке будет передаваться в другом языке с помощью краткого прилагательного).

Определим, какие группы языковых единиц можно рассматривать в рамках предлагаемой методической категории:

1. Краткие прилагательные русского языка в составе составного именного сказуемого, которые при переводе на английский язык эквивалентны глаголам:

Похож (похожа, похоже, похожи) = *to resemble*.
(*Он был похож на знаменитого актера.* = *He resembled a famous actor*).

Согласен (согласна, согласно, согласны) = *to agree*.
(*Я согласен с вами.* = *I agree with you*).

Должен (должна, должно, должны) / обязан (обязана, обязаны, обязано) = *to owe*. (*Сколько я вам должен?* = *How much do I owe you?*).

Вынужден (вынуждена, вынуждено, вынуждены) = *to have to*. (*Мы были вынуждены прекратить вечеринку.* = *We had to stop the party*).

2. Глаголы русского языка, эквивалентное значение которых в английском языке передаётся с помощью глагола-связки *to be* и прилагательного / причастия. В подавляющем большинстве к таким глаголам относятся те, которые обозначают эмоциональное состояние человека или самочувствие, а также пространственное и временное положение:

ленился (to be lazy), бояться (to be afraid), гордиться (to be proud), радоваться (to be glad), сердиться (to be angry), ревновать (to be jealous), стыдиться (to be ashamed), болеть (to be ill), нервничать (to be nervous), находиться (to be situated), присутствовать (to be present), отсутствовать (to be absent / away), опаздывать (to be late), привыкнуть (to be used / accustomed).

Ни в отечественных, ни в зарубежных современных учебно-методических комплексах по английскому языку не заостряется внимание учащихся на вышеперечисленных глаголах и особенностях их перевода на английский язык. Эти довольно распространенные слова часто лишь включены среди прочих в списки лексики, подлежащей усвоению в рамках какой-либо лексической темы, либо коммуникативной ситуации или текста. Нет никакой информации по предупреждению вероятной интерференции со стороны русского языка при оперировании этими структурными трансформантами.

Считаем, что целенаправленное группирование таких случаев и их проработка снизит количество допускаемых учащимися языковых ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией.

Помимо выделения всех вышеперечисленных глаголов в отдельную методическую категорию и предъявления её учащимся в учебниках или на раздаточном материале, целесообразно разработать небольшой ряд тренировочных языковых и речевых упражнений на отработку навыка оперирования структурными трансформациями. Это могут быть упражнения переводного характера, упражнения на выбор слов из списка и их подстановку в предложение в правильной форме, тестовые упражнения с множественным выбором, исправление ошибок в готовых предложениях, соединение частей предложения, составление собственных предложений с заданными фразами, постановка вопросов к предложениям с заданными фразами и т.п.

Задания, предполагающие определенную степень коммуникации, могут звучать, к примеру, следующим образом:

1) *Составьте собственную анкету для интервью со знаменитым человеком. В своих вопросах к нему используйте фразы: to be afraid (of), to be proud, to be lazy, to be angry, to be jealous, to be ashamed, to be ill, to be nervous, to be late.*

2) *В парах проведите подготовленные вами интервью. Выберите себе роль репортера или роль знаменитости. Потом поменяйтесь ролями с партнером.*

3) *Подготовьте монолог о себе. Упомяните в нем следующие факты: чего вы боитесь / не боитесь, чем или кем вы гордитесь, бывает ли вам стыдно за что-либо, ленитесь ли вы иногда, часто ли вы сердитесь и на что (кого), что вы делаете в случае болезни и как советуете её избежать, есть ли у вас привычка опаздывать и как бороться с этой привычкой.*

3. Глаголы русского языка, эквивалентное значение которых передается в английском языке с помощью глаголов-связок со значением изменения состояния (get, turn, grow, become, go, fall) и прилагательным (причастием).

Эта группа глаголов может логически подразделяться на две подгруппы:

1) Невозвратные и (редко) возвратные непереходные глаголы, не имеющие семантической переходной пары:

побледнеть (turn / grow pale), заболеть (get / fall ill), уснуть (fall asleep), постареть (grow old), позеленеть / покраснеть / пожелтеть и т.п. (turn green / red / yellow), потемнеть (get dark), подрасти (grow tall), заскучать (get bored), загрустить (become sad), поумнеть (grow wise), поглупеть (grow / become stupid), облысеть (grow bald), привыкнуть (get used to), потолстеть (grow / get fat), располнеть (grow stout), промокнуть (get wet / soaked), застрять (get stuck), оглохнуть (go / become deaf), онеметь (become numb / dumb), подобреть (become kind(er)), осмелеть (grow bold(er)), обнаглеть (become impudent / insolent), покрупнеть (grow larger),

помельчать (grow smaller), облениться (become lazy), обеднеть (become poor), разбогатеть (grow rich), покружеть (become round), оскудеть (become scanty), одичать (become wild), подешеветь (become cheaper).

2) Возвратные непереходные глаголы, образованные с помощью суффикса -ся от переходных глаголов:

познакомиться (get acquainted), испортиться (become spoiled), освободиться (get / break free), вовлечься (get involved), потерять (get lost), испугаться (get scared / frightened), привязаться (become attached), смутиться (become confused), заинтересоваться (get interested), удивиться (be surprised), разволноваться (become agitated / excited / worried), расстроиться (get upset / disappointed), взбеситься (get infuriated).

Эта подгруппа заслуживает особого внимания со стороны учителя. Русскоязычные школьники привыкли к тому, что и переходный и непереходный смысл передается одной и той же частью речи – глаголом: *познакомить – познакомиться, смутить – смутиться*. В результате, многие учащиеся склонны переносить эту грамматическую закономерность и в сходные англоязычные предложения, даже в те, где вместо одного глагола требуется употребить глагол-связку и прилагательное (причастие): *to acquaint – to get acquainted, to confuse – to become confused*. Ввиду такой интерференции школьники зачастую оперируют одним и тем же глаголом в предложениях с разной направленностью действия, не обращая внимание на смысл высказывания: к примеру, выбирая глагол *acquaint* и для выражения значения «познакомить» и для выражения значения «познакомиться». При этом в целевом англоязычном предложении может существенно исказиться смысл. Например:

We acquainted with him at the party. («Мы **познакомили** с ним на вечеринке», вместо искомого «Мы **познакомились** с ним на вечеринке»).

Принимая во внимание тот факт, что интерференция здесь может влиять на смысл предложения, считаем, что необходима определенная методическая работа по тренировке в семантическом разграничении этих парных возвратных и невозвратных глаголов, а также по разъяснению синтаксических особенностей их перевода на английский язык.

При ближайшем рассмотрении вышеперечисленных глаголов второй подгруппы можно заметить, что формально их англоязычные эквиваленты схожи с конструкцией страдательного залога с тем отличием, что вместо глагола-связки *to be* чаще используются глаголы *to get*, *to become* или их синонимы. Однако при этом у них не прослеживается значение испытания субъектом влияния со стороны другого деятеля, а следовательно, эти глаголы не подходят под рассмотрение в рамках грамматической темы *Passive Voice* (страдательный залог). Ввиду этого выделение методической категории структурных трансформаций и рассмотрение такого рода глаголов в её рамках позволило бы привлечь больше внимания учащихся к данным грамматическим явлениям и предупредить допущение в них языковых

ошибок.

Тренировочная работа может начинаться с готовой демонстрации учителем или учебным пособием разницы сходных по значению, но разных по направленности действия глаголов: *испугать – испугаться, познакомиться – познакомиться* и т.п., с акцентом на синтаксических особенностях перевода таких глаголов на английский язык: *to frighten – to get frightened, to acquaint – to get acquainted*. Вместо готового разъяснения учитель может предложить учащимся самим определить закономерность и сделать выводы о разнице в значении и переводе на английский язык подобных глагольных пар.

Усвоив структурную закономерность, школьники могут сами потренироваться в использовании этих пар, составляя свои предложения или переводя на английский язык предложения учителя и одноклассников, самостоятельно определяя при этом, следует ли использовать в заданном предложении глагол или глагол-связку и прилагательное (причастие).

Основной набор упражнений на проработку этих языковых единиц может быть примерно таким же, как описано нами выше: упражнения на перевод, подстановку, множественный выбор, соединение частей и т.п.

В качестве творческого задания, мотивирующего школьников к научно-исследовательскому поиску и развивающего их навыки в сфере ИКТ, рекомендуем предложить учащимся провести самостоятельный поиск аутентичных англоязычных предложений с использованием искомым языковых единиц. Хорошей платформой для этих целей является, например, Британский национальный корпус (British National Corpus) – англоязычный сервис, предлагающий образцы письменного и разговорного британского английского языка из широкого круга источников [<http://corpus.byu.edu/bnc/> (дата обращения: 12.07.2020)]. Вводя в поиск корпуса ту или иную языковую единицу, можно получить ряд примеров

её употребления в современных образцах британских текстов с указанием выходных данных каждого из текстов. Этот сервис может быть полезен учителям при работе над любым лексическим материалом, а также над многими грамматическими конструкциями.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что в рамках среднего этапа обучения русскоязычных школьников английскому языку мы считаем методически целесообразным и необходимым выделить отдельную категорию языковых единиц с условным названием «структурные трансформации». В эту категорию предлагаем включать языковые единицы, которые не сходны по синтаксической структуре в одном и другом языках, но имеют сходное семантическое значение и могут выполнять одинаковые функции в предложении. Такими единицами являются краткие прилагательные русского языка, которым в английском языке соответствуют глаголы (похож, должен, согласен, вынужден), глаголы русского языка, семантические эквиваленты которых в английском языке состоят из глагола *to be* и прилагательного, и глаголы русского языка, английские эквиваленты которых состоят из других глаголов-связок (*become, get, turn, go*) и прилагательного либо причастия.

Привлечение внимания обучающихся к подобным языковым единицам позволит школьникам более сознательно подходить к их употреблению в речи, а следовательно, позволит сократить количество допускаемых ими ошибок. Кроме того, делая акцент на сходствах и различиях в языковых явлениях родного и иностранного языка, то есть, опираясь на принцип сознательности обучения, учитель способствует развитию мышления учеников, стимулирует творческий поиск, таким образом выполняя требования государственного образовательного стандарта, предписывающего включать в образовательный процесс формирование универсальных учебных действий.

Библиографический список

1. Баграмова Н.В., Соломина А.В. Роль интерлингвистических и интралингвистических процессов при изучении иностранного языка / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 44–53.
2. Батицкая В. В., Касьянова А.О. Способы преодоления языковой интерференции у младших школьников при обучении английскому языку // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм. 2019. № 1. С. 247–252.
3. Биболетова М.З. Английский язык: Английский с удовольствием // Учебник для 3 кл. общеобр. учр. / М.З. Биболетова, О.А. Денисенко, Н.Н. Трубанева. Обнинск: Титул, 2007. 144 с.
4. Вахромеева Г.Э. Эволюция взглядов на проблему языковой интерференции / Человек в информационном пространстве. Сборник научных трудов. Под общей редакцией Н.В. Анискиной. 2014. С. 19–25.
5. Зайналова Л.А. Проблемы общей классификации явлений интерференции / Русский язык в школе. 2015;(5), С. 30–34.
6. Исмаилова Н.В. Причины появления интерференции // Теория и практика языковой коммуникации. Материалы VIII международной научно-методической конференции. 2016. №11. С. 147–152.
7. Кузьмина С.Е. О понятии языковой интерференции / Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2008. № 10. С. 36–38.
8. Самохина И.А. Языковая интерференция: обзор исследований в лингвистике / Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2018. № 4. С. 90–96.
9. Саркисов Э.Э. Понятие межязыковой интерференции в парадигме теории языковых контактов: современное состояние вопроса / Научная мысль Кавказа. 2019 (1). С. 83–89.
10. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245с.

References

1. *Bagramova N.V., Solomina A.V.* The role of interlanguage and intralanguage processes in learning foreign languages] // *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2015. № 174. Pp. 44–53.
 2. *Batitskaja V. V., Kas'janova A.O.* Methods to overcome interlingual interference while teaching younger schoolchildren the English language] // *Linguistics and linguodidactics in the light of modern scientific paradigms*, 2019. № 1. Pp. 247–252;
 3. *Biboletova M.Z.* Enjoy English / Course book for comprehensive schools, grade 3, Obninsk: Titul Publ., 2007. 144 p;
 4. *Vahromeeva G.Je.* Evolution of views on the problem of linguistic interference // *A person in the information space. Collection of works*. Edit. by N.V. Anis'kina, 2014. Pp. 19–25.
 5. *Zajnalova L.A.* Problems of general classification of cases of interference // *Russian language at school*, 2015;(5). Pp.30–34.
 6. *Ismagilova N.V.* Causes of interference // *Theory and practice of linguistic communication. Materials of the VIII international scientific and methodological conference*, 2016. №11. Pp. 147–152.
 7. *Kuz'mina S.E.* On the concept of linguistic interference // *Current problems of philology and pedagogical linguistics*, 2008. № 10. Pp. 36-38.
 8. *Samohina I.A.* History of language interference research // *Bulletin of Tver State University. Series: "Philology"*, 2018. № 4. Pp. 90–96.
 9. *Sarkisov E.E.* The concept of interlingual interference within the paradigm of the theory of language contacts: recent findings // *Scientific Thought of Caucasus*, 2019 (1).Pp. 83-89.
 10. *Shhepilova A.V.* Theory and methods of teaching French as the second foreign language. Moscow.: Humanitarian publishing center VLADOS, 2005. 245 p.
-

УДК 37.013.2

UDC 37.013.2

СЕЛЕМЕНЕВА Е.М.

студентка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: selemeneval@yandex.ru

ШАМРИН А.В.

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

КУЗНЕЦОВА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kafedrapob@mail.ru

SELEMENEVA E.M.

Student, Orel State University
E-mail: selemeneval@yandex.ru

SHAMRIN A.V.

Student, Orel State University

KUZNETSOVA E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Professional Education and Business, Orel
State University
E-mail: kafedrapob@mail.ru

КОМПЛЕКСНОЕ ВНЕДРЕНИЕ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ

COMPREHENSIVE INTRODUCTION OF THE AUTOMATED MANAGEMENT SYSTEM AT THE PREPARATION OF ENGINEERING PERSONNEL

В статье рассматриваются аспекты подготовки инженерных кадров для создания профессионального кадрового состава, способного осуществлять инвестиционную политику, территориально-отраслевую специализацию региона, инновационное развитие и реализацию инфраструктурных проектов, внедрение современных технологий на предприятиях Орловской области.

Ключевые слова: машиностроение, инженерные кадры, образовательная программа.

The article discusses aspects of training engineering personnel to create a professional staff capable of implementing investment policy, territorial and sectoral specialization of the region, innovative development and implementation of infrastructure projects, the introduction of modern technologies at the enterprises of the Orel region.

Keywords: mechanical engineering, engineering personnel, educational program.

«Машиностроение – главная отрасль обрабатывающей промышленности. Именно эта отрасль отражает уровень научно-технического прогресса страны и определяет развитие других отраслей хозяйства. Современное машиностроение состоит из большого числа отраслей и производств. Предприятия отрасли тесно связаны между собой, а также с предприятиями других отраслей хозяйства. В настоящее время в структуре машиностроения насчитывается 19 самостоятельных отраслей, куда входят свыше 100 специализированных подотраслей и производств. К комплексным самостоятельным отраслям относятся» [1]: тяжелое, энергетическое и транспортное машиностроение; электротехническая промышленность; химическое и нефтяное машиностроение; «станкостроение и инструментальная промышленность; приборостроение; тракторное и сельскохозяйственное машиностроение» [2]; машиностроение для легкой и пищевой промышленности и т.д. Машиностроение принято делить на следующие подразделения: общее машиностроение (производство средств производства и станкостроение), электротехника и электроника, транспортное и сельскохозяйственное машиностроение. Специализация производства предполагает сосредоточение основной

производственной деятельности на изготовлении одного продукта, части продукта или выполнение только отдельных операций при его производстве: заготовительное производство, машиностроительное производство, включающее в себя различные виды обработки детали или узла: литье, обработка металлов давлением, механическая обработка на станках. Специализация является важнейшим направлением интенсификации производства машиностроения. Она дает большие возможности для использования высокопроизводительного оборудования, средств автоматизации и роботизации производственных процессов, что обеспечивает рост производительности труда и повышает эффективность развития производства на всем этапе жизненного цикла изделия. Специализация производства готового продукта выполняет определенную технологическую операцию. Специализацию в машиностроении подразделяют на предметную, технологическую, поддетальную. Отрасли предметной специализации производят технологическое оборудование для разных отраслей промышленности: черной и цветной металлургии, электроэнергетики, транспорта и т.д.; отрасли технологической специализации выпускают различные виды литья, кузнечно-прессовых изделий и другой продук-

ции; отрасли подетальной специализации связаны с производством литья, кузнечно-прессовых изделий, механической обработки.

Автоматизация производственных процессов – основное направление, по которому в настоящее время продвигается производство во всем мире. Автоматизация производственных процессов должно осуществляться на всех этапа производства изделия на отдельных машинах, агрегатах, аппаратах, устройствах, комплексом машин и аппаратов, которыми необходимо управлять, связанных в единый технологический процесс (от заготовительных операции до получения готового изделия). **Комплексное внедрение автоматизированной системы управления** является необходимым условием для автоматизации **управления технологическими процессами и оборудованием на всем этапе производства** жизненного цикла изделия.

Главной целью образовательной программы «Автоматизация технологических процессов и производств» является подготовка специалистов, владеющих современными наукоемкими знаниями, общенаучными методами и приемами, с использованием информационных технологий проектирования технологических процессов производства изделий (системы CAD/CAM/CAE), автоматизированных системам управления технологическими процессами (АСУП ТП), управления оборудованием в едином производственном цикле (от заготовительных операций до получения готового изделия).

Область профессиональной деятельности специалистов включает владение инженерными системами автоматизированного проектирования (САПР, CAD/CAM/CAE системы) различных специализаций машиностроения, умением синхронизировать данные с PLM системой, установлении ассоциативных связей конструкторской модели с проектируемой оснасткой и современным автоматизированным оборудованием (ERP - системы), а также системами управления автоматизированными технологическими процессами с использованием компьютерных и информационных технологий, искусственного интеллекта, приборов и устройств автоматики.

Специалист должен уметь решать широкий круг проблем, который связан с разработкой и эксплуатацией автоматизированных, автоматических и информационных систем на машиностроительном производстве (станки с ЧПУ, гибкие производственные комплексы (ГПК) и модули (ГПМ)) в едином производственном цикле, а также автоматизированных систем управления технологическими процессами АСУТП (программно-технический комплекс (ПТК) или автоматизированный технологический комплекс – (АТК)), осуществляющими во взаимодействии с человеком ввод, обработку и отображение сигналов, характеризующих состояние технологического процесса (ТП).

Уникальность образовательной программы: машиностроение – одна из тех отраслей, где информационные технологии внедряются полным ходом на большей части

предприятий. Информационные технологии 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 информационных технологий и автоматизации производственных процессов объясняется, в первую очередь, высокой конкуренцией. Совершенствование и автоматизация способов и методов производства является гарантией успешного функционирования предприятия» [3].

Конечная цель применения информационных технологий и автоматизированных систем управления технологическими процессами АСУТП автоматизации производства очевидна и связана с необходимостью автоматизированного проектирования ТП и управления технологическими процессами в едином производственном цикле (от заготовительных операций до получения готового изделия), включающем в себя подетальную специализацию, связанную с производством: литье, обработка металлов давлением, механическая обработка на станках.

Главный элемент уникальности данной образовательной программы – создание информационного пространства обучения специалиста для различных отраслей технологической специализации машиностроительного производства (литье, обработка металлов давлением, механическая обработка на станках) для управления инженерными системами автоматизированного проектирования (САПР, CAD/CAM/CAE системы) и автоматизированными система управления технологическими процессами АСУТП.

Информационные технологии должны быть сформированы в объединенные группы предметов для различных отраслей технологической специализации машиностроительного производства (литье, обработка металлов давлением, механическая обработка на станках) и действующие в едином информационном пространстве проектирования и управления производством, позволяющие выделить определенные профессиональные знания будущего специалиста для конкретных задач производственного процесса в рамках кадрового потенциала образовательной программы по направлению 15.03.04 «Автоматизация технологических процессов и производств», направленность (профиль) «Производственно-технологический».

Отличительная особенность от известных концепций:

1. Эффективное использование интеллектуальных ресурсов университета. Выбор в качестве проектов разработок кафедр и базы интеллектуальной собственности университета.
2. Коммерциализация научных идей.
3. Проект выполняется кафедрой в рамках учебного процесса на всех уровнях подготовки специалистов и не требует финансирования со стороны предприятий, входящих в группу, что выгодно отличает наше предложение от известных концепций проектного обучения.

4. Для изготовления опытных образцов новых видов продукции привлекается материально-техническая база предприятий, входящих в группу.

5. Расходы на выполнение проекта распределяются между участниками.

6. Права на созданную продукцию принадлежат участникам группы.

7. Наличие опытных образцов активизирует научную деятельность на кафедре и увеличит количество защит диссертаций.

Традиционная «серийная деятельность» университета по подготовке инженерных кадров в области машиностроения должна быть дополнена проектно-продуктовым подходом, нацеленным на внедрение результатов интеллектуальной деятельности, повышение качества подготовки кадров и новых направлений развития малых и средних предприятий Орловской области. Главным в этой форме сотрудничества является то, что члены группы, оставаясь независимыми друг от друга, реализуют некоторую совместную деятельность без значительных финансовых вложений. Университет выполняет свою часть работы через обучение и научную деятельность с привлечением различных подразделений «Бизнес инкубатор», Центра трансферта технологий и т.д., а предприятия предоставляют возможность изготовить на своем предприятии опытные образцы, финансируя только эту часть.

Особенности работы по привлечению талантливой молодежи к освоению образовательной программы: создание эффективной системы привлечения талантливой молодежи на направление «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» на основе:

- построения прочных связей между Университетом, школами и средними профессиональными образовательными учреждениями, как основными источниками абитуриентов;

- проведение ежегодной Всероссийской / Международной научно-образовательной конференции «Шаг в науку» среди школьников и выпускников средних профессиональных образовательных учреждений, 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 начальное и среднеспециальное образование;

- участие преподавателей выпускающей кафедры в процессе набора абитуриентов, для выяснения

индивидуальных и личностных качеств будущего студента, для формирования индивидуального подхода к каждому.

Предложение по модернизации технологии организации образовательного процесса: повышение эффективности образовательных программ за счет:

- модернизации основных образовательных программ в соответствии с потребностями работодателей и профессиональными образовательными стандартами;

- повышения качества предоставляемых образовательных услуг, за счет привлечения ведущих ученых, в том числе иностранных;

- развития целевой подготовки кадров для предприятий региона;

- создания и развития проектного обучения.

Модернизация образовательных технологий за счет:

- модернизации учебной инфраструктуры;

- создания индивидуальных программ обучения для перспективных студентов;

- организации и проведения онлайн-семинаров с представителями ведущих предприятий отрасли;

- активного использования имеющегося материально-технического обеспечения в учебном процессе;

- организации и проведения международных студенческих проектных семинаров и форумов.

Развитие научно-технического потенциала и целевой подготовки кадров для предприятий региона за счет:

- 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;

- совместного использования научного потенциала кафедры и производственных организаций для проведения совместных научных исследований, внедрения и коммерциализации научных разработок;

- создания студенческих конструкторских бюро с целью вовлечения в научно-исследовательскую деятельность студентов;

- привлечения студентов и преподавателей к участию в Международных и Всероссийских конференциях.

Повышение профессионального уровня преподавательских кадров 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 страны;

- «формирование условий для качественного обновления преподавательского состава путем преемственности поколений, закрепления молодых талантливых педагогов за опытными преподавателями, развития

кадрового резерва и создания условий работы для привлечения лучших научно-педагогических работников и представителей работодателей;

– создание условий для перехода на эффективные контракты с преподавателями и сотрудниками института;

– улучшение условий труда сотрудников и профессорско-преподавательского состава, развития корпоративной культуры, формирования положительного имиджа института» [4].

В рамках реализации образовательной программы предусматривается создание базовой кафедры на ОЗБИО (Орловский завод бурового инструмента и оборудования). «Перенос части образовательного процесса на площадку предприятия-партнера ОЗБИО позволит реализовывать совместную образовательную, научную и инновационную деятельность, вовлекать будущих специалистов и преподавателей кафедры в деятельность предприятия-партнера, работать над решением научных и технологических задач производства» [5]. Активизируется и встречный процесс привлечения к педагогической деятельности ведущих специалистов предприятия, способствуя росту их преподавательских компетенций. В результате чего, будет реализован комплексный подход к исследованию теоретического и профессионального мастерства по ФГОСу и стандартам WorldSkills.

Опыт по привлечению организаций-партнеров с целью организации практик и трудоустройства выпускников, участия работодателей в разработке и реализации образовательных программ

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 автоэлектроборудования», ООО «ПК «Флагман», ООО «Счетприбор», ПАО «Михайловский ГОК» и др. В 2015 г. совместно с ООО «Мир станочника» (г. Москва) был проведен научно-образовательный семинар «Обзор новых разработок в области металлообработки». В 2016 г. заключен договор о партнерстве с ООО АСКОН (г. Москва), в рамках которого университету была передана в опытную эксплуатацию САПР Компас 3D V16 и предусмотрено сотрудничество в предоставлении учебных материалов.

Механизмы повышения привлекательности образовательной программы на рынке образовательных услуг

Анализ интерактивного портала Управления труда и занятости Орловской области показал, что предприятия машиностроительного комплекса испытывают недостаток инженерных кадров в области машин и оборудова-

ния 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 (см. таблицу 1) потребность в кадрах с высшим образованием по направлению конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств в промышленности до 2022 г. будет постоянной, что связано с развитием базовых предприятий машиностроительного комплекса региона.

Таблица 1.

Потребность в кадрах на промышленных предприятиях Орловской области

Потребность в кадрах на промышленных предприятиях Орловской области	2018	Прогноз, чел				
		2019	2020	2021	2022	
АО «Протон»	10	10	12	12	14	
АО «Протон-Электротекс»	3	3	3	2	2	
АО «Ливнынасос»	2	1	1	1		
АО «ГМС Ливгидромаш»	4	4	4	4	4	
ПАО «Орелтекмаш»	2	2	2	2	2	
ЗАО «Стеклопак»	1	2	1	1	3	
ООО «Арья Фордж»	1	1				
ОАО «Мценский литейный завод»		2	2	1	1	
ООО «Серебряная нить»	2					
АО «Автоагрегат»	2	2	3	3	3	
ОАО «Ливенский завод противопожарного машиностроения»	2	1				
ООО «Машиностроительный инжиниринг»	2	2	2	2	2	
ООО «Орловский сталепрокатный завод»		1				
ООО «Империял»	2					
Потребность всего:	33	31	30	28	31	

Из приведенной таблицы 2 (сделана выборка по известным из 160 предприятий малого и среднего бизнеса в области машиностроения) видно, что потребность в инженерных кадрах по Орловской области стабильна. Постоянно указывается, что специальность инженер-технолог машиностроения и специальность инженер-конструктор машиностроения относятся к постоянно дефицитным.

