

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Члены редколлегии:

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

Абакумова О.Б., д-р филол. наук (Россия)

Айзенштат М.П., д-р ист. наук, проф. (Россия)

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

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

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

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

Горбунова Г.А., д-р пед. наук, доц. (Россия)

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

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

Калашникова Л.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

Ковалева Т.В., д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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)

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

Новикова В.Г., д-р филол. наук, проф. (Россия)

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

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

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

Степанова Н.С., д-р филол. наук, доц. (Россия)

Струкова Т.В., д-р филол. наук (Россия)

Тарасова О.В., д-р пед. наук, проф. (Россия)

Хворостов Д.А., д-р пед. наук, проф. (Россия)

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, Орловская обл., г. Орёл, ул. Комсомольская, 95.

Тел.: +7 9050460601

www: oreluniver.ru/science/journal/notes/

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых комму-
никаций. Реестровая запись ПИ № ФС 77-80826 от
07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединённому каталогу «Пресса России»
на сайтах www.pressa-rg.ru и www.akc.ru

© Коллектив авторов, 2024

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2024

Содержание

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Алейников С.С.**
ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПРЕЗИДЕНТА Ш. ДЕ ГОЛЛЯ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КАРИКАТУРЕ
(1950–1960-е ГОДЫ) 7
- Башкирева Н.В.**
БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ СОВЕТСКИХ ВОЙСК ПРОТИВ ФРАНЦУЗСКОГО ЛЕГИОНА
НА МОСКОВСКОМ НАПРАВЛЕНИИ (ДЕКАБРЬ 1941 г.) 12
- Гелла Т.Н.**
К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЯХ «ИМПЕРИЯ» И «ИМПЕРИАЛИЗМ» В БРИТАНСКОЙ
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА 18
- Гончарова И.В., Чувардин Г.С., Судоргин О.А.**
МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ БАЗА АГРАРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВЕТСКОЙ РОССИИ
В 1920-е – НАЧАЛЕ 1930-х гг.: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ 26
- Горлова Н.И.**
ЮНОШЕСКИЕ ДОБРОВОЛЬНЫЕ ПОЖАРНЫЕ ДРУЖИНЫ МОСКВЫ В 1960–1980-е гг. 31
- Картелев И.Л.**
Т.Н. ГРАНОВСКИЙ О ВЛИЯНИИ АНТИЧНОГО НАСЛЕДИЯ НА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКУЮ
ЖИЗНЬ, ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРУ РОССИИ И ЕВРОПЫ В XIX ВЕКЕ 36
- Пуневский Я.В.**
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ГУБЕРНИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ОБЫВАТЕЛЕЙ В 1870–1914 ГОДАХ 40
- Пустьмырёв П.В.**
ЭЛЕКТРИКА ДЛЯ СОРМОВСКОЙ «ТРИДЦАТЬЧЕТВЁРКИ». СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВА
ТАНКОВОГО ЭЛЕКТРООБОРУДОВАНИЯ НА ЗАВОДЕ № 238 В 1941–1943 гг. 46
- Руднева М.А., Шелудченко Ю.В.**
«BREVARIUM CAUSAE NESTORIANORUM ET EUTYCHIANORUM» ЛИБЕРАТА КАРФАГЕНСКОГО
КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ РАННЕВИЗАНТИЙСКОЙ АЛЕКСАНДРИИ 51
- Рыбин Д.В.**
КОНСЕРВАТИВНО-ЛИБЕРАЛЬНЫЕ ЮРИСТЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
И ПОЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА 56
- Смирницкий А.Е.**
ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА СОВЕТСКИХ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ .
В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1946–1956 гг.) 62
- Федосов А.В.**
ДРЕВНЕРУССКОЕ ЛЕТОПИСАНИЕ НАЧАЛА XII в.
В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ 67
- Федотов С.П.**
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ РПЦ И ЦЕРКВИ АНГЛИИ В 1970-е гг. XX в. 72
- Цыбаков Д.Л.**
ПОЛКОВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЯТОСЛАВА ОЛЬГОВИЧА СЕВЕРСКОГО
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XII СТОЛЕТИЯ. 77

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Алешина Л.В.**
ФУНКЦИИ КОЛОРАТИВОВ В ОПИСАНИИ ПЕЙЗАЖА И ИНТЕРЬЕРА
В «НЕОКОНЧЕННОЙ ПОВЕСТИ» А.Н. АПУХТИНА 83
- Бельская А.А.**
ХРИСТИАНСКИЙ ОБРАЗ «ЛИЛИЯ ДОЛИНЫ» И ФЛОРИСТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА «ЧЁРНАЯ ЛИЛИЯ»
В РОМАНЕ И.С.ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» 90
- Ильинская Т.Б.**
«ВОЕННАЯ СТОЛИЦА» В ТВОРЧЕСТВЕ Н.С.ЛЕСКОВА 97
- Любарский Р.В.**
КОНЦЕПЦИИ КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА
ЕГОРА ЛЕТОВА (ГРУППА «ГРАЖДАНСКАЯ ОБОРОНА») 103
- Минкин К.С., Никитина И.Н.**
РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОППОЗИЦИЙ «ГОРОД-ПРИРОДА», «ГОРОД-ДЕРЕВНЯ» .
В РАСКРЫТИИ ИДЕЙНОГО ЗАМЫСЛА ГОРОДСКОЙ ПРОЗЫ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА 108

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» (входит в Перечень ВАК) список ВАК от 01.02.2022 г.: 5.6.1 – Отечественная история (исторические науки), 5.6.2 – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки), 5.9.1 – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки), 5.9.2 – Литературы народов мира (филологические науки), 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки), 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)..

| | |
|--|-----|
| Ничипоров И.Б. ВЗРОСЛЕЮЩИЙ ГЕРОЙ 2020-Х ГОДОВ В ПОВЕСТИ АРТЕМА РОГАНОВА «КАК СЛЫШНО» | 113 |
| Рубан А.А. КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИЙ РОМАНА ЯКОБСОНА И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИЯ В «ПАРИЖСКОМ ТЕКСТЕ» РОМАНА МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ II | 117 |
| Спешилова В.П., Культышева О.М. ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ГЕРОЕВ В СБОРНИКЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ВОСЬМЕРКА» (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТЕЙ «ОГЛОБЛЯ» И «ЛЕС») | 127 |
| Степанова Н.С., Лымарь Н.В. «ЛЮБОПЫТСТВУЮЩИЙ ЗЕМЛЕПРОХОД И СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ»: ОТЕЦ ЯКОВ КАМПИНСКИЙ В ДИЛОГИИ М.А. ОСОРГИНА («СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ», «КНИГА О КОНЦАХ») | 132 |
| Сухов В.В. СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ОЛЕГА ЕРМАКОВА «ВОКРУГ СВЕТА» | 139 |
| Федорчук М.А. ЧТО СКРЫВАЕТ ПРОФЕССОР ДАМБЛДОР, ИЛИ СПЕЦИФИКА ДЕГЕРОИЗАЦИИ В ФАНДОМЕ «ГАРРИ ПОТТЕР» | 146 |
| Шелухин Ф.В., Культышева О.М. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КИНО: ПЬЕСА А.К. ГЛАДКОВА «ДАВНЫМ-ДАВНО» И ФИЛЬМ Э.А. РЯЗАНОВА «ГУСАРСКАЯ БАЛЛАДА» | 151 |
| Скороходов М.В. ОТ ЛИТЕРАТУРНОЙ УСАДЬБЫ К ЛИТЕРАТУРНОЙ ДАЧЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – НАЧАЛА XXI в.) | 156 |
| Богданова О.А. ФЕНОМЕН «УСАДЕБНОСТИ» И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ЛИТЕРАТУРНОЙ УСАДЬБЕ НАЧАЛА XXI в. | 157 |
| Федосеева М.С. ОСМЫСЛЕНИЕ УСАДЕБНОГО НАСЛЕДИЯ В ТРУДАХ Н.П. АНЦИФЕРОВА | 161 |
| Борисова Д.М. «УСАДЕБНЫЙ» РАССКАЗ К.Г. ПАУСТОВСКОГО «ЧЕТВЕРО» | 167 |
| Скороходов М.В. ТАРУССКАЯ ЖИЗНЬ КОНСТАНТИНА ПАУСТОВСКОГО: В ПОИСКАХ ГАРМОНИИ | 172 |
| Михаленко Н.В. «СТАНЦИЯ АХМАТОВКА» – МЕСТО ТВОРЧЕСКОГО ПРИТЯЖЕНИЯ | 177 |
| ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ | |
| Акатова Н.Г., Бессонова Ю.А., Булгакова И.М. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ | 181 |
| Александрова А.П. ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 186 |
| Амелина О.Ю. ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ НЕПРЕРЫВНОГО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ | 191 |
| Бабанова Е.М. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 196 |
| Бирюкова И.А., Ирзаева Э.А. ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 201 |
| Бондарева Т.В., Бондарева П.Н., Тамбовский О.М. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА | 207 |
| Ведерникова М.А., Павлова В.А. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ | 211 |
| Горлова Ю.И., Горбачёва О.А., Молчанов А.С. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ | 215 |
| Державина Н.М. ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ БОТАНИКИ НА I КУРСЕ ИНСТИТУТА ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК И БИОТЕХНОЛОГИИ | 220 |
| Жарких Н.Г. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТАНДАРТАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ | 223 |
| Зеленина Е.В. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ | 228 |
| Зубова Ж.А., Панюшкин В.В. О СООТНОШЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ В ИНСТИТУТЕ ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА: ТРАДИЦИОННЫЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ | 235 |
| Иванов П.С., Софронов Р.П. БИОЛОГИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВОЙ ШКОЛЫ СЕВЕРА | 238 |
| Изотова Г.Н. ПЕРЕСКАЗ КАК ФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ | 242 |
| Кашина С.В. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ | 248 |
| Котькова Г.Е., Мартынова Е.В. ГРАНИЦЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ | 252 |
| Кузнецова Е.В., Губарева Л.И., Переведенцева Е.В. КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ | 259 |
| Лаврикова Н.И., Котельников В.А., Кочергин И.Г. ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 266 |

| | |
|---|-----|
| Лейкина М.М., Румянцева Е.Н. ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ | 272 |
| Леонов С.А. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММ СПЕЦИАЛИТЕТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ .. | 276 |
| Леушина И.В., Рябова Л.И. ФУНКЦИОНАЛ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА | 281 |
| Лысенко Н.Е., Жилина Л.Н., Симонова Е.Б. РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ | 287 |
| Майоров Д.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПЛЕНЭРНЫМ ЭТЮДОМ КАК ОДНИМ ИЗ ГЛАВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБУЧЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ | 291 |
| Макарова В.Н., Ставцева Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАССКАЗАМИ О ПРИРОДЕ | 294 |
| Мурзич А.Н., Щепина А.Е. МЕТОДЫ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ | 301 |
| Мухина Э.В. РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ . ПОДГОТОВКОЙ МАГИСТРОВ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА | 306 |
| Напсо М.Д. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ | 311 |
| Позднякова К.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ | 315 |
| Проконова А.С., Хворостов Д.А. РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКИ | 320 |
| Ратанова О.В. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ | 324 |
| Селиверстов С.Н. ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ | 329 |
| Струкова Т.В., Дудина Е.Ф., Ерёмченко Е.В. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ | 333 |
| Тихий В.И., Кудинова А.Ю. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ» | 337 |
| Топчий И.В. КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРХИТЕКТОРА | 341 |
| Фарафонова И.В. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ | 349 |
| Федорова М.А., Конопля А.В., Федоров М.Г. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ СОВРЕМЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ | 353 |
| Фетисов А.С., Кудинова Ю.В. ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ | 357 |
| Филатова В.А., Митяева А.М. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИТ СПЕЦИАЛИСТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ | 361 |
| Черникова С.М., Ягунова Т.А., Очиллов Ф.Э. МЕТОДИЧЕСКИЙ ФОНД ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ | 366 |
| Шалимова О.Н. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ | 370 |
| Шульдешиова Н.В. ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА | 374 |

ЮБИЛЕЙНЫЕ ДАТЫ

| | |
|---|-----|
| Бубликова Л.И., Пахомова Ж.В., Первушин В.В. РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И КАФЕДРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ, ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И ГИГИЕНЫ ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ВРАЧА (К 25-ЛЕТИЮ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА ОГУ ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА) | 377 |
| РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ | 381 |
| ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ | 382 |
| ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ | 382 |
| РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ | 383 |

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Gella T.N., Doctor of History, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

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

Board members:

Dudina E.F., Candidate of Philology (Russia)

Abakumova O.B., Doctor in Philology (Russia)

Eisenstat M.P., Doctor of History, Prof. (Russia)

Alexandrova A.P., Candidate of Philology, Docent (Russia)

Antonova M.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Arzakanyan M.Ts., Doctor of History, Prof. (Russia)

Belyaeva I.A., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Gorbunova G.A., Doctor in Pedagogics, Docent (Russia)

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

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

Kalashnikova L.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Kovaleva T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

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

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

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

Mikhailchenko 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)

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

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

Stepanova N.S., Doctor in Philology, Prof. (France)

Strukova T.V., Doctor of Philology, Prof. (Russia)

Tarasova O.V., Prof. (Russia)

Khvorostov D.A., Doctor in Pedagogics, Prof. (Russia)