Для повышения привлекательности образовательной программы необходимо провести ряд мероприятий:

– открыть базовую кафедру. Организация базовой кафедры с привлечением к процессу обучения сотрудников предприятия, имеющих базовое образования и опыт работы, позволит бакалаврам получать практические навыки работы на современном универсальном и специальном оборудовании с ЧПУ с их последующей сертифицированной аттестацией;

– 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. Это можно достичь, путем закупки и организации учебного интерактивного класса, оборудованного 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 и фрезерных станков с последующей отработкой практических навыков на современном учебном оборудовании с ЧПУ;

– организовать и открыть юношескую специализированную научно-исследовательскую школу юного конструктора. Организация и открытие юношеской специализированной научно-исследовательской школы юного конструктора позволит показать и продемонстрировать школьникам новые технологии, возможности

автоматизированного проектирования и программирования современного оборудования с ЧПУ и позволит реализовать их проекты на практике;

– привлекать студентов к участию в конкурсе рабочих профессий «Worldskills». Участие студентов в конкурсе рабочих профессий «Worldskills», является дополнительным стимулом проверить свои полученные знания, а победа – откроет двери на многие престижные предприятия. 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 утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

Библиографический список

1. Строительство. Машиностроение. Электротехника. Сборник студенческих работ : студенческая научная работа / ред. Д.Л. Богдановский. Москва : Студенческая наука, 2012. – 1550 с. – (Вузовская наука в помощь студенту). – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226919> (дата обращения: 27.02.2020). – ISBN 978-5-00046-115-0. – Текст : электронный.
2. Шевченко Е.С. Проблемы интернет-маркетинга машиностроительной отрасли. / Актуальные проблемы экономики и управления на предприятиях машиностроения, нефтяной и газовой промышленности в условиях инновационно-ориентированной экономики. 2013. № 1. С. 441–449.
3. <https://mydocx.ru/7-66015.html>
4. <http://mognovse.ru/rv-programma-razvitiya-mehanicheskogo-fakuleta-bijskogo-teh.html>
5. http://www.vstu.ru/files/webmaster/2016-09/14573/upload/programma_opornogo_universiteta.pdf#2

References

1. Construction. Mechanical engineering. Electrical engineering. Collection of student works: student scientific work / ed. D.L. Bogdanovsky. Moscow: Student Science, 2012. 1550 p. (University science to help the student). – Access mode: by subscription. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226919> (date of access: 27.02.2020). – ISBN 978-5-00046-115-0. – Text: electronic.
2. Shevchenko E.S. Problems of internet marketing in the engineering industry. / Actual problems of economics and management at mechanical engineering enterprises, oil and gas industry in an innovation-oriented economy. 2013. No. 1. Pp. 441–449.
3. <https://mydocx.ru/7-66015.html>
4. <http://mognovse.ru/rv-programma-razvitiya-mehanicheskogo-fakuleta-bijskogo-teh.html>
5. http://www.vstu.ru/files/webmaster/2016-09/14573/upload/programma_opornogo_universiteta.pdf#2

УДК 372.8

UDC 372.8

СЕРГЕЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО

E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

АНДРЕЕВА Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия ФСО

E-mail: andreeva3062@mail.ru

SERGEeva N.I.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy

E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

ANDREEVA L.A.

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, FSO Academy

E-mail: andreeva3062@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ПРАКТИКУМ УСТНОЙ РЕЧИ»

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF THE TUTORIAL «PRACTICAL SPEECH»

В статье рассматриваются концептуальные основы учебного пособия для обучения англоязычной профессиональной устной речи: коммуникативные образовательные и воспитательные цели, задачи, основные педагогические и методические подходы и принципы такого пособия, обоснование характера заданий и упражнений, определение структуры пособия, а также условия его эффективного применения. За основу принимается интегративный подход, объединяющий личностно-ориентированный, когнитивно-деятельностный, системно-коммуникативный и компетентностный подходы.

***Ключевые слова:** учебное пособие, концептуальные основы, педагогические и методические подходы и принципы, профессиональная устная речь, структура пособия, характер заданий и упражнений ситуации профессионального общения.*

The article discusses the questions of creating and actively adopting of an electronic teaching aids set (ETAS) on the basis of the Moodle electronic platform into the educational process. The composition of the ETAS includes informational, didactic, methodological, control and research components necessary for the study of the subject «Foreign Language».

***Keywords:** electronic teaching aids set (ETAS), informational, didactic, methodological, control and research components.*

Как известно, одним из первых и важных условий при проектировании, реализации и внедрении учебного пособия является разработка его концептуальных основ, которые включают целевую установку, основные принципы отбора содержания, обоснование характера заданий и упражнений, а также определение структуры пособия. В современном учебном пособии по иностранному языку должны учитываться также положительные тенденции в отечественной и зарубежной педагогике и методике обучения иностранному языку.

Учебное пособие «Практикум устной речи» нацелено на сочетание образовательных, воспитательных, развивающих функций обучения с практическим владением иностранным языком, а также на реализацию личностно-ориентированного, когнитивно-деятельностного, системно-коммуникативного подхода, при которых образовательные и воспитательные цели включаются в коммуникативную цель и делают ее интегративной.

Практическая (коммуникативная) цель предполагает обучение иноязычному профессиональному общению – непосредственному устно-речевому – во всех его функциях: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этикетной, то есть овладение иностранным языком как средством устного общения (слушание, говорение) и достигается путем вовлечения обучающихся в практическую речевую деятельность.

Данная цель коррелирует с целями по формированию и развитию у обучающихся общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, заявленными во ФГОС «Государственная охрана и Рабочей программе по образовательной дисциплине «Иностранный (английский) язык». К таким компетенциям относятся: способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-8); способность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-6); способность организовывать взаимодействие с органами государственной власти, органами местного самоуправления и общественными объединениями Российской Федерации, а также в пределах предоставленных полномочий со специальными службами, правоохранительными органами и организациями иностранных государств (ПК-11) [1]. Данные компетенции предполагают формирование и развитие умений и навыков устной профессиональной речи, а также предоставление обучающимся опыта данной деятельности.

Воспитательная цель, связанная с воспитанием мировоззрения, формирования профессионально значимых качеств, осуществляется посредством работы с учебным материалом, содержащим в себе большие вос-

питательные возможности, а также с помощью специальных методов формирования творческой, способной к саморазвитию личности.

Образовательная и развивающая цели включают в себя расширение общей эрудиции обучающихся за счет знаний о стране изучаемого языка, спецслужбах англоязычных стран, способах и методах осуществления охранных мероприятий, обогащению их общих лингвистических знаний, в том числе и культуре общения на своем родном языке, развитие интеллекта посредством развития мышления, воображения, различных видов памяти и способности к осуществлению различных интеллектуальных операций (синтеза, анализа, сравнения, генерализации, конкретизации и т. д.). Данные цели реализуются в процессе работы над текстами диалогического характера путем использования соответствующих приемов и выполнения учебных действий, которые способствуют формированию необходимых общеучебных навыков и умений: понимать услышанное, умело использовать языковые средства для выражения своих интенций, совершенствовать навыки работы по языковому самосовершенствованию, освоить технологию самонаблюдения и самоконтроля уровня владения языком и своим коммуникативным развитием и т. д.

При отборе учебного материала и его методической организации авторы руководствовались следующими принципами: практическая направленность; дифференцированно-технологический подход в обучении иностранному языку; посильность и доступность языкового материала; системность и комплексность материала; преемственность в представлении учебного материала, а также сознательность и активность обучающихся при изучении материала.

Практическая направленность в учебном пособии выражается в том, что обучающиеся, начиная с первых занятий, вовлекаются в общение на иностранном языке, сначала в бытовых ситуациях. Этому способствуют условно-речевые и речевые упражнения, то есть все те упражнения, которые связаны с творческим использованием языкового материала для собственного высказывания, а также упражнения для чтения. Данные упражнения вовлекают обучающихся в коммуникативную деятельность, поскольку они либо сообщают что-то, либо предлагают правильно реагировать на ту или иную коммуникативную ситуацию.

Дифференцированно-технологический подход заключается в особом построении и содержательном наполнении учебного пособия, которые позволяют организовать эффективную учебную деятельность всех категорий обучающихся. Это позволяет обеспечить не только возможность группового и микрогруппового взаимодействия в группе, но и автономную работу каждой категории на уровне, соответствующем их способностям и языковой подготовке. Это достигается за счет введения значительного количества заданий и упражнений репродуктивного характера, адресованных категории обучающихся с низким уровнем языковой компетенции и «обогащения», предназначенного для категории

обучающихся с повышенным уровнем языковой компетенции. Термин «обогащение» (от английского «enrichment») введен исследователем проблем способностей и одаренности Ф. Пейнтер [2]. Под «обогащением» понимается не только повышение уровня сложности языкового материала, но и изменение характера заданий и упражнений в сторону повышения уровня их креативности и мотивационной привлекательности. Принцип «обогащения» действует при разработке всех разделов и блоков учебного пособия, начиная с упражнений для закрепления разговорных клише и заканчивая разделами для самоконтроля. Задания и упражнения строятся на применении элементов проблемного обучения. Они направлены на установление причинно-следственных связей, развитие критического мышления, умений высказывать предположения и суждения, проявлять лингвистическую догадку, классифицировать, находить сходства и различия, ранжировать, открывать условно новое, интерпретировать, делать умозаключения и т. д.

Применение данного подхода при проектировании учебных пособий в системе общего учебно-методического комплекса, по нашему мнению, позволит сформировать у всех категорий обучающихся положительную мотивацию к изучению иностранного языка, широкий круг социально полезных познавательных интересов и стремление непрерывно пополнять запас знаний, умений и навыков.

Посильность и доступность учебного материала, представленного в учебном пособии, обеспечивается:

- строгим отбором учебного материала с учетом уровня языковой компетенции обучающихся, их интересов и условий службы;

- структурно-функциональной организацией учебного материала, предлагаемого в типовых предложениях, а также образцах речевых высказываний, как монологических, так и диалогических, соотношенных с ситуациями общения, посильными и доступными обучающимся;

- тематической организацией лексики, способствующей установлению более прочных ассоциаций, помогающих обучающимся лучше удерживать в памяти слова. Повторяемость лексики в учебном пособии достигается за счет многочисленных упражнений и сочетания разнообразных по тематике диалоговых текстов.

- использованием всевозможных опор, облегчающих выполнение упражнений, образцов, показывающих, как следует выполнять задание или упражнение, алгоритмы действий, разнообразные ключи.

- наличием в учебном пособии справочного материала в виде тематического словаря-разговорника, включающего самые распространенные, отобранные в рамках специального исследования фразовые единства.

Принцип сознательности при обучении устной речи при использовании данного учебного пособия обеспечивается путем осмысления и творческой переработки и применения изучаемого материала: языкового (слова, словосочетания, предложения) и речевого (образцы речевых высказываний). Осмысление достигается за счет

соответствующей подачи материала: в соответствующих ситуациях; в контексте, с использованием языковых средств (антонимов, синонимов, словообразовательных элементов, дефиниций и т. д.); с помощью средств наглядности; с помощью перевода и кратких объяснений, которые позволяют привлечь внимание обучающихся к характерным признакам в изучаемом явлении или обратить их внимание на соответствующие явления в родном языке; посредством заданий, направленных на понимание смыслового содержания читаемых диалогических текстов, на извлечение основной информации, информации, уточняющей главную мысль текста, на обобщение и расширение полученной информации с помощью вопросов, на реагирование в определенной речевой ситуации; посредством овладения приемами самостоятельной работы по иностранному языку (использование словаря-разговорника, систематическая работа с фонетическими записями и видеороликами).

Творческая переработка усвоенного материала обеспечивается разнообразными упражнениями, представленными в каждом уроке в большом количестве. Их выполнение требует от обучающихся активной мыслительной деятельности.

Последовательное, разумное использование указанных выше упражнений обеспечивает сознательность в обучении иностранному языку и содействует развитию познавательных возможностей обучающихся, их памяти, воображения, мышления; формированию инициативности, настойчивости и других профессионально значимых качеств.

Активность обучающихся в овладении устной профессиональной речью обеспечивается в учебном пособии возможностями использования различных организационных форм работы, которые позволяют вовлекать всех обучающихся в активную учебную деятельность. К ним относятся одновременная (макрогрупповая) работа всех обучающихся, микрогрупповая работа (3–4 человека), парная или индивидуальная работа. Рациональное использование данных организационных форм позволяет значительно повысить время на активные действия каждого обучающегося с учебным материалом, создать благоприятные условия для формирования навыков и умений, без которых овладение коммуникативными навыками невозможно. Активность стимулируется также за счет повышения мотивационной составляющей – введения заданий, упражнений, диалоговых текстов, представляющих значительный интерес для обучающихся как с точки зрения содержащейся в них информации, так и в плане мотивационной привлекательности интеллектуальных действий с учебным материалом. Немаловажное значение имеют дидактические (включая мотивационную) функции зрительного ряда (рисунки, схемы, символы), а также его эстетические функции, в том числе – современный дизайн.

Активность и сознательность в изучении иностранного языка в значительной мере способствуют развитию самостоятельности обучающихся, причем характер са-

мостоятельной работы изменяется. Если раньше такая работа понималась, главным образом, как средство совершенствования предметных знаний и формирования предметно-познавательных умений в процессе решения стандартных задач, то теперь индивидуальная самостоятельная работа становится доминирующим средством личностно-познавательного становления обучающегося благодаря преимущественно поисково-творческому характеру, например, при использовании метода контекстуальной театрализации.

В учебном пособии широко используется принцип наглядности, что находит свое выражение в зрительной (выделение типовых предложений, новых фразовых единств, речевых образцов) и слуховой наглядности (материал в виде видео- и звукозаписи).

При определении характера заданий и упражнений мы основывались на системе общих требований к учебному пособию, сложившихся в методике обучения устной иноязычной речи: соответствие требованиям Государственного стандарта и Учебной программе академии; адресность (учет уровня развития языковых способностей, возраста и профиля обучения, учет интересов, склонностей, индивидуально-психологических особенностей, а также уровня обученности); обеспечение благодаря коммуникативной цели обучения всех его функций (познавательно-информационной, регулятивной, ценностно-ориентационной, эмоционально-оценочной и этикетной); социокультурная направленность обучения; отбор аутентичных текстов; деятельностный, проблемный характер обучения, возможность применения дидактических игр, метода учебных проектов и других активных методов обучения; возможность сочетания различных форм работы: индивидуальной, парной, групповой и т. д.; взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности; поэтапность в овладении разными видами речевой деятельности, концентричность в подаче материала, ситуативная обусловленность упражнений; повышение результативности обучения, создание мотивов обучения через организацию учебного пособия; создание благоприятной иноязычной коммуникативной атмосферы на занятиях; опора на прошлый опыт языковой деятельности и родной язык обучающихся, создание условий для самостоятельной работы обучающихся (алгоритмизация, наличие ключей и т. д.).

Необходимым условием при подготовке пособия, в значительной степени, является установка на использование иностранного языка в профессионально-ориентированном обучении устной речи, на формирование у обучающихся уважения к другим народам и культурам, готовности к деловому сотрудничеству, совместному решению служебных проблем и др. В этой связи особый интерес для нас представляют диалог и полилог. Это объясняется условиями и ситуациями профессионального общения сотрудников ФСО.

Важными требованиями при определении структуры учебного пособия «Практикум устной речи» являются: четкая представленность содержания (раз-

вернутое оглавление, справочно-методический аппарат и т. д.); четкое структурное членение на модульной основе; выделение структурной единицы внутри урока (блоки фразовых единств, диалоговые тексты и т. д.); соотношение типов упражнений и их видов в зависимости от основных видов речевой деятельности, а также индивидуально-психологических особенностей обучающихся; дидактические (включая мотивационную) функции зрительного ряда (рисунки, схемы, символы), а также его эстетические функции; современный дизайн [3].

При проектировании и реализации учебного пособия учитывались также педагогические условия организации различных видов деятельности: формирование личностной концепции учебной деятельности обучающихся для осознания ими ответственности за свое участие в ней, осмысление проблемных ситуаций, прогнозирование перспективных решений, обобщение результатов своей речевой деятельности, способность к самоконтролю и самооценке, ориентация обучаю-

щихся на профессионально-личностную самореализацию в деятельности, постоянное и целенаправленное использование различных видов творческой познавательной деятельности, выбор ее видов в соответствии с тематикой учебных занятий, педагогическими задачами, выбор соответствующих форм и методов обучения с целью развития интеллектуальных способностей обучающихся.

Для повышения мотивации говорения на занятиях от преподавателя требуется особый такт и чуткость, способность разделить учебный процесс на маленькие шаги, по прохождении каждого из которых обучающийся будет чувствовать себя все увереннее. На занятиях необходимо создание демократичной творческой атмосферы с доброжелательным и поощряющим подходом к образовательному процессу.

Данные концептуальные положения определяют содержание и структуру учебного пособия, отбор языкового материала, построение системы заданий и упражнений, а также их характер.

Библиографический список

1. Приказ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 57.05.02 Государственная охрана (уровень специалитета). № 181. Министерство образования Российской Федерации. Москва. 1 марта 2017. 22 с.
2. *Painter F.* Who are the Gifted. Definitions and Identification. Knebworth: Pullen Publications. 1981. 245 p.
3. *Сергеева Н. И.* Разработка дидактического комплекса для обучения иноязычной речи в ситуациях профессионального общения. // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 28 марта 2019 г. Орёл : ОГУ С. 661-669.

References

1. *Shalkina T.N.* Electronic teaching aids sets: designing and instruments // T. N. Shalkina, V. V. Saporozhko, A. A. Rychkova Orenburg. 2008. // Интернет URL <https://docplayer.ru/26950991-Elektronnye-uchebno-metodicheskie-kompleksy-proektirovanie-dizayn-instrumentalnye-sredstva.html/>.
2. *Painter F.* Who are the Gifted. Definitions and Identification. – Knebworth: Pullen Publications. 1981. 245 p.
3. *Sergeeva N.I.* Development of a didactic complex for teaching foreign language speech in situations of professional communication. // Linguistics, translation studies and methods of teaching foreign languages: current problems and prospects. Materials of the I All-Russian scientific-practical conference with international participation. – March 28, 2019 Oryol: OSU Pp. 661–669.

УДК 378.016

UDC 378.016

СИЛАЕВА Ж.Г.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

КОРЕНЬКОВА Е.А.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра ландшафтной архитектуры, ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»

E-mail: korkatya@mail.ru

ТЯПКИНА А.П.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

ТЯПКИН А.С.

студент 2 курса магистратуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

SILAIEVA Z.G.

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: silaevazhanna@rambler.ru

KORENKOVA E.A.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Department of Landscape Architecture, Orel State Agrarian University named after N.V. Parakhin

E-mail: korkatya@mail.ru

TYAPKINA A.P.

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

TYAPKIN A.S.

Student 2k. Master's Programs, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

**РОЛЬ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ
МАГИСТРОВ - ЛАНДШАФТНЫХ АРХИТЕКТОРОВ**

THE ROLE OF RESEARCH WORK IN THE PREPARATION OF MASTERS-LANDSCAPE ARCHITECTS

В статье рассматривается роль научно-исследовательской работы в подготовке магистров по направлению подготовки 35.04.09 Ландшафтная архитектура, направленность – ландшафтная архитектура. Показан опыт кафедры ландшафтной архитектуры Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина по формированию комплексного подхода к организации научно-исследовательской работы.

***Ключевые слова:** научно-исследовательская работа, ландшафтная архитектура, профессиональные компетенции, научная школа.*

The article considers the role of research work in the preparation of masters in the field of 35.04.09 landscape architecture, the focus-landscape architecture. The experience of the Department of landscape architecture of the Oryol state agrarian University named after N. V. Parakhin on the formation of a comprehensive approach to the organization of research work is shown.

***Keywords:** research work, landscape architecture, professional competence, scientific school.*

В настоящее время, согласно ФГОС ВО, одним из базисных компонентов подготовки магистров следует рассматривать исследовательскую компетентность [1]. Современный выпускник магистратуры должен знать современные теории и их интерпретации, владеть инновационными средствами и техниками научного исследования; изучать и критически осмысливать развитие теории и практики; владеть методами самостоятельного исследования и уметь объяснять его результаты на высоком уровне. Все это реализуется в процессе научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская работа предусматривает овладение универсальными, общекультурными и профессиональными компетенциями, необходимыми для формирования системного подхода к научно-

исследовательской деятельности. Кроме того, главной задачей научно-исследовательской является приобретение соответствующих умений и навыков и формированию готовности выпускников к осуществлению следующей научно-исследовательской деятельности (согласно ФГОС ВО):

«– получение новых знаний и разработка рабочих планов и программ проведения научных исследований в области ландшафтной архитектуры;

– участие в междисциплинарных исследовательских и учебных программах по градостроительству, лесной и ландшафтной политике, охране, управлению и планированию ландшафтов;

– участие в научно-исследовательской деятельности по анализу состояния и динамики показателей

качества объектов ландшафтной архитектуры, естественных и культурных ландшафтов;

- сбор, обработка, анализ и систематизация научно-технической информации по теме исследования, выбор методик и средств решения задач;
- подготовка научно-технических отчетов, обзоров, публикаций по результатам выполненных исследований в области ландшафтной архитектуры;
- управление результатами научно-исследовательской деятельности» [1, 2, 3]

Таким образом, без опоры на научную деятельность невозможно решить актуальные вопросы развития теории и практики современной ландшафтной архитектуры. Кроме того, НИР делает обучение в магистратуре процессом активного познания, развивает креативное мышление и навыки рефлексии, помогает приобрести исследовательские умения.

В этой связи, научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным элементом основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура», направленность: ландшафтная архитектура.

Традиционно научно-исследовательская работа магистрантов на кафедре ландшафтной архитектуры Орловского государственного аграрного университета имени Н.В. Парахина ведётся в рамках тематики научной школы: «Изучение современных научно-методических основ формирования устойчивых ландшафтов в урбанизированной и природной средах».

Кадровый состав научной школы обеспечивается высококвалифицированными сотрудниками кафедры – кандидатами и докторами наук, известными учёными и практиками в области градостроительства, ландшафтного проектирования, экологии, дендрологии, растениеводства и др.

Профессорско-преподавательский состав действующей научной школы руководит широким спектром исследований обучающихся следующих направлений:

- изучение исторических ландшафтов и разработка общих принципов озеленения населенных мест (исторический обзор усадебных комплексов Орловской области);
- изучение влияния техногенеза на геохимию и экологическую емкость ландшафта;
- анализ адаптивных механизмов устойчивости древесных растений в урбанизированной среде;
- инвентаризация и мониторинг городских и лесных насаждений г. Орла и Орловской области.

В рамках этих направлений обучающиеся магистратуры имеют возможность проводить научные изыскания не только на базе вуза, но и в ведущих учреждениях региона и центрального федерального округа.

Выбор тематики научно-исследовательской работы, а в последствии и темы выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) лежит не только в поле тематики научных направлений кафедры, магистры имеют возможность формировать (выбирать)

темы, учитывающие аспекты и перспективы социально-экономического развития города Орла и области.

Научная работа обучающихся регламентируется программами учебной и производственной практик, предусмотренными основной профессиональной образовательной программой высшего образования по направлению подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура», направленность – ландшафтная архитектура. Учебная практика научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) проходит во 2 семестре 1 года обучения; производственная практика (научно-исследовательская работа) – в 4 семестре 2 года обучения. В рамках практик магистрант под руководством научного руководителя планирует свою научную работу и непосредственно ее осуществляет.

Планирование и проведение научных исследований магистрантов предполагает подготовительный этап (постановка проблемы, выбор темы, постановка целей и определение задач; выбор методов и методик проведения исследования) основной этап (сбор, обработка, анализ и обобщение теоретических и практических материалов) и заключительный этап (формулирование выводов, оценка полученных результатов).

Расширение научного кругозора магистрантов обеспечивается, главным образом, за счёт изучения научных работ (статей, монографий) в центральных российских и зарубежных изданиях. В этом аспекте, следует отметить, что обучающиеся вуза имеют неограниченный доступ к информационно-библиотечным российским и зарубежным ресурсам, к различным видам электронных каталогов и баз данных. Это приобретает особую значимость для магистратуры, где большая часть времени отведена внеаудиторной научно-исследовательской работе.

Развитие научного интереса способствует участие обучающихся в исследованиях, проводимых на базе вуза (дендропарк Орловского ГАУ, научно-образовательный производственный центр «Интеграция»), а также проектно-конструкторских, научно-исследовательских учреждениях и питомниководческих предприятий: КХ «Глория», ВНИИ СПК, ВНИИ ЗБК, Питомник декоративных растений «Экотон» и др.

Промежуточные результаты научно-исследовательской работы отражаются в подготовке и написанию статей, докладах на молодежных всероссийских и международных научных конференциях, конкурсах и молодежных форумах. Традиционно в рамках мероприятий, приуроченных ко Дню Российской науки, обучающиеся принимают активное участие в организации и проведении семинаров, бизнес-хакатонов, выставок, круглых столов и форумов по актуальным вопросам ландшафтной архитектуры на базе университета.

В рамках научно-исследовательской работы кафедрой ландшафтной архитектуры практикуется также стажировка магистров – ландшафтных архитекторов в ведущие научные и инновационные фирмы, участие в международных проектах.

Заключительным этапом научно-исследовательской работы обучающихся за весь период обучения является подготовка и защита выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации).

Выполнение выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации) имеет научное и практическое значение, поскольку является первой попыткой самостоятельно рассматривать и решать актуальные научные и производственные вопросы применительно к конкретному объекту ландшафтной архитектуры. Кроме того, магистерская диссертация демонстрирует уровень научно-исследовательской подготовки обучающихся.

Выпускные квалификационные работы, как правило, связаны с непосредственным участием обучающихся в работе проектных организаций, ландшафтных дизайн-студий и лабораторий, питомниководческих хо-

зяйств и научно-исследовательских институтов.

Тематика магистерских диссертаций весьма разнообразна и включает широкий круг вопросов, связанных с сохранением и формированием устойчивых ландшафтов в урбанизированной и природной средах.

Основным показателем эффективности научных исследований магистрантов является внедрение их результатов в практику. Экономически-обоснованные научно-исследовательские работы (проекты) реализуются на предприятиях декоративного растениеводства и садоводства (закладка питомников, создание новых технологий выращивания и ухода за декоративными растениями), а также на объектах ландшафтной архитектуры г. Орла и области (реализация проектов частных территорий, частично парков и скверов Орла и области).