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

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

Scientific Secretary of the Editorial and Publishing Board

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

www.oreluniver.ru/science/journal/engnotes

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

on the websites www.pressa-rl.ru, www.akc.ru

© Team of authors, 2024

© OSU named after I.S. Turgenev, 2024

Contents

HISTORICAL SCIENCES

| | |
|--|----|
| Aleinikov S.S. TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF PRESIDENT SH. DE GAULLE IN FRENCH CARICATURE (1950–1960 s) | 7 |
| Bashkireva N.V. COMBAT OPERATIONS OF SOVIET FORCES AGAINST THE FRENCH LEGION IN THE MOSCOW DIRECTION (DECEMBER 1941) | 12 |
| Gella T.N. THE QUESTION OF THE CONCEPTS OF «EMPIRE» AND «IMPERIALISM» IN THE BRITISH SOCIO-POLITICAL THOUGHT AND PRACTICE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY | 18 |
| Goncharova I.V., Chuwardin G.S., Sudorgin O.A. YOUTH AS THE SOCIAL BASE OF THE AGRARIAN TRANSFORMATION OF SOVIET RUSSIA IN THE 1920s – EARLY 1930 S: PROBLEM STATEMENT | 26 |
| Gorlova N.I. YOUTH VOLUNTEER FIRE TEAM OF MOSCOW IN THE 1960–1980s | 31 |
| Kartelev I.L. T.N. GRANOVSKY ON THE INFLUENCE OF THE ANCIENT HERITAGE ON THE SOCIO-POLITICAL LIFE, EDUCATION AND CULTURE OF RUSSIA AND EUROPE IN THE XIX CENTURY | 36 |
| Punevsky Ya.V. THE ACTIVITY OF THE CITY SELF-GOVERNMENT OF THE YAROSLAVL PROVINCE IN ORGANIZING LEISURE ACTIVITIES FOR ORDINARY PEOPLE IN 1870–1914 | 40 |
| Pustyrev P.V. ELECTRICS FOR THE SORMOVO «THIRTY-FOUR». THE ESTABLISHMENT OF THE PRODUCTION OF TANK ELECTRICAL EQUIPMENT AT PLANT NO. 238 IN 1941–1943 (?) | 46 |
| Rudneva M.A., Sheludchenko Yu.V. «BREVARIUM CAUSAE NESTORIANORUM ET EUTYCHIANORUM» OF LIBERATUS OF CARTHAGE AS A SOURCE ON THE HISTORY OF EARLY BYZANTINE ALEXANDRIA | 51 |
| Rybin D.V. CONSERVATIVE-LIBERAL LAWYERS OF THE RUSSIAN EMPIRE AND THE POLISH PROBLEM AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY | 56 |
| Smirnitky A.E. PROBLEMS OF LEISURE ACTIVITIES OF SOVIET RURAL TEACHERS IN THE FIRST POST-WAR YEARS (1946–1956) | 62 |
| Fedosov A.V. OLD RUSSIAN CHRONICLE WRITING OF THE EARLY XII CENTURY IN MODERN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY: MAIN CONCEPTS | 67 |
| Fedotov S.P. PECULIARITIES OF RELATIONS BETWEEN THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND THE CHURCH OF ENGLAND IN THE 1970s. XX c. | 72 |
| Tsybakov D.L. THE MILITARY ACTIVITY OF SVYATOSLAV OLGOVICH SEVERSKY IN THE FIRST HALF OF THE XII CENTURY | 77 |

PHILOLOGICAL SCIENCES

| | |
|---|----|
| Aleshina L.V. FUNCTIONS OF COLORATIVES IN THE DESCRIPTION OF LANDSCAPE AND INTERIOR IN THE «UNFINISHED STORY» BY A.N. APUKHTIN | 83 |
| Belskaya A.A. THE CHRISTIAN IMAGE “LILY OF THE VALLEY” AND THE FLORISTIC METAPHOR “BLACK LILY” IN I.S. TURGENEV’S NOVEL “A NEST OF THE GENTLEFOLK” | 90 |
| Ilyinskaya T.B. “MILITARY CAPITAL” IN THE WORK OF N. LESKOV | 97 |

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 01.02.2022

5.6.1 – Domestic history (historical sciences), 5.6.2 – General history (of the corresponding period) (historical sciences), 5.9.1 – Russian literature and literature of the peoples of the Russian Federation (philological sciences). 5.9.2 – Literature of the peoples of the world (philological sciences), 5.8.2 – Theory and methods of training and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences), 5.8.7 – Theory and methodology of vocational education (pedagogical sciences).

| | |
|--|-----|
| Lubarsky R.V. CARLOS CASTANEDA'S CONCEPTS AS ELEMENTS OF THE ARTISTIC WORLD OF EGOR LETOV (CIVIL DEFENSE GROUP)..... | 103 |
| Minkin K.S., Nikitina I.N. THE ROLE OF SPATIAL OPPOSITIONS «CITY-NATURE», «CITY-VILLAGE» IN THE DISCLOSURE OF THE IDEOLOGICAL IDEA OF LEONID ANDREEV'S URBAN PROSE..... | 108 |
| Nichiporov I.B. THE MATURING HERO OF THE 2020S IN ARTEM ROGANOV'S STORY "AS HEARD"..... | 113 |
| Ruban A.A. THE CONCEPT OF FUNCTIONS OF ROMAN JAKOBSON AND ITS IMPLEMENTATION IN THE "PARISIAN TEXT" OF MARCEL PROUST'S NOVEL "UNDER THE CANOPY OF GIRLS IN BLOOM" PART II..... | 117 |
| Speshilova V.P., Kultysheva O.M. FORMS AND TECHNIQUES OF PSYCHOLOGICAL PORTRAYAL OF HEROES IN ZAKHAR PRILEPIN'S COLLECTION «THE EIGHT» (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVELS «THE SHAFT» AND «THE FOREST»)..... | 127 |
| Stepanova N.S., Lymar N.V. «THE INQUISITIVE EARTHWALKER AND WITNESS OF HISTORY»: PRIEST YAKOV KAMPINSKY IN THE DUOLOGY BY M.A. OSORGIN («WITNESS OF HISTORY», «THE BOOK OF ENDINGS»)..... | 132 |
| Sukhov V.V. MEANS OF ORGANIZING SPACE IN OLEG ERMAKOV'S NOVEL «AROUND THE WORLD»..... | 139 |
| Fedorchuk M.A. WHAT IS PROFESSOR DUMBLEDORE HIDING, OR THE SPECIFICS OF DEHEROIZATION IN THE "HARRY POTTER" FANDOM..... | 146 |
| Sheluhin F.V., Kultysheva O.M. INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT IN CINEMA: A. K. GLADKOV'S PLAY «ONCE UPON A TIME» AND E. A. RYAZANOV'S FILM «THE HUSSAR BALLAD»..... | 151 |
| Skorokhodov M.V. FROM LITERARY ESTATE TO LITERARY DACHA (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XX – EARLY XXI CENTURIES)..... | 156 |
| Bogdanova O.A. THE PHENOMENON OF "HOMESTEADNESS" AND THE CONTEXTUAL APPROACH TO THE LITERARY ESTATE OF THE EARLY XXI CENTURY..... | 157 |
| Fedoseeva M.S. UNDERSTANDING THE ESTATE HERITAGE IN THE WORKS OF N.P. ANTSIFEROV..... | 161 |
| Borisova D.M. THE «MANOR» STORY BY K.G. PAUSTOVSKY «FOUR»..... | 167 |
| Skorokhodov M.V. KONSTANTIN PAUSTOVSKY'S LIFE IN TARUS: IN SEARCH OF HARMONY..... | 172 |
| Mikhaleiko N.V. "AKHMATOVKA STATION" IS A PLACE OF CREATIVE ATTRACTION..... | 177 |
| PEDAGOGICAL SCIENCES | |
| Akatova N.G., Bessonova Ju.A., Bulgakova I.M. INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RHETORICAL COMPETENCE..... | 181 |
| Alexandrova A.P. TEACHING THE CULTURE OF THE TARGET-LANGUAGE COUNTRY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE..... | 186 |
| Amelina O.Yu. THE ONTOLOGICAL MEANING OF THE CONTINUOUS CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE..... | 191 |
| Babanova E.M. EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES..... | 196 |
| Biryukova I.A., Irzaeva E.A. FUNCTIONAL LITERACY AS A KEY COMPONENT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRIMARY GENERAL AND BASIC GENERAL EDUCATION..... | 201 |
| Bondareva T.V., Bondareva P.N., Tambovsky O.M. UPDATED ISSUES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY TEACHER-PSYCHOLOGIST..... | 207 |
| Vedernikova M.A., Pavlova V.A. THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE «FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD» AT A TECHNICAL UNIVERSITY..... | 211 |
| Gorlova Yu.I., Gorbacheva O.A., Molchanov A.S. FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN A TEAM OF STUDENTS..... | 215 |
| Derzhavina N.M. THE EXPERIENCE OF TEACHING BOTANY IN THE 1ST YEAR OF THE INSTITUTE OF NATURAL SCIENCES AND BIOTECHNOLOGY..... | 220 |
| Zharkikh N.G. INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN EDUCATION SYSTEM STANDARDS..... | 223 |
| Zelenina E.V. INTERACTIVE PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF THE RESULTS OF EDUCATIONAL WORK WITH FICTION IN A FOREIGN LANGUAGE..... | 228 |
| Zubova Z.A., Panushkin V.V. ON THE RATIO OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES AT THE INSTITUTE OF PHILOLOGY OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV: TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES..... | 235 |
| Ivanov P.S., Sofronov R.P. BIOLOGICAL CIRCLE AS A FORM OF ACHIEVING PERSONAL RESULTS OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE NORMATIVE SCHOOL OF THE NORTH..... | 238 |
| Izotova G.N. RETELLING AS A FORM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH SKILLS IN LITERATURE LESSONS IN 5TH GRADE..... | 242 |
| Kashina S.V. SOCIO-CULTURAL ADAPTION OF NON-NATIVE SPEAKERS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH ON TRILINGUAL BASIS..... | 248 |
| Kotkova G.E., Martynova E.V. BOUNDARIES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN PROVIDING PSYCHOSOCIAL HELP AND SUPPORT TO YOUTH FOUND IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS..... | 252 |
| Kuznetsova E.V., Gubareva L.I., Perevedentseva E.V. CASE TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR THE QUALITY OF MASTERING ECONOMIC DISCIPLINES..... | 259 |

| | |
|---|-----|
| Lavrikova N.I., Kotelnikov V.A., Kochergin I.G. PREDICTORS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY TRANSPROFESSIONALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT | 266 |
| Leikina M.M., Rummyantseva E.N. THE PRINCIPLES OF MODERN METHODS AIMED AT FOREIGN LANGUAGE QUALITY TEACHING OF PART-TIME STUDENTS | 272 |
| Leonov S.A. PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT AND FEATURES OF SPECIALTY PROGRAMS IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR LIGHT INDUSTRY | 276 |
| Leushina I.V., Ryabova L.I. FUNCTIONALITY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS | 281 |
| Lysenko N.E., Zilina L.N., Simonova E.B. DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE CLASSES | 287 |
| Mayorov D.A. METHODICAL STAGES OF WORK ON AN OPEN-AIR SKETCH AS ONE OF THE MAIN COMPONENTS OF TEACHING LANDSCAPE PAINTING | 291 |
| Makarova V.N., Stavtseva E.A. FORMATION OF FIGURATIVE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF FAMILIARIZATION WITH NATURE STORIES | 294 |
| Murzich A.N., Shchepina A.E. METHODS OF COMMUNICATIVE TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE 8 TH -9 TH GRADES STUDENTS | 301 |
| Mukhina E.V. RESOURCES OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MANAGEMENT IN OPTIMIZING THE MANAGEMENT OF MASTER'S PREPARATION IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS | 306 |
| Napso M.D. MENTORING AS AN EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY | 311 |
| Pozdnyakova K.A. FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS A PERSONAL RESULT OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL NECESSITY | 315 |
| Prokopova A.S., Khvorostov D.A. IMPLEMENTATION OF AN AXIOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL PERSONALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS DURING MUSEUM PRACTICE | 320 |
| Ratanova O.V. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PREVENTION DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS | 324 |
| Seliverstov S.N. FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF GENERAL EDUCATION SCHOOL STUDENTS | 329 |
| Strukova T.V., Dudina E.F., Eremenko E.V. LANGUAGE GAME IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES | 333 |
| Tikhii V.I., Kudinova A.Yu. GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSONS AS PART OF THE COURSE «GEOGRAPHY OF RUSSIA» | 337 |
| Topchii I.V. COMPONENTS OF SOCIAL-COMMUNICATION COMPETENCE OF AN ARCHITECT | 341 |
| Farafonova I.V. FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY | 349 |
| Fedorova M.A., Konoplya A.V., Fedorov M.G. FEATURES OF MOTIVATION FOR THE CHOICE OF CONSTRUCTION PROFESSIONS BY MODERN STUDENTS | 353 |
| Fetisov A.S., Kudinova Yu.V. THE POSSIBILITIES OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES | 357 |
| Filatova V.A., Mityaeva A.M. COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A KEY ELEMENT OF FOREIGN-LANGUAGE INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN IT STUDENTS' TEACHING PROCESS AT MEDICAL SCHOOL | 361 |
| Chernikova S.M., Yagupova T.A., Ochilov F.E. METHODOLOGICAL FOUNDATION OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF ART AND GRAPHICS FACULTIES | 366 |
| Shalimova O.N. INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING COMPETENCIES AMONG CADETS | 370 |
| Shuldeshova N.V. THE INTERNET IN TEACHING SPECIALIZED TERMINOLOGY OF A FOREIGN LANGUAGE | 374 |
| ANNIVERSARY DATES | |
| Bublikova L.I., Pakhomova Z.V., Pervushin V.V. THE ROLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE AND THE DEPARTMENT OF PUBLIC HEALTH, HEALTH AND HYGIENE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A MODERN DOCTOR (25TH ANNIVERSARY OF THE MEDICAL INSTITUTE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV) | 377 |

АЛЕЙНИКОВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

обучающийся 3 курса аспирантуры, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева,
г. Орёл, Россия

E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

ALEINIKOV SERGEY SERGEEVICH

3rd Year Postgraduate Student, Orel State University,
Orel, Russia

E-mail: sergey.aleynikov.1997@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПРЕЗИДЕНТА Ш. ДЕ ГОЛЛЯ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КАРИКАТУРЕ (1950–1960-Е ГОДЫ)

TRANSFORMATION OF THE IMAGE OF PRESIDENT SH. DE GAULLE IN FRENCH CARICATURE (1950–1960 s)

Статья посвящена проблеме формирования и изменения образа генерала де Голля во французской карикатуре с момента его прихода к власти вплоть до отставки с поста президента. Автором рассмотрены наиболее устойчивые составляющие его образа, определены особенности отображения де Голля в сатирическом рисунке, а также предпринята попытка выявить влияние исторического контекста на трансформацию представлений о нём.