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 35.04.09 «Ландшафтная архитектура», (уровень 7 магистратура), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15.08.2017 г. № 712.
2. Профессиональный стандарт: 10.010 «Ландшафтный архитектор», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 января 2019 года N 48н, (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 февраля 2019 года, регистрационный № 53896).
3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, реализуемая по направлению подготовки 35.04.09 Ландшафтная архитектура направленность Ландшафтная архитектура http://www.orelsau.ru/sveden/files/OPOP_35.04.09_Landshaftnaya_arxitektura_god_nabora_2020_ochnoe.pdf

References

1. Federal state educational standard of higher education (FSES he) in the field of training 35.04.09 “Landscape architecture”, (level 7 master’s degree), approved by order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 15.08.2017. № 712.
2. Professional standard: 10.010 “Landscape architect”, approved by the order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of January 29, 2019 N 48n, (registered by the Ministry of justice of the Russian Federation on February 26, 2019, registration № 53896).
3. The main professional educational program of higher education, implemented in the field of training 35.04.09 Landscape architecture orientation Landscape architecture http://www.orelsau.ru/sveden/files/OPOP_35.04.09_Landshaftnaya_arxitektura_god_nabora_2020_ochnoe.pdf

УДК 377

UDC 377

СМАГИНА Т.В.

кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: belaya97@yandex.ru

ЛЯХОВА О.Л.

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

АНАШКИНА А.А.

аспирант направления подготовки 19.06.01 Промышленная экология и биотехнологии, профиль Технологии и товароведение продуктов функционального и специализированного назначения и общественного питания, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: anashkina.n97@rambler.ru

SMAGINA T.V.

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Anatomy, Physiology, Hygiene and Human Ecology, Orel State University

E-mail: belaya97@yandex.ru

LYAKHOVA O.L.

Candidate of Biological Sciences, Professor, Head of Department of Anatomy, Physiology, Hygiene and Human Ecology, Orel State University

E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

ANASHKINA A.A.

Graduate Areas of Training 19.06.01 Industrial Ecology and Biotechnology, Profile Technology and Commodity Products of Functional and Specialized Purpose and Public Catering, Orel State University

E-mail: anashkina.n97@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ СТУДЕНТОВ-АУТИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

PROBLEMS OF PERCEPTION OF AUTISTIC STUDENTS IN THE RUSSIAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Представленные материалы посвящены одной из наиболее актуальных проблем специальной педагогики, коррекционной психологии при обучении студентов с расстройством аутистического спектра (РАС) для успешной адаптации их к социуму. Дан анализ распространённости аутизма, объяснены причины возникновения и диагностики данного расстройства. Проанализирована проблема социализации и интеграции обучающихся с аутизмом. Дан сравнительный анализ мировых методик по осуществлению психологической помощи в приобретении навыков самоорганизации, независимости и планирования для студентов с РАС. Изучен уровень информированности обучающихся и профессорско-преподавательского состава ОГУ им. И.С. Тургенева с проблемами аутизма. Отражены тенденции и задачи с которыми сталкивается профессорско-преподавательский состав при обучении студентов с аутизмом. Изложены результаты мониторинга дальнейшего развития системы сопровождения студентов с РАС и разработаны методические рекомендации для реализации программ направленных на повышения качества образования данной категории лиц.

Ключевые слова: аутизм, коммуникации, система высшего образования, адаптация, социализация.

The presented materials are devoted to one of the most urgent problems of special pedagogy, correctional psychology in teaching students with autism spectrum disorder (ASD) for their successful adaptation to society. An analysis of the prevalence of autism is given, and the reasons for the occurrence and diagnosis of this disorder are explained. The problem of socialization and integration of students with autism is analyzed. A comparative analysis of the world's methods for the implementation of psychological assistance in acquiring skills of self-organization, independence and planning for students with ASD is given. The level of awareness of students and faculty of OSU named After I. S. Turgenev with autism problems was studied. The article reflects the trends and challenges faced by the teaching staff when teaching students with autism. The results of monitoring the further development of the support system for students with ASD are presented and methodological recommendations are developed for the implementation of programs aimed at improving the quality of education of this category of persons.

Keywords: autism, communication, higher education system, adaptation, socialization.

С недавних пор 2 апреля считается Днем распространения информации об аутизме, который называют чумой XXI. «Число людей с диагнозом «аутизм» растет во всем мире. По статистике каждый 88-й ребенок на планете рождается с расстройством аутистического спектра (РАС). Во всем мире сегодня живет более 67 млн. людей с аутизмом. В России, по наблюдению спе-

циалистов, гораздо чаще стали встречаться дети с одной из легких форм аутизма» [4].

Проявления РАС чрезвычайно разнообразны. «Некоторые дети овладевают речью, другие нет. Одни отстают в умственном развитии (примерно 45%), у других проявляется блестящий интеллект или феноменальная память. Индивидуальность тех, кто страда-

ет аутизмом, проявляется, прежде всего, в том, что он по-другому слышит, видит, ощущает свою реальность. Из-за генетических нарушений мозг таких детей избыточно активен. Он просто не успевает соединять, анализировать все то, что ребенок видит, слышит, осязает, они думают и учатся по своему, иначе воспринимают информацию. Кто-то из них успешно продвигается в своем развитии, а кто-то так и не сможет научиться читать» [5].

С начала XXI века до настоящего времени в мире произошли немаловажные изменения в понимании и диагностике аутизма. Внимание специалистов начал привлекать не только так называемый «классический аутизм» (синдром Каннера), но и аутизм с сохранением речи и интеллекта. В мае 2013 года Министерство здравоохранения РФ направило письмо в адрес правительства РФ, в котором сообщалось: «Проблема расстройства аутистического спектра является одной из ведущих в сохранении психического здоровья населения как основы национальной безопасности России с учетом высокой распространенности (в среднем 1% детской популяции)». Так же в обращении было указано на то, что «медикаментозная коррекция аутизма обязательно должна сочетаться с развивающим обучением» [17].

В настоящее время актуален вопрос получения людьми с РАС высшего образования. Это считается возможным благодаря тому, что аутизм сочетается во многих случаях с высоким интеллектом, интенсивным интересом к отдельным областям знаний, а также в некоторых случаях – с талантами и выдающимися способностями. При этом раскрытие аутичными людьми своего потенциала в образовании затрудняет специфические сложности, связанные с навыками социального взаимодействия.

После окончания школы большинство выпускников обычно пытаются поступить в университет, а люди с РАС, если им удалось окончить школу или лицей, идут домой, так как немногие вузы готовы обеспечить данную категорию лиц соответствующей системой сопровождения, адаптированными образовательными программами, методиками обучения, методическими рекомендациями.

Одна из непростых задач высшего образования – разработка программ предназначенных для студентов с РАС. В 2002 году в Университете Маршалла в Хантингтоне, штат Западная Вирджиния появилась первая подобная программа. С тех пор в США насчитывается более 60 программ поддержки студентов с аутизмом. По проведенным исследованиям 17% детей с аутизмом поступают в вузы, по сравнению с 21% детей с нарушениями обучения и 40% детей с инвалидностью по зрению или слуху. И лишь 39% из них получают диплом о высшем образовании, по сравнению с 52% выпускников с типичным развитием. Препятствием в получении диплома являются отсутствие образовательных условий, в которых нуждаются студенты данной категории. Среди австралийских студентов, которые не получали высшее

образование, каждый третий считал депрессию, тревожность и одиночество своими важными проблемами в учебном процессе [15].

Для студентов получающих профессиональное образование в штате Коннектикут осуществляются услуги по оказанию психологической помощи в приобретении навыков самоорганизации, независимости и планирования для детей с РАС. Программы помощи обучающимся с аутизмом направлены на приобретение данных навыков. Программа Технологического института Рочестера стала образцом для других вузов. Практикуемая программа существует в университете более 10 лет и включает множество ключевых компонентов: адаптацию к учебной и социальной среде, поддержку со стороны других студентов и помощь в карьерном развитии. По проведенным исследованиям в университете Рочестера 75% до 90% первокурсников, прошедших программу, продолжили учебу, что соответствует 89% среди всех студентов в целом. Некоторые из выпускников смогли устроиться на отличные должности в Майкрософт и Google [15].

Совершенно другая ситуация складывается в России. По данным, предоставленным субъектами РФ в ходе мониторинга, «высшее образование получают всего 8 человек (из 6 регионов). Отсутствие необходимых специальных условий в учебных заведениях, которые реализуют адаптированные образовательные программы профессионального уровня для лиц с РАС, препятствуют обеспечению преемственности при переходе выпускников школ в организации среднего и высшего профессионального образования. Трудности организации непрерывного образования не обеспечивают лицам с РАС возможности полноценной подготовки к самостоятельной жизни и приобретения профессии» [16].

Согласно исследованиям, в России четверть родителей особенных детей считают, что они не смогут во взрослом возрасте самостоятельно зарабатывать себе даже на еду. А каждый пятый родитель не уверен, что его ребенок вообще сможет получить образование. Во многом причина неготовности общественного мнения помогать людям с РАС – отсутствие специализированной системы обучения для людей с аутизмом. Классы, в которых таким детям помогают усваивать обычную школьную программу, до сих пор даже в Москве существует единицы. А получить специальное техническое образование у подростков с аутизмом до недавнего времени не было вообще. Это проявляется так же в неготовности преподавателей к обучению лиц с РАС, а также в принципе к работе с подобной аудиторией.

Таким образом, получение образования для человека с РАС в России проблематично. Что ведёт к «недоиспользованию потенциала людей с РАС (которых в стране около 1 млн.) и число их растет. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. Российское общество к восприятию таких людей с РАС еще не готово» [6].

Целью нашего исследования явилось изучение уров-

ня информированности обучающихся и профессорско-преподавательского состава ОГУ им. И.С. Тургенева о проблемах связанных с расстройством аутистического спектра.

Нами было проведено анкетирование, включающее в себя 10 вопросов.

Респондентами стали 20 человек студентов по направлению 06.03.01 Биология профиль «Биомедицина» и 20 человек профессорско-преподавательского состава университета.

Результаты исследования представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Результаты анкетирования студентов.

п/п	Вопрос	Варианты ответов			
		верно		не верно	
		абс.	%	абс.	%
1	Аутизм – это болезнь.	12	60	8	40
2	Аутизм заразен.	1	5	19	95
3	В рождении детей с аутизмом виноваты родители.	15	75	5	25
4	Можно ли сказать «болен аутизмом».	10	50	10	50
5	Люди с аутизмом опасны для общества.	1	5	19	95
6	У людей с аутизмом всегда наблюдаются нарушения умственных способностей.	8	40	12	60
7	Люди с аутизмом не могут адаптироваться к жизни в социуме.	9	45	11	55
8	Все аутисты – гении.	4	20	16	80
9	Аутизм можно вылечить.	3	15	17	85
10	Люди с аутизмом могут не улавливать намеки и сигналы, которые легко понимают другие люди	16	80	4	20

Таблица 2.

Результаты анкетирования профессорско-преподавательского состава.

п/п	Вопрос	Варианты ответов			
		верно		не верно	
		абс.	%	абс.	%
1	Аутизм – это болезнь.	15	75	6	25
2	Аутизм заразен.	0	0	20	100
3	В рождении детей с аутизмом виноваты родители.	7	35	13	65
4	Можно ли сказать «болен аутизмом».	8	40	12	60
5	Люди с аутизмом опасны для общества.	4	20	16	80
6	У людей с аутизмом всегда наблюдаются нарушения умственных способностей.	8	40	12	60

7	Люди с аутизмом не могут адаптироваться к жизни в социуме.				
9	45	11	55		
8	Все аутисты – гении.	8	40	12	60
9	Аутизм можно вылечить.	5	25	15	75
10	Люди с аутизмом могут не улавливать намеки и сигналы, которые легко понимают другие люди	16	80	4	20

Рисунок пиктограммы (рисунок 1) показывает, что многие преподаватели (60%) и студенты (25%) считают, что аутизм это болезнь. Большинство (75%) студентов думают о том, что аутизм можно вылечить, педагоги склоняются в большинстве своем к мнению, что аутизм не излечим. Наибольшее число опрошенных – 95% считают, что аутисты не опасны для общества. 75% студентов и 35% преподавателей считают, что в рождении детей с аутизмом виноваты их родители. По мнению педагогов люди с аутизмом не могут адаптироваться к жизни в социуме, так как у многих из них наблюдаются нарушения умственных способностей, они не могут улавливать намеки и сигналы, которые легко понимают другие люди. И лишь некоторые участники анкетирования (20 – 25%) считают аутистов гениями.

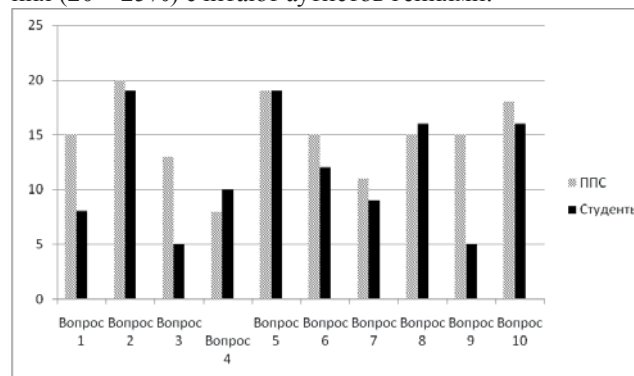


Рис. 1. Результаты анкетирования

Данное анкетирование показывает, что информированность профессорско-преподавательского состава университета об аутизме немного выше, чем у студентов. Наш взгляд, это объясняется большим опытом преподавательской деятельности в Вузе, грамотностью и образованностью, жизненным опытом педагогов. Но, несмотря на это большинство анкетированных преподавателей так же недостаточно осведомлены о РАС, как и студенты.

Также цель нашего исследования заключалась в привлечении внимания студентов и педагогов университета к проблеме аутизма через распространение информации.

В мировой практике информирование о проблемах аутизма происходит различным образом. Люди ведут блоги, выступают с лекциями, пишут книги на аутичную тематику, работают с родителями аутичных детей, рассказывая им об аутизме и отвечая на их вопросы, осуществляют пожертвования в фонд для людей с ау-

тизмом. Общество настроено моментально обращать внимание на необычное поведение ребенка и стараются как-то ему помочь [3,4].

В целях распространения информации о проблемах аутизма, нами была проведена следующая работа: проведен курс лекций-дискуссий с презентациями, показы документальные фильмы о людях с аутизмом, оформлены информационные стенды, буклеты. Лекционные материалы содержали актуальную информацию по обобщению опыта работы зарубежных стран в сфере сопровождения, обучения и воспитания лиц с РАС.

По результатам наших исследований на кафедре анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека было разработаны методические рекомендации «Аутизм и вербально-поведенческий подход к студентам с РАС» для проведения занятий по дисциплине «Педагогическая физиология». В данных рекомендациях рассматриваются психологические основы коррекционной работы с обучающимися с расстройством аутистического спектра, приведены примеры анализа современных исследований проблем по работе с детьми с задержкой психического развития и студентами – аутистами, разработаны методики проведения педагогической диагностики, клинико-психологическая классификация расстройства, методы коррекции и адаптации студентов с аутизмом для повышения качества их обучения.

Результаты исследований были доложены на заседании секции недели науки в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» на кафедре анатомии, физиологии, гигиены и экологии человека и опубликованы в материалах сборника Международной научно-практической конференции «Естественные и гуманитарные науки в современном мире» (13–15 мая 2020 г., г. Орёл), в сборнике тезисов докладов I Международной научно-практической конференции «Инновационные направления интеграции науки, образования и производства», Керчь, 2020.

После реализации мероприятий, направленных на распространение информации о проблеме аутизма нами было проведено повторное анкетирование тех же групп респондентов.

Результаты повторного заполнения анкеты респондентами представлены на рисунке 2.

Как видно из представленных данных 90% респондентов, из числа опрошенных ответили, что аутизм это неврологическое расстройство, а не психическая болезнь. Большинство педагогов и студентов (92,5%) ответили, что аутизм вызван генетическими особенностями, что данная патология является пожизненным расстройством.

На вопрос к чему приводит аутизм 67,5% проанкетированных ответили: к задержке речи и трудностям с использованием речи для общения, нарушениям в способностях к общению, например, в умении поддерживать контакт глазами, понимать выражения лиц, интонации и так далее, ограниченному, стереотипному поведению, трудностям в случае неожиданных изменений.

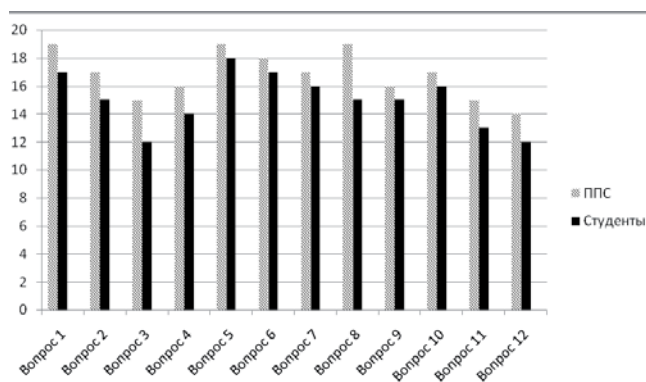


Рис. 2. Результаты повторного анкетирования

Большинство опрошенных (77,5%) указали, что аутизм требует постоянного обучения недостающим навыкам и не поддается медикаментозному лечению.

Многие преподаватели и студенты считают, что поведение аутистов индивидуально им сложно фильтровать звуковой поток и отделять фоновый шум от речи, общаться с ними нужно как с обычными людьми, но, не ожидая от них обязательного ответа. Лишь 11% опрошенных посчитали, что все люди с аутизмом бывают агрессивны, 3% – посчитали, что они имеют умственную отсталость, 8,5% – что все аутисты талантливы или имеют уникальные способности. Это указывает на то, что информация, полученная слушателями во время проведения исследования общая, недостаточная и поверхностно затрагивает глубину данной проблемы. Большинство респондентов 80% считают, что обществу необходимо быть более информированными о людях с синдромом РАС.

Вопросы анкеты о поддержке людей с аутизмом в России и внесении своего вклада в развитие их социума позволяют нам определить отношение молодых людей и преподавателей к аутичным людям в социуме.

Ответы демонстрируют неравнодушие педагогов к обучению детей аутистов, развитие инклюзии, видят в ней необходимость и реальную помощь таким детям. Проявляют готовность сотрудничать с людьми с аутизмом. Большинство считают, что дети с аутизмом могут учиться в обычных школах, средних профессиональных образовательных учреждениях, вузах.

Проанализировав результаты анкет, мы пришли к выводу, что студенты положительно настроены к сверстникам с особенностями развития. В ответах обучающихся отмечается определенная закономерность – если студент знает об аутизме, то готов принять такого сверстника и даже группу, и стать его другом. Если студент ничего не знает о людях с аутизмом, то он сомневается в своем принятии человека с особенностями развития. Результаты мониторинга подтверждают актуальность дальнейшего развития системы сопровождения детей с РАС, дальнейшего проведения мероприятий по разработке и реализации программ, методических пособий, рекомендаций направленных на повышение качества образования данной категории лиц.

Библиографический список

1. Белоусова М.В., Прусаков В.Ф., Уткузова М.А. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача // Практическая медицина. 2009. № 6 (38). С. 36–40.
2. Клевитов С.И., Терентьева О.С. Сущность, специфика проявления аутизма и проблемы социализации аутистов в современном обществе // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 6 (134). С. 133–138.
3. Кэрролл В. Инклюзивное образование в Великобритании: текущее состояние, перспективы и практическая реализация // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 53–60.
4. Морозов С.А. Помощь лицам с расстройствами аутистического спектра за рубежом. URL:http://detskiisad29.ru/d/484781/d/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korreksii.pdf
5. Смагина Т.В., Ляхова О.Л., Анашкина А.А., Учасов Д.С. Проблемы студентов с расстройством аутистического спектра в системе высшего образования России // Естественные и гуманитарные науки в современном мире / материалы Международной научно-практической конференции (13–15 мая 2020 г., г. Орёл). Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2020. С. 589–592.
6. Хаустов А.В., Шумских М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Т. 17. № 3 (64). С. 3–11.
7. Эстербрук С.А., Дрейфус А., Орлова Е.А. Обучение учащихся с диагнозом «нарушения аутистического спектра» в обычных классах государственных школ в Соединенных Штатах Америки // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. С. 127. – / URL: http://eduopen.ru/Portals/0/Inclusion_conf_2015/inclusion_conf_2015_collected_articles.pdf
8. Department of Education (2014). Special Educational Needs in England: January 2014 available from statistics: special educational needs (SEN), last accessed 12th May 2015.
9. Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism / Ed. B.Reichow et al. N.Y.: Springer, 2011.
10. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders / Ed. F.Volkmar. N.Y.: Springer, 2013–2016.
11. Flynn F. (2010). Inclusion strategies for students with Autism Spectrum Disorders Retrieved from [Electronic resource]. URL:<http://www.learnnc.org/lp/editions/every-learner/6692>.
12. Gordon, J.-S. (2013). Is Inclusive Education a Human Right? // Journal of Law, Medicine and Ethics. Vol. Human Rights and Disability. P.754 – 767.
13. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, 3d edn, v.2.(Редакторы F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D.Cohen - John Wiley & Sons, Inc., 2005. P.1003 – 1054.
14. International Meeting For Autism Research. Abstract Book / Baltimore: International Society for Autism Research, 2016.
15. Фонд содействия решению проблем аутизма в России “Выход” [Электронный ресурс] Как вузам подготовиться к студентам с аутизмом? URL: <https://outfund.ru/kak-vuzam-podgotovitsya-k-studentam-s-autizmom/>, свободный (дата обращения: 10.09.2020).
16. Портал психологических изданий PsyJournals.ru – https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/khaustov_schumskih_full.shtml [Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года - Аутизм и нарушения развития – 2019.Том. 17, № 3].
17. Точка опоры [Электронный ресурс]: Российский деловой журнал/ Издание «Точка Опоры» ООО «Альмега» – Электрон. журн. Москва: 2017. – режим доступа к журн.:<https://www.to-inform.ru/images/issues/233.pdf>

References

1. Belousova M. V., Prusakov V. F. Utkuzova M. A. Disorders of the autistic spectrum in the practice of a child doctor // Practical medicine. 2009. no. 6 (38). P. 36–40.
2. Klevitov S. I., Terentyeva O. S. The Essence, specificity of autism and problems of socialization of autists in modern society // Bulletin of Tambov University. Series: Humanitarian Sciences. 2014. No. 6 (134). Pp. 133–138.
3. Carroll V. Inclusive education in the UK: current state, prospects and practical implementation // Inclusive education: results, experience and prospects: collection of materials III international scientific and practical conference / ed. by S.V. Alyokhina. Moscow: MGPPU, 2015. Pp. 53–60.
4. Morozov S. A. Assistance to persons with autistic spectrum disorders abroad. URL: http://detskiisad29.ru/d/484781/d/morozov_s_a_detskiy_autizm_i_osnovy_yego_korreksii.pdf
5. Smagina T. V., Lyakhova O. L., Anashkina A. A., Uchasov D. S. Problems of students with autism spectrum disorder in the higher education system of Russia // Natural and Human Sciences in the modern world / proceedings of the International scientific and practical conference (may 13 – 15, 2020, Orel). Orel: OSU named after I. S. Turgenev, 2020. Pp. 589–592.
6. haustov A.V., Shumskikh M. A. Organization of education of students with autism spectrum disorders in the Russian Federation: results of the all-Russian monitoring of 2018 // Autism and developmental disorders. 2019. Vol. 17. No. 3 (64). Pp. 3–11.
7. Esterbrook S. A., Dreyfus A., Orlova E. A. Teaching students with a diagnosis of “autism spectrum disorders” in regular classes of public schools in the United States of America // Inclusive education: results, experience and prospects: collection of materials of the III International scientific and practical conference / ed. by S. V. Alyokhina. - Moscow: MGPPU, 2015. Pp. 127 – / URL: http://eduopen.ru/Portals/0/Inclusion_conf_2015/inclusion_conf_2015_collected_articles.pdf
8. Department of Education (2014). Special Educational Needs in England: January 2014 available from statistics: special educational needs (SEN), last accessed 12th May 2015.
9. Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism / Ed. B.Reichow et al. – N.Y.: Springer, 2011.
10. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders / Ed. F. Volkmar. – N.Y.: Springer, 2013 – 2016.
11. Flynn F. (2010). Inclusion strategies for students with Autism Spectrum Disorders Retrieved from [Electronic resource]. URL:<http://www.learnnc.org/lp/editions/every-learner/6692>.
12. Gordon, J.-S. (2013). Is Inclusive Education a Human Right // Journal of Law, Medicine and Ethics. Vol. Human Rights and Disability. Pp. 754–767.
13. Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, 3d edn, V. 2. (Editors F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, D. Cohen – John Wiley & Sons, Inc., 2005. P.1003 – 1054.
14. International Meeting For Autism Research. Abstract Book / Baltimore: International Society for Autism Research, 2016.
15. Fund to facilitate the solution of problems of autism in Russia «Exit» [Electronic resource] How do universities prepare for

students with autism?URL: <https://outfund.ru/kak-vuzam-podgotovitsya-k-studentam-s-autizmom/>, free (accessed: 10.09.2020).

16. Portal of psychological publications PsyJournals.ru – https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/khaustov_schumskih_full.shtml
[Organization of education of students with autism spectrum disorders in the Russian Federation: results of the all-Russian monitoring of 2018-Autism and developmental disorders – 2019, Vol. 17, no. 3].

17. Point of support [Electronic resource]: Russian business magazine / Publication «Point of support» LLC «Almega» – Electron. zhurn. - Moscow: 2017. – access to journals: <https://www.to-inform.ru/images/issues/233.pdf>.

УДК 378

UDC 378

ТАМБОВСКИЙ О.М.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: Profkomogu@mail.ru

ТРИШКИН А.В.

магистрант, 1 курса, направления подготовки 06.04.01 «Биология», профиль «Биофизика», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maksim-leon@mail.ru

TAMBOVSKY O.M.

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Theory of History of State and Law, Orel State University

E-mail: Profkomogu@mail.ru

TRISHKIN A.V.

Master, 2 year, Area of Study 06.04.01 "Biology", Specialty "Biophysics", Orel State University

E-mail: maksim-leon@mail.ru

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ОРЛОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА. РЕТРОСПЕКТИВА ВОПРОСА

FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZING TEACHING PRACTICE AT OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV. RETROSPECTIVE QUESTION

В данной статье описан опыт организации педагогической практики в Орловском государственном университете им И.С. Тургенева в 90-е годы XX века. Представлены педагогические дисциплины, подготавливающие студентов к педагогической практике, виды практик.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, непрерывная педагогическая практика, летняя педагогическая практика, стажерская педагогическая практика, специалитет.

This article describes the experience of organizing teaching practice at the Orel State University named after I.S. Turgenev in the 90s of the XX century. The pedagogical disciplines that prepare students for pedagogical practice, types of practices are presented.

Keywords: professional training, continuous teaching practice, summer teaching practice, trainee teaching practice, specialty.

Одной из важных составных частей профессионального роста будущего учителя, принято считать педагогическую практику. Именно в ходе практики студенты закрепляют теоретические знания и одновременно получают необходимый опыт работы с детьми.

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева имеет богатейший опыт организации и проведения педагогической практики.