Ключевые слова: Франция, карикатура, образ, де Голль, война в Алжире.

The article is devoted to the problem of forming and changing the image of General de Gaulle in French caricature from the moment he came to power to the moment of his resignation from the post of president. The author examines the most stable components of his image, identifies the features of de Gaulle's image in a satirical drawing, and attempts to identify the influence of the historical context on the transformation of ideas about him.

Keywords: France, caricature, image, de Gaulle, the war in Algeria.

Введение

Французская политическая карикатура в XX веке прошла непростой путь эволюции гротескных изображений. На страницах журналов менялась не только галерея визуальных образов, но и формировался фирменный стиль, в основу которого были положены как знаковые символы страны, так и портреты наиболее узнаваемых политических и общественных деятелей. Одним из наиболее популярных образов 1950–1960-х годов стал генерал де Голль, получивший в карикатуре присущие только ему характеристики.

Актуальность данной работы обусловлена значительным влиянием де Голля на внутриполитические и внешнеполитические процессы во Франции. На современном этапе периодически возникают невольные сравнения текущих руководителей Пятой республики с её основателем и первым президентом. Используя карикатуру, как один из индикаторов динамики изменений общественного мнения о фигуре национального лидера, данное исследование нацелено дать актуальный ответ на вопрос о том, каким сами французы видели главу государства, как они воспринимали его политику, как «спаситель» Франции и основатель Пятой республики постепенно стал ассоциироваться со старомодным и консервативным политиком, мешающим дальнейшему развитию страны.

Цель исследования – проследить хронологическую трансформацию образа де Голля в карикатуре периода его президентства и выявить влияние исторических процессов на изменения представлений о нем.

Новизна данной работы заключается в том, что, несмотря на довольно стабильный интерес в отечествен-

ной исторической науке к вопросам использования карикатуры в качестве ценного исторического источника, количество трудов по данной тематике, весьма ограничено. Что касается исследований, направленных на рассмотрение отдельных персоналий, следует заметить, что их число ещё меньше. Особенность этой работы заключается в том, что в фокус её внимания помещена не только карикатура, высмеивающая личность де Голля, но и многочисленные сатирические изображения, подвергающие критике систему его взглядов на внутреннюю и внешнюю политику государства.

В исследовании используются как общенаучные, так и специальные исторические методы. К первой группе следует отнести анализ и синтез. Они необходимы для рассмотрения образов в изолированном и совокупном формате. Из второй группы необходимо особенно подчеркнуть нарративный метод, используемый при описании смысловых компонентов карикатуры, историко-сравнительный и историко-типологический методы, применяемые в целях определения зависимости сатирических изображений от исторического контекста, послужившего первоосновой для их создания.

Изложение основного материала

В годы своего президентства во внешнеполитических процессах Шарль де Голль выступал в качестве непреклонного национального лидера Франции и проводника её стратегических интересов. Его влияние на европейскую политику, а также попытка добиться положения арбитра в условиях биполярной системы заставляли считаться с ним как ближайших союзников, так и непримиримых противников.

Вместе с тем масштаб политической фигуры де

Голля был велик и внутри Пятой республики. Генерал представлял собой образец нетипичного государственного деятеля Франции середины XX века. Во-первых, де Голля отличало нелояльное отношение к существующей системе управления, неверие в идеалы Третьей, а затем и Четвертой республик. При этом история его жизни, напротив, представляла стечение обстоятельств и ситуаций, в которых ему приходилось сталкиваться с государственными проблемами и решение которых, в свою очередь, неизбежно приближало его к руководству страной. Во-вторых, в формат политической сцены того времени не вписывалась сама личность генерала. Непреклонный, отчасти авторитарный военачальник, он не находил место в иерархии существовавших политических сил. Министерская чехарда и неготовность элит взять на себя даже минимальную ответственность отталкивала де Голля от службы на политическом поприще. В-третьих, весьма противоречивыми и исключительными оказались обстоятельства его прихода к власти. Послевоенный период, обернувшийся для Франции не только утратой части национального достояния, но и характеризовавшийся снижением роли страны в международной политике, не мог не беспокоить генерала. Предпринятая правительством Четвертой республики в 1958 году военная экспансия в Алжир и вовсе грозила стране потерей остатков влияния в Северной Африке. На фоне сомневающихся политиков де Голль выделялся основательной фигурой, готовой и способной реформировать страну.

Таким образом, в приходе де Голля к власти свою роль сыграли и объективные обстоятельства, и субъективные факторы. Общество, охваченное протестными настроениями и негодующее по поводу проведения половинчатых мер, нуждалось в «сильной руке», готовой вывести страну из затяжного социально-политического кризиса. Именно её в тот период стал олицетворять президент де Голль.

Его приход к руководству страной был центральным событием, поделившим население Франции на его сторонников и противников. Выразителем поляризации общественных настроений оказалась карикатура, тиражируемая наиболее популярными юмористическими изданиями. Первоначально место лидера мнений прочно занял журнал «Le Canard enchaîné». Затем к нему примкнули, оставаясь, тем не менее, на своих позициях, «Sine massacre», «L' enrage», «Hara-Kiri» и производные от него издания, например, «Hebdo hara-kiri» и «Charlie Hebdo».

Деятельность де Голля на посту президента совпала с расцветом сатирической прессы и расширением её тиражей. Общество, оправившееся от первого послевоенного десятилетия, стремилось выплеснуть в юморе накопившееся недовольство относительно собственного уровня жизни, и нерелизванных возможностей. В связи с тем, что политическая сфера к концу 1950-х годов постепенно замкнулась на национальном лидере, принимавшем решения, и его приближенных, ответственно исполнявших приказы, именно совокупный образ де Голля оказался ключевым объектом для критики. Более того, хронологическое совпадение всех этих составляющих породило многогранное и предельно узнаваемое графическое воплощение Шарля де Голля, элементы которого стоит рассмотреть подробнее.

Однако прежде чем анализировать конкретные составляющие образа президента на изучаемом хронологическом отрезке, следует сказать о предпосылках формирования визуального представления о нём и заметить, что карикатурные изображения, ориентированные на дискредитацию генерала не стали новым явлением в сатирических изданиях политической направленности. Отдельные наброски образа были сделаны ещё в годы Второй мировой войны. Их рассмотрение принципиально значимо, так как они во многом предопределили основные константы в графическом воплощении де Голля задолго до его прихода к власти.

Создателями первых иллюстраций, дискредитирующих генерала, оказались журналы «Au Pilori» и «Je suis partout», контролируемые сначала правительством Виши, а затем и вовсе нацистскими оккупационными силами. На их страницах де Голль изображался слабым и жалким, незванным гостем в чужом доме, марионеткой Великобритании и СССР.

Художниками отмечалась его идеологически «неверная» трактовка патриотизма и подчеркивалась двоякость положения генерала. Обращалось внимание на то, что его призывы вести борьбу с захватчиками, содержащие термины «сопротивление» и «независимость», прозвучали им либо с территории Лондона и просторов «Радио Свобода» (этот образ впоследствии переключит в социалистическую газету «Action») [1], либо служили итогом переговоров с советским «другом» и «кукловодом» – И.В. Сталиным [3].

Карикатуристы критиковали саму идею создания единого фронта союзнических сил, о котором в своих выступлениях неоднократно говорил де Голль. Одним из наиболее примечательных рисунков, посвященных данной тематике, стала иллюстрация «Защитники Бастилии» [4]. На ней свое отражение нашли не только все действующие силы антигитлеровской коалиции, но и внутренние враги правительства Виши. Помимо образов жадных еврейских банкиров, грозного и жесткого И.В.Сталина, облаченного в индейский костюм Ф. Рузвельта, а также У. Черчилля, постоянно хоронившего своих союзников, воссоздавался «истинный» облик де Голля. Для карикатуристов журнала «Je suis partout» единственная роль, на которую он мог претендовать в этой команде, была представлена образом маляра, чьим ремеслом служила порча бумаги. Он не представлял реальной угрозы, потому что не обладал авторитетом, а его силы были ограничены призывами к вооруженной борьбе и возможностями «Сражающейся Франции».

Победа союзников в войне, возвращение независимости Франции, а также постепенный выход генерала из политической борьбы привел к тому, что внимание карикатуристов переориентировалось на новых лидеров, и де Голль на время был забыт. Второе «рождение» его образа произошло с утверждением режима Пятой республики. Изменения в конституции виделись многим сторонникам республиканской идеи не иначе, как попыткой генерала и его соратников утвердить в стране режим единоличной власти, авторитарный по своей сути и содержанию. В этих условиях карикатуристами уже упоминаемого журнала «Le Canard enchaîné» было решено вступить в борьбу с президентом, показать его в гиперболизированном виде.

Изначально художники выбрали в качестве ключевого воплощения де Голля образ чревоушателя, пытающегося усмирить мятежную республиканскую куклу – Марианну – символ свободной и независимой Франции [7]. Затем редакция журнала обратилась к расследованиям деятельности нового правительства. Раскрывая широкий общественности многочисленные случаи коррупции среди чиновников, тяжелое финансовое состояние французского населения в отдельных регионах республики, карикатуристы обращались к поиску первопричины такого положения вещей. Их ответом на поставленный вопрос стала констатация провала реформ де Голля внутри страны.

Для того чтобы подчеркнуть близорукость его политики, карикатуристы использовали сравнение президента с выдающимися историческими деятелями прошлых эпох. На одной из иллюстраций, увенчанной заголовком «Большие маневры или маленькие войны в преувеличении», глава Пятой республики предстал в зорком читателе в облике Цезаря. По мнению художников, де Голль в кулуарах власти подобно древнеримскому диктатору, устраивавшему сражения гладиаторов, сталкивал приближенных на собственной политической арене [10].

Также карикатуристы стремились визуализировать честолюбие и тщеславие генерала, его желание управлять страной подобно монарху. На практике эта идея реализовывалась в двух аспектах. В рамках первого из них художники наглядно показывали преклонение соратников де Голля его воле. Министры чаще всего изображались маленькими фигурами в сравнении с гигантским силуэтом президента.

Примером может служить карикатура, отражающая результаты визита де Голля на Корсику в 1961 году, призванного ослабить сепаратистские настроения и сохранить регион в составе страны на фоне референдума о независимости в Алжире [11]. В ней иллюстраторы подчеркивали, что, несмотря на все заявления главы государства о значимости поездки, практический ее результат был нулевым, продемонстрировав лишь величие национального лидера, сокрытое под видом формальной заботы о гражданах данной островной территории.

Вторым важным аспектом иллюстрации главы государства в имперском ключе служило его прямое сравнение с монархами прошлого. Среди наиболее популярных правителей, с которыми сравнивали президента, центральное место занимали Людовик XIV и Наполеон Бонапарт [8]. С первым его роднили эгоцентризм и черствость в отношении широких слоев населения, со вторым – воинственность и общий путь достижения власти через заслуги перед страной на военной службе.

В остальном же в первые годы его руководства государством (1958–1962) карикатуристы сконцентрировались преимущественно на сюжетах внешней политики. Причиной тому послужила уже упоминаемая война в Алжире. В сатирических изображениях отражалась кровожадность французских военных, подавляющих алжирское национальное движение. Сторонники де Голля приобретали чудовищные черты, демонизировались, особенно в вопросе применения пыток к местному населению [9], а сам новоизбранный президент олицетворял тирана, закрепившего свое привилегированное положение в конституции и готового предать идеалы республики в угоду своим собственным целям. Так, на-

пример, художники подчеркивали, что референдум по принятию основного закона происходил под прицелом солдатских винтовок [20], а сам генерал не опасается революционного движения в Алжире, потому что собрал внушительную армию «льстецов», отстаивающих правильность выбранного пути [12].

Положительные сюжеты тоже присутствовали, но их было гораздо меньше. В основном карикатуристы в позитивном ключе смотрели на попытки де Голля закрепить положение Франции в качестве посредника в международной политике. В таком случае художники действовали через противопоставление его образа карикатурным воплощениям Кеннеди и Хрущева, руководителей США и СССР, которые также как и министры, рисовались в преуменьшенном виде, смотрящими на французского президента снизу вверх.

Вместе с тем заключительный этап боевых действий в Алжире показал конъюнктурность сатирического рисунка и недовольство карикатуристов решением де Голля о подписании Эвианских соглашений 1962 года. Юмористические издания, которые прежде критиковали главу государства и видели в его попытках изменить политическую систему Пятой республики лишь реализацию собственных замыслов, мгновенно поменяли свои воззрения.

Стремление президента переориентировать внешнеполитический курс с колониального вектора, устаревшего к тому времени, в сторону франкофонии, отвечающей современным реалиям и предполагающей укрепление позиций страны путем «мягкой силы», тотально высмеивалось. Наглядным воплощением осмеяния стал образ де Голля, реализованный в облике мужа-тирана, посадившего жену (Францию) на жесткую «диету», заставив потерять в качестве «лишних килограммов» Алжир – самую ценную территорию в Северной Африке [13]. Данная карикатура была показательна тем, что в ней отразилась циничная позиция художников. Основываясь на этом и ряде ему подобных рисунков, заметно, что для политической сатиры были одинаково неприемлемы и имперские амбиции де Голля, и окончательный отказ от них.

С завершением конфликта карикатуристы обратились вновь к констатации внутренних проблем. Художники отметили, что отказ от активных действий на международной арене, ссылка боевых генералов на службу в окраинные военные части привели к росту протестных настроений в провинциальных гарнизонах. Сложившееся положение вещей требовало от постаревшего де Голля избыточного напряжения сил во взаимодействии, как с новым поколением военных, так и с прежними сподвижниками [15], что констатировалась как глобальное «поражение» генерала и его пути модернизации армии.

Де Голль подвергался критике по нескольким направлениям. Среди прочего карикатуристы высмеивали несостоятельность президента по вопросам слабой экономической политики, так и не приведшей к устойчивому росту, и по проблеме притеснения демократических тенденций в обществе. В обоих случаях карикатура использовала самый простой прием – искажение внешних данных, в частности роста и особенностей строения лица. Высокомерие и непреклонность демонстрировались через изображение фигуры главы государства

размером с дом, неискренность и лживость – через длинный нос [23]. Сохранившаяся склонность к милитаризму находила отражение в постоянном аксессуаре – кепи [18], с которым карикатурный де Голль никогда не расставался.

Авторитарность политика и его консерватизм закрепились через взаимодействие с адептами его идей. На фоне президента они смотрелись маленькими и незначительными [14]. Наравне с ними за свою радикальность и примитивность высмеивалась сама идеология голлизма. Особенно жесткий формат карикатур присутствовал в журнале «L'engage» («Бешеный»). В нём сама голлистская партия сравнивалась с уборной, которая, несмотря на «безупречный внешний вид», не имеет никакой ценности, так как вся совокупность её функций вращается вокруг использования по прямому назначению [19].

Самобытный взгляд на президента предлагала и сатирическая газета «Naga-kiri hebdo». В изображении данного издания де Голль выступал в качестве реакционной силы, тормозящей развитие национального и молодежного движения. Хотя карикатурными журналами отмечались определенные достижения президента в риторике и ораторском искусстве, они, как правило, дополнялись неизменным тезисом о необходимости «закрыть ему рот», в том числе массово отказавшись от просмотра телевидения и прослушивания радио, которые служили рупором официальной пропаганды президента [5].

Новый этап в развитии образа пришёлся на конец правления де Голля. Назревание протестных настроений, а также события «Красного мая» 1968 года проявились в серии портретных изображений, посвященных студенческим беспорядкам и попыткам их подавления силами правопорядка. Преимущественно авторы рисунков иронизировали по поводу полицейского государства, которое построил де Голль, отмечая его слабость и неготовность противостоять народному гневу. В карикатурах служители правопорядка выступали в качестве хитрых и коварных убийц, сцены с которыми изобиловали кроваво-красными оттенками и яркими контрастами [20]. Сам же глава государства в данной иерархии занимал место «людоеда», жестоко разбирающегося со всеми своими оппонентами [22]. В действительности такие сюжеты мало соответствовали происходившим событиям, но та гипербола, которая присутствовала в иллюстрациях, и то с какой скоростью раскупались тиражи данных газет, позволяет утверждать, что карикатура весьма точно улавливала настроения общества по поводу неприятия реформ де Голля и подводила им символическую черту.

В заключении следует отметить, что даже смерть де Голля не остановила художников наиболее радикальных сатирических изданий от создания иллюстраций, дискредитировавших его личность. Помимо известного заголовка «Hebdo Naga-kiri» («Еженедельник Харакири») [6], высмеивавшего печальный итог жизни генерала, де Голль активно изображался в карикатуре

1970–1980-х гг. Например, живучесть его идей и преэминентность политического стиля отразились в серии зарисовок на тему взаимодействия с новым президентом – Ж. Помпиду [16].

Даже во французской сатирической прессе XXI века периодически возникают рисунки, посвященные де Голлю. Как правило, они призваны акцентировать внимание зрителя на усилении влияния какого-либо современного политического деятеля. Примерами могут служить сразу несколько зарисовок. На одной из них генерал «нянчит» Н. Морано – политика-республиканца, известного своими несостоятельными и зачастую откровенно провокационными высказываниями [2]. На другом изображении образ могущественного основателя Пятой республики служит противовесом попыткам президента Н. Саркози наладить франко-немецкое сотрудничество с А. Меркель по линии Евросоюза [17]. По сюжету карикатуры художники проводят параллель между современным сближением двух стран и диалогом, выстроенным между Ш. де Голлем и К. Аденауэром, отдавая предпочтение последнему в связи с его равноправностью и конструктивностью.

Выводы

Подводя итог, следует заметить, что исторический контекст во многом определял трансформацию карикатурного образа Шарля де Голля. Подтверждением тому можно считать его устойчивое негативное изображение на фоне событий Алжирской войны и в процессе утверждения режима Пятой республики.

Критика президента шла по нескольким направлениям. Во-первых, они подвергали обструкции внутреннюю и внешнюю политику президента. В сюжетах, посвященных проблемам республики, де Голль неизменно выступал в облике диктатора и тирана, притеснителя свобод и консервативно-приземленного лидера, живущего прошлым. Во внешнеполитических сюжетах также воплощалась архаичность и негибкость политика, подчеркивалась жестокость и прямолинейность проводимого им курса. Во-вторых, карикатуристы выискивали изъяны во внешности генерала, высмеивали его рост и черты лица.

Однако настоящим апогеем отображения де Голля в карикатурном рисунке стали события «Красного мая» 1968 года. Борьба с внутренним протестным движением вывела образ генерала из орбиты представлений о стандартном руководителе страны и дискредитировала патриотическую суть голлистских идей. Одновременно она подготовила фундамент для общественной рефлексии. В образе де Голля каждый зритель сатирического рисунка или читатель карикатурного журнала смог найти именно то визуальное воплощение лидера, которое он сам себе представил. Данная тенденция, сформированная в конце 1960-х гг., находит свое отражение и в наши дни, побуждая художников периодически возвращаться к образу де Голля.

Библиографический список

1. Action. 18.04.1947.
2. Charlie Hebdo. 07.10.2015.
3. Je suis partout. 14.07.1941.
4. Je suis partout. 04.10.1941.

5. Hara-kiri hebdo. 07.04.1969.
6. Hebdo hara-kiri. 16.11.1970.
7. Le Canard enchaîné. 03.09.1958.
8. Le Canard enchaîné. 04.06.1959.
9. Le Canard enchaîné. 19.07.1960.
10. Le Canard enchaîné. 18.10.1961.
11. Le Canard enchaîné. 08.11.1961.
12. Le Canard enchaîné. 20.12.1961.
13. Le Canard enchaîné. 04.07.1962.
14. Le Canard enchaîné. 12.04.1963.
15. Le Canard enchaîné. 23.10.1963.
16. Le Canard enchaîné. 31.03.1971.
17. Le Canard enchaîné. 15.12.2010.
18. L'enrage. 02.05.1968.
19. L'enrage. 10.06.1968.
20. L'enrage. 01.07.1968.
21. L'express. 18.09.1958.
22. Sine massacre. 17.01.1963.
23. Sine massacre. 20.09.1963.

References

1. Action. 18.04.1947.
 2. Charlie Hebdo. 07.10.2015.
 3. Je suis partout. 14.07.1941.
 4. Je suis partout. 04.10.1941.
 5. Hara-kiri hebdo. 07.04.1969.
 6. Hebdo hara-kiri. 16.11.1970.
 7. Le Canard enchaîné. 03.09.1958.
 8. Le Canard enchaîné. 04.06.1959.
 9. Le Canard enchaîné. 19.07.1960.
 10. Le Canard enchaîné. 18.10.1961.
 11. Le Canard enchaîné. 08.11.1961.
 12. Le Canard enchaîné. 20.12.1961.
 13. Le Canard enchaîné. 04.07.1962.
 14. Le Canard enchaîné. 12.04.1963.
 15. Le Canard enchaîné. 23.10.1963.
 16. Le Canard enchaîné. 31.03.1971.
 17. Le Canard enchaîné. 15.12.2010.
 18. L'enrage. 02.05.1968.
 19. L'enrage. 10.06.1968.
 20. L'enrage. 01.07.1968.
 21. L'express. 18.09.1958.
 22. Sine massacre. 17.01.1963.
 23. Sine massacre. 20.09.1963.
-
-

БАШКИРЕВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории России, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, Россия
E-mail: nat.val.saf@mail.ru

BASHKIREVA NATALIA VALERYEVNA

Candidate of Historical Sciences, Docent, Head of Department of history of Russia, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia
E-mail: nat.val.saf@mail.ru

**БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ СОВЕТСКИХ ВОЙСК ПРОТИВ ФРАНЦУЗСКОГО ЛЕГИОНА
НА МОСКОВСКОМ НАПРАВЛЕНИИ (ДЕКАБРЬ 1941 г.)**

**COMBAT OPERATIONS OF SOVIET FORCES AGAINST THE FRENCH LEGION
IN THE MOSCOW DIRECTION (DECEMBER 1941)**

В статье анализируются боевые действия советских войск (части 5-й армии) против французских легионеров под Москвой (район деревни Дютково) в декабре 1941 г. Показаны условия формирования Легиона французских добровольцев и переброски его на советско-германский фронт. Отмечается, что участие французского легиона в составе вермахта в боях против Красной армии завершилось его разгромом и выводом с фронта.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, советско-германский фронт, Московское направление, Дютково, Легион французских добровольцев против большевизма, 5-я армия.

The article examines the combat actions conducted by Soviet troops, specifically units of the 5th Army, against the French Legionnaires near Moscow in the area of the village of Dyutkovo, in December 1941. The article delves into the circumstances surrounding the establishment of the Legion of French Volunteers and its deployment on the Soviet-German front. Notably, it highlights that the participation of the French legion as part of the Wehrmacht in the battles against the Red Army ultimately resulted in their defeat and subsequent withdrawal from the front lines.

Keywords: The Great Patriotic War, the Soviet-German front, the Moscow direction, Dyutkovo, Legion of French Volunteers against Bolshevism, 5th Army.

Введение

Участие европейских добровольческих формирований в составе вермахта в боевых действиях на советско-германском фронте в последние годы все чаще становится предметом научного анализа. Вместе с тем история боевых действий советских войск против таких национальных частей изучена к настоящему времени недостаточно. Данный тезис в полной мере относится к исследованию участия французских легионеров в боях с частями Красной армии. В отечественной историографии эта проблема освещена фрагментарно [2], в том числе не стали предметом отдельного изучения и реконструкции боевые действия советских войск против французского легиона под Москвой в декабре 1941 г., обстоятельства и итоги боевого применения данного подразделения вермахта, что обуславливает актуальность обращения к указанной проблематике.

Цель исследования заключается в реконструкции боевых действий частей Красной армии против Легиона французских добровольцев, находящегося на советско-германском фронте в составе вермахта в качестве 638-го пехотного полка, под Москвой в декабре 1941 г.

Новизна исследования состоит в том, что впервые в отечественной историографии предпринята попытка комплексного анализа боевых действий советских войск против французского легиона на Московском направлении в декабре 1941 г. на основе привлечения материалов Центрального архива Министерства оборо-

ны РФ, частично впервые вводимых в научный оборот.

Методология исследования базируется на принципах объективности и историзма, что позволяет выявить причины, обстоятельства и итоги участия французских солдат вермахта в боях против частей Красной армии в районе Нарских прудов в декабре 1941 г., беспристрастно проследить ход боевых действий советских войск против французских комбатантов. В исследовании использованы общенаучные методы, а также специально-исторические, такие как историко-генетический и историко-системный.

Изложение основного материала

В результате стремительного наступления Германии на Западном фронте в мае 1940 г., немецкие войска подошли к Парижу, который заняли без боя 14 июня. Правительство маршала Филиппа Петена приняло решение капитулировать. 22 июня в Компьене было заключено перемирие, по итогам которого север Франции был оккупирован германскими войсками, а на юге – в городке Виши – обосновалось правительство Ф. Петена, ориентировавшееся на сотрудничество с гитлеровской Германией. Как известно, именно Франция стала родной коллаборационизма – понятия, обозначающего сотрудничество с врагом [12, с. 271].