В 90-е годы XX века обучение в высшем учебном заведении строилось на сочетании и взаимодействии теоретической подготовки, изучении общественных, педагогических и специальных наук с практической, педагогической деятельностью студентов. Основной формой организации данного взаимодействия была педагогическая практика.

Интересен опыт подготовки учителя начальных классов. В конце 90-х годов XX века требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов вышли на новый уровень.

Важной задачей подпрактики являлась возможность научиться наблюдать учебно-воспитательный процесс, деятельность учителя и учеников начальной школы, понимать смысл и логику их взаимодействия, анализировать передовой педагогический опыт, находить и

апробировать собственную технику действий, подбирать психические состояния, развивать мотивы педагогической деятельности.

В данный период времени обучении длилось 5 лет (специалитет), педагогическая практика носила непрерывный характер. Условно ее делили на два этапа: подпрактика на младших курсах 1 – 3 и стажерская подпрактика на 4 – 5 курсах.

Что давала непрерывная подпрактика в профессиональном становлении будущего учителя начальных классов?

На младших курсах студенты адаптировались к школе и к педагогической деятельности учителя начальных классов. В этот период «они овладевали многими умениями: умениями общаться с детьми и устанавливать с ними доброжелательно-деловые контакты; умениями общаться с учителями как коллегами; умениями вести классную документацию; проводить разнообразные формы внеклассной воспитательной работы и многими другими умениями, которыми нельзя овладеть только в системе теоретической подготовки даже при использовании таких популярных в тот период времени методов активного обучения, как ролевые педагогические игры» [1] и микропрактикумы.

Организуя педагогическую практику на младших

курсах, учитывался уровень теоретической и практической подготовки студентов для выполнения заданий. Так теоретическую базу для педпрактики первокурсников создавала такая учебная дисциплина, как «Введение в педагогическую профессию», а знакомство с техникой профессиональных действий обеспечивал курс «Основы педагогического мастерства». На втором курсе теоретическую базу обеспечивала дисциплина «Педагогические теории, системы и технологии», а технику действий – «Теория и методика воспитательной работы». На третьем курсе характер педагогической практики несколько менялся. Здесь практическая деятельность студентов была скоординирована с изучением блока методических дисциплин, что давало возможность показать будущим учителям особенности преподавания учебных дисциплин в начальных классах и в среднем звене обучения в группах специализации.

Программа педагогической практики на младших курсах предусматривала: посещение уроков по всем учебным предметам начальной школы, студенты получали общее представление об организации учебно-воспитательного процесса современной школы, знакомились с организацией и режимом работы ГПД, наблюдали игровые приемы обучения и приемы охраны здоровья ребенка в течение учебного дня, обучались различным анализам урока, наблюдали стили педагогического общения учителя с детским коллективом, а также осваивали активные формы взаимодействия с учащимися: проводили занятия спортивного, познавательного, ценностно-ориентационного вида, организовывали формы свободного общения тетей.

Получаемый на педпрактике материал, обсуждался и анализировался на семинарских и лабораторно-практических занятиях.

Следующей ступенькой пробуждения профессионального интереса и формирования педагогической направленности будущего учителя являлась летняя педагогическая практика студентов третьего курса, которая также вырабатывала определенный уровень ответственности перед детьми.

Важнейшей составной частью летней педагогической практики, являлась самостоятельная работа с детьми. Задачами данного вида практики являлись:

- овладение современными методиками воспитательной работы в летний оздоровительный период;
- апробирование способов организации свободного времени младшего школьника;
- развитие коммуникативных и организаторских способностей через непосредственное общение с ребенком и с детским коллективом.

Теоретической базой для данного вида деятельности являлись инструктивно-методические сборы.

На 4 – 5 курсах основной акцент сотрудничества приходился на время прохождения студентами предвыпускного и выпускного курсов стажерской практики.

Стажерская педагогическая практика – последний этап практической подготовки будущего учителя. Ей предшествовала установочная конференция, которая знакомила студентов с задачами и содержанием педпрактики. Первые три дня практиканты знакомили с индивидуальным стилем работы учителя и учащимися класса. Чаще всего студенты закреплялись за опытными учителями на два года. Методистами вуза осуществлялся постоянный контроль и методическая помощь студентам в подготовке к урокам. Текущий контроль за работой практикантов осуществляли учителя, администрация школы, а также групповые руководители, педагоги и психологи. Индивидуальная аттестация студентов проводилась на расширенном педагогическом совете с привлечением всех учителей, занятых в практике, а также методистов.

Особенно хотелось бы отметить момент, где сотрудничество школы и вуза в рамках педпрактики проявлялось наиболее ярко. Элементом работы стажера являлся раздел «Первые дни ребенка в школе». Именно в этом направлении работы очень важны опыт и помощь учителя в понимании сложного мира ребенка, впервые перешагнувшего порог школы. Студенты во время прохождения практики «Первые дни ребенка в школе» решали следующий круг задач:

1. Знакомились с особенностями, организацией, содержанием, методикой учебно-воспитательной работы учителя с первоклассниками в период начальной адаптации детей к школьным условиям.
2. Изучали деятельность учителя по организации планирования данного направления работы.
3. Овладевали в теории и на практике технологией диагностики готовности ребенка к школе по различным аспектам, умением использовать методы научно-педагогического исследования для целенаправленного сбора, обработки и обобщения эмпирических данных, формулировки теоретических выводов.

Опыт непрерывной практики убеждает, что такая практика необходима и в высшей степени эффективна. Сегодня особенно важно сохранить то ценное в системе подготовки учителя, что являлось достоянием опыта и обеспечивало стабильность в уровне подготовки выпускников. Были четко определены содержательные и организационные вопросы, школа и вуз находились в тесном взаимодействии.

Библиографический список

1. *Бегалиева С.Б.* Методические принципы организации педагогической практики иностранных студентов // Сборник научных трудов SWORLD. 2011, Т.19, № 3. С. 90–93.

References

1. *Begaliev S.B.* Methodological principles of organizing the teaching practice of foreign students // Collection of scientific works SWORLD. 2011, M.19, No. 3. Pp. 90–93.

УДК 371.3

UDC 371.3

ФАТЮШИНА Е.Ю.

кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Русский и иностранные языки», Новомосковский ин-
ститут РХТУ им. Д.И. Менделеева
E-mail: fatyushina@yandex.ru

FATYUSHINA E.Y.

Candidate of Philological Sciences, Department of
Russian and Foreign Languages (Associate Professor),
Novomoskovsk Institute (Branch) of D.Mendeleev
University of Chemical Technology of Russia
E-mail: fatyushina@yandex.ru

**ТРУДНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОПРОСА ОБУЧАЮЩИХСЯ ДЕТСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ)**

**DIFFICULTIES IN APPLYING A COMMUNICATION-ORIENTED APPROACH TO THE STUDY
OF ENGLISH GRAMMAR (BASED ON A SURVEY OF STUDENTS OF A CHILDREN'S STUDY GROUP)**

В статье рассматривается проблема отношения детей, изучающих английский язык, к коммуникативному методу его преподавания. Опрос, проведенный в детском объединении учреждения дополнительного образования, показывает, что эффективность и даже привлекательность использования коммуникативных упражнений на уроке осознается учащимися не сразу, что требует дополнительных усилий со стороны преподавателя.

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникативно-ориентированный подход, коммуникативные и репродуктивные упражнения.

The article deals with the problem of the attitude of children learning English to the communicative method of teaching it. A survey conducted in the children's study group shows that the effectiveness and even attractiveness of using communication exercises in the classroom is not immediately realized by students. It requires additional efforts on the part of the teacher.

Keywords: communicative method, communicative-oriented approach, communicative and reproductive exercises.

Преподавание иностранных языков в СССР не было нацелено на успешную коммуникацию на изучаемом языке как на результат обучения. Проблема несоответствия между хорошим знанием лексики и грамматике языка и неумением владеть этим языком в ситуациях реальной жизни в полной мере стала ощущаться в 1990-е годы. С тех пор два подхода – традиционный «грамматико-переводной», с опорой на системность знаний, и коммуникативно-ориентированный, с нацеленностью на практическое владение, – стали взаимодействовать, от взаимного вытеснения до взаимного обогащения. Внутри подходов сформировалась характерная система методов. Оба подхода заявляют использование методов как продуктивного, так и репродуктивного типа. Но в силу большей практической ориентированности коммуникативного подхода, в нем делается акцент именно на продуктивные, требующие активности и творческого подхода, методы обучения.

У каждого из подходов есть свои недостатки. Традиционная для советской школы методика не гарантирует умения выражать свои мысли на изучаемом языке или понимать речь носителей, она обеспечивает только владение отдельными лексико-грамматическими единицами языка. Не следует считать, что эта проблема характерна только для советско-российской школы преподавания иностранных языков. Замечательный лингвист, сторонница коммуникативного подхода к пре-

подаванию грамматики D. Larsen-Freeman в одном из интервью говорит о том, что лично она столкнулась с парадоксом: неплохо изучив в школе испанский язык, имея возможность читать Сервантеса в оригинале и зная много об испанской культуре, она в то же время не знала, как сформулировать простой вопрос прохожему на улице. Еще в 1929 году британский философ A.N. Whitehead использовал термин «inert knowledge problem» – «проблема инертного (медлительного) знания» для обозначения ситуаций, когда наши знания о языке не становятся способностью владеть языком. По словам D. Larsen-Freeman, грамматика – самая, казалось бы, теоретическая часть языка, – является таким же навыком, как чтение, говорение, аудирование и письмо [3]. То есть она подлежит практической отработке, как и любое другое умение. Название книги D.Larsen-Freeman, «Teaching language: from grammar to grammar» отсылает к распространенному в английском языке явлению конверсии: слово grammar может быть и существительным, и глаголом. И, как формулирует это И.Н. Кошелева, «содержание понятия “грамматики” лучше передается в английском языке глаголом, чем существительным, поскольку это не явление, а то, что люди воспроизводят в ходе коммуникации» [1].

Коммуникативный метод в своей крайней форме тоже не безупречен. Сосредоточившись на преодолении языкового барьера, он склонен уделять меньше внима-

ния ошибкам учеников. Так, на одном из американских летних онлайн-курсов коммуникативного преподавания грамматики на тесте по итогам раздела был задан вопрос, исправлять ли грамматические ошибки учеников во время свободной дискуссии. В последующем обсуждении выяснилось, что многие преподаватели ответили утвердительно, и это было засчитано как неверный ответ.

Несомненно, оба подхода должны взаимно обогащать друг друга и не доводиться в практике преподавания до крайностей. Поэтому в современной методике «научное обсуждение сводится к тому, чтобы найти средства развития требуемой грамматической правильности, а также способности поддерживать коммуникацию, одновременно не умаляя значимости каждой» [1].

Необходимо заметить, что теоретики коммуникативного подхода никогда и не упускали из поля зрения требование правильности. Например, S. Thornbury в своей книге «How to teach grammar» («Как преподавать грамматику») пишет, что отработка грамматических явлений на практике помогает: увеличению правильности речи учеников (accuracy); уменьшению пауз между словами и фразами, то есть беглости речи (fluency) и реструктурированию знаний, их интеграции в уже имеющиеся (restructuring) [4]. Можно видеть, что необходимость безошибочного говорения упоминается в первую очередь.

Известный методист R. Ellis, занимавший должность профессора в университетах шести различных стран от Австралии до Китая, является сторонником изучения языка, ориентированного на выполнение задачи («task-based language teaching», или TBLT), одной из разновидностей коммуникативного метода. Согласно этому подходу, изучение нового грамматического материала осуществляется для того, чтобы обучающийся научился делать нечто новое не связанное с языком (non-linguistic output), решать какие-то задачи, важные для реальной жизни, которые до того он решал с использованием иностранного языка не мог. В статье «Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings» Ellis описывает попытку применить TBLT-подход к обучению в начальной школе в Гонконге [2]. Результаты эксперимента оказались не слишком удачными, в первую очередь потому, что университетские преподаватели, привлеченные к эксперименту, не учитывали недостаточный уровень владения языком у маленьких учеников.

D. Larsen-Freeman, в свою очередь, указывает на то, что отработка грамматики должна проходить с использованием наполненных смыслом, значимых для этой возрастной категории контекстах и на примерах, вызывающих положительный интерес (engaging) [3].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в современных условиях, когда язык изучается не для перевода классиков и не для сдачи нормативов, а в первую очередь для умения общаться на нем, коммуникативно-ориентированный подход к изучению всех языковых

явлений является наиболее эффективным. Основными помехами применению коммуникативного подхода в преподавании грамматики могут быть: недостаточный учет уровня владения языком и возрастных особенностей учащихся, а также привлечение к отработке материала не вызывающих интерес, непонятных и не нужных для жизни учеников ситуаций и примеров. То есть при правильном подборе материала (посильного и интересного) этот метод должен успешно реализовываться на уроке иностранного языка.

Тем не менее, в своей практике преподавания английского языка учащимся среднего звена (детское объединение «Подружись с английским» Дома детского творчества мкр. Северо-Задонск города Донского Тульской области) мы столкнулись еще с одним препятствием. Дети сами отвергают задания коммуникативного плана, которые кажутся преподавателю «значимыми» и «вызывающими положительный интерес», предпочитая им повторение слов хором, копирование с доски или перевод.

Детское объединение посещают ученики 4-6 классов школ микрорайона. Обучение языку проводится с опорой на коммуникативный учебный комплекс English Zone (Oxford Press), где грамматический материал умело и увлекательно подается сначала в контексте диалога, потом через упражнения, отрабатывающие лексику диалога и, в конце концов, закрепляется с помощью ролевой игры и посредством интерактивных заданий CD-диска. Учебный комплекс охватывает разные уровни владения языком, начиная с нулевого. Посещение кружка бесплатное и свободное от контроля, оценки не ставятся, учебно-календарный план составляется и корректируется самим преподавателем. То есть, в отличие от школы или от платных курсов, преподаватель совершенно свободен в выборе методов обучения и, соответственно, старается сделать занятия максимально интересными и эффективными. Тем не менее, на уроке постоянно возникает субъективное ощущение, что упражнения репродуктивного характера (переписывание с доски правил, заучивание списком слов, повторение хором) вызывают у учащихся более положительный отклик, чем игровые и творческие.

Чтобы попробовать определить причины предпочтения обучающимися репродуктивных методов, нами было дважды (в сентябре 2018 г. и в апреле 2019 г.) проведено анкетирование 9–13-летних учащихся детского объединения.

В первом опросе участвовали 15 человек, только что набранных в группу детского объединения, 19 человек, уже проучившихся там в течение года, и 14 человек, завершивших обучение в объединении после двухгодичного периода. Во втором опросе приняли участие 16 человек первого года обучения (та группа, которая в сентябре только приступила к занятиям) и 18 человек второго года обучения.

Опросный лист содержал три блока. В первом блоке респондентам предстояло сделать выбор среди заданий разной степени коммуникативности:

«Представьте, что вы – преподаватель английского языка в кружке. Тема урока – Past Simple. Вы хотите успеть сделать все перечисленные ниже задания, но времени не хватит, и вы можете выбрать только пять. Какие задания вы выберете и почему?»

Варианты заданий на выбор: 1. Прочитать по ролям диалог (с частым употреблением Past Simple). 2. Нарисовать на доске схему со всеми правилами, которые нужно знать для применения Past Simple. 3. Хором повторять неправильные глаголы. 4. Бросать мячик, поймавший должен вспоминать вторую и третью форму неправильных глаголов. 5. Подыскивать карточки со второй формой глаголов для картинок, изображающих действия. 6. Сделать несколько упражнений на время Past Simple. 7. Закончить предложение I went out and... на определенную букву алфавита (кому какая достанется). 8. Работая в парах, разгадать, кто виновник преступления, сопоставляя карточки в прошедшем времени. 9. Поучаствовать в интервью в образе звезды, рассказать о своем прошлом. 10. Подчеркивать в тексте глаголы в форме Past Simple».

В начале года в группе, только что приступившей к занятиям, ни один участник опроса не выполнил это задание (все поставили прочерки). В конце года свой выбор пяти заданий из десяти сделали все. Девять из шестнадцати опрошенных в своих ответах повторили логику расположения заданий в учебном комплексе «English Zone»: диалог, схема, упражнения, игра. В качестве пятого задания в середину урока добавляли карточки, упражнение с мячиком, интервью. Семь оставшихся респондентов предлагали разные варианты, но среди них неизменно присутствовало «повторение хором», по сути, зубрежка. Почему она кажется детям привлекательной? В своем комментарии один из детей написал: «Это не интересно, но прикольно». Можно сказать, что это шумное упражнение, которое помогает почувствовать себя группой, что-то наподобие речёвки. Среди других комментариев к своему выбору заданий в этой группе преобладала фраза «это поможет мне лучше запомнить». Считаем важным заметить, что эта ремарка обучающихся – напоминание о том, что совершенно обойтись без репродуктивных методов, без зубрежки (drilling), при обучении иностранных языков, видимо не получится, хотя современные зарубежные методисты стараются выкорчевать это как пережиток прошлого. «Повторенье – мать ученья», и это осознают сами ученики.

В группе второго года обучения в начале сентября 10 респондентов выбрали непопулярные в предыдущей группе, но очень продуктивные с точки зрения коммуникативного подхода парную работу и интервью. В комментариях писали, что это «интересно и весело», «быстро и эффективно». Шесть человек по-прежнему выбрали повторение хором. В той же группе в конце года повторение хором совсем не упоминается. Среди комментариев к выбору заданий коммуникативного типа – «это эффективно и не выматывает», «дети ничего не запомнят, если будет неинтересно».

В группе, прошедшей весь курс обучения и пригла-

шенной в ДДТ только для анкетирования в начале сентября, преобладает логика заданий, близкая учебнику. Причем два человека даже выделили этапы урока, планируя начать его с диалога, продолжить поиском в нем глаголов в изучаемом времени, затем применить упражнения и схемы, после – парную работу, игры и под.

Из этого следует, что за два года обучения в языковой группе с помощью коммуникативного метода у учащихся заметно увеличилась способность к рефлексии и самоанализу. То же подтверждают и ответы на вопрос второго блока: «Вспомните, какие приемы помогли лично вам запомнить какое-то английское слово или грамматическое правило». Из детей, начинающих обучение, все поставили в этом задании прочерки; чем больше период обучения, тем больше ребята могли вспомнить, как сами они могут помочь себе учить язык. Среди ответов – «больше читать из разных источников», «смотреть фильмы и мультфильмы с субтитрами», «повторять правило перед сном и класть книжку под подушку», «общаться с друзьями, которые тоже изучают английский, только на английском», «много раз пишу новое слово на маленьких бумажках и раскладываю их перед собой», «использую ассоциации, например, Cinderella – сельдерей». Советы довольно разнообразны и показывают действительно заметное развитие навыков самообучения.

Третий блок касался личных предпочтений. «Оцените по шкале от -3 до +3, какие виды активности больше нравятся вам на уроке английского языка: упражнения у доски; упражнения в рабочей тетради; поиск ошибок у товарища; рассказ о себе; ролевые игры; чтение диалогов по ролям; чтение текстов и ответы на вопросы; поиск в текстах грамматических явлений; сочинение предложений на определенное грамматическое правило; кроссворды; прослушивание текста, поиск в услышанном нужной информации; работа в маленьких группах по решению общей задачи; письма; озвучивание комиксов; песни; викторины-угадайки».

Ответы очень разнообразны, тем не менее, можно сказать, что в начале обучения крайне непопулярны рассказ о себе, сочинение предложений и аудирование. Самым популярным заданием неожиданно является выполнение упражнений у доски (возможно, потому что это возможность показать себя, поиграть в учителя). Через 1–2 года обучения часто выбираемыми уже становятся чтение диалогов и комиксов по ролям. Самыми непопулярными являются поиск в тексте грамматических явлений и песни (предположительно, песни, подобранные составителями британского учебника, не соответствуют вкусам российских подростков).

Таким образом, помимо недостаточного учета уровня владения языком и несоответствия подбора материала возрастным особенностям обучающихся, которые выделяются зарубежными исследователями в качестве препятствий для применения коммуникативного метода на уроке, другой помехой использования коммуникативных типов заданий можно назвать сопротивление самих обучающихся. Особенно явно оно проявляется на начальном этапе преобладания творческих, коммуника-

тивных заданий над репродуктивными. Ролевые игры и другие, казалось бы, привлекательные для детей упражнения требуют большей отдачи, чем переписывание или повторение хором. Нужно время (один-два года), чтобы обучающиеся поняли их эффективность. Усилия,

потраченные преподавателем на преодоление инерции обучающихся, в результате вознаграждаются не только улучшением языковых умений и навыков, но и увеличением мотивированности, способности к рефлексии.

Библиографический список

1. *Коселева И.Н.* Оптимизация обучения английской грамматике: от правил к разумному осмыслению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. №1. С.201-207.
2. *Ellis Rod* Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings // International journal of applied linguistics. 2009. №3. Vol.19. Pp.221-246.
3. *Larsen-Freeman D.* Teaching language: from grammar to grammaring. Boston, MA: Heinle ELT, 2003.
4. *Thornbury S.* How to teach grammar. Harlow: Pearson Education Limited, 1999.

References

1. *Kosheleva I.N.* Optimization of teaching English grammar: from rules to reasonable understanding // Bulletin of Kemerovo State University. 2018. №1. Pp.201-207.
 2. *Ellis Rod.* Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings // International journal of applied linguistics. 2009. №3. Vol.19. Pp.221-246.
 3. *Larsen-Freeman D.* Teaching language: from grammar to grammaring. Boston, MA: Heinle ELT, 2003.
 4. *Thornbury S.* How to teach grammar. Harlow: Pearson Education Limited, 1999.
-

УДК 159.922+159.923:316.6

UDC 159.922+159.923:316.6

ФЕДОРОВА М.А.

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 09011975m@gmail.com

ТЕНИТИЛОВА К.С.

студентка 2 курса бакалавриата, институт естественных наук и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tenitilova.xiusha@yandex.ru

АБАЕВА С.М.

студентка 2 курса бакалавриата, институт естественных наук и биотехнологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: silena01012201@gmail.com

FEDOROVA M.A.

Associate Professor, PhD in Education, Associate Professor of Pedagogy and Professional Education Department, Orel State University

E-mail: 09011975m@gmail.com

TENITILOVA K.S.

2nd Year Undergraduate Student, Institute of Natural Sciences and Biotechnology, Orel State University

E-mail: tenitilova.xiusha@yandex.ru

ABAEVA S.M.

2nd Year Undergraduate Student, Institute of Natural Sciences and Biotechnology, Orel State University

E-mail: silena01012201@gmail.com

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В УЧЕНИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

FORMATION OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE STUDENT TEAM: THE DIDACTIC ASPECT

В статье произведен анализ феноменологии социально-психологического климата коллектива; обоснована зависимость психологического климата от степени развития рефлексивных качеств классного руководителя. Сделан вывод о том, что благоприятный социально-психологический климат в ученическом коллективе обусловлен развитой рефлексивной способностью педагога. Освещается явление коммуникативной толерантности как важного фактора благоприятного эмоционального климата группы. Рассмотрены причины и последствия негативного микроклимата.

Ключевые слова: психологический климат, коллектив школьников, эмоциональная атмосфера урока, благоприятный микроклимат.

The article analyzes the phenomenology of the socio-psychological climate of the team; the dependence of the psychological climate on the degree of development of reflexive qualities of the class teacher is justified. It is concluded that the favorable socio-psychological climate in the student team is due to the developed reflexive ability of the teacher. The article highlights the phenomenon of communicative tolerance as an important factor in the favorable emotional climate of the group. The causes and consequences of negative microclimate are considered.

Keywords: psychological climate, group of students, emotional atmosphere of the lesson, favorable microclimate.

В современном мире социализация школьников, формирование нравственных и коммуникативных качеств, мировоззрения происходит в образовательном учреждении. От того как личность переживает эмоциональное благополучие, зависит степень влияния коллектива на отдельного учащегося. Поэтому одним из необходимых условий успешного воспитания на протяжении всего периода обучения является становление благоприятного социально – психологического климата ученического коллектива, которое начинается с момента формирования класса. В благоприятной среде, где присутствует сотрудничество, непринужденная обстановка, раскованная атмосфера труда повышается работоспособность ребенка. Взаимоотношения приобретают особую эмоциональную окраску, которая определяется ценностями, идеалами, взглядами членов коллектива. Затронув данный термин нельзя обойти и

его понятие.

По мнению В.А. Сластенина, социально-психологический климат представляет собой систему эмоционально-психологических состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами в процессе совместной деятельности и общения [1]. В то же время под этим понятием К.К. Платонов рассматривает такое свойство группы, которое определяется межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения и мысли от которых зависит степень активности в достижении целей, стоящих перед группой [2]. В трудах исследователя феномен психологического климата понимается как проявление коллективного сознания, но есть и другие подходы к его осмыслению. Н. В. Коган определяет климат в терминах социальной и психологической совместимости членов группы, их морально-психологического единства, сплю-

ченности, наличия общих мнений, обычаев, традиций [3].

Анализ работ по теме исследования свидетельствует о том, что в педагогической науке не существует единого понимания природы социально-психологического климата коллектива, что является следствием различий профессиональных подходов педагогов и психологов по данному направлению. Это понятие сложное и неоднозначное, рассматривается в качестве полифункционального показателя, имеет многокомпонентную структуру, и насчитывает несколько десятков определений.

Актуальность проблемы диктуется возросшими требованиями к оптимизации взаимодействия личности и социума. Центральное значение в формировании здорового психологического климата имеет классный руководитель и требует понимания психологии школьника, его духовных переживаний, эмоционального тонуса, межличностных отношений с одноклассниками. При осуществлении педагогической деятельности для учителя значима способность к формулированию разумных представлений о позиции к нему со стороны учащихся. В широком смысле слова с помощью этой способности активизируются различные виды деятельности, к которым относится, например, рефлексивное самопознание, позволяющее встать в позицию наблюдателя по отношению к самому себе, а также прогноз последствий педагогических решений, регулирование политики достижения желаемых целей деятельности. Из этого следует, что низкая степень развитости социорефлексивной способности учителя предполагает переоценивание отношения школьников к нему. Если же классный руководитель имеет выраженные рефлексивные способности, что является профессионально-значимой особенностью его педагогической практики, то без труда он может осуществлять анализ своих действий, усовершенствование собственной деятельности. Прослеживается согласованность оценочных мнений учеников и субъектных взглядов учителя. Вследствие этого, можно говорить о существенном воздействии развитости рефлексивных качеств на становление положительного социально-психологического климата. Эта проблема является фундаментальной и лежит в русле инновационных направлений совершенствования научно-педагогической мысли.

Важным фактором, оказывающим влияние на становление благоприятного психологического климата, является коммуникативная толерантность. Е.Г. Виноградова считает, что коммуникативная «толерантность – основное качество личности, проявляющимся в терпимости, бесконфликтности, а также устойчивости, доверительности и способности спокойно и без раздражения принимать индивидуальности других людей» [4, с. 11]. Степень ее несформированности характеризуется тем, насколько сильно человек переносит отрицательные эмоции по поводу отличительных свойств личности партнера, в какой степени он находит эти отличия неприемлемыми и неприятными. Эмоциональная устойчивость как индивидуально – психологическая характеристика личности напрямую

связана с коммуникативной толерантностью и определяет многие моменты поведения и общения.