Правые, профашистские политические силы получили большое влияние внутри страны. Французская экономика практически была поставлена на службу Третьему рейху. В умах французских коллаборацио-

нистов зрела идея военного сотрудничества. После начала военных действий Германии против Советского Союза летом 1941 г. она стала реальностью – лидеры профашистских партий предложили сформировать добровольческий легион для борьбы против большевизма. Организация легиона должна была стать не государственным, а частным мероприятием (легион получит официальное государственное признание лишь в феврале 1943 г.). Однако, правительство Виши в целом поддержало идею военной помощи Германии в деле создания «новой Европы», разрешив французам служить в иностранных армиях. Через посредничество посла Германии в Париже О. фон Абеца Гитлер, в целом не разделяющий идеи вооружения французов, дал разрешение на набор добровольцев (причем, только из оккупированной части Франции). Это решение носило политический характер – участие Франции в кампании против СССР должно было продемонстрировать, что во всех странах Европы есть борцы против большевизма, идущие под знаменами Германии [34, р. 19].

Итак, в июле 1941 г. в Париже в качестве частной некоммерческой ассоциации был создан Легион французских добровольцев (ЛФД), которому предстояло участвовать в европейском «крестовом походе» Гитлера и «защищать» от большевизма западную цивилизацию. Началась кампания по вербовке волонтеров. Наемников ждало хорошее жалование: солдатам была обещана плата от 2400 до 3000 франков в год, офицерам – от 6000 до 8620 франков в год. В вербовочной листовке волонтеры были разбиты на несколько категорий, для каждой из которых предусматривались свои условия. Так, например, указывалось, что семейный лейтенант сможет посылать семье 5800 франков. Кроме того, он будет получать жалование в 1620 франков, 600 франков на возмещение одежды и 360 франков на каждого ребенка; еще 600 франков полевых денег. Таким образом, всего минимум бездетный лейтенант заработает 8620 франков [13, л. 033]. Хорошее довольствие привлекало безработных и искателей приключений. Кандидаты проходили жесткий отбор, в том числе по медицинским критериям, в результате чего, до половины волонтеров было отсеяно. В итоге, за 3 месяца в Легион французских добровольцев было набрано порядка трех тысяч человек [33, р. 68].

После получения базовых навыков военной подготовки в Версале, в сентябре первые добровольцы отправились в учебный лагерь в Дембице (Польша). Начальник Генштаба сухопутных войск Германии Ф. Гальдер в августе оставил в дневнике следующую запись: «Французский легион в составе усиленного пехотного полка будет сформирован в середине октября» [9]. В середине сентября немецкое командование пришло к заключению о возможности формирования из французских добровольцев двух батальонов, переброшенку которых на советско-германский фронт можно будет осуществить не ранее ноября [9]. В итоге, в октябре оба батальона, по четыре роты в каждом, были сформированы. Правда, их подготовка и дисциплина оставляли желать лучшего (в учебном лагере легионеры крадут оружие, снаряжение, военные вещи и даже лошадей [34, р. 107]), что совсем скоро проявилось на фронте.

В начале октября германское командование приняло парад Легиона, от имени которого его командующий полковник Р. Лабон принял присягу на верность

Гитлеру: «Именем бога приношу эту священную клятву в том, что буду выказывать беспрекословное послушание верховному главнокомандующему германской армии А. Гитлеру в его борьбе против большевизма, и, как бесстрашный солдат, готов во исполнение этой клятвы, отдать свою жизнь» [13, л. 33–34]. Клятва была зачитана на французском и немецком языках. Легионеры подтвердили ее криком: «Я клянусь!».

Пехотный полк, в который был преобразован Легион в составе вермахта, получил порядковый номер 638. Ему предстояло принять участие в боях на центральном участке советско-германского фронта. Как известно, ЛФД был единственной иностранной частью в рядах немецкой армии, принимавшей участие в наступлении на Московском направлении. Как военнослужащие германской армии французы носили немецкую униформу. Лишь шеврон с изображением французского триколора и надписью сверху «France» позволял идентифицировать французских комбатантов.

28 и 30 октября 1-й батальон и штаб легиона покинули Дембицу. Путь французских солдат вермахта к столице Советского Союза пролегал по той же дороге, которой шла в Россию армия Наполеона в 1812 г. Первый эшелон прибыл поездом в Смоленск 1 ноября, последние части – спустя несколько дней [34, р. 117–118]. Всего на фронт отправилось порядка 2450 легионеров [33, р. 96].

638-й французский пехотный полк вошел в состав группы армий «Центр». Командование тылом группы армий 4 ноября отмечало: «общее впечатление лучше, чем от испанцев. Офицеры и солдаты большей частью относительно старые. Часть производит впечатление о плохом состоянии питания. Офицеры жалуются на недостаточное продовольственное снабжение. Точно также ощущается значительный недостаток белья и теплой нижней одежды» [21, лл. 247–248]. Недостаточное зимнее обмундирование французского полка объяснялось следующим образом: «Полк снабжен в учебном лагере в Польше комплектным зимним обмундированием, за исключением небольшого количества некомплектных вещей. Однако, во многих случаях, перед отправкой из генерал-губернаторства, солдаты продавали предметы обмундирования или обменивали их на продукты продовольствия». Помимо этого, около 80% солдат предпочли продать в генерал-губернаторстве свою штатскую одежду» [21, лл. 248–249]. Немецкое командование предприняло меры по снабжению французов зимним обмундированием (причем, солдаты, виновные в продаже своего, должны были заплатить за вновь полученное); подвод (по 2 на каждую роту, а также несколько резервных лошадей для разгрузки обоза); продовольствием по нормам немецкой армии [21, л. 249]. Генерал-фельдмаршал Ф. фон Бок, командующий группой армий «Центр», отмечал в дневнике: «подразделениям Французского добровольческого легиона не хватает дисциплины и в нем царит дух этакой разгульной военной вольницы», что могло, по его мнению, бросить тень на репутацию германской армии. Помочь французам «стать полноценными бойцами» должны были «советники» из числа германского офицерского и младшего командного состава 7-й пехотной дивизии, которые были направлены по приказу Бока в батальоны и роты ЛФД [5, с. 224].

6 и 10 ноября батальоны французского легиона выдвинулись к Вязьме. Продвижение ЛФД к расположению 7-й пехотной дивизии вермахта, в состав которой он должен был влиться, сопровождалось немалыми трудностями, о чем сообщалось в телеграмме штаба группы армий «Центр» от 16 ноября 1941 г. Недостаточная обученность солдат, некомпетентность офицеров, полная неосведомленность о маршевой дисциплине отмечались в качестве причин, по которым полк совершал марш в направлении Вязьмы медленно и был уже «полностью истощен» [4, с. 631]. Генерал-фельдмаршал Ф. фон Бок также отмечал по этому поводу: «Говорят, что офицерам легиона недостает решительности и что они слабо подготовлены в профессиональном плане. Я направил в полк инструкции, предлагая французам при необходимости сократить дневные переходы и чаще останавливаться на отдых» [5, с. 237]. Меры, принятые штабом группы армий, должны были способствовать тому, «чтобы часть, по крайней мере, могла прибыть к фронту» [4, с. 632]. Марш давался французам тяжело: холод, бездорожье, физическая, моральная и материальная неподготовленность привели к тому, что ЛФД лишился нескольких сотен человек, значительно числа лошадей и части повозок. Известный французский фашист М. Ожье (псевдоним Сен-Лу) следующим образом описывал продвижение французских легионеров к Москве осенью 1941 г.: «с третьего дня марша смертность во 2-м батальоне стала ужасающей»... «1-й батальон еще не видел врага, и он уже потерпел поражение от России, представившей перед ним организованную пустоту своих бесконечных пространств, свои средневековые коммуникации, стертые снегом и льдом великой зимы» [35, р. 31, 33].

Сложности на марше, ставящие под сомнение саму возможность прибытия французов на фронт, вынудили командование 7-й немецкой пехотной дивизии 17 ноября направить за легионерами колонну из нескольких десятков грузовиков и автомашин. Правда, этого транспорта хватило не для всех – солдаты, сопровождавшие обозы, продолжили марш. И, если первые части добрались до места назначения – Ново-Михайловское – уже на следующий день, то последняя – спустя неделю. Таким образом, оба батальона 638-го пехотного полка, понеся существенные потери в людях и лошадях на марше, наконец, прибыли в 7-ю пехотную дивизию, поступив в ее подчинение [23, л. 287], и разместились: один восточнее Болдино, другой – в районе северо-восточнее г. Богородск [4, с. 772–773]. 24 ноября 1941 г. 1-й батальон занял боевые позиции на передовой между 19-м и 61-м полками 7-й пехотной дивизии, его командный пункт расположился в дер. Выглядовка. Командный пункт полка разместился в дер. Головово [33, р. 94–95]. 2-й батальон, фактически только прибывший в расположение дивизии, был оставлен в резерве. Как и 129 лет назад, французы стояли под Москвой.

Командир 7-й пехотной дивизии фон Габленц приветствовал легионеров: «Мы приветствуем новых товарищей, которые приходят бороться вместе с нами против большевизма с целью основать новую свободную Европу...» [13, л. 34].

Прибытие подкрепления не осталось незамеченным советскими войсками на левом фланге 5-й армии Западного фронта. По р. Нара проходил передний край

обороны 32-й Саратовской Краснознаменной стрелковой дивизии полковника В.И. Полосухина. Правый фланг участка от Дютьково до Жихарево оборонял 113-й стрелковый полк, левый – 322-й стрелковый полк (в первом эшелоне) и 17-й стрелковый полк (во втором эшелоне) [14, л. 318; 7, с. 77]. В разведсводке 113-го стрелкового полка отмечалось оживленное движение мелких групп противника (5–8 человек), повозок, отдельных автомашин, крытых брезентом, по дороге Выглядовка – Якшино, а также в южном направлении. Сообщалось о сосредоточении в Выглядовке особой группировки противника [30, л. 115].

7-я немецкая пехотная дивизия при поддержке подразделений французского легиона занимала участок на линии сев.-вост. Маурино – Еремино (искл.) [23, л. 337]. В течение нескольких дней активных действий не предпринималось, гитлеровцы продолжали вести окопные работы, оборудовать блиндажи и землянки, подвозить боеприпасы, периодически обстреливая передний край обороны частей 32-й стрелковой дивизии, а также разведгруппы красноармейцев [30, лл. 116, 119, 121–124; 20, л. 30]. Французы должны были принять участие в атаке 7-го армейского корпуса вермахта, запланированной на 28 ноября. Однако, операция несколько раз откладывалась, и в итоге наступление 4-й немецкой армии, в котором предстояло принять боевое крещение подразделениям французского полка, было намечено на 1 декабря 1941 г. 1-й батальону Легиона французских добровольцев надлежало принять участие в атаке 61-го пехотного полка 7-й пехотной дивизии в направлении деревни Дютьково при поддержке артиллерии [33, р. 97]. 30 ноября по району Дютьково гитлеровцы вели интенсивный артиллерийский огонь, выпустив 26 снарядов [15, л. 130]. В 17.00 по церкви, где находился наблюдательный пункт 154-го гаубичного артиллерийского полка, было выпущено до 65 мин. Попытка «группы охотников» 17-го стрелкового полка поджечь Выглядовку, Болдино, Якшино успехом не увенчалась [20, л. 27].

Накануне боя полковник Лабонн распространил среди легионеров письмо маршала Ф. Петэна, полученное им в ответ на собственное послание еще в начале ноября [34, р. 123], в котором глава правительства Виши выражал поддержку ЛФД: «Участвуя в крестовом походе против СССР, который возглавляет Германия, вы отвлекаете тем от нас большевистскую опасность и идете к созданию обновленной Европы. По этой причине адмирал Дарлан, министр национальной обороны и я лично, - мы желаем вам благополучно выполнить почетное дело, которое вы наметили...» [13, л. 34]. Позиция главы государства в определенной мере укрепила боевой дух французских комбатантов.

1 декабря 1941 г. на центральном участке Западного фронта началось новое наступление немецких войск. Планы германского командования предусматривали окружение и уничтожение частей 5-й и 33-й армий. Для этого предполагалось нанести одновременно четыре удара из районов Звенигорода и Наро-Фоминска и, прорвав оборону, стремительно наступать по сходящимся на Кубинку и Голицыно направлениям [11, с. 228]. На фронте 5-й армии генерал-майора Л.А. Говорова противник силами до 4-х полков пехоты с танками после полуторочасовой артподготовки в 8.30–9.00 перешел

в наступление, направив основные усилия частей 7-го армейского корпуса на Кубинку [17, л. 138]. 61-й пехотный полк и 638-й пехотный полк (французский легион) 7-й пехотной дивизии, 507-й пехотный полк 292-й пехотной дивизии и танковый батальон 27-го танкового полка 19-й танковой дивизии, прорвав линию обороны на фронте Любаново, Таширово, перешли в наступление в направлении Малые Семенычи, Акулово, Кубинка. 1 декабря подразделения 61-го пехотного полка вышли в район Дютьково [18, л. 137; 16, л. 2]. В наступлении на дер. Дютьково участвовала 1-я и 2-я рота 1-го батальона Легиона французских добровольцев (3-я рота была оставлена в резерве) при поддержке пулеметов и минометов. В 12.30 легионеры пошли в атаку, однако сразу попали под шквальный огонь советской артиллерии [6, с. 85]. В д. Дютьково находился основной наблюдательный пункт 3-го дивизиона 154-го гаубичного артиллерийского полка 32-й стрелковой дивизии [32, л. 6-об.]. Отсюда и производился обстрел перешедших в наступление французов,двигающихся по открытому заснеженному пространству к лесу напротив Дютьково.