Низкий уровень умения контролировать эмоции делает личность менее защищенной, приводит к психологическим страданиям, неспособности благоразумно действовать в напряженной ситуации. Рассматривая генезис развития подростка, можно сказать, что особенности его коммуникативной толерантности играют определяющую роль во взаимоотношениях каждого отдельного ребенка с другими детьми и, соответственно, в восприятии морально-психологической атмосферы коллектива класса.

При формировании эмоционально комфортного микроклимата в коллективе необходимо обучать школьников психологической культуре, навыкам совместной деятельности и коллективного взаимодействия, предоставлять материал для размышлений о специфике межличностного общения, личности человека, самооценок. Эта информация необходима, так как подростковый возраст – время повышенной рефлексии, когда общение особенно важно и достаточно селективно. Одной из главных социально-психологических функций педагога является сплочение ученического коллектива. Поскольку только такой коллектив способен противостоять внутренним и внешним силам, направленным на истощение и разрушение внутриколлективных связей. Чтобы оказать воздействие на формирование сплоченного школьного коллектива, отследить его динамику, найти персональный подход к учащимся классному руководителю следует изучить систему межличностных взаимоотношений в классе. Весомым для объединения группы считается накопление положительных обычаев и традиций, а также внеурочная деятельность, к которой относятся спортивные секции, конкурсы, олимпиады, кружки, походы, дидактические игры, творческие вечера, занятия в библиотеках.

К другим способам поддержания благоприятного микроклимата относятся постановка общих целей, задач деятельности, создание комфортного самочувствия, ситуаций коллективного сопереживания значимых событий, развитие навыков сотрудничества и эмпатийных способностей, а также использование различных психолого-педагогических приемов. Одним из таких приемов является определение и коррекция неформальной структуры класса, своевременное выявление конфликтов и причин их появления, проведение тренингов и консультаций.

Социально-психологический климат характеризуется не только взаимоотношениями между учащимися, но характером взаимосвязи в системе «учитель – ученик». Эмоциональное благополучие учащихся во многом определяется стилем руководства этим коллективом со стороны классного руководителя и особенностями его личности. При демократическом стиле «доверительное пространство» между субъектами педагогического процесса приобретает выраженный характер, происходит преобразование субъект-объектной формы отношений в субъект-субъектную. Инициатором формирования

положительного характера взаимодействия в системе «учитель – ученик» является педагог, в связи с чем актуальным остается вопрос поиска детерминант, которые бы могли порождать гармоничные взаимоотношения с классным руководителем и благоприятный эмоциональный настрой всего классного состава, при котором человек может «расцвести» в личностном отношении.

Мажорный тон группы можно задать, используя «игровой» стиль поведения и организации урока педагогом. Элементы игры в учебно-воспитательном процессе способствуют его творческому оформлению и эмоциональному подъему личности. Между трудом и игрой возникает диалектическое единство и в коллективе создается атмосфера полноценного труда, где игровая деятельность выступает уже следствием учебного процесса, а не его стимулом.

Влияние духовной атмосферы на ребенка может быть двояким: с одной стороны – активизирующим творческую инициативу, способствующим продуктивной совместной деятельности, а с другой – тормозящим, подавляющим единство поведения, вызывающим агрессию, эмоциональную подавленность, поведенческие расстройства, проблемы с социальной адаптацией личности, различные формы делинквентного поведения.

Неблагоприятный психологический климат является одной из причин образовательной депривации. Это явление имеет место, когда в образовательной среде возникают условия, которые подавляют нормальное развитие личности и ограничивают возможности ее самореализации. Неврозогенное воздействие педагога и всего учебного процесса на школьника является следствием авторитарного стиля руководства, поскольку для него характерна закрытость в общении, высокая требовательность, использование методов принуждения, строгий контроль за выполнением заданий, пренебрежение к гуманистическим способам взаимодействия с учащимися. Часто такой стиль преподавания вызывает болезненную психическую реакцию, умственное

утомление, снижение дееспособности, дидактогению. Для предотвращения подобных проявлений требуется своевременно вносить коррективы в систему воспитательной работы, повышать культуру педагогического общения, так как она служит образцом социального поведения для учащихся.

Одним из проявлений негативного микроклимата может стать эгоцентризм. Его дестабилизирующая роль состоит в снижении процессов коммуникации и кооперации. Эгоцентрическая позиция детерминирована изменением социального статуса в системе социально-психологических и межличностных отношений, напряженным эмоциональным состоянием группы, а также интрапсихическими процессами отдельной личности. Проявление эгоцентрического поведения требует психологической коррекции. С этой целью педагог должен провести комплексную методическую работу, и включить в учебно-воспитательный процесс систему развития качеств, позволяющих подавить эгоцентризм, выработать навыки конструктивного общения, способность представить себя на месте другого, сформировать механизмы обратной связи, повысить общий уровень конфликтной и коммуникативной компетенции. К числу таких навыков, воспитание которых является основной частью психотерапии эгоцентрических свойств личности можно отнести эмпатию, рефлекссию, способность к децентрации.

Положительный психологический настрой имеет широкий диапазон нравственных чувств и выступает динамическим полем разнообразных взаимосвязей между людьми. Он говорит о духовной целостности и устойчивости, готовности к осуществлению действий в пользу класса, об удовлетворенности в процессе совместной деятельности и осознании себя частью целого. Микроклимат может стать базисной основой для преодоления насилия в школе. Он представляет собой своеобразный индикатор препятствий, стоящих на пути реализации психологических резервов коллектива.

Библиографический список

1. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
2. Платонов К.К. Краткий психологический словарь.-2-е издание, переработанное и дополненное.: Высшая школа, 1984. 179 с.
3. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология. СПб.: Речь. 2002. 483 с.
4. Виноградова Е.Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 /Е.Г. Виноградова; Нижегород. гос. пед. ун-т. Сочи, 2002. 23 с.
5. Бабурова И.В. Профессиональная подготовка учителя к формированию благоприятного социально-психологического климата в группе школьников. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1997. 16 с.
6. Овсянников А., Шувалова В., Шиянова О. Микроклимат в школе и самочувствие школьников и учителей. Аналитическая записка по результатам республиканского социологического исследования // Народное образование. 1993. № 7–8. С. 27–35.
7. Платонов К.К. О формировании психологического климата в коллективе // Среднее специальное образование. 1977. № 2. С. 45–47.
8. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально психологический климат коллектива и личность. М.: Мысль, 1983.
9. Панфилова А.П. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе. М.: Академия, 2011.
10. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив школы. М.: Мысль, 1984. С. 18.

References

1. Study guide for students. higher PED. studies' institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov; edited by V. A. Slastenin. Moscow: publishing center "Academy", 2013. 576 p.

2. *Platonov K.K.* Short psychological dictionary. 2nd edition, revised and expanded.: High school, 1984. 179 p.
 3. *Pochebut L.G., Chiker V.A.* Organizational social psychology. SPb.: Speech. 2002. 483 p.
 4. *Vinogradova E.G.* Subjective prerequisites of tolerance of the individual: autoref. Diss. ... Cand. psychology: 19.00.01 / E.G. Vinogradova; Nizhegorod state pedagogical University. Sochi, 2002. 23 p.
 5. *Baburova I.V.* Professional training of teachers to form a favorable socio-psychological climate in a group of schoolchildren. Abstract. Diss. ... candidate of pedagogical Sciences, Moscow, 1997, 16 p.
 6. *Ovsyannikov A., Shuvalova V., Shinyaeva O.* Microclimate in school and the health of students and teachers. Analytical note on the results of the Republican sociological research // National education. 1993. No. 7–8. Pp. 27–35.
 7. *Platonov K.K.* On the formation of a psychological climate in the team // Secondary special education. 1977. No. 2. Pp. 45–47.
 8. *Boyko V.V., Kovalev A.G., Panferov V.N.* Socio-psychological climate of the collective and personality. M.: Thought, 1983.
 9. *Panfilova A.P.* Socio-psychological climate in the pedagogical collective. M.: Academy, 2011.
 10. *Dezhnikova N.S.* Pedagogical staff of the school. Moscow: Mysl, 1984. Pp. 18.
-

УДК 378:37.01

UDC 378:37.01

ФИЛОНОВ О.В.

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого, Санкт-Петербург

E-mail: maserati001@mail.ru

ПЕЧНИКОВ А.Н.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Будённого (Санкт-Петербург)

E-mail: pan287@yandex.ru

FILONOV O.V.

Teacher of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union

S. M. Budyonny, Saint Petersburg

E-mail: maserati001@mail.ru

PECHNIKOV A.N.

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor at Humanities and the Socio-Economic Disciplines, Military Academy of Telecommunications of the Marshal of the Soviet Union

S. M. Budyonny

E-mail: pan287@yandex.ru

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ АДАПТИРОВАННОСТИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

METHODOLOGY FOR ASSESSING ADAPTABILITY TO EDUCATIONAL ACTIVITIES OF MILITARY UNIVERSITIES

В статье рассматриваются различные методики оценки адаптированности к учебной деятельности курсантов военных вузов, а так же их своевременная необходимость.

Ключевые слова: методика, адаптация, адаптированность, военно-профессиональная деятельность, высшее военное учебное заведение.

The article discusses various methodology for assessing the adaptability of cadets to training activities military universities, as well as their timely need.

Keywords: methodology, adaptation, adaptability, military-professional activity of the higher military educational institution.

«Любая профессия ставит перед личностью определенные требования, поэтому прежде, чем сформировать личность студента, необходимо создать модель специалиста, – отмечают М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович. – Располагая моделью специалиста, учитывая специфику его характерных свойств, знаний, навыков, умений, следующим этапом будет разработка методов распознавания профессиональных критериев к специалисту, а затем построение системы количественной оценки соответствий фактических критериев и обязательных свойств специалиста. Для того что бы специалисты различных профессиональных сфер справлялись успешно со своими специфическими задачами, они должны располагать не только общими, но и специфическими качествами и навыками. Определить данные навыки и качества – значит определить конкретные цели для личностного формирования студента» [2, с. 29–31].

Известно, что успешность деятельности человека во многом зависит от развитости и выраженности его профессионально-важных качеств, а также устойчивой положительной мотивации на эту деятельность.

Предъявляемые требования к курсанту в его служебной и учебной деятельности, различны. Следовательно, основной аспект, который необходимо учесть при разра-

ботке модели курсанта – это сделать упор на отражении специфики данных требований.

Необходимо систематическое прогнозирование педагогической деятельности на основе выявления адаптационных способностей личности курсанта военного вуза, а также обеспечить непрерывность, целостность и преемственность развития адаптационного потенциала личности курсанта при переходе из средней общеобразовательной школы в военный вуз. Так же следует учесть, что нервно-психологическая устойчивость курсантов, которые участвуют в педагогическом процессе, является показателем адаптивности в условиях данных сфер деятельности, описывается выраженностью качеств: сердечность, адекватность самооценки, доброта, эмоциональная устойчивость, открытость, покладистость, социальная смелость, терпимость, уверенность в себе, доверчивость, непосредственность, естественность и др.

В высшей военной школе образовательный процесс курсанта должен заключаться в моделировании и формировании будущей его профессиональной деятельности, использовании современных форм обучения, позволяющих готовить «военного специалиста, профессионала, способного быстро адаптироваться к изме-

нящимся условиям обстановки, творчески принимать оптимальные управленческие решения и выполнять задачи по предназначению в любых условиях боя» [5].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что «существует два основных понимания сущности адаптации:

- 1) как приспособления, привыкания организма, личности к константным внешним условиям;
- 2) как активного взаимодействия человека и среды, когда личность не только «подлаживается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая тем самым изменения самой среды» [1; 10].

В военном вузе адаптация курсантов к профессиональной деятельности предполагает их активность, овладение комплексом теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта работы.

В.Ф. Перевалов считает, что курсанты делятся на «три группы с различным уровнем адаптации:

1. Высокий уровень – курсанты этой группы характеризуются положительным отношением к служебной деятельности и обучению, требования воспринимают адекватно, образовательную программу осваивают легко, прилежны, дисциплинированы, приказания выполняют охотно и добросовестно, занимают в коллективе благоприятное положение.

2. Средний уровень – курсанты этой группы характеризуются положительным отношением к служебной деятельности и к обучению, отсутствуют отрицательные переживания, понимают поставленную перед ними задачу, в том случае, когда командир излагает ее подробно и наглядно; в целом осваивают образовательную программу; сосредоточены и внимательны при выполнении приказаний, при этом за ними необходим контроль со стороны командира; бывают сосредоточенными, когда заняты чем-то для них интересным, дружат со многими товарищами.

3. Низкий уровень – курсанты этой группы характеризуются негативным или индифферентным отношением к служебным обязанностям, принимают их как повинность, которой не избежать; очень часто имеют жалобы на здоровье; доминирует подавленное настроение; наблюдается систематическое нарушение воинской дисциплины, вступают в конфликты с командирами, преподавателями, образовательную программу усваивают фрагментарно; при выполнении задач не проявляют к ним интереса; за ними необходим постоянный контроль, систематическое напоминание, мотивация со стороны командиров (начальников), приказы командиров выполняет только под контролем, без желания, близких друзей обычно не имеет, знает по фамилиям и именам лишь часть своего подразделения» [8, с. 142; 9, с. 27–34].

Одним из основных критериев результативности педагогической деятельности научно-педагогического и руководящего состава военных вузов выступает «адаптированность» курсантов.

Взгляды А. А. Реан [10] и А. Г. Маклакова [4] по-

зволяют говорить, что адаптированность в общем смысле – это результат процесса адаптации, его устойчивый момент. По нашему мнению адаптированность – это интегральная характеристика ее индивидуально-психологических свойств. Это степень устойчивости психической адаптации курсантов к будущей профессиональной деятельности, степень принятия ими ценностной ориентации, обычаев и традиций воинского коллектива, широта и глубина его межличностных контактов с командирами и сослуживцами, уровень удовлетворения своим положением в воинском коллективе и установленными взаимоотношениями в нем. Это процесс постоянного приспособления курсанта к новым условиям социальной среды, затрагивающий все уровни функционирования военного вуза. Данное определение, отражает состояние индивида в его привычной среде жизнедеятельности.

Адаптированность к учебной деятельности курсантов военных вузов подразумевает частичную, достаточную и полную.

Одной из главных задач в создании «эталонной модели» курсанта является задача выбора путей определения профессионально важных качеств (ПВК), позволяющих успешно адаптироваться в учебном процессе военного вуза.

Рассматриваются разнообразные подходы, включающие в себя два этапа: 1) «анализ психологической деятельности, целью которого является определение возможных совокупностей ПВК» (представлены наиболее полно в исследовательских работах под руководством В. Д. Шадрикова) [11]; 2) «метод статической проверки гипотез о ПВК, по итогам которого осуществляется разработка критериев профессиональной пригодности. В данном случае определение наиболее предпочтительных вариаций признаков ПВК осуществляют либо, основываясь на регрессивном анализе исходя из соотношения остаточной дисперсии и дисперсии регрессии, либо на методе усеченного распределения» [3, с. 145].

И. А. Кданов представляет простой и наиболее доступный практический метод первичного определения профессионально важных качеств – метод опроса и анкетирования специалистов (экспертов). «Этот метод по достоверности может уступать многоуровневому анализу деятельности с последующим математическим обоснованием ПВК, но главным образом в тех случаях, когда не учитывается уровень квалификации и профиль входящих в состав экспертов, а также не проводится нормирование оценок» [3, с. 146].

Необходимо осуществлять определение у курсантов профессионально важных качеств личности в два этапа. На первом этапе составляется выборка необходимых качеств. На втором этапе проводится их экспертная оценка.

При осуществлении выборки качеств необходимо учесть, что данная выборка должна всецело отражать структуру личности курсанта, как обучаемого в военном вузе, как человека военного, будущего офицера – командира, руководителя с одной стороны и как

будущего профессионала с высшим образованием, с другой стороны.

При создании перечня качеств специалиста учитываются следующие основания.

Учитывая, что формирование личности курсанта проявляется в учебной и служебной деятельности, то анализ и изучение особенностей, содержания организации, уровня напряженности и др. факторов позволяет определить спектр профессионально важных качеств, которые необходимы субъекту для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, самыми объективными основаниями для определения перечня профессионально важных качеств личности курсанта будут определенные стороны его профессиональной деятельности.

Еще одним основанием для разработки перечня профессионально важных качеств личности курсанта и их последующей систематизации выступает общепсихологическая структура обучающегося. Но это основание изначально предполагает его необходимый учет по отношению к конкретным требованиям служебной и учебной деятельности будущего военного специалиста.

Представление курсанта о самом себе выступает ещё одной из базовых основ в вопросах разработки перечня профессионально важных качеств обучающихся. Но и это основание также имеет свой недостаток. Очень часто структура личности обучающегося отражается в ненаучных терминах и определениях. При этом оно (основание) содержит в себе более конкретное и адекватное разделение характера учебной и служебной деятельности обучающегося, несмотря на субъективное отражение, выражаемое в индивидуальном представлении самих обучающихся. Необходимо отметить и то, что сами представления у курсантов в целом очень часто излагаются самими курсантами на жизненном и бытовом языке. Это соответствует высказыванию о том, что «субъекты достигают большего согласия в оценках, когда им разрешают использовать их собственную терминологию и категории, чем тогда, когда они вынуждены давать ответы, выбирая из предложенного перечня» [12]. То есть, за счет изучения суждений и представлений обучающихся о своей служебной и учебной деятельности сообщается достигается цель методики – поиск адекватных по смысловому значению понятий для обозначения профессионально важных качеств личности обучающегося в военном вузе.

Последним из оснований для составления перечня профессионально важных качеств служит военномемуарная и психолого-педагогическая литература. Кроме этого большую роль играют отзывы и из воинских частей на выпускников, отправленных после выпуска из военного вуза на первичные офицерские должности.

Каждое из оснований не противоречит ни друг другу, ни научным принципам классификации. Они взаимодополняют друг друга. То есть при обосновании перечня профессионально важных качеств необходимо учитывать все основания.

В нашем исследовании, для систематизации и группировки обозначенных практически путем качеств и качеств, полученных в ходе анализа междисциплинарной научной литературы, а также военно-мемуарных, использована общепсихологическая структура личности. Однако необходимо все же отметить, что сами представления о конкретных профессионально важных качествах личности обучающегося из этой структуры выделить довольно сложно и проблематично, да и нет никаких гарантий в верности его составления.

В ходе реализации первого этапа разработки перечня профессионально важных качеств обучающегося основной акцент делается на информацию, получаемую опытным путем и информацию, получаемую из различных печатных источников. Практическая информация аккумулируется при помощи интервью и метода «свободных» характеристик, получаемых от самих курсантов. Как пример курсантам предлагается ответить на вопрос в свободной форме: «Какие качества присущи: 1) курсанту военного вуза; 2) командиру учебной группы или командиру отделения?». В данной информации наблюдается характерный для курсантской среды язык, в который облекается оценочная структура личности обучающегося.

Итогом первого этапа экспериментальной работы по определению профессионально важных качеств личности обучающегося составляется их перечень, включающий в себя 96 терминов.

Основной целью второго этапа является отбор из полученного на первом этапе перечня качеств, имеющих наибольший «вес» для успешного выполнения обучающимся правил и требований учебной и служебной деятельности и объединения этих качеств в группы. То есть, мы решаем вопрос о получении «эталонной модели» обучающегося военного вуза.

В достижении указанной цели мы применяли метод экспертных оценок. Специалистам-экспертам (научно-педагогический состав военного вуза) предоставлялся опросный лист, включающего 96 качеств личности, отобранных на первом этапе и размещенных в алфавитном порядке. Оценка каждого из указанных качеств осуществлялась нами по 5-балльной шкале.

Качество, очень важное для курсанта для осуществления его служебной и учебной деятельности оценивалось «5» баллов; важное и необходимое – «4» баллами; важное, но менее значимое – «3»; качество, необходимое обучающемуся, но не имеющее решающего значения – «2»; минимально значимое и наименее важное качество на «1» балл.

В ходе обработки эмпирических результатов, полученных данным методом, наиболее «весовые» показатели получили следующие качества: личная дисциплинированность (4.7); исполнительность (4.69); примерность (4.55); ответственность (4.56); способность в любой обстановке сохранять верность воинскому долгу и военной присяге (4.78), а также бережное отношение к военной технике и имуществу (4.49). Необходимо отметить, что практически все эксперты в одинаковой

мере высоко оценивают указанные качества.

Высокие показатели получают: выдержка (4.42); высокая работоспособность (4.62); забота о своих подчиненных (4.34); любовь и уважение к профессии военного офицера (4.52); потребность в самосовершенствовании и профессионально-личностном росте (4.37); психологическая надежность и устойчивость при влиянии факторов в различных условиях обстановки (4.34); самообладание (4.39); сила воли (4.42); справедливость (4.3); требовательность к себе (4.4); хладнокровность (4.44); честность (4.5).

Наиболее низкие показатели были получены нами по следующим качествам: жестокость (1.65); тщеславие (2.16); жесткость (2.61); прямолинейность (2.84); лояльность к подчиненным (2.85); самоуверенность (3.0).

Качества, получившие наибольшую экспертную оценку были сведены нами по группам.

Так, первая группа, *личностно-нравственные*, по результатам анализа опытно-экспериментальной работы охватила такие качества обучающихся как: уважение к профессии военного офицера (военно-профессиональную направленность), личную дисциплинированность, уверенность и высокую требовательность к себе, а также исполнительность, моральную нормативность, инициативность, ответственность, честность, способность доводить начатое дело до конца.

Проведенный разбор результатов тестирования позволил во вторую группу, *организаторско-лидерские*, включить такие личностные качества курсантов как: требовательность к подчиненным, организованность, распорядительность, а также энергичность и активность в действиях, деловитость, смелость, доминантность, коммуникативность.

Использование указанных выше методов исследования, дают нам возможность свести в третью группу, *интеллектуальных*, такие профессионально-важные качества личности как: высокий уровень интеллектуального развития, разносторонность знаний, кроме того настойчивость в овладении образовательной программой, способность быстро обучаться.

Физическую выносливость, высокую работоспособность, а также нервно-психологическую устойчивость и устойчивость к эмоциональным и физическим нагрузкам, личностный адаптационный потенциал объединены по результатам проводимого исследования в ещё одну группу, четвертую: *физические качества*.

Описанные группы в своей совокупности образуют общую, единую и целостную структуру качеств личности обучающегося в высшей военной школе, относительно самостоятельны и взаимосвязаны с психическими процессами и свойствами обучающихся.

В целом, данный комплекс качеств представляет собой определенную предпосылку для успешности в адаптации как каждого курсанта в военном вузе, так и для оценки их выраженности у поступающих с целью дальнейшего прогнозирования успешности их обучения в военном вузе.

В ходе нашей работы для определения предпосы-

лок успешности в обучении курсантов, мы использовали методы исследования, широко представленные в междисциплинарной научной литературе и основанные на определении профессионально важных качеств. Процедура исследования включала в себя ряд последовательных этапов, которые апробированы в нашем исследовании:

1. Определение выборки.
2. Получение у командиров подразделений результатов обученности и служебной деятельности за определенный период обучения.
3. Осуществление эмпирических исследований.
4. Объединение в отдельные группы наиболее «успешных» курсантов.
5. Определение качеств, получивших самые высокие оценки сослуживцами по группе и специалистами-экспертами у «успешных» курсантов.
6. С помощью использования многофакторного личностного опросника Р. Кэттелла установление корреляции между личностными качествами обучающихся, определяющими их успешность военно-профессиональной подготовки и отдельными факторами самого опросника.
7. За счет использования коэффициента ранговой корреляции Пирсона, определение корреляционной зависимости по факторам, связанными с личностными качествами курсантов, выступающими предпосылками успешности их профессиональной подготовки в высшей военной школе и «жизненными» критериями; математическая и статистическая обработка результатов обследования курсантов.

Показателями выраженности критериев успешности обучения групп «успешных» курсантов выступали:

- стабильность высоких результатов учебы на протяжении всего периода обучения в военном вузе; отсутствие неудовлетворительных оценок на зачетах и экзаменах; итоговый семестровый средний балл был выше 4.0;
- твердость знания нормативных положений общевоинских уставов и руководящих документов, определяющих несение внутренней службы, а также добросовестное и образцовое их выполнение при несении службы;
- отсутствие грубых нарушений воинской дисциплины, а также наличие различных поощрений от командиров и начальников за выполнении своих должностных и специальных обязанностей и проявление разумной инициативы;
- активное участие в общественной жизни воинского подразделения группы, факультета, научно-исследовательской работе, наличие спортивных достижений, образцовое ношение военной формы одежды и опрятный внешний вид.

«Для определения «успешных» курсантов необходимо анализировать следующие документы: журналы учета учебных занятий курсантских групп; зачетные книжки и служебные карточки курсантов; служебные характеристики на курсантов по результатам каждо-

го периода обучения; материалы подведения итогов на курсах и факультетах» [7, с. 61–68].

Далее необходимо провести исследование самооценки, экспертную оценку (ЭО) и групповую оценку личности (ГОЛ) курсанта. В нашем исследовании результаты показывают, что среднее арифметическое самооценки обучающегося превышает среднее арифметическое общей групповой оценки личности обучающегося на 0,1–0,3 балла и показатель аналогичный экспертной оценке на 0,2–0,5 баллов. Группой и экспертами (сослуживцами по учебной группе) у так называемых «успешных» курсантов оценены наиболее высоко следующие качества (цифра первая – показатель ГОЛ, цифра вторая – ЭО): дисциплинированность (4,15/4,05); поведенческая регуляция (4,2/4,17); моральная нормативность (4,1/4,07); коммуникативный потенциал (3,92/3,85); личный адаптационный потенциал (4,12/4,09); военно-профессиональная направленность (4,25/4,2); дисциплинированность (4,16/4,14); нервно-психологическая устойчивость (любовь к профессии офицера) (4,15/4,12).

Следовательно, мы можем утверждать, что представленные качества являются определяющими и значимыми в многообразной осуществляемой деятельности курсантов. Данные качества оказывают значительное влияние на успешность осуществляемой деятельности. То есть если курсанту первого года обучения, присущие ранее представленные качества личности, и при условии развития данных качеств в достаточно высокой степени, то при должном уровне психического и интеллектуального развития и достойных показателях на вступительных экзаменах, прогнозируется благоприятность и успешность его деятельности в качестве курсанта военного вуза.

Факторный анализ опросника Р. Кэттелла говорит, что выше перечисленные качества характеризуются факторами С, Е, G, Q. После выявления коэффициента корреляции результатов теста по данным шкалам с внешними критериями – показателями групповых оценок личности, возможно сделать вывод, что опросник Р. Кэттелла в нашем случае эмпирически валиден при решении задач определения предпосылок в успешности обучения курсантов.