1-я рота понесла существенные потери, 2-й роте удалось выйти на опушку леса напротив Дютьково, однако попытки продвинуться ближе к деревне были заблокированы огнем советской артиллерии. Так, огонь в район юго-западнее Выглядовки в 16.00 вели 7-я и 8-я батареи 154-го гаубичного артиллерийского полка [32, л. 9]. Помимо этого, в эти дни в районе Дютьково-Акулово действовала 26-я отдельная рота фугасных огнеметов. В боевую задачу 1-го взвода во взаимодействии со стрелковыми батальонами входило недопущение продвижения немецких танков и пехоты в направлении Большие Семенычи-Кубинка. Взвод располагался перед передним краем обороны 1-го стрелкового батальона 113-го стрелкового полка 32-й стрелковой дивизии на развилке дорог у моста через реку Нара в 500 м юго-западнее Дютьково, занимая по фронту и в глубину до 250 м. ФОГи располагавшиеся группами по 5 штук не в линейном порядке, проводка и подрывные пункты были тщательно замаскированы. Вечером 1 декабря рота гитлеровских автоматчиков, пользуясь темнотой и не ведая огня, подошла к южной окраине Дютькова. С большой долей вероятности можно утверждать, что это были французские легионеры. Подрывники и наблюдатели взводов ФОГ следили за противником и ждали сигнала командира взвода на открытие огня. Когда рота автоматчиков вошла в сферу действия ФОГ, по команде командира взвода был дан залп 20 огнеметов. Фашисты, объятые пламенем, бросая оружие, в панике бросились бежать назад. Солдаты пытались тушить себя и друг друга ветками, катались по снегу, срывая с себя одежду, шесть человек бросились в речку. В бой вступил стрелковый батальон, открывший интенсивный ружейно-пулеметный огонь по бегущим фашистам... Рота автоматчиков была уничтожена, на поле боя осталось около 100 трупов, много оружия и снаряжения [24, л. 149]. Таким образом, атака в полосе обороны 113-го стрелкового полка была успешно отбита [1, с. 113]. Первое применение огнеметных подразделений Красной Армией произвело ошеломляющее впечатление на французских легионеров. Ж. Дорио отмечал: «Русские открыли такой шквальный огонь, что до деревни так и не удалось добраться, и у тех, кто еще был

в состоянии идти, был только один выход – поспешно отступить. Около ста человек были выведены из строя, ранены или убиты» [33, р. 101].

Итак, французы отступили и заняли оборонительные позиции в лесу. Итоги боя 1 декабря для легионеров были не утешительны – 12 человек убиты, 55 – ранены, хотя им и удалось продвинуться на 1,5 км [33, р. 98–100]. В оперсводке 4-й немецкой армии за 1 декабря сообщалось, что в районе Наро-Фоминска и южнее Дютьково развернулись особо ожесточенные и изнурительные бои [22, л. 12].

На следующий день 61-й пехотный полк попытался продолжить наступление, однако безрезультатно. 3 декабря 3-я рота 1-го батальона ЛФД была выведена на передовую, 2-й батальон, располагавшийся в тылу дивизии, сменил на фронте батальоны 19-го пехотного полка. Легион продолжал нести потери, как от советской артиллерии и стычек с советскими патрулями, так и от обморожений: они достигали от 20 до 40 процентов первоначальной численности [33, р. 108]. Предпринимаемые отдельными отрядами фашистов старания перейти в наступление перед фронтом обороны 32-й стрелковой дивизии успеха не имели. 3 декабря в полдень было отбито наступление на Дютьково взвода пехоты при поддержке танка [15, л. 245–246].

В итоге, все попытки гитлеровцев прорваться через Акуловский узел сопротивления к Кубинке были отбиты, 4 декабря противник был выбит из Акулова, и к концу дня брешь в обороне севернее Наро-Фоминска была закрыта [8, с. 84]. В результате активных действий частей 5-й армии гитлеровцы на центральном и южном направлении к 5 декабря были частично уничтожены и отброшены на прежнюю линию обороны [18, л. 137].

О том, что в рядах вермахта были граждане Франции, красноармейцы узнали в ходе боевых действий. Офицер штаба 5-й армии А.М. Вахрушев вспоминал: «Вместе с оружием и военным имуществом в руки наших бойцов попали любопытные документы. Из них стало известно, что в этих боях вместе с немецкими фашистами участвовали и французы...» [7, с. 105]. Присутствие французских легионеров на фронте отражено в оперативных и разведывательных сводках частей 5-й армии, сообщавших о захваченных документах солдат 638-го пехотного полка в районе дер. Большие Семенычи, Дютьково [20, л. 185, 220, 223; 25, л. 174; 27, л. 48-49, 52, 54; 29, л. 103; 30, л. 50]. В разведсводке 5-й армии от 6 декабря содержится информация о состоянии фактически разгромленного ЛФД от французского легионера-перебежчика: легион состоит из 2-х батальонов 4-х ротного состава. Каждая рота имела по 120 чел. За 12 дней нахождения на фронте их рота потеряла 50 чел. больными и обмороженными, 30 чел. убитыми и ранеными. В строю 40 чел. Аналогично в остальных ротах его батальона [19, л. 149; 18, л. 107; 26, л. 88]. По словам солдата, с 1 по 3 декабря легион понес потери в людском составе до 60%, главным образом, от огня советской артиллерии [20, л. 175].

5 декабря 1941 г. Красная армия перешла в контрнаступление. Усилившийся натиск советских войск предрешил судьбу ЛФД. В этот же день немецким командованием было принято решение заменить французский легион немецкими частями. В ночь на 6 декабря 113-й стрелковый полк предпринял атаку [32, л. 10; 31,

л. 16], по легионерам был нанесен очередной удар, что фактически привело к уничтожению французской линии обороны [33, р. 109], хотя лес занять советским бойцам не удалось [28, л. 104]. Смена частей французского легиона осуществлялась в ночь на 7 декабря [18, л. 109]. Доносившиеся из района Выгладовки шум повозок и крики [30, л. 131], замеченные советскими бойцами, – вероятно, свидетельство смены легионеров.

Огромные потери, понесенные французами, привели не только к утрате боеспособности, но и дезертирству. Так, на сторону Красной Армии 6 декабря в районе Еремино перешел капрал французского легиона Жан Берни. Причины своего поступка легионер объяснял следующим образом: «Еще будучи во Франции, как до, так и в момент вербовки в легион, мне было известно из прессы и из того, что нам говорили, о якобы существующем деспотизме в России по отношению русских со стороны большевиков. В силу чего ведут войну и немцы... Следуя из Парижа до Польши, затем до Смоленска, я с группой товарищей из легиона убедился, что все то, что нам говорили во Франции в момент вербовки в легион... является ничем иным, как несправедливостью и явной ложью.

С тем, чтобы лично убедиться, как относятся в Красной Армии к пленным, и как живет русский народ, и обо всем этом рассказать после возвращения домой во Францию, я решил по приезде в СССР, перейти на сторону Красной Армии...

Проезжая по территории России, оккупированной немцами, личный состав воочию убедился в кошмарных издевательских действиях немцев по отношению русских, что известно понижало его настроение и в силу этого некоторые приходили из солдат легиона к выводу о нецелесообразности оказания дальнейшей помощи немцам в этой войне. С другой стороны на понижение настроений в нашем легионе оказывали большие потери, понесенные легионом в боях с Красной Армией. Эти потери, как мне известно, составляют более 50% всего состава» [13, лл. 37–39].

Итак, 6 декабря начался отвод с фронта 1-го батальона Легиона французских добровольцев, 8 декабря – 2-го, фактически так и не принявшего участия в боях

[33, р. 109]. В оперсводке 7-го немецкого армейского корпуса за 8 декабря сообщалось, что французский батальон высвобожден с фронта и переброшен в район северо-восточнее Богородск [22, л. 117]. Информация о смене французского батальона 8 декабря немецкими частями содержится и в разведсводке 82-й мотострелковой дивизии [28, л. 147; 20, л. 282]. Мечта легионеров войти победителями в Москву и провести парад под французским флагом на Красной площади [34, р. 123] не осуществилась. ««Великой Армии» больше не существовало. Французы отходили в сторону Вязьмы» [35, р. 63].

Сдавшийся в плен французский солдат свидетельствовал, что группа армий «Центр» в целом понесла огромные потери [10, с. 64]. По мнению историка К. Бенз, в общей сложности за время своего краткосрочного пребывания на советско-германском фронте в ноябре-декабре 1941 года ЛФД потерял: 800 человек из-за болезни и обморожений, 50 убитых, 120 раненых [33, р. 110].

Несмотря на фактический разгром, 12 декабря командующий 7-й пехотной дивизией фон Габленц благодарил французских легионеров, выражая признательность и высокую оценку их храбрости. Комбатанты были награждены десятью Железными крестами и двумя сотнями наград. Вероятно, не малую роль здесь сыграли политические причины [34, р. 132–133].

Выводы

Подводя итог, следует отметить, что 18 декабря 1941 г. газета «Известия» информировала советского читателя о разгромленном на Можайском направлении французском легионе, участвующем в составе вермахта «в борьбе против большевизма» [3]. Таким образом, сформированный во Франции добровольческий легион, принявший участие в руководимом нацистской Германией «крестовом походе» против СССР, в боевых действиях на Московском направлении показал низкую боеспособность. Советские войска, действовавшие в начале декабря 1941 г. в районе Нарских прудов, фактически уничтожили Легион французских добровольцев, потери которого составили более половины состава, что вынудило немецкое командование спешно вывести его с фронта.

Библиографический список

1. Бабушкин А. Советские огнемётчики в боях под Кубинкой // Военно-исторический журнал. 1968. № 8. С. 111–114.
2. Башкирева Н.В. Современная российская историография участия французов в войне против СССР (1941–1945): к постановке проблемы // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2020. № 4(289). С. 169–174.
3. Белявский П. Вчера на Можайском направлении // Известия. 1941. 19 дек.
4. Битва под Москвой. Хроника, факты, люди: В 2-х кн. М., 2001. Кн. 1. 926 с.
5. Бок Ф. фон. Я стоял у ворот Москвы: Дневник командующего группой армий «Центр». М., 2009. 509 с.
6. Бэйда О.И. Французский легион на службе Гитлеру. 1941–1944 гг. М.: Вече, 2013. 336 с.
7. Вахрушев А.М. На Можайском направлении. Записки участника обороны Москвы. М., 1959. 144 с.
8. Великая Отечественная война 1941–1945 годов. В 12 т. Т. 3. Битвы и сражения, изменившие ход войны. М.: Кучково поле, 2012. 863 с.
9. Гальдер Ф. Военный дневник: Ежедневные записи нач. Ген. штаба сухопутных войск. 1939–1942 гг.: [Пер. с нем.]: в 3-х т. Т. 3: От начала восточной кампании до наступления на Сталинград (22.06.1941 – 24.09.1942). М. Воениздат, 1971. URL: http://militera.lib.ru/db/halder/1941_08.html.
10. Крылов Н.И., Алексеев Н.И., Драган И.Г. Навстречу победе. Боевой путь 5-й армии. Октябрь 1941 г. – август 1945 г. М.: Наука, 1970. 461 с.
11. Московская битва в хронике фактов и событий. М., 2004. 504 с.
12. Семиряга М.И. Коллаборационизм. Природа, типология и проявления в годы Второй мировой войны. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2000. 863 с.
13. Центральный архив Министерства обороны (ЦАМО). Ф. 32. Оп. 11306. Д. 83.
14. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5047. Д. 27.
15. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5047. Д. 28.

16. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5049. Д. 3.
17. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5049. Д. 5а.
18. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5049. Д. 7.
19. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5049. Д. 10.
20. ЦАМО. Ф. 460. Оп. 5049. Д. 12.
21. ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12454. Д. 145.
22. ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12462. Д. 156.
23. ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12462. Д. 567.
24. ЦАМО. Ф. 1068. Оп. 1. Д. 261.
25. ЦАМО. Ф. 1112. Оп. 1. Д. 8.
26. ЦАМО. Ф. 1112. Оп. 1. Д. 57.
27. ЦАМО. Ф. 1112. Оп. 1. Д. 58.
28. ЦАМО. Ф. 1112. Оп. 1. Д. 60.
29. ЦАМО. Ф. 1112. Оп. 1. Д. 134.
30. ЦАМО. Ф. 6379. Оп. 6820с. Д. 2.
31. ЦАМО. Ф. 6379. Оп. 210851с. Д. 1.
32. ЦАМО. Ф. 10733. Оп. 1. Д. 3.
33. *Bene K.* La collaboration militaire française dans la Seconde Guerre mondiale. Talmont-Saint-Hilaire: Editions Codex. 2012. 591 p.
34. *Giolitto P.* Volontaires français sous l'uniforme allemand. Paris: Perrin. 2007. 559 p.
35. Saint-Loup. Les Volontaires. Paris, 1963. 506 p.