Фактор С (отражает эмоциональную устойчивость – эмоциональную неустойчивость). В ходе исследования удалось выявить корреляцию между фактором С и качествами: требовательность к себе психологическая устойчивость в экстремальных ситуациях.

Фактор Е (отражает напористость, настойчивость – зависимость, покорность). Мы установили корреляцию между фактором Е и качествами: требовательность к подчиненным, стремление к лидерству.

Фактор Q3 (отражает высокий уровень поведенческого самоконтроля – низкий уровень поведенческого самоконтроля). Нам удалось установить корреляцию между фактором Q3 и следующими качествами лично-

сти: требовательность к себе, стремление к лидерству, способность эффективно влиять на людей, требовательность к подчиненным.

Показатели числовых коэффициентов корреляции результатов теста по факторам С, Е, G, и Q3 и внешнему критерию, то есть результатами групповых оценок уровней развития у курсантов профессионально важных качеств – R (X, K) показывают наличие связи между показателями данных факторов и показателей групповой личностной оценке при $P < 0.05$, что дает право сделать вывод об эмпирической валидности личностного опросника Р. Кэттелла и о способностях данного теста измерять реальный уровень качеств, которые в свою очередь являются предпосылками успешности обучения курсанта в высшей военной школе.

В ходе заключительного этапа нами проводилась обработка результатов обследования «успешных» курсантов при помощи опросника Р. Кэттелла. Необходимо добавить, что решалась и задача выявления числовых «интервалов успешности» по 10-ти балльной шкале факторов С, Е, G, Q₃, выраженной в станах, т. е. те числовые промежутки, на которые «приходится попадание результатов проведенных тестирований курсантов или абитуриентов, демонстрировавших бы нам успешность данной личности в качестве курсанта военного вуза» [11]. С этой целью определялось среднее арифметическое результатов тестирования «успешных» курсантов по выделенным шкалам, вычислялась дисперсия и среднее квадратическое отклонение.

Проведенное исследование свидетельствует, что структура индивидуально-психологических качеств, характеризующих адаптированность к обучению курсантов военных вузов, включает в себя: военно-профессиональную направленность, нервно-психическую устойчивость, моральную нормативность, личную дисциплинированность, личный адаптационный потенциал, коммуникативный потенциал, поведенческую регуляцию. В целом, указанные качества составляют «содержательную основу структуры профессионализма военнослужащего» [6].

Результаты психологического тестирования позволили оценить степень взаимосвязи результатов обучения курсантов с уровнем их адаптации.

Для этих целей нами был использован коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена. Кроме того, оценка статистической значимости различий в результатах обучения курсантов с высоким и низким уровнями адаптации была произведена по t-критерию Стьюдента на основании результатов обучения.

Таким образом, суть методики оценки адаптированности к учебной деятельности обучающихся к условиям образовательного процесса высшей военной школы состоит в исследовании психологических характеристик, способствующих адаптации к учебной деятельности курсантов на основе изучения образовательного процесса военных вузов.

Библиографический список

1. *Георгиевский А.Б.* Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). Л.: Наука, 1989.
2. *Елбаев Ю.А.* Психологические основы повышения профессионально-психологического отбора в вузах: Дисс. канд. психол. наук. М., 1991. 242 с.
3. *Железняк Л.Ф.* и др. Проблемы формирования военно-профессиональной пригодности и направленности личности будущих офицеров. Минск, 1976. 16 с.
4. *Маклаков А.Г.* Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих. СПб.: СПбГУ, 1996. 393 с.
5. *Митрахович В.А.* Критерии и уровни сформированности профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 1. С. 189–194.
6. *Митрахович В.А.* Структура профессионализма военнослужащего // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 9–10(104). С. 64–69.
7. Организация учебно-методической работы и методика преподавания в военно-учебных заведениях: Учеб. пособие / В. А. Митрахович, А. Р. Моисеев, В. И. Коровай, Р. А. Шалахин. СПб.: ВАС, 2019. 70 с.
8. Профессионально-психологический отбор в военно-учебные заведения Советских Вооруженных Сил: учеб.-метод. пособие / Феденко Н. Ф., Железняк Л. Ф., Сулимов Ю. Г. и др. М.: ВПА, 1989. 142 с.
9. *Пряжников Н.С.* Активизирующие профконсультационные опросники // Вестник Московского университета, сер. 14. Психология. 1997. № 2. С. 27–34.
10. *Регуш Л. А.* Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев, 1997. 134 с
11. *Трусь А. А.* Личностные и социально-психологические предпосылки успешности деятельности курсантов военного вуза : Дисс. канд. психол. наук. 19.00.14. 1998. 148 с.
12. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996. 320 с.
13. *Швырков В. Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения. М.: Наука, 1978. 240 с.

References

1. *Georgievsky A.B.* Evolution of adaptation (historical and methodological research). L.: Nauka, 1989.
2. *Yelbaev Yu.A.* Psychological bases of professional and psychological selection improvement in higher education institutions: Diss. kand. the course of studies. sciences.– M., 1991. – 242 p.
3. *Zheleznyak L.F.* and others. Problems of formation of military professional fitness and orientation of the personality of future officers. Minsk, 1976. 16 p.
4. *Maklakov A.G.* Fundamentals of psychological support of professional health of military personnel.– Saint Petersburg: SPbSU, 1996. 393 p.
5. *Mitrakhovich V.A.* Criteria and levels of formation of professionalism in contract service personnel // Bulletin of the Kostroma state University named after N. A. Nekrasov. 2011. № 1. Pp. 189–194.
6. *Mitrakhovich V.A.* The structure of the professionalism of the soldier // News of the Volgograd State Pedagogical University. 2015. № 9–10 (104). Pp. 64–69.
7. Organization of educational and methodological work and methods of teaching in military educational institutions: Textbook / V. A. Mitrakhovich, A. R. Moiseev, V. I. Korovai, R. A. Shalakhin. St. Petersburg: MAT, 2019. 70 p.
8. Professional and psychological selection in military educational institutions of the Soviet Armed Forces: textbook-method. manual / Fedenko N. F., Zheleznyak L. F., Sulimov Yu. G. and others. M.: MPA, 1989. 142 p.
9. *Pryazhnikov N. S.* Activating professional consultation questionnaires // Bulletin of the Moscow University, ser. 14. Psychology. 1997. № 2. Pp. 27–34.
10. *Regush L.A.* Psychology of forecasting: ability, its development and diagnostics. Kiev, 1997. 134 p.
11. *Trus A.A.* Personal and socio-psychological prerequisites for the success of military University cadets: Diss. kand. the course of studies. sciences: 19.00.14.1998. 148 p.
12. *Shadrikov V.D.* Psychology of human activity and abilities: Textbook. 2-nd ed., reprint. and add. M., 1996. 320 p.
13. *Shvyrkov V.B.* Neurophysiological study of systemic mechanisms of behavior, Moscow: Nauka, 1978, 240 p.

УДК 378.147

UDC 378.147

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры живописи, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of painting, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ПЕЙЗАЖЕМ-КАРТИНОЙ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ПЕДАГОГА

METHODS OF WORKING ON A LANDSCAPE PAINTING IN THE SYSTEM OF TRAINING AN ARTIST-TEACHER

Пейзажная живопись входит необходимой составной частью в содержание подготовки художника – педагога. В ходе обучения студенты в основном осваивают методику работы над этюдами. Но им приходится встречаться и с пейзажем – картиной, как правило, при выполнении курсовых и дипломных работ. И с такого рода учебными заданиями они должны успешно справляться. Как работать над пейзажем – картиной рассказывается в нижеследующем материале.

Ключевые слова: Пейзаж, этюд, пленер, пейзаж-картина, известные пейзажисты И.И. Шишкин, нестандартные приёмы, работа с натуры, методические рекомендации.

Landscape painting is a necessary part of the content of the training of an artist-teacher. In the course of training, students mainly master the method of working on etudes. But they also have to meet with a landscape-picture, usually when performing term papers and theses. And they should be able to cope with this kind of training tasks successfully. How to work on a landscape picture is described in the following material.

Keywords: Landscape, etude, open-air, landscape-painting, famous landscape artists I. I. Shishkin, non-standard techniques, working from nature, guidelines.

Есть ли какие-нибудь рецепты, как написать картину в жанре пейзажа? Общие схемы есть, и художники с ними знакомы. И всё же, должны сразу сказать, что каждая картина пишется по-своему. Получается, сколько картин, столько и рецептов. Даже один и тот же художник каждое произведение пишет по-своему, непохоже на предшествующее. Например, И. Левитан полотно «У омута» создавал в мастерской, взяв за основу большой, многосеансовый натурный этюд. «Владимирку» он писал несколько сеансов с натуры. Что касается известной картины «Март» (рис. 1), Левитан написал её тоже с натуры, но всего за один сеанс. Это, по-существу, этюд – картина [3, с. 13–16]. И так нестандартно происходит с каждым художественным полотном.



Рис. 1. И. Левитан. «Март». 1895.

Эту тему мы уже затрагивали в научных публикациях [6, с. 349–351]. Здесь – её продолжение.

О том, как художник работает над картиной, можно прочесть у К.И. Чуковского, когда он наблюдал за творческой деятельностью И.Е. Репина. Чуковский писал: «В течение многих лет я был в этой мастерской завсегда и могу засвидетельствовать, что он (И.Е. Репин) замучивал себя работой до обморока, что каждая картина переписывалась им вся, без остатка по десять – двенадцать раз, что во время создания той или иной композиции на него нередко нападало такое отчаяние, такое горькое неверие в свои силы, что он в один день уничтожал всю картину, создававшуюся в течение нескольких лет, и на следующий день снова принимался, по его выражению, «кочевряжить» её» [7, с. 34].

И далее: «В Пушкине на экзаменах» он у меня на глазах переменял такое множество лиц, постоянно варьируя их, что их вполне хватило бы, чтобы заселить целый город» [7, с. 35].

Хотя здесь речь идёт о работе над многофигурными композициями, принцип создания пейзажа – картины такой же: многое убирается, счищается, записывается, переписывается, пока, наконец, не будет найдено то, что удовлетворит взыскательного художника.

Подобные примеры можно продолжать, и все они будут разными. Поэтому дать конкретные рецепты как писать картину-пейзаж не отважится, наверно, ни один художник. Хотя, на вопрос самодеятельного художника С. Уткина, как написать пейзаж-картину, И.И. Шишкин дал конкретные рекомендации, которые могут быть по-

лезны и нынешним студентам, начинающим свой творческий путь в области пейзажной живописи. Поскольку такие откровения – большая редкость в художественной практике, приведём их полностью.

И. И. Шишкин писал своему корреспонденту:

«Петербург. Март – апрель 1896 г.

Милостивый государь Сидор Афанасьевич!

Желание Ваше по возможности исполню, хотя в письме сделать это довольно трудно, слов, пожалуй, будет много, а дела мало. Прежде чем начать картину, обязательно сделать эскиз, в котором приблизительно постарайтесь выразить общий смысл и содержание картины. Эскиз сделать углем или карандашом. Углем удобнее (на чистом белом холсте), холст нужно сначала покрыть углем и вытереть сухой тряпкой или мягкой щёткой, получится ровный тон. Рисовать углем, снимать полутона растушкой, а света мякишем чёрного хлеба. Тут вы всё можете переделывать, переставлять и выискивать эффект освещения и проч. Прodelавши всё это, переходите уже почти готовым к задуманной картине. Делайте тщательно контур с эскиза и потом обведите его чернилами чёрными, лучше тушью, довольно грубой чертой (чтобы тушь и чернила хорошо пристали, чистый холст вытереть мокрой тряпкой). Писать, по возможности, сразу – если придётся переделывать, то старое нужно счистить ножом или дать хорошо высохнуть – этим достигается более или менее свежесть красок. Не прибавлять к краскам никаких жидкостей, особенно варёного масла, и никаких сиккативов, в крайнем случае, можно брать или чистый скипидар, или керосин.

А теперь я Вам хочу дать совет капитальный, на котором зиждется вся премудрость изучения природы или натуры, как говорят, а также и тайны искусства и особенно техники живописи, – это фотография. Она единственная посредница между художником и самый строгий учитель, и если Вы разумно поймёте это и займётесь с энергией изучением того, в чём Вы себя чувствуете слабым, то я Вам ручаюсь за скорый успех. Вы писали три лета, как говорите, а зиму что же делали? В одну зиму работы разумной с фотографией можно научиться писать и воздух, т. е. облака, и деревья на разных планах, и даль, и воду, словом, всё, что Вам нужно. Тут можно незаметно изучить перспективу (воздушную и линейную) и законы солнечного освещения и проч., и проч. Если Вы это поймёте и последуете моему совету, то Вы быстро научитесь и писать, и рисовать, а главное, разовьёте и обогатите Ваш глаз и проч.

А практически это делается так: берётся по Вашему вкусу хорошая фотография или только часть из неё Вам нужная, и, дабы хорошо видеть и понять, нужно взять лупу или стекло увеличительное. С фотографии кроме рисования карандашом, нужно писать краской, одним тоном, в тон примерно фотографии. На палитре составляют шпателью тона, сначала положить самый тёмный, потом полутона и так далее до самого светлого, и все эти тона кучками должны быть заранее на палитре готовы (контур обводят чернилами или тушью). Начните писать и увидите, что кисть играет большую

роль, каждый предмет своего, так сказать, инструмента требует, для дерева одна кисть, для воды и воздуха нужна другая и так далее – для деревьев нужна более грубая и растрёпанная кисть, для воды мягкие и т. д. на словах передать очень трудно, да я и не мастер писать.

Поймите меня и убедитесь, что это нужно...» [1, с. 212–213].

Мы сохранили орфографию письма полностью и, естественно, не можем комментировать советы великого художника, только уточним три позиции.

1. Слово «растушка» непонятно современным начинающим художникам. Обратимся к словарю: «Растушка, растушёвка – основной инструмент для рисования в технике соуса, карандаша, пастели, угля и др. Растушка имеет вид короткой палочки с конусообразными концами, готовится из бумаги или замши и служит для растирки в пятно порошкообразного материала или штриха, нанесённого на бумагу, картон, холст» [2, с. 133].

2. Слово «шпатель» тоже давно не употребляется. Теперь этот инструмент называют шпателем: «Шпатель (шпахтель – буквально лопаточка). В технологии живописи – инструмент в виде укрепленной на ручке металлической (изредка роговой) пластинки с прямолинейно обрезанным концом. Употребляется для грунтовки, перемешивания красок, очистки палитры и т. д. Встречающееся отождествление терминов «шпатель» и «мастихин» – ошибочно [2, с. 186].

3. Требуется уточнить и тезис об использовании фотографии в пейзажной живописи. И.И. Шишкин с одобрением встретил изобретение фотографии. Он активно использовал снимки и сам, и советовал студентам в Академии художеств по возможности больше работать с фотоснимками. Но не для того, чтобы по фотографиям писать картины, а для изучения по ним строения стволов той или иной породы деревьев, а на них – расположение сучков, ветвей, формы крон. Для понимания воздушной и линейной перспективы, формы и разновидности различных облаков. Причём рекомендовал заниматься этим только в зимнее время, когда выходы на этюды ограничиваются морозами. В остальные времена года рекомендовал изучение природы только через этюды с натуры. Он писал по этому поводу: «Выработав зимой по фотографии свою манеру письма, приобретение свежести рисунка, летом ученик изучает тени, отношения и законы красок; этюд так же, прежде всего, должен быть школой... Я считаю, этюд и рисунки настолько обязательны для учеников, что только болезнь может служить оправданием в отсутствие летних работ».

Что касается личного опыта автора данной статьи по работе над пейзажами – картинами, то и здесь можно со всем основанием сказать, что каждая картина – это свой творческий поиск, порядок работы, своя история и своя судьба.

Приведём несколько примеров. Начнём с пейзажа «Бежит речка» (рис. 2).

Летом 2001 года был написан этюд этого мотива, размером 25 на 35 см. И сам этюд, и наблюдения пей-

зажа в натуре говорили о том, что, данный мотив может перерасти в картину, настолько он характерен для верховий небольших речек России с их мелями, затонами, звонкими перекатами.

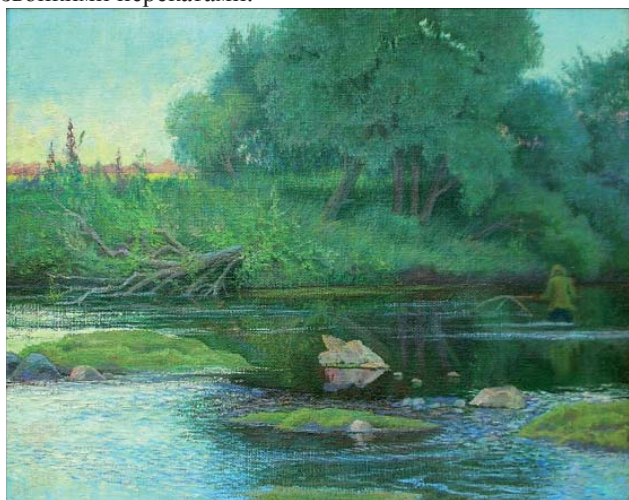


Рис. 2. «Бежит речка». 2001 г.

В мастерской изображение с этюда было перерисовано на холст размером 60 на 76 сантиметров, наклеенный на картон.

По рисунку был прописан подмалёвок в соответствии с цветным решением этюда. Сразу стало ясно, что на холсте появились пустые места, которые требовалось заполнить подробностями, соответствующими общему содержанию мотива. В запасах автора был этюд ветвистого ствола дерева, выброшенного на берег весенним разливом (рис. 3). Этот ствол и был включён в картину в левой её части. А дальше работа шла на натуре. В дни, когда позволяла погода и цветовое состояние соответствовало основному этюду, автор выходил с этим холстом на место, где был написан этюд. Там с натуры прописывал стволы и кроны деревьев, писал траву и перекааты, камни и отражения.

Этим процессом занимался четыре сеанса. На пятом сеансе в реку забрёл рыбак со снастью для ловли живцов и надолго замер на месте.

От таких подарков не отказываются. И сутулая фигура рыбака быстрым наброском кистью, как стаффаж, была введена в композицию пейзажа («стаффаж – ... сюжетно незначительные или мелкомасштабные изображения людей и животных в пейзажной композиции» [2, с. 157].

Но завершить работу мешал голый, ошкуренный льдинами ствол поваленного дерева, переписанного в картину с раннего, весеннего этюда. Он был написан, когда ещё не было травы.

А в картине – середина лета, и голый скелет ствола смотрелся чужим. Оставалось одно – отправиться с незаконченной картиной на то место, где весной был написан обнажённый, корявый ствол. Так автор и поступил.

Место сильно изменилось: заросло бурьяном, а по ветвям и сучьям поползли гирлянды «бешеного огурца». Это было то, что нужно – через два сеанса, ушедших на

работу над заросшей зеленью деревянной корягой, картина была завершена [4, с. 144].



Рис. 3. «После разлива». Этюд. 2001 г.

О том, что картину надо дописывать на натуре, находим подтверждение в письме Г. Мясоедова И. Крамскому. Мясоедов писал коллеге о своей работе над картиной «Засуха»: «Картина моя, хоть и близка к концу, но для полного окончания нужно солнце, а его нет. Бесконечный дождь...». Это пишет художник, имеющий множество этюдов, передающих ясные, светлые, солнечные дни. Казалось бы, такое состояние можно передать в картине с любого из солнечных этюдов. Но для передачи живого и достоверного солнечного освещения художник ждёт погожего дня, чтобы именно по натуре передать все его нюансы.



Рис. 4. «Бабье лето. Плёс». 1989 г.

У другого пейзажа – картины, написанного автором статьи – иная судьба.

В 1989 году, в период золотой осени автор отправился писать этюды в посёлок Красное-на-Волге Костромской области. Эти красивейшие места с русскими пейзажами были открыты в своё время И.И. Левитаном. В 80-х годах девятнадцатого века он летние месяцы проводил недалеко от Красного – в маленьком городке Плёс Ивановской губернии. В Плесе Левитан исполнил целый цикл картин – пейзажей, которые украшают сейчас лучшие музеи мира. В Плесе сохранился домик, где жил и работал Левитан. Быть ря-

дом с Плёсом и не навестить это святое для художников место невозможно, и в один из погожих дней автор на теплоходе отправился в эту святыню. Обошёл окрестности, написал несколько этюдов, поклонился Дому – музею Левитана. В общем, совершил весь ритуал в память о великом художнике.

Но чего-то всё же не хватало. Чувствовалось, что требуется написать картину. Но как? Там все мотивы пронизаны духом Левитана. И если написать картину по мотивам Плёса, это будет, так или иначе, повторением его произведений.

И только на обратном пути нашлось решение, какой мотив нужно выбрать для пейзажа – картины.

Дело в том, что и Левитан, все последующие художники писали Плёс, так сказать, «изнутри», находясь на той стороне Волги, где и расположен городок. Но эти места хороши и с другой стороны реки. А оттуда художники ещё не писали эту волжскую жемчужину.

И на следующий день автор вновь отправился в Плёс, но не по воде, а на автобусе, который привёз его на берег, противоположный Плёсу. И стало понятно, что решение это правильное – Золотой Плёс в красках бабьего лета раскрылся на дальнем берегу во всей своей красе. А на переднем плане оказалось зеркало волжской воды, в котором отражались светлые образы соборов, церквей, жилых строений. В поле зрения попадал и домик Левитана, спрятавшийся в тени золотистых крон.

Этюд, написанный с противоположного от Плёса берега, оказался настолько удачным, что был экспонирован на Республиканской выставке пейзажа «Образ Родины» в 1989 году.

А позднее по этому этюду была написана картина «Бабье лето. Плёс», которая побывала на нескольких выставках и представлена в качестве одной из иллюстраций в этой статье (рис. 4).

А вот ещё одна картина с самостоятельной судьбой.

В августе 2000 года автор статьи в поисках мотивов для этюдов, оказался в селе Шахово Кромского района Орловской области и вышел на скошенное поле. По цвету и состоянию оно было заманчивым – золотистая стерня и кучи соломы на фоне поблекшего от зноя неба. Но солома была разбросана грудками без всякого ритма и системы, что для композиции в этюде не годилось. И, чтобы действительно получилось осмысленное содержание изображения, эти завалы соломы пришлось мысленно менять местами. То есть, не просто срисовывать их, как они случайно лежали, а как бы перемещать их, располагая в этюде в определённом, заранее продуманном ритме. Поэтому пришлось устраиваться и рисовать не на одном месте, а то и дело перемещаться по полю: написал ворох соломы на дальнем плане, перешёл на новое место и нашёл красивую грудку для средней зоны пейзажа. Потом отыскал золотистую копну для переднего плана и поместил её на правом фланге.



Рис.5. «Нивы сжаты». Этюд.

Оставалась пустой левая часть переднего плана. Если помещать и туда солому, получился бы перебор охристо-золотистого цвета. Да и глазу зрителя надо было дать отдохнуть от массы сваленных стеблей. И здесь выручили сорняки, росшие невдалеке, на краю поля в тени раскидистого дерева. Этот синевато-фиолетовый бурьян стал как бы контрастом и в цвете, и в тоне к теплоте окрасу освещенной солнцем соломы. И в ритме тоже был достигнут определённый контраст. Ведь все скошенные валки лежат под острым углом к земле, а стебли сорняков браво выстроились на кромке поля.

Вот такой, по настоящему «собирательный» образ сжатой нивы получился в итоге всех действий художника. Таким образом, получился не случайный этюд, а изображение, претендующее на пейзаж – картину, так как достаточно убедительно передаёт образ скошенного в конце лета поля (рис. 5).

Самое интересное, что этот знойный летний мотив лёг в основу зимнего пейзажа, названного «Поздний ребёнок» (рис. 6), где достаточно активную роль играют стаффажи – лошадь и её родившийся зимой жеребёнок.

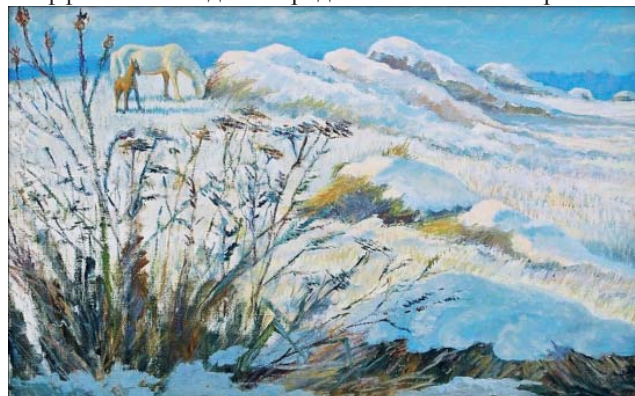


Рис. 6. «Поздний ребёнок». 2001.

Над этой картиной шла работа на протяжении двух зим в селе Шахово Кромского района под Орлом. Была написана серия этюдов заснеженных полей и бурьяна, скирд, стогов. В частности, «Сельские мамонты», «Мороз и солнце», «Мокрый снег» (рис.7).

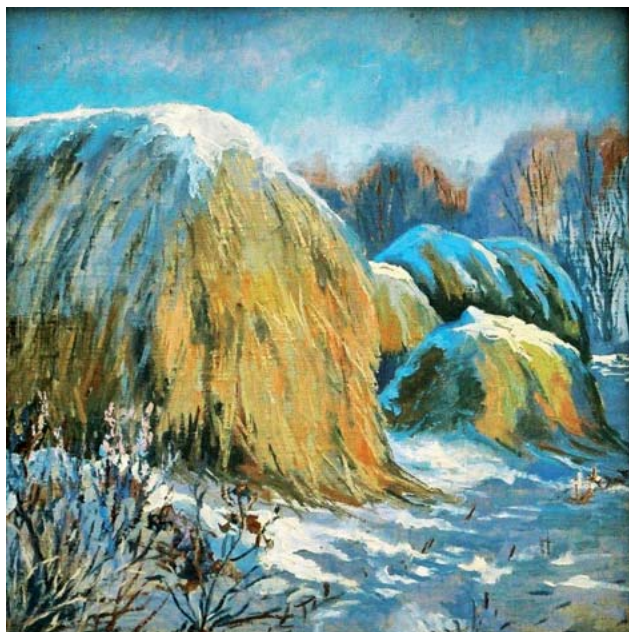


Рис. 7. «Сельские мамонты». 2001.

Были выполнены десятки рисунков (рис. 8) и несколько живописных набросков лошадей и жеребят. Это

были не этюды, а именно минутные наброски в цвете, так как более длительные изображения сделать не удалось – трудно перемещаться по лугу со всем живописным хозяйством за постоянно передвигающимися животными [5, с. 134].

Мы старались показать, что хотя и есть общая схема работы над пейзажем, но каждая картина – это своя длительность работы, своя история, свои методы. И студенты должны понять, что пейзаж – картина может быть написан как за один сеанс, так и растянут на несколько недель, месяцев и даже – лет.



Рис. 8. «Семья». Набросок лошадей. 2001.

Библиографический список

1. Иван Иванович Шишкин. Переписка. Дневник. Современники о художнике. Составитель И. Н. Шувалова. 2-е изд. Л.: Искусство, 1984. 478 с., ил.
2. Краткий словарь терминов изобразительного искусства. М., 1965. 191 с.
3. Николай Петрович Крымов. Художник и педагог. Статьи, воспом. 2-е изд. /отв. ред. Н. Н. Моргунова. М.: Изобразительное искусство, 1989. 224 с., ил.
4. Хворостов А.С. Книга начинающего пейзажиста. Работа над реалистическим пейзажем масляными красками. Под ред. В.Н. Ларионова/ А. С. Хворостов. М.: Издательский дом ГАММА, 2010. 176 с., ил.
5. Хворостов А.С. Живопись. Пейзаж: Учебник и практикум для среднего профессионального образования/ А. С. Хворостов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 160 с., ил.
6. Хворостов А.С. История отечественного искусства. Таинственный «водоём» в одноимённой картине Борисова–Мусатова// Учёные записки Орловского государственного университета. 2017. №4 (77). С. 349–351.
7. Чуковский К.И. Илья Репин. М.: Искусство, 1969. 138 с., ил.

References

1. Ivan Ivanovich Shishkin. Correspondence. Diary. Contemporaries about the artist. Compiled By I. N. Shuvalova. 2nd ed. L.: Art, 1984. 478 p., ill.
2. Short dictionary of terms of fine art. Moscow, 1965. 191 p.
3. Nikolai Petrovich Krymov. Artist and teacher. Article by waspam. 2nd ed. / ed. by N. N. Morgunov. Moscow: Fine arts, 1989. 224 p., ill.
4. Khvorostov A.S. the Book of a novice landscape painter. Work on a realistic landscape with oil paints. Edited by V. N. Larionov/ A.S. Khvorostov. Moscow: GAMMA Publishing house, 2010. 176 p., ill.
5. Khvorostov A.S. Painting. Landscape: The tutorial and workshop for secondary vocational education/ A. S. Khvorostov. 2nd ed. Rev. and add. Moscow: Yurayt publishing house, 2019. 160 p., ill.
6. Khvorostov A.S. The History of Russian art. Mysterious “reservoir” in the Borisov – Musatov painting of the same name// Scientific notes of Orel State University. 2017. №4 (77). Pp. 349–351.
7. Chukovsky K.I. Ilya Repin. Moscow: Iskusstvo, 1969. 138 p., ill.

ШИЛИНА О.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической и социальной географии и туризма, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
E-mail: o.shilina@365.rsu.edu.ru

SHILINA O.A.

Candidate of Pedagogical Science, Department of Economic and Social Geography and Tourism of Ryazan State University Named After S.A. Esenin
E-mail: o.shilina@365.rsu.edu.ru

**ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ
БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ»**

**APPROACHES TO THE REALIZATION OF PROJECT COMPETENCE IN THE TRAINING
OF BACHELORS OF SPECIALTY «TOURISM»**

Исследуются подходы к организации проектной деятельности обучающихся. Рассматриваются возможности реализации универсальной проектной компетенции для бакалавров направления подготовки 43.03.02 «Туризм». Предлагаются виды проектов для использования в туристской индустрии.

Ключевые слова: универсальная компетенция, компетентностный подход, профессиональный стандарт, метод проектов

The article touches upon the approaches to the organization of project activities of students. The possibilities of universal project competences are being considered for bachelors specialty 43.03.02 «Tourism». Types of projects are proposed for use in the tourism industry.

Keywords: universal competency, skills approach, professional standard, project method.

Подготовка специалистов является одной из важных задач государства, так как оно заинтересовано, в работе профессионалов. В связи с развитием туристской индустрии, возникла необходимость в подготовке специалистов, отвечающих требованиям, предъявляемых работодателями. Эту задачу призвано решить система профессионального образования в туризме, которое направлено на приобретение обучающимися знаний, умений и навыков через формирование компетенций, необходимых для работы в туристской индустрии и представлено совокупностью программ и государственных стандартов, находящихся в постоянном взаимодействии между собой, а так же образовательными учреждениями, научными организациями, органами, осуществляющими управления в сфере образования и туризма.

Одной из основных целей профессионального образования является необходимость подготовить бакалавров к возможности успешного решения разнообразных профессиональных и жизненных ситуаций, способности работать в коллективе, не бояться брать ответственность на себя, умению представлять результаты своей деятельности.

Для достижения рассматриваемых целей целесообразно применять метод проектов, определяемый Полат Е.С. как «совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют обучающимся решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [2].

Применение проектного метода в подготовке бакалавров обусловлено требованиями федерального стандарта направления подготовки 43.03.02 Туризм, предлагающий одним из типов задач профессиональной деятельности – проектный, с соответствующей универсальной компетенцией (УК-2): способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений [4].

Применение проектного метода обучения способствует развитию у обучающихся таких умений и навыков как:

- планировать, разрабатывать, реализовывать проект;
- формировать творческое мышление, желание развиваться;
- умение формулировать адекватные задачи и выбирать способы их решения из имеющейся альтернативы;
- способность анализировать массив специализированной информации;
- следовать профессиональной этике и действующим правовым нормам в туристской индустрии;
- навыки презентации и защиты проекта через аргументацию собственной точки зрения;
- умение рационально организовывать свое время.
- В РГУ имени С.А. Есенина реализуется направление подготовки 43.03.02 Туризм. Для реализации универсальной проектной компетенции в учебный

план в соответствии с требованиями стандарта были введены дисциплины, направленные на формирование необходимых умений и навыков проектной деятельности: Туристско-рекреационное проектирование, Основы проектной деятельности и командной работы, Маркетинг туристских дестинаций, Технология формирования и проведения экскурсий, Маркетинговые исследования в туризме, а также производственные практики, проходящие на предприятиях туристской индустрии, Туристское краеведение и другие.

Помимо ФГОС ВО в подготовке бакалавров для туристской индустрии необходимо ориентироваться на профессиональный стандарт 04.005 Экскурсовод (гид) предлагает для бакалавров обобщенную трудовую функцию – проведение экскурсий. В соответствии с ней будущий работник туристской индустрии должен обладать следующими умениями: разработка экскурсионных маршрутов и программ; формирование и использование «портфеля экскурсовода»; обеспечение реализации проектов в соответствии с утвержденной стратегией развития экскурсионной организации и др. [3]. То есть, обучающиеся должны после выпуска обладать умением разрабатывать, организовывать и проводить экскурсии. Однако туристская индустрия имеет разнообразную и сложную структуру, следовательно, только умения разрабатывать экскурсионные программы является недостаточным для работающих в ней.

Войтенко М.В. в своей работе помимо экскурсионных проектов, выделяет также проекты в зависимости от видов туризма и анимационные [1].

Для разработки туристских проектов необходим широкий кругозор, поэтому в учебный план направления подготовки «Туризм» включают дисциплины гуманитарной, экономической и социальной направленности. Помимо широкого круга знаний, разработка проектов предполагает достаточно большие временные затраты. Поэтому, следуя требованиям федерального и профессионального стандартов, проектная деятельность, реализуемая в процессе подготовки бакалавров для туристской индустрии, организуется как в рамках учебных занятий по соответствующим дисциплинам, так и в аудиторной и внеаудиторной работе. Проектный метод приобретает особую актуальность при выходе обучающихся на преддипломную практику. В процессе прохождения которой, бакалавры применяют полученные умения и навыки, для разработки проектной части выпускной квалификационной работы [5].

Обучающимся предлагается разрабатывать проекты разной направленности, способствующие привлечению туристов в Рязанскую область: экскурсия, турпакеты по выбранному виду туризма, проект событийного мероприятия, направленный на привлекательность города и региона, проект туристского предприятия, действующего на региональном рынке.

Первым направлением проектной деятельности является разработка экскурсий разного типа. Студенты получают задание для разработки экскурсионных программ, способных заинтересовать туристов, как групповых, так и индивидуальных. При этом приветствуется нестандартный подход к подбору материала и выборы формы экскурсии.

Следующим направлением является разработка пакетных туров, относящихся к разным видам туризма, рассчитанные на несколько дней пребывания в регионе и направленные на привлечение туристов. Также к этой группе можно отнести разработку квестов различной направленности, как для местных жителей, так и для приезжих гостей.

Еще одним направлением в разработке проектов являются мероприятия, направленные на развитие событийного туризма в регионе. К подобным проектам могут относиться мероприятия городского типа, концепции фестивалей (например, связанных с развитием гастрономического или культурно-познавательного туризма). Студентам предлагается разработать концепцию мероприятия, продумать его сценарий, на какие группы туристов оно направлено, за счет чего оно может быть интересным для гостей региона.

К следующей группе проектов следует отнести разработку концепции туристского предприятия, которая должна включать статус предприятия, форму, нишу на туристском рынке региона, характеристику основного сегмента потребителей своих услуг, программу продвижения предлагаемых услуг.

Разработка проектов предполагает деятельность студентов по нескольким этапам:

- 1) организация предпроектного исследования, выявляющего актуальность и востребованность проекта;
- 2) разработка содержания проекта, налаживание связей с потенциальными партнерами;
- 3) представление и защита проекта.

Каждое из направлений требует детальной прогнозистической проработки действий, а также их четкой координации в пространстве и во времени.

После завершения работы над проектом, у обучающихся есть возможность продемонстрировать полученный результат. Студенты могут представлять свои проекты на соответствующем конкурсе, который проводит вуз с привлечением заинтересованных партнеров из профильной деловой среды. Победившим проектам предоставляются финансовые средства и помощь в реализации. Кроме этого, обучающиеся принимают участие в проектах и мероприятиях, которые предлагаются Министерством культуры и туризма Рязанской области, Туристского информационного центра региона и другие специализированные организации.

Таким образом, при применении проектного метода учебный процесс характеризуется несколькими

чертами: деятельностным характером обучения, проявлением творческого подхода при разработке проекта, активное участие обучающихся в учебном процессе. Проектная деятельность наряду с исследовательской, организационно-управленческой, технологической и сервисной в действующих ФГОС ВО зафиксирована как основной вид профессиональной деятельности, к которой должен быть готов выпускник вуза. Соответственно, реализация проектной компетенции в подготовке бакалавров становится одной из основных целей обучения в вузе.

Основными результатами обучения студентов с учетом развития их проектной компетенции являются: развитие разносторонних качеств личности, адаптация к современным социально-экономическим условиям, профессиональное самоопределение, рост самостоятельности и творческой активности, формирование проектной культуры, а также формирование тех умений и навыков, которые востребованы у работодателей, а соответственно помогут выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда в индустрии туризма.

Библиографический список

1. *Войтенко М.В.* Возможности формирования профессиональных проектных компетенций в высшем туристском образовании // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5–1. С. 85–89.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. Центр «Академия», 2000. С. 22.
3. Профессиональный стандарт «Экскурсовод (гид)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 августа 2014 г. N 539н) [электронный ресурс], режим доступа <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/04.005.pdf> / дата обращения 07.06.2020
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм [электронный ресурс], режим доступа http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/430302_B_3_30062017.pdf / дата обращения 10.06.2020
5. *Шилина О.А.* Влияние компетентностного подхода на процесс организации преддипломной практики у студентов направления подготовки 43.03.02 «Туризм» // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (82) / 2019. С. 351–354.

References

1. *Voytenko M.V.* Possible ways to develop professional project competencies in tourism higher education // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2016. № 5–1. С. 85–89.
 2. *New pedagogical and information technologies in education: textbook / under the editorship of E. S. Polat. M.: Publishing House. Center "Academy", 2000.*
 3. Professional'nyj standart «Ekskursovod (gid)» (utv. prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 4 avgusta 2014 g. N 539n) [elektronnyj resurs], rezhim dostupa <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/04.005.pdf> / data obrashcheniya 07.06.2020
 4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 43.03.02 Turizm [elektronnyj resurs], rezhim dostupa http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/430302_B_3_30062017.pdf / data obrashcheniya 10.06.2020
 5. *Shilina O.A.* The impact of the competence approach in the process of pre-diploma practice of students of direction of training 43.03.02 «Tourism» // *Scientific notes of Orel State University* № 1 (82) / 2019. С. 351–354.
-
-

УДК 378

UDC 378

ШУМИЛИН В.П.

кандидат педагогических наук, кафедра информационных технологий в деятельности органов внутренних дел, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

E-mail: volna1333@gmail.com

ШУМИЛИНА Н.Г.

кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики начального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: shumilina-nadusha@yandex.ru

SHUMILIN V.P.

Candidate of Pedagogical Sciences Department of Information Technology in ATS Activities, Orel Law Institute MVD of Russia Named V.V. Lukyanov

E-mail: volna1333@gmail.com

SHUMILINA N.G.

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Theory and Methods of Primary Education, Orel State University

E-mail: shumilina-nadusha@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

В статье анализируется эффективность использования в процессе профессиональной подготовки выпускников вузов интерактивных методов обучения с целью активизации познавательной деятельности обучаемых; повышения их профессиональной компетентности результативности образовательного процесса; показаны возможности учебной среды Moodle организации интерактивного обучения.

Ключевые слова: интерактивный метод, процесс обучения, сотрудники органов внутренних дел, система обучения, учебная среда Moodle

The article analyzes the effectiveness of using interactive teaching methods in the process of vocational training of university graduates in order to activate the cognitive activities of students; increasing their professional competence and the effectiveness of the educational process; shows the capabilities of the Moodle learning environment in the organization of interactive learning.

Keywords: interactive method, training process, employees of internal affairs bodies, training system, Moodle learning environment.

Одним из основных требований действующих стандартов высшего образования является применение в учебном процессе активных и интерактивных форм обучения. Это обусловлено необходимостью повышения качества и эффективности преподавания учебных дисциплин в высшем учебном заведении и усвоения материала обучающимися. Компетентностный подход образования диктует необходимость разработки и применения таких образовательных технологий, которые способствовали бы активному участию обучающихся в учебном процессе, стимулировали их к самообучению и самореализации, приобретению навыков при решении проблемных заданий и творческих задач.

В научной и методической литературе иногда понятия «активные» и «интерактивные» по отношению к методам обучения считают синонимами. Но, на наш взгляд, это не совсем верно.

«Интерактивные методы обучения, в отличие от активных, ставят акцент на более широкое взаимодействие обучаемых как с преподавателем, так и друг с другом. Результатом этого становится доминирующей в процессе обучения активная познавательная деятельность обучаемых. Методически обусловлено рассматривать интерактивные методы как наиболее современную,

высшую форму активных методов» [1].

Интерактивный («inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействие и нахождение в режиме диалога (беседы). Использование интерактивных форм обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Приоритетной целью их является создание таких условий обучения, при которых каждый сможет почувствовать свою успешность, интеллектуальную состоятельность. При интерактивном обучении каждый студент становится его полноправным участником, повышается активность обучающихся в учебном процессе.

Проблемам применения интерактивных форм обучения в высшем образовании посвящены работы многих исследователей (С.А. Бешенков, Ю.С. Брановский, В.А. Вакуленко, А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской и др.). В них интерактивные формы обучения отмечаются, как наиболее эффективные для повышения качества образования.

Проанализировав учебный процесс образовательных учреждений высшего образования, можно отметить, что задействование интерактивных методов стимулирует обучающихся и позволяет подготовить

высококвалифицированных специалистов на более высоком уровне. Это несомненно сказывается на самостоятельности в развитии навыков и умений, а также на ответственности за свои действия и решения. Как правило, будущие специалисты, которые обучаются при помощи таких методов, являются наиболее юридически и информативно оснащёнными, умеющими грамотно и правильно формулировать свои мысли, обладают чёткой поставленной речью, могут адаптироваться под любые условия современных реалий.

С другой стороны, применение интерактивных методов в учебном процессе создаёт определённые трудности, в числе которых, не знание преподавателями сути интерактивного метода обучения и его особенностей, незнание особенностей применения его в практической деятельности и т.д.

Выбор необходимых форм и методов в процессе обучения напрямую связан с особенностями соответствующей дисциплины, а также с индивидуальными особенностями обучающихся.

Тем не менее именно интерактивное обучение имеет неоспоримые преимущества. В стандартных формах обучения присутствует только односторонняя связь, то есть, представление информации преподавателем обучающемуся, усвоение этой информации и затем её воспроизведение в практической деятельности обучающимся. Иногда возможно проследить и диалог между этими двумя звеньями, например, когда обучающийся задаёт уточняющий вопрос, но в любом случае главным в данном процессе образования является преподаватель. Такое же направление можно проследить в том числе на групповых занятиях в виде семинара, когда вся информация исходит от обучаемого: ответы на семинарские вопросы, доклады и рефераты.

Кардинально другим методом образования является интерактивный метод. Благодаря ему, обучающиеся любых форм (очно, заочно, дистанционно) воспринимают учебную информацию, осваивают дисциплину посредством накопленного опыта и практической деятельности. При этом преподаватель направляет обучающихся на высказывание личного мнения, вовлекает в обсуждения. Таким образом, субъектом учебной дисциплины выступает обучающийся, который активно участвует в познавательной деятельности.

При реализации интерактивных методов «у обучаемых формируется социальная адаптивность, коммуникативная компетентность, готовность брать на себя ответственность за работу группы, способность предлагать и правильно формировать идеи, готовность принимать правильные и обоснованные управленческие решения, ясно, четко и убедительно излагать мысли, мнение эффективно организовывать личное время и деятельность и другие важные личностные качества» [2].

Интерактивные методы используют принципы взаимодействия обучающихся друг с другом.

Интерактивное обучение предполагает: обучение, организованное по принципу взаимодействия обучающегося со средой обучения, служащей некоторой об-

ластью получаемого опыта; использование элементов психологии человеческих связей; воспринимаемое в виде процесса познания, при котором знание получают через взаимодействие путем диалога [3].

Интерактивные методы обучения качественно подходят для личностно-ориентированного подхода, который использует элементы сотрудничества субъектов учебного процесса. В данной ситуации педагог выступает лишь в роли создателя условий для обучающихся и организатора процесса обучения.

Интерактивное обучение исходит из полученного опыта обучающимися и их непосредственном взаимодействии с той областью, где можно получить профессиональный опыт.

Использование интерактивных технологий в обучении ломает стереотипы традиционных форм образовательного процесса через теоретическое осмысление формирования нового опыта и его применение.

Это обусловлено тем, что интегративные методы обучения способствуют интенсификации процессов понимания и творческого применения получаемых знаний в решении практических задач. Такое обучение мотивирует обучаемых при принятии решений в проблемных ситуациях, стимулирует их осмысленные действия. Кроме этого, интерактивное обучение способствует к неординарному решению задач, нахождению нестандартных выходов из различных проблемных ситуаций, формирует у членов социума свою точку зрения, отличную от других.

Анацкая А.Г. отмечает высокую эффективность интерактивной модели обучения в возможности моделирования профессиональных и жизненных ситуаций, использование ролевых игр. В этом случае исключается преобладание какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи, обучаемый активно участвует в процессе обучения, превращаясь из объекта влияния в субъект взаимодействия [4].

Бешенков С.А. и др. не отрицают эффективность традиционного подхода в обучении, который был оптимальным на определенном отрезке времени, но считают его недостаточным, не соответствующим особенностям современного информационного социума и сложившимся образовательным реалиям [5].

На современном этапе в процессе обучения в высших учебных заведениях все чаще используют интерактивные формы с применением дистанционного обучения. Дистанционное обучение характеризуется пространственной разобщенностью обучаемого и обучающегося. Учебный процесс организуется в он-лайн режиме с использованием сети Интернет и специальных платформ для дистанционного обучения [6].

Правоохранительные органы Российской Федерации являются неотъемлемой частью нашего государства. Современные условия, внешняя и внутренняя политическая обстановка требуют постоянного совершенства силовых структур. Отсюда возрастают и требования к профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел. Исходя из этого, в корне

меняются и подходы к организации образования и подготовки сотрудников органов внутренних дел в образовательных учреждениях Министерства Внутренних Дел.

Но стоит и не забывать, что основная и самая главная цель образовательных учреждений МВД – подготовка и выпуск квалифицированных специалистов, компетентных и ответственных сотрудников органов внутренних дел.

Изменение процесса образования характеризуется переходом от информативных форм обучения к интерактивным методам, способам и формам обучения. Педагогический процесс, на наш взгляд должен совмещать и информационный процесс образования, основанный на опыте предыдущих лет с интерактивными методами и технологиями.

На сегодняшний день научно-технический прогресс достиг уже все сферы жизнедеятельности нашего современного общества. Это касается и правоохранительных органов. Информация и литературные источники, которыми пользуются образовательные ВУЗы требуют постоянного обновления. Поэтому, в процессе образования необходимо активно внедрять интерактивные методы обучения.

В Орловском юридическом институте активно применяются интерактивные методы обучения, в том числе с использованием системы дистанционных образовательных технологий на платформе динамической учебной среды Moodle.

Преподаватели активно используют возможности среды дистанционного обучения, которые позволяют организовывать различные занятия и организовывать различные виды контроля (рис. 1).

На семинарских занятиях и при проведении зачетов и экзаменов применяются возможности проведения видеоконференции.

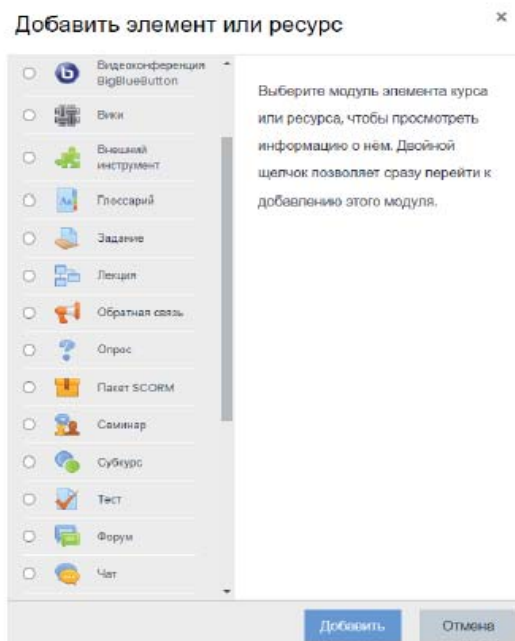


Рис. 1. Возможности учебной среды Moodle.

Каждое занятие начинается с общения с обучающимися через стандартный форум ресурса. Обучающиеся получают задания, как теоретического характера, так и практического.

В любой момент занятия студенты и преподаватель могут обмениваться информацией, задавать вопросы. Обучающиеся, при необходимости, могут возвратиться к предыдущим темам, найти нужную информацию.

В учебном процессе задействованы интерактивные методы данной среды. Занятия проводятся с использованием различных форм и методов обучения, в том числе в виде заданий, тестов (рис. 2).

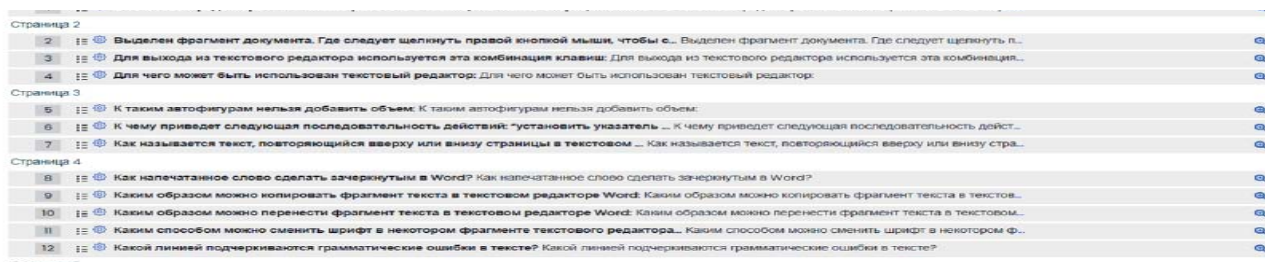


Рис. 2. Вид типового теста в учебной среде Moodle

На экзаменах используется возможность проведения итогового контроля с использованием билетной системы. При этом преподаватели предоставляют обучающимся творчески подойти к сдаче экзамена посредством выбора формы ответа: в виде текста, в виде звука, в виде ответа при помощи созданной видеоконференции.

Как показал опыт работы, дистанционное обучение с использованием элементов Moodle активизирует познавательную деятельность обучаемых, стимулирует весь процесс обучения.

Таким образом, необходимость использования интерактивных методов обучения в высшем образовании обусловлено требованиями современного общества. Интерактивные методы обучения, в том числе с использованием системы дистанционных образовательных технологий позволяют не только получить качественное высшее образование, но и адаптироваться психологически к данному способу обучения на современном этапе.

Библиографический список

1. Мальцева Т.В., Михайлова В.К. Использование активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза МВД России. Вестник Московского университета МВД России. М.: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя. 2015. № 9. С. 141–145.
2. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. 2012. № 2.
3. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие/ С.Б. Ступина. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52с.
4. Анацкая А.Г. Интерактивные методы обучения. Инновационное образование и экономика//Журнал. Издательство: Омский экономический институт. 2011. № 9. С. 44–48.
5. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Миндзаева Э.В. От информационных к конвергентным технологиям: образовательные аспекты. Преподаватель XXI век//Журнал. – Издательство: Московский педагогический государственный университет. 2016. № 4 1. С. 86–93.
6. Дудышева Е.В., Макарова О.Н., Пак Н.И. Обучение студентов дистанционным технологиям с помощью дистанционных технологий. Открытое и дистанционное образование//Журнал. – Издательство: Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский открытый университет» (Томск). 2011. № 4(44). С. 49–53.

References

1. Maltseva T.V., Mikhailova V.K. The use of active and interactive teaching methods in the educational process of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. M.: Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Y. Kikotya. 2015. №. 9. Pp. 141–145.
 2. Gushchin Yu. V. Interactive teaching methods in higher education // Psychological journal. 2012. №. 2.
 3. Stupina S. B. Technologies of interactive teaching in higher education: teaching aid / S. B. Stupin. Saratov: Publishing Center «Science», 2009. 52p.
 4. Anatskaya A.G. Interactive teaching methods. Innovative education and economics // Journal. - Publisher: Omsk Economic Institute. 2011. №. 9. Pp. 44–48.
 5. Beshenkov S.A., Shutikova M.I., Mindzaeva E.V. From information to convergent technologies: educational aspects. Teacher XXI century // Journal. Publisher: Moscow State Pedagogical University. 2016. №. 4–1. Pp. 86 – 93.
 6. Dudysheva E.V., Makarova O.N., Pak N.I. Teaching students to distance technology using distance technology. Open and Distance Education / Journal. Publisher: Association of Educational and Scientific Institutions «Siberian Open University» (Tomsk). 2011. №. 4 (44). Pp. 49–53.
-

УДК 378.1

UDC 378.1

ЯКОВЛЕВА Е.

кандидат биологических наук, кафедра физической реабилитации, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»
E-mail: yakatyav@gmail.com

YAKOVLEVA E.