References

1. *Babushkin A.* Soviet flamethrowers in the battles near Kubinka // *Voenno-istoricheskiy zhurnal (Military Historical Journal)*. 1968. No 8. Pp. 111–114.
2. *Bashkireva N.V.* Modern Russian historiography of French participation in the War against the USSR (1941–1945): towards the formulation of the problem // *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. 2020. No 4(289). Pp. 169–174.
3. *Belyavsky P.* Yesterday in the Mozhaisk direction // *Izvestia*. 1941. 19 dec.
4. The Battle of Moscow. Chronicle, facts, people: In 2 books. Moscow, 2001. Book 1. 926 p.
5. *Bok F. von.* I was standing at the gates of Moscow: Diary of the commander of Army Group Center. Moscow, 2009. 509 p.
6. *Beida O.I.* The French Legion in the service of Hitler. 1941–1944. Moscow: Veche, 2013. 336 p.
7. *Vakhrushev A.M.* In the Mozhaisk direction. Notes of a participant in the defense of Moscow. Moscow, 1959. 144 p.
8. The Great Patriotic War of 1941–1945. In 12 vols. 3. Battles and battles that changed the course of the war. Moscow: Kuchkovo pole, 2012. 863 p.
9. *Halder F.* War diary: Daily records of the beginning of the General Staff of the Army. 1939–1942: [Trans. with him.]: in 3 vols. Vol. 3: From the beginning of the eastern campaign to the offensive on Stalingrad (06/22/1941 – 09/24/1942). Moscow: Voenizdat, 1971. URL: http://militera.lib.ru/db/halder/1941_08.html.
10. *Krylov N.I., Alekseev N.I., Dragan I.G.* Towards victory. The combat path of the 5th Army. October 1941 – August 1945 Moscow: Nauka, 1970. 461 p.
11. The Moscow Battle in the chronicle of facts and events. Moscow, 2004. 504 p.
12. *Semiryaga M.I.* Collaboration. Nature, typology and manifestations during the Second World War. Moscow: «Russian Political Encyclopedia» (ROSSPEN), 2000. 863 p.
13. Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation (CAMO). F. 32. Op. 11306. D. 83.
14. CAMO. F. 460. Op. 5047. D. 27.
15. CAMO. F. 460. Op. 5047. D. 28.
16. CAMO. F. 460. Op. 5049. D. 3.
17. CAMO. F. 460. Op. 5049. D. 5а.
18. CAMO. F. 460. Op. 5049. D. 7.
19. CAMO. F. 460. Op. 5049. D. 10.
20. CAMO. F. 460. Op. 5049. D. 12.
21. CAMO. F. 500. Op. 12454. D. 145.
22. CAMO. F. 500. Op. 12462. D. 156.
23. CAMO. F. 500. Op. 12462. D. 567.
24. CAMO. F. 1068. Op. 1. D. 261.
25. CAMO. F. 1112. Op. 1. D. 8.
26. CAMO. F. 1112. Op. 1. D. 57.
27. CAMO. F. 1112. Op. 1. D. 58.
28. CAMO. F. 1112. Op. 1. D. 60.
29. CAMO. F. 1112. Op. 1. D. 134.
30. CAMO. F. 6379. Op. 6820с. D. 2.
31. CAMO. F. 6379. Op. 210851с. D. 1.
32. CAMO. F. 10733. Op. 1. D. 3.
33. *Bene K.* La collaboration militaire française dans la Seconde Guerre mondiale. Talmont-Saint-Hilaire: Editions Codex. 2012. 591 p.
34. *Giolitto P.* Volontaires français sous l'uniforme allemand. Paris: Perrin. 2007. 559 p.
35. Saint-Loup. Les Volontaires. Paris, 1963. 506 p.

УДК 94(410)

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-18-25

ГЕЛЛА ТАМАРА НИКОЛАЕВНА

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

GELLA TAMARA NIKOLAEVNA

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

К ВОПРОСУ О ПОНЯТИЯХ «ИМПЕРИЯ» И «ИМПЕРИАЛИЗМ» В БРИТАНСКОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ И ПРАКТИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

THE QUESTION OF THE CONCEPTS OF «EMPIRE» AND «IMPERIALISM» IN THE BRITISH SOCIO-POLITICAL THOUGHT AND PRACTICE IN THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

Статья посвящена анализу терминов «Имперализм» и «Империя» применительно к истории Британской империи во второй половине XIX в. Анализ проводится в контексте рассмотрения трансформации британской имперской идеологии и практики в соответствующий период. В статье подчеркивается, что в середине XIX века имперская идеология была тесно связана с идеалами опеки и совершенствования, которые в совокупности придавали имперской миссии Великобритании моральный императив. Определение «Имперализм», подразумевающий господство одной страны над политической, экономической и социальной жизнью другой страны, кажется простым; но даже в 50-60-е гг. с ним возникали проблемы. Применительно к середине XIX в. понятия «Имперализм», «Колониализм» и «Империя» рассматриваются автором сквозь призму политики в отношении «белых», переселенческих колоний и британских владений с «отсталыми» народами.

В исторической литературе, посвященной имперским проблемам, период с 1870 г. преимущественно соотносится с эпохой так называемого «нового империализма». В статье выдвигается предположительный тезис о том, что в отличие от ряда западных стран, например Германии, для которых империализм был действительным «новым» политическим курсом, для Великобритании – это было лишь увеличение темпов и применение новых, обусловленных технологическим прогрессом, методов к уже существующей политике. Одной из отличительных черт «нового империализма» являлось развитие на более высоком уровне империалистической идеологии. Понятия «Империя», «Колонии», «Империализм» наполняются новым содержанием. В последние два десятилетия XIX в. английская буржуазия заговорила о неразрывной связи между «сильным государством», империей и решением социальных проблем внутри самой Англии. Начинает формироваться новое идеологическое и политическое течение – социал-империализм, который был представлен в двух аспектах: внутривеликобританском и собственно имперском. К концу столетия термины «Империя» и «Империализм» подчас больше не имели четких границ.

Ключевые слова: Британская империя, империализм, империя, колонии, имперская идеология, «новый империализм», социал-империализм.

The article analyses the terms «Imperialism» and «Empire» in relation to the history of the British Empire in the second half of the 19th century. The analysis is conducted in the context of the transformation of British imperial ideology and practice in the corresponding period. The article emphasises that in the mid-nineteenth century imperial ideology was closely linked to the ideals of tutelage and perfection, which together gave Britain's imperial mission a moral imperative. The definition of 'imperialism', meaning the domination of one country over the political, economic and social life of another country, seems straightforward; but even in the 1950s and 1960s there were problems with it. For the mid-19th century, the author examines the concepts of «Imperialism», «Colonialism» and «Empire» through the prism of policies towards «whites», migrant colonies and British possessions with «backward» peoples.

In the historical literature devoted to imperial problems, the period from 1870 is predominantly correlated with the era of the so-called «new imperialism». The article puts forward the tentative thesis that, unlike a number of Western countries, such as Germany, for whom imperialism was an actual «new» political course, for Great Britain it was only an increase in the pace and application of new methods, caused by technological progress, to the already existing policy. One of the distinctive features of the «new imperialism» was the development at a higher level of imperialist ideology. The concepts of «Empire», «Colonies» and «Imperialism» were filled with new content. In the last two decades of the 19th century, the English bourgeoisie spoke of the inseparable connection between the «strong state», the empire and the solution of social problems within England itself. A new ideological and political current began to take shape – social imperialism, which was presented in two aspects: intra-British and imperialism proper. By the end of the century, the terms «Empire» and «Imperialism» sometimes no longer had clear boundaries.

Keywords: British Empire, imperialism, empire, colonies, imperial ideology, «new imperialism», social imperialism.

Введение

Вторая половина XIX в. является одним из важнейших периодов в истории формирования колониальной идеологии Британской империи.

Термин «империализм» – это латинское слово времен Римской империи. Империализм означает господство одной страны над политической, экономической и социальной жизнью другой страны. К концу 1800-х годов ряд европейских стран вместе с Соединенными Штатами контролировал почти весь мир. Неудивительно, что эпоха между 1800 и 1914 годами стала известна как эпоха империализма. Империализм 1800-х годов был результатом трех ключевых факторов. Во-первых, национализм побудил соперничающие западные, в первую очередь, европейские страны бороться за колонии как необходимое условие усиления своего политического влияния. Во-вторых, промышленная революция вызвала огромный спрос на сырье и на рынки сбыта, что побудило промышленно развитые страны искать новые территории. И, наконец, в-третьих, как в силу религиозных пристрастий, так и из чувства расового и культурного превосходства европейцы стремились навязать свои культуру и ценности отдаленным землям. Несмотря на многочисленную отечественную и зарубежную, особенно англоязычную, литературу, вопросы о терминологии понятия «империализм», «империя» и «колониализм» остаются предметами научных дискуссий. Таким образом, *целью исследования* является комплексный анализ понятий «империализм», «империя» и «колониализм» в преломлении к внутри – и внешнебританским аспектам их идеологической и практической реализации. *Новизна исследования* определяется комплексной постановкой проблемы анализа выше указанных понятий с учетом последних изысканий по данной теме. *Основными источниками* для исследования выступили материалы Архива внешней политики Российской империи, публицистическая, мемуарная и памфлетная литература второй половины XIX в. Статья написана на основе таких *методов*, как историко-системный, историко-сравнительный и контент-анализ, а также принципов историзма и объективности.

Изложение основного материала

Рассматривая вопрос об имперских воззрениях англичан середины XIX в., необходимо учитывать то общественное настроение, которое царило в британском обществе в рассматриваемый период. Оно формировалось под влиянием как материалов прессы и периодики, посвященных имперской тематике, так и деятельности различных миссионерских организаций, географических и антропологических обществ.

Империя принимала множество различных политических и правовых форм. Британские мыслители склонны были проводить различие между колониями поселенцев, такими как те, что были основаны в Австралии, Новой Зеландии и Канаде, и «зависимой» империей, включающей, прежде всего, Индию, но также охватывающей территории в Карибском бассейне и Африке. Обе эти категории представлялись и управлялись совершенно по-разному, особенно во второй половине столетия. Первые рассматривались, по сути, как цивилизованные (или, по крайней мере, получившие цивилизованные) форпосты «метрополии»; последние как

«отсталые» сообщества, нуждающиеся в щедром, но твердом правлении. Английский исследователь Д. Белл замечает, что «требуется осторожность при обобщении о «Британской империи»; по сути, существовало множество различных, хотя и взаимопроникающих империй, границы которых иногда было трудно различить» [18, р. 871, 872].

В середине 50-х гг. XIX в. британские ученые, путешественники, миссионеры и торговцы, равно как и представители других европейских стран, начинают активно осваивать африканские и другие территории. Мемуарная литература посетивших отдаленные земли британских и зарубежных современников, отчеты Лондонского антропологического и Королевского географического обществ, многочисленные публикации в периодических журналах, знакомившие жителей Британских островов с новыми открытиями в далеких странах, особенностями природы тех или иных африканских, азиатских и тихоокеанских территорий, бытом и нравами местных племен, способствовали формированию менталитета средневикторианского англичанина, его восприятию мира и других народов. Анализ складывающихся имперских стереотипов сквозь призму образа «другого» позволяет выявить те составляющие британского национализма, который формируется в британском обществе в рассматриваемый период.

Отношение англичан к империи, а правильнее будет сказать, к колониям, в середине XIX в. не было однозначным. Скорее всего, можно говорить о своеобразном синтезе, с одной стороны, признания и принятия значения колоний в жизни самих англичан и страны в целом, с желанием увеличить их численность, а с другой, более скептическое отношение к их наличию, а тем более к экспансионистской политике Британского правительства. Если рассматривать различные слои британского общества по роду деятельности его представителей, то можно выявить следующую картину. Для различных слоев общества империя имела свое, отличное от других, смысловое значение. Империи, о которых они думали, воспринимали, говорили и мечтали, могли быть удивительно разными. Для моряков и военных это была сеть заморских баз, рубеж малых войн, источник славы и привилегий. Для джентльменов-ученых, исследователей, натуралистов, этнографов и т.д. – это было обширное хранилище образцов для исследований. Для промышленников и торговцев империя, которой правила Британия, была еще недостаточно большой для распространения свободной торговли, они хотели завоевать новые территории. Они рассматривали Ост-Индскую компанию, которая управляла Индией до 1858 года, как коррумпированное и расточительное препятствие коммерческому развитию Индии. С точки зрения миссионерских интересов, распространение колоний с большим количеством белого населения, т.е. переселенцев, было в лучшем случае нежелательным. Для колониционного лобби и семей мигрантов империя, которая для них имела самое важное значение, находилась в Канаде, Австралии и Новой Зеландии. Для сети англо-индийских чиновников и их союзников в Англии, напротив, переселенческие колонии были досадным отвлекающим фактором от реальной Британской империи. В публичных дебатах, в которых поднимались и рассматривались колониальные вопросы, имперских

лобби можно было обнаружить в обоих спорящих лагерях: по поводу рабства и свободной торговли, в спорах по поводу тарифной реформы и имперской федерации [20, р. 271].

Многочисленная и разносторонняя информация о новых странах, территориях и народах требовала осмысления и презентации. Необходимо было целенаправленно организовать сбор, сопоставление и распространение имперских знаний. Необходим был всебританский, а скорее общеевропейский, центр, где можно было собирать и обрабатывать, обсуждать и распространять, покупать и продавать знания об империи. И таким центром на протяжении всего XIX в. стал Лондон, «главное заведение Британской империи», как назвал его историк Джон Дарвин в работе «Неформальная империя» [20, р. 270]. Возникла целая флотилия учреждений, некоторые из которых были узкоспециализированными, а некоторые неформальными и частными, чтобы распространять эти знания для потребителей внутри страны, а также для пользователей за рубежом: профессиональные и научные общества, коммерческие ассоциации, музеи, библиотеки и галереи. Для многих заинтересованных лиц в Британии услуга, которую они предлагали, имела практическую ценность. Но они также предоставляли широкой аудитории в Британии многое из того, что уже было известно об империи, способствуя созданию условий для обсуждения и дискуссий по имперским вопросам [20, р. 270].