Candidate of biological Sciences, associate Professor of physical rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»
E-mail: yakatyav@gmail.com

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕАБИЛИТОЛОГИИ ПО СТАНДАРТАМ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF REHABILITATION ACCORDING TO EUROPEAN UNION STANDARDS

В статье исследованы особенности процесса профессиональной подготовки реабилитологов по стандартам стран Европейского Союза. Рассмотрен процесс реабилитации, который представляет собой комплекс совместных и скоординированных действий, при помощи которых проводится медицинская, социальная, педагогическая и профессиональная деятельность у лиц со сниженной трудоспособностью (из-за болезни или других нарушений). Исследованы определенные требования к процессу профессиональной подготовки (теоретические основы, практические знания и навыки, компетенции) реабилитологов.

Доказано, что специалист по реабилитации является специалистом, который помогает восстановить контроль не только над физическим состоянием людей. Поэтому методы, используемые реабилитационным врачом, исходят не только из раздела науки – медицины, но и из педагогики и психологии, которые должны использоваться при подготовке реабилитологов по стандартам ЕС.

Ключевые слова: подготовка, реабилитологи, процесс реабилитации, процесс профессиональной подготовки, специалист по реабилитации.

The article examines the features of the process of professional training of rehabilitation specialists according to the standards of the European Union. The article considers the rehabilitation process, which is a complex of joint and coordinated actions that are used to conduct medical, social, pedagogical and professional activities for people with reduced working capacity (due to illness or other disorders). Certain requirements to the process of professional training (theoretical foundations, practical knowledge and skills, competencies) of rehabilitation specialists are studied.

It is proved that a rehabilitation specialist is a specialist who helps to restore control not only over the physical condition of people. Therefore, the methods used by the rehabilitation doctor come not only from the science – medicine section, but also from pedagogy and psychology, which should be used in the preparation of rehabilitation specialists according to EU standards.

Keywords: training, rehabilitation specialists, rehabilitation process, professional training process, rehabilitation specialist.

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что повышение качества здравоохранения является серьезной проблемой для любого современного государства. Но ее выполнение – сложная задача, которая требует комбинированного, многостороннего подхода. Некоторые из них являются поправками в действующее законодательство в области здравоохранения. Они повлияли на нормативное регулирование медицинских стандартов качества оказываемой медицинской помощи / медицинских стандартов ЕС. В законе о медицинских учреждениях (ЗЛУ) был создан новый перечень, с помощью которого была уточнена их структура и содержание на более высоком, юридическом уровне.

По обобщенным отчетам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) чрезвычайные ситуации, особенно внезапные стихийные бедствия, могут привести к всплеску травматических травм, которые могут привести к травматизму, создают напряженные ситуации в системе здравоохранения и оставляют после себя наследие инвалидности. Реагирование на потребности-

пострадавших людей может быть трудным в условиях ограниченного здоровья и реабилитации в условиях инфраструктуры, где происходит много чрезвычайных ситуаций.

Медицинские бригады экстренной инициативы (ЕМТ) поддерживают население, пострадавшее от таких ситуаций с целью предоставления права на получение быстрой, профессиональной, скоординированной медицинской помощи как на национальном, так и на международном уровне.

Реабилитация все чаще признается необходимым аспектом медицинского реагирования и ориентированной на пациента медицинской помощи, о чем свидетельствует ее включение в классификацию и в профессиограмму для врачей при внезапных катастрофах. Важность ранней реабилитации для сохранения функциональных способностей должна быть документирована.

На первом плане в обучении студентов выявляются социальные и этические аспекты. Комплексное воспри-

ятие больного как личности со всеми сопутствующими проблемами, предусматривает новый подход, а именно целостный подход. Гуманизация здравоохранения и стремление к более высокому качеству ухода являются одними из приоритетных целей в обучении медицинских специалистов [9, 5, 6, 7].

Обучение медицинских специалистов – это процесс динамического взаимодействия между преподавателями и студентами, в котором все участники постоянно творят и учатся. Оно преднамеренно, продумано и спланировано. Есть много измерений и рассматривается как внутренняя неотъемлемая функция учебного предмета и в качестве средства дидактическое общение [10].

Обучение по специальности «реабилитатор» требует постоянного совершенствования преподавания и практической подготовки в соответствии с новыми условиями в системе здравоохранения и европейские требования к качественному медицинскому обслуживанию для пациента и его семьи.

За последний год в клинической практике участилось проявление принципов доказательной медицины при интеграции индивидуального клинического опыта с результатами современных клинических и систематических научных исследований (в обязательном информировании пациента) [19, 20, 57, 58].

В теоретическом плане это означает завышенные требования к научным исследованиям, в практическом плане – соответствие экономическим факторам, как в личностном плане – обучение и изменение поведения больного человека, когда вы подчиняетесь его мнению и воле [4].

Кроме того, это все больше требует постоянного улучшения качества, чтобы определить философию, методы и взгляды, отсюда вытекает деятельность каждой организации по управлению качеством, которая соответственно создает возможности для ее постоянного совершенствования [6, 7, 2]. В этом процессе обеспечения качества применяются пункты стандартов, техники обращения с пациентом, основанные на восхищении, следовательно, производство на всех продуктах или услугах (вкл. здоровье) следует рассматривать как процесс, подлежащий последовательному улучшению, шаг за шагом.

Конечная цель в данном направлении – развитие совместной организации на этом пути к реабилитации [2, 7]. Процесс оценивается в соответствии с критериями Европейской идеальной модели трех последовательных уровней реабилитации, а именно: уровень для начинающих (стремление к совершенству) – > средний уровень – совершенство) – > финалисты (европейская награда за качество).

Сказанное выше определяет актуальность данной статьи, а также ее цель: исследование профессиональной подготовки реабилитологов по стандартам ЕС.

Подготовка реабилитологов. Существуют определенные требования к профессиональной подготовке (теоретические знания, практические навыки, компетенции) различных категорий персонала: лечащий врач-

специалист по реабилитации, который отвечает за структурирование комплекса программ и для выполнения некоторых высокоспециализированных диагностических приемов и методик реабилитации. Он должен иметь обязательную дополнительную квалификацию для высокоспециализированных мероприятий по основным разделам клинической реабилитации [4, 5, 6, 8].

Реабилитатор и медицинский реабилитатор-эрготерапевт отвечают за конкретное проведение комплексной программы. Они должны иметь дополнительную квалификацию, соответственно, навыки для применения высокоспециализированных методик (ПНМУ, защита информации, мобилизации).

Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ, ICF) – инструмент, созданный для измерения здоровья и травмы – как индивидуальной, так и среднемедицинского уровня. МКФ была официально принята представителями 191 стран – государства 54-й Ассамблеи ВОЗ 22 мая 2001. Она применяется в странах – членах в качестве международного стандарта для описания и оценки здоровья и инвалидности [8, 9, 10].

МКФ рассматривает концепции здоровья и вреда и предполагает, что каждый человек может иметь нарушение здоровья, инвалидность и, следовательно, получить какое-то ограничение на функционирование. Поэтому МКФ исследует аспекты инвалидности и признает его универсальным человеческим опытом [10, 12].

Путем переноса фокуса от причины к следствию происходит упорядочение всех заболеваний человека и ущерб, таким образом, что они могут быть сопоставлены с равной мерой – мера здоровья и вреда. Далее МКФ учитывает социальные аспекты инвалидности, не рассматривая инвалидность только как медицинскую или биологическую дисфункцию. Включив факторы окружающей среды, МКФ направляет на анализ воздействия среды на человека (рис. 1).

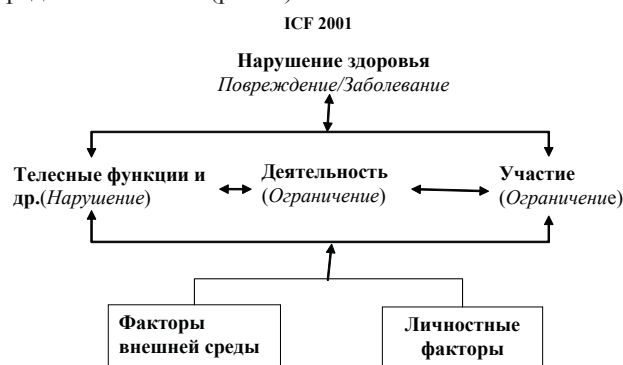


Рис. 1. Международная классификация функционирования, повреждения и заболевания (МКФ).

Применяя МКФ, считается, что 500 миллионов лет полноценной жизни в здоровье теряются каждый год из-за инвалидности в результате заболеваний. И более половины – из-за преждевременной смерти. Поэтому, подготовка реабилитологов должна иметь серьезный характер для приобретения навыков и компетенций специалистами.

Психологический аспект интерпретации термина «компетентность» – это „комплексное свойство личности с соответствующим поведением в определенных социальных ситуациях“.

В педагогической науке термин встречается как „целостность“ интегративная концепция, и некоторые авторы определяют компетентность не только как «интегративное понятие, выражая выше развитие группы способностей», а также как «теоретическую и практическую подготовку» личности. [6]

По Словам П. Маринова компетенция и компетентность определяют компетентности в роли цели, а компетенции – средство для достижения цели. Накопление знаний формирует навыки, ведущие к развитию способностей, которые переносятся в специфические свойства и формируют личностную, социальную и профессиональную компетентность [9].

Личностная и социальная компетентность развиваются на протяжении всей жизни, а профессиональная формируется на более позднем этапе развития личности после определенного возрастного периода.

Профессиональная компетентность – это формирование знаний, навыков, отношения и поведения, опираться на личностную и социальную компетентность.

Предварительное изготовление компетенций в индивидуальных профессиональных областях приводит к улучшению качества обучения:

- качественная подготовка специалистов в тренинговый период;
- изменение определенных ролей в одной команде;
- оценка и самооценка профессионального направления;
- качественный и количественный контроль выполняемой деятельности.

В связи с этим К. Митева определяет профессиональные компетенции медицинских специалистов, такие как, комплекс знаний, навыков, отношений и личностных качеств, которые должны быть сформированы в обучаемых [13].

Профессиональные компетенции, которыми должны обладать специалисты здравоохранения находятся в их квалификационной характеристике, которая является основным документом для учебной документации и соответствует принятому в феврале 2011 Постановлению о профессиональных компетенциях медицинских специалистов профессионального направления «Здравоохранение» [17].

В соответствии с квалификационной характеристикой реабилитолог (Вариант звучания в ЕС – «Реабилитатор») является специалистом с высшим медицинским образованием, выпускником медицинского колледжа, который признан государством и обучение в нем соответствует Единым государственными требованиями к обучению в образовательно-квалификационной степени» Профессиональный бакалавр по... «с профессиональной квалификацией – «Реабилитатор». Уровень его подготовки должен соответствовать современным

достижениям в области кинезотерапии, физической терапии и лечебного массажа.

Реабилитатор работает совместно и под контролем врача физической и реабилитационной медицины, во взаимодействии с лечащим врачом-клиницистом при восстановлении и лечении травматологических, ортопедических, детских, неврологических и других болезней. Он участвует в разработке программ потерапии, и как самостоятельно выполнять предусмотренные программой упражнения и процедуры. Он работает в команде с другими медицинскими специалистами: медсестрой, акушеркой, логопедом, психологом, терапевтом, социальным работником и т. д.

Для осуществления всех этих функций реабилитатор должен обладать высокой профессиональной квалификацией, общими культурными и высокими морально-этическими качествами [6, 7]. Эти требования действительны для всех специалистов в области реабилитации (врачи – специалисты ФРМ, реабилитаторы, медицинские реабилитаторы, эрготерапевты и т.д.).

Для реабилитаторов, а также для медицинских реабилитаторов эрготерапевтов важно приобретение не только теоретических знаний, но и практических навыков; а также навыков командной работы [8, 9].

Профессиональные компетенции студентов по специальности «Реабилитатор» заложены в их квалификационной характеристике. Она была усовершенствована в соответствии с новыми реалиями, европейскими требованиями для степени «профессиональный бакалавр». Квалификационная характеристика является основным документом для учебной документации и в соответствии с принятым в 2011 году Постановлением о профессиональных компетенциях специалистов профессионального направления «Здравоохранение» [10].

Специалисты по реабилитации должны иметь надлежащую подготовку перед развертыванием в том, как практиковать и адаптировать свои навыки к суровым условиям в рамках планирования и обеспечения качества. Они поэтому они должны быть интегрированы в междисциплинарные учебные программы по мере необходимости.

Специалист реабилитолог. Специалист по физической реабилитации является тем специалистом узкого профиля, который помогает восстанавливать утраченный контроль над состоянием здоровья обратившегося. Обычно реабилитологи сопровождают людей на этапе выздоровления, физической реабилитации и восстановления здоровья.

Профессия специалиста реабилитолога на сегодняшний день становится все более популярной и востребованной. Реабилитолог в своей работе использует не только медицинские знания и методы традиционной медицины. Кроме того, это ещё и психолог, человек, который помогает преодолеть обратившемуся эмоциональное состояние, справиться с депрессией и унынием. Часто люди с ограниченными возможностями здоровья, это те, кто прошел через горячие точки, кто нуждается в интеграции в современный активный мир.

Таким людям требуется помощь в адаптации, принятии себя и окружающего мира, восстановлении утраченных навыков активного общения с другими людьми. Исходя из этого, методы, используемые реабилитологом, происходят не только из области медицины, но и педагогики и психологии.

По нашему мнению, реабилитолог должен обладать следующими навыками:

- знать анатомию и физиологию человека;
- уметь использовать и знать современные методы лечения, активно применять их;
- владеть системой коррекционно-психолого-педагогического воздействия и педагогической работы с различными нозологическими группами населения;
- постоянно повышать свою квалификацию;
- владеть практическими навыками профилактики, диагностики, коррекции, консультирования и реабилитации лиц с отклонениями в развитии;
- обеспечивать возможности более полного устранения ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушениями здоровья;
- уметь составлять индивидуальные программы реабилитации под каждый конкретный случай, предлагать новые методы решения проблем;
- составлять программы тренингов и уметь проводить их;
- знать общую и возрастную психологию, психологию инвалидности и основы педагогики;
- иметь навыки массажа и уметь применять физиотерапевтические упражнения, работать со средствами механотерапии;
- уметь правильно диагностировать больного.

Специалист по реабилитации может быть теоретиком или практикующим. Некоторые занимаются исключительно наукой, разрабатывают новые программы и методы, объединяют все имеющиеся теоретические знания в области медицины и психологии, используя опыт предыдущих поколений. Само лечение проводится практикующими.

Иногда человек даже не знает, что побочные эффекты после болезни не прошли сами по себе. Что самодислокация не исчезнет, и ожидание может только усугубить ситуацию. Это, оказывается, у многих людей

были точно такие же проблемы и преодолевали их с достоинством.

Конечно, работая с людьми, кроме того, иногда с людьми сложной судьбы, со сложностями характера и отношений, реабилитолог должен обладать определенными личностными качествами в дополнение к высокому профессионализму.

Во-первых, способность слушать и понимать. Без этого это вряд ли действительно поможет. И это касается не только медицинской, но и психологической поддержки.

Во-вторых, реабилитолог – отзывчивый, чувствительный человек, который способен на сочувствие и сопереживание.

У каждой спортивной команды и каждого отдельно спортсмена есть врач для реабилитации. Он внимательно следит за своим физическим и эмоциональным состоянием. Но это не означает, что в других областях эта профессия не востребована.

В последнее время все больше людей начинают выбирать эту профессию для себя, она становится все более популярной. И платят не столько, сколько несколько лет назад, а гораздо больше. Чем больше новых и творческих идей предлагает специалист, тем больше методов применяется в его работе, тем более заметны его результаты. Существует возможность роста, главное – поставить себе цель.

Выводы. Таким образом, реабилитолог – это не только врач, использующий в своем арсенале медицинские методы и позволяющий обратившемуся вернуться к нормальной жизни. В первую очередь реабилитолог использует знания психологии и педагогики, способствующие в преодолении трудных эмоциональных состояний, диагностики депрессии, составлении индивидуальных программ под каждый конкретный случай. Содействие реабилитолога неопределимо в восстановлении утраченных навыков адаптации к активному современному миру, принятии себя и своего нового состояния здоровья, восстановлении навыков общения с окружающими.

Исходя из того, что методы, используемые реабилитологом, не только из области медицины, но и педагогики и психологии, программы этих отраслей знаний должны использоваться в процессе обучения и повышения квалификации специалистов данной категории.

Библиографический список

1. Йошинов Р. Методы, модели и системы за оценка на придобити професионални знания в медицината. Дисертационен труд за придобиване на образователна и научна степен „Доктор“ по научна специалност „Информатика“. Лаборатория по Телематика - БАН, София, 2011.
2. Паскалева Р., К. Костов, Хр. Милчева, К. Моллова, М. Петрова. Мястото и ролята на наставника при обучението по клинична практика на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж – Стара Загора. Сп. „Превенция и рехабилитация“. Том 4, брой 1-2, с: 35-37, 2010..
3. Колева И. Неврорехабилитационни алгоритми. Второ допълнено и преработено издание. – София: РИК „СИМЕЛ“, 2011, С. 241-345.
4. Ahronheim JC. Case studies in geriatrics for the house officer. Baltimore – Hong Kong - London – Sidney: Williams & Wilkins, 1990.
5. DeLisa JA. Physical Medicine and Rehabilitation – principles and practice. 4th Edition. – Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins, 2005.
6. Department of Health. Consent: what you have a right to expect: a guide for adults, 2001. – Available at: http://www.dh.gov.uk/PublicationsAndStatistics/Publications/PublicationsPolicyAndGuidance/PublicationsPolicyAndGuidanceArticle/fs/en?CONTENT_ID_4005204&chk_q9IGT, accessed 01.04.2006.

7. Department of Health. Reforming the Mental Health Act. White Paper Cm. 5016-I. London, TSO, 2000.
8. Department of Health. Health Services circular (HSC) 1998/153 Using electronic patient records in hospitals: legal requirement and good
9. *Georgiev B, Gotcheva N, Baytcheva V, Ivanov I.* Desirable blood pressure target levels in hypertensive patients with overweight. – In: From Prevention to Rehabilitation. N. Gocheva, B. Georgiev, A. Scalzini Eds.
10. Proceedings of Cardiology Update 2006, September 2006, Albena Resort. Sofia: Havitis, 2007, 173-177.
11. *Giglia E.* To Google or not to Google, this is the question. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 2008, 44, 2, 221-227.
12. *Goranova Z, Hechuin Liu, Koleva I.* The Three Methods for Stage treatment of Parkinson's disease in Western and Chinese Medicine. – In:
13. Chinese therapeutic methods, volume II. (Proceedings of VI European Congress of Chinese Medicine „From the past to the future”, September -October 2006, Sofia). Sofia, 2008, 154-165.<http://www.baat.org>

References

1. *Yoshinov R.* Methods, models and systems for assessment of professional knowledge in medicine. Thesis work for promotion on educational and scientific grade "Doctor" on scientific specialty "Informatics". Laboratory of Telemedicine-BAN, Sofia, 2011.
 2. *Paskaleva R., Kostov H., Milcheva K., Mollova M., Petrova-Myastoto* and roles for a mentor in training in clinical practice on a student from the specialty "Rehabilitator" in the Medical College of Stara Zagora. Sp. "Prevention and rehabilitation". Part 4, Broy 1-2, pp: 35-37, 2010..
 3. *Koleva I.* Neuro-rehabilitation algorithms. The second edition was updated and revised. - Sofia: RIC "SIMEL", 2011, pp. 241-345.
 4. *Ahronheim George.* Case studies on geriatrics for the home officer. Baltimore-Hong Kong-London-Sydney: Williams & Wilkins, 1990.
 5. DeLisa Ja. physical medicine and rehabilitation-principles and practice. 4th edition. Philadelphia: Lippincott, Williams And Wilkins, 2005.
 6. Department of Health. Consent: What you have the Right to Expect: An Adult Guide, 2001. - Access Mode: http://www.dh.gov.uk/PublicationsAndStatistics/publication_policies/publications_and_recommendations/publications_policy_and_guidance/fs/en?CONTENT_ID_4005204&chk_q9igt, accessed 01.04.2006.
 7. Department of Health. Reform of the Mental Health Act. White Paper Cm. 5016-I. London, TSO, 2000.
 8. Department of Health. Health Care Circular (HSC) 1998/153 Use of electronic patient records in hospitals: legal requirements and good practices
 9. *Georgiev B, Gotcheva N., Baicheva V., Ivanov I.* desirable target blood pressure levels in patients with hypertension with overweight. - In the book: from prevention to rehabilitation / ed. by N. Gocheva, B. Georgieva, A. Scalzini.
 10. Proceedings of Cardiology Update 2006, September 2006, Albena Resort. Sofia: Howitis, 2007, 173-177.
 11. *Giglia E.* To Google or not to Google-that's the question. *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, 2008, 44, 2, 221-227.
 12. *Goranova Z., Hechuin Liu, Koleva I.* Three methods of step-by-step treatment of Parkinson's disease in Western and Chinese medicine. -In:
 13. Chinese therapeutic methods, volume II. (Proceedings of VI European Congress of Chinese Medicine „From the past to the future”, September -October 2006, Sofia). Sofia, 2008, 154-165.<http://www.baat.org>
-

АРТЮХОВ А.И.

председатель первичной профсоюзной организации студентов Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации, старший преподаватель, кафедра педагогики, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского
E-mail: profcom_bgu@mail.ru

ARTYUKHOV A.I.

Chairman of the Primary Trade Union Organization of Students of the Bryansk State University Named After Academician I. G. Petrovsky Trade Union of Workers of National Education and Science of the Russian Federation, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Bryansk state University Named After Academician I. G. Petrovsky
E-mail: profcom_bgu@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

В статье рассматриваются сущность профессиональной компетентности и виды профессиональных компетенций, профессиональные компетенции бакалавров педагогического образования, особенности профессионально-личностной компетентности, предлагаются формы внеучебной деятельности университета, формирующие и развивающие профессионально-личностную компетентность бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, профессионально-личностная компетентность, ФГОС ВО, педагогическое образование, внеучебная деятельность.

The article deals with the essence of professional competence and types of professional competencies, professional competencies of bachelors of pedagogical education, features of professional and personal competence, offers forms of extracurricular activities of the University that form and develop professional and personal competence of bachelors of pedagogical education.

Keywords: professional competence, professional competencies, professional and personal competence, Federal state educational standard, pedagogical education, extracurricular activities.

Цель данной статьи – выявление различий между понятиями «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция», рассмотрение профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования, определение сущности «профессионально-личностной компетенции», описание форм внеучебной деятельности, влияющих на формирование и развитие профессионально-личностной компетентности.

Профессиональную компетентность вслед за А.В. Хуторским мы рассматриваем как «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [2]. Он относится к группе ученых (И.А. Зимняя, О.М. Мутовская, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.), позиционируя компетентность как первичную категорию, различающих понятия профессиональная компетентность и профессиональная компетенция.

Мы сторонники концепции, согласно которой понятие «компетентность» шире определения «компетенция» и может включать в себя совокупность компетенций.

Национальная педагогическая энциклопедия дает следующее определение профессиональных компетенций: «Профессиональные компетенции (ПК) – способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности. Требования должности – задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли» [1].

Современные исследователи выделяют следующие виды профессиональных компетенций: ключевые, управленческие, специальные, личностные.

Ключевые – целостную систему знаний, умений, навыков и опыта.

Специальная компетентность – владение собственной профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты профессионального труда.

Личностная компетентность – владение приемами

личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

Индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил.

Для нас в исследовании и работе особенно важна личностная составляющая профессиональной компетентности, поэтому мы предлагаем в качестве рабочего понятие «профессионально-личностная компетентность педагога»: владение определенным набором ключевых, специальных, личностных и социальных компетенций, необходимых для педагогической деятельности, умение использовать профессиональные знания на практике.

В качестве форм внеучебной деятельности университета, и формирующих и развивающих профессионально-личностную компетентность студента, можно предложить следующие:

- 1) Адаптационный тренинг «Тропа первокурсника» (вариант тренинга на сплочение, выявление лидеров в академических группах);
- 2) Школа актива 1 курса (многодневный об-

разовательный проект, который проводится с целью ознакомления первокурсников с локальными и федеральными нормативно-правовыми актами, касающимися студенчества);

3) Школа социального проектирования (проект состоит из теоретической и практической части, его результатом является разработка проектов, которые в дальнейшем реализуются на базе университета и участвуют в федеральных конкурсах на получение грантов);

4) «День тренингов» (проект, направленный на личностный рост, развитие навыков и реализацию инновационных проектов студентов);

5) Школа студенческого актива «Курс на успех» (проект, направленный на установление связей между студенческими организациями вузов региона, разработку и реализацию совместных проектов);

6) Тренинг-семинар «Поколение Z» (проект, направленный на развитие знаний, умений и навыков в области информационной работы в студенческих организациях);

7) Школа правовой грамотности студенческой молодежи (проект, целью которого является повышение уровня правовой грамотности обучающихся, развитие общественной активности в сфере защиты прав студентов, формирование у студентов активной гражданской позиции).

Библиографический список

1. Профессиональные компетенции (ПК). – Текст: электронный. – URL: <http://khutorskoy.ruhttps://didacts.ru/termin/professionalnye-kompetencii.html>
2. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели/ А.В. Хуторской, Л. Н. Хуторская, 2004. Текст: электронный. – URL: <http://khutorskoy.ru>

Referens

1. Professional competence (PC). – Text: electronic. – URL: <http://khutorskoy.ru> <https://didacts.ru/termin/professionalnye-kompetencii.html>
2. Khutorskoy A.V., Khutorskaya L. N. Competence as a didactic concept: content, structure and models/ A.V. Khutorskoy, L.N. khutorskaya, 2004. - Text: electronic. – URL: <http://khutorskoy.ru>

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

ДУДИНА Е.Ф. (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ХОВАНСКАЯ Е.А. (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

АЛЕКСАНДРОВА А.П. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АЙЗЕНШТАТ М.П. – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

АНТОНОВА М.В. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

АРЗАКАНЯН М.Ц. – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

АРСЕНТЬЕВА Н.Н. – доктор филологических наук, профессор, Гранадаский университет (Испания);

БЕДНАРСКАЯ Л.Д. – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ВИДМАРОВИЧ Н.П. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

КОВАЛЕВ П.А. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЛАРИОНОВА Л.Г. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

ЛЬВОВА С.И. – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

МАЙМЕСКУЛОВА А.Л. – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

МИНАКОВ С.Т. – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

МИХАЛЬЧЕНКО С.И. – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

МИХЕИЧЕВА Е.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

НИКОЛАЕВ В.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

НИКОНОВА Т.А. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

НОВИКОВ С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ОБРАЗЦОВ П.И. – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

ПАСТЕРНАК Е.Л. – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

ПОГОСЯН В.А. – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

ПОНШОН Т. – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

РЕТИНСКАЯ Т.И. – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ТАМИН М. – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

ТЕР-МИНАСОВА С.Г. – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

УМАН А.И. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал без переносов. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In:») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95
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 20.12.2020 г.
Дата выхода в свет 25.12.2020 г.
Формат 60х84/8 Объем 37,12 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 173

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95
Тел./факс (4862) 74-09-30