В середине XIX в. английских ученых, политиков, представителей бизнеса и колониальной администрации волновали два аспекта колониальной проблемы: во-первых – какова экономическая выгода для Англии в обладании колониями, и, во-вторых, в политическом аспекте поднимался вопрос о формах взаимоотношений метрополии с ее заокеанскими владениями. Эти вопросы волновали как представителей консервативных воззрений, так и сторонников либерализма.

В середине и во второй половине XIX в. в научных, политических и общественных, особенно в либеральных, кругах получили признание и распространение концепции взаимоотношений Англии с ее переселенческими колониями, т.е. с Канадой, Австралией, Новой Зеландией и Капской колонией, в основе которых лежали принципы «свободы», «невмешательства», «фритреда», «экономии». Жители этих колоний рассматривались как сограждане, собратья, родственные по крови, добившиеся значительных успехов в развитии цивилизации. В связи с этим отношения с ними должны строиться на началах партнерства, хотя ведущая роль в них, естественно, отводилась Англии. Правда, в вопросах колониальной экспансии сторонники либеральных концепций занимали сдержанные позиции. Для большинства из них важен был вопрос, в какую форму она облекалась и во что она обходилась англичанам, а не какие территории приобретала Англия [См. подробнее: 1, с. 115–143].

Большую роль в пропаганде этих идей сыграли работы известного идеолога либерализма Дж.С. Милля. Например, касаясь вопроса о британском правлении в Индии, он считал, что англичане должны исполнить свой моральный долг, заменив «индийское варварство английской просвещенной цивилизацией». После восстания сипаев 1857 г. Дж.С. Милль полагал, что долг Британии состоял в том, чтобы исправить прежние

ошибки своего правления и поддерживать определенный уровень превосходства в качестве временной меры, пока Индия учится становиться цивилизованной нацией [25, р. 116]. Непосредственное влияние на формирование имперских воззрений английских либералов второй половины XIX в. оказали также взгляды и деятельность радикалов Р. Кобдена и Д. Брайта. К оценкам колониальных вопросов они подошли с точки зрения разработанных ими концепций внешней политики Англии. Пропагандируя принципы фритреда, они обосновывали целесообразность их применения и к области международных отношений. Так, Д. Брайт резко выступал против вмешательства с применением силы во внутренние дела других государств, подчеркивая, что только на мире зиждется промышленный прогресс. Особенностью его воззрений на внешнюю и, соответственно, колониальную политику было привнесение им морального фактора в рассмотрение международных вопросов в целом [Более подробно см.: 1, с. 104–107].

Известный вклад в развитие либеральных концепций относительно переселенческих колоний внес У. Гладстон. Являясь сторонником принципов *laissez-faire* и фритреда, он придерживался положения, что метрополия не вправе вмешиваться в законодательную деятельность доминионов. Ему принадлежит следующее высказывание: «Колонии должны быть хозяевами в собственном доме и их преданность империи должна быть чисто добровольной» [30, р. 9]. Гладстон рассматривал империю как союз развивающихся обществ, строящих свое сотрудничество не на силе, а на принципах свободного выбора и сознающих, что Британия защитит их в момент опасности. Выступая против утверждения своих политических противников о том, что введение самоуправления в колониях приведет к распаду империи, он заявлял, что самоуправленческое начало в них – это важнейшее средство сохранения ее единства. Такой подход к переселенческим колониям позволял Гладстону избегать крайностей империалистической пропаганды, но в то же время не мешал ему выступать в поддержку Британской империи [1, с. 117].

Помимо «белых» в состав Британской империи входили и другие колонии, населенные так называемыми «варварскими» народами, относительно которых, как справедливо замечал российский историк Н.А. Ерофеев, у англичан сформировались колониальные воззрения, в основе которых лежали два отправных пункта: «европоцентризм», отводивший Западной Европе, и особенно Англии, ведущие руководящие позиции в мире, и тезис о «превосходстве англичан над другими народами» [10, с. 1782–183]. А отсюда – тезис о «бремени белого человека» по привнесению «отсталым» народам достижениям западной цивилизации и прогресса.

В целом, несмотря на наличие определенных разногласий между либералами и консерваторами относительно имперского курса Британии, как те, так и другие сходились на признании необходимости со стороны англичан возложить на себя ответственность за развитие отсталых народов по пути прогресса. Именно к таким колониям четко применялся тезис о цивилизаторской миссии Британии. Относительно стран с «отсталым народом» англичане в середине и в последующие десятилетия стремились реализовать три «С». Это были «Commerce» («Коммерция», чтобы делать деньги),

«Christianity» («Христианство», чтобы спасти африканских язычников) и «Civilization» («Цивилизация», чтобы сделать их цивилизованными). Например, в работах Д.С. Милля обосновывался тезис о прогрессивности процесса завоевания цивилизованными нациями «отсталых» народов. Он писал: «Если менее многочисленной из двух национальностей, но, по предположению, более культурной, удастся подчинить себе другую, <...> то цивилизация при этом часто выигрывает» [12, с. 282]. Идеи Милля о прогрессивности завоевания «отсталых» народов и об обязанностях покорившего государства по обеспечению для них условий в достижении благ цивилизации находили широкий отклик среди британской общественности.

Как и в любой другой европейской нации, в Британии считали, что белые люди превосходят людей другой расы и, следовательно, белые должны политически, экономически и социально доминировать над «не белыми людьми». Распространению таких рассуждений в определенной степени способствовали миссионеры. Многие из них искренне верили, что европейское правление – это лучший способ покончить с такими порочными практиками, как работорговля. Миссионеры привыкли приписывать имперские успехи Британии воле Божьей. Н. Фергюсон в своей работе «Империя: чем современный мир обязан Британии» назвал миссионерские общества «гуманитарными организациями викторианской эпохи, оказавшими “менее развитому” миру и духовную, и материальную поддержку». И при этом он относил их членов к «культур-шовинистам», пренебрежительно относящихся к африканским обществам [16, с. 182, 193. Подробнее см.: 4, с. 120–131].

Тезис об отсталости и невежестве африканских и азиатских народов широко обсуждался и презентовался в английском обществе. Так, одной из публикаций, вызвавшей большой интерес в английских научных и общественных кругах, стал опубликованный в 1863 г. доклад Джона Ханта «Место негра в природе» [22], сделанный им в этом же году в Лондонском антропологическом обществе. Хант оспаривает одно из распространенных в британском обществе мнений о том, что негр отличается от европейца только цветом своей кожи и особенностью волос. Он утверждает, что кожа и волосы – это не единственные вещи, которые отличают негра от европейца, даже физически; и разница в умственном и моральном плане больше, чем демонстрируемые физические различия. Какое бы образование им не предоставляли, какой бы объем знаний они не получали, результат оставался неизменным – даже по истечению зрелого возраста негры, по мнению автора доклада, «все равно умственно остаются детьми». Хант считал негров отдельным от европейцев видом, который не способен самостоятельно развиваться» [22, р. 4, 27].

В целом, можно отметить, что британская имперская идеология середины XIX в. была тесно связана с идеалами опеки и совершенствования, которые в совокупности придавали императорской миссии моральный императив. В то же время, если анализировать публикации этого периода, то сложно найти применение понятия «империализм» к британским колониям и империи как таковой. «Империализм» как понятие впервые было упомянуто во Франции в оценочном смысле сторонниками Луи-Наполеона Бонапарта во времена Июльской

монархии (30-40-е гг. XIX в. – Т.Г.). После переворота 2 декабря 1851 г. это понятие появилось в британской прессе с уничтожительным значением и использовалось для того, чтобы заклеить политику Второй империи. Парадоксально, но первые критики, назвавшие британскую колониальную политику «империалистической», придерживались этого франкофобского смысла. Когда британцы использовали термин «империализм», то обычно это относилось к ненавистному французскому бонапартизму, что являлось одной из причин, по которой они отрицали его применение к себе. Несколько лет спустя слово и риторика «империализма» вошли в политический лексикон как враждебный лозунг по отношению к политике Б. Дизраэли, когда королева Виктория была провозглашена императрицей Индии (1876 г.). И только к концу XIX в. это слово стало четко ассоциироваться с подвигами Британии за рубежом. «Империализм» стал определяться как национальная политика завоевания заморских территорий и аннексии. «Империя» была государством, сформированным в результате этого процесса.

Это определение кажется простым, но даже на раннем этапе с ним возникали проблемы. В частности, термин «Заморский» означал, что его нельзя было применить к американской и российской политике приобретения территорий, примыкающих к их собственным границам, что казалось аномалией. Более серьезным, однако, был тот факт, что это исключало эффективное завоевание некоторых слабых стран более могущественными державами с помощью средств, которые не ограничивались колониальной аннексией. Примером тому может служить Египет, который даже после 1882 г. так и не стал полноценной колонией Британии. Речь идет о «неформальной» Британской империи. Проблема заключалась в том, что буквальное или конституционно правильное использование слова «колония» не обязательно указывало на истинный характер ситуации в какой-либо стране. Кроме того, термин «Британская империя» создавал ложное впечатление о реальных масштабах и характере британской власти над другими народами [27, р. 8–9].

В исторической литературе, посвященной имперским проблемам, период с 1870 г. преимущественно соотносится с эпохой так называемого «нового империализма». Английское общество в поздновикторианский период, как никогда ранее, полностью жило интересами империи. Имперские идеи в многообразных своих аспектах занимали умы различных социальных слоев – от рабочих до высших аристократических кругов. В Англии не было ни одного политического клуба, общества, организации, члены которых в той или иной степени не интересовались и не обсуждали бы имперские проблемы. Пропаганда империалистических идей служила образованные с различной целью и ориентацией специальные организации и общества. Имперский вопрос стал темой мюзик-холла и новой популярной литературы. Более грамотное население проявляло все больший интерес к происходящему в империи, а победы, одержанные колониальными войсками в колониях, получили огромную поддержку. Генералы, благодаря которым были одержаны эти победы, стали популярными героями, как и миссионеры, и исследователи, расширявшие границы империи. Эпоха «нового империализма» породила своих героев, чьи взгляды и

деятельность оказали заметное влияние на формирование нового восприятия Британской империи и ее предназначения для судеб человечества. К диме отнести Дж. Чемберлена, А. Милнера, С.С. Родса. О последнем, кстати, русский посол Г.А. Гревениц сообщал в 1902 г. в Россию, что он «великий авантюрист, воплощавший в себе идеалы и стремления английского империализма» [2, ф. 133, оп. 470, 1902 г., д. 64, л. 162; Более подробно см.: 19, р. 9-20; 26; 9].

Империя начала рассматриваться как основополагающий фактор успеха Британии, но этот новый интерес появился в то время, когда Британия уже не была той державой, которой была раньше. Другие европейские державы развивали промышленность, создавали военно-морские силы и крупные армии. Иностранные корабли теперь можно было встретить по всему мировому океану, и европейские державы начинали создавать свои собственные империи. Можно сослаться на историка Б.Портера, который отмечал, что в силу возросшей конкуренции со стороны Франции, Германии, России, Британии пришлось расширяться, чтобы остаться в живых. Страх, вероятно, превратил в империалистов больше людей, чем что-либо другое. Страх за экономическое выживание, страх за будущее расы, и в целом, общая неформальная тревога по поводу того, что все не так просто, как было раньше, царили в британском обществе. Рассуждения британских политиков и писателей были наполнены беспокойством о том, что экономическая мощь соперников может превратиться в угрозу британской безопасности. «Великобритания, – утверждалось в одном из широко читаемого памфлета 1880 г., – должна быть готова к тому, что в будущем возникнут враждебные комбинации, намного превосходящие по силе те, о судьбе которых повествует наша история». Возвышение таких соперников, как Соединенные Штаты, означало, что «нам (т.е. англичанам – Т.Г.) грозит опасность быть поглощенными собственным потомством и опуститься до положения второстепенного государства» [Цит. по: 21, р. 63]. Как отмечает американский исследователь Дж. Го, хотя Великобритания по-прежнему оставалась самой мощной военной силой в мире (основанной на ее военно-морской мощи), политики опасались, что соперники используют свой экономический рост для наращивания военно-морского потенциала. В одном из отчетов Королевской комиссии в 1883 году было заявлено, что Британия скоро будет «вычеркнута из списка великих стран». В расследовании Королевской комиссии 1879 года, посвященном «защите британских владений и торговли за рубежом», утверждалось, что если Британия перестанет господствовать на морях – или если ее базы и опорные пункты безопасности будут уязвимы для нападения, – то и ее торговля, и ее безопасность окажутся под серьезной угрозой [21, р. 65].

В связи с этим решение было одно – радикальное укрепление империи, и это решение никогда не имело такого большого практического эффекта, во всяком случае, как в 1870-1880-е годы [28, р. 84]. По мнению Б.Портера, так называемая «официальная Британская империя» больше всего расширилась в Африке. Ее старая «неформальная империя» в силу возросшей конкуренции со стороны других западных стран сокращалась: в Турции и Персии она теряла свое политическое влияние, а в Африке и Тихоокеанском регионе – свое

коммерческое господство. Расширение Британской империи в 1880-х годах было отражением не столько растущего могущества Великобритании в мире, сколько ее медленного упадка [28, р. 120].

Насколько термин «новый империализм» был «новым» для Великобритании? Возьмем на себя смелость предположить, что для стран, которые стремились к созданию империй, таких как Германия, это было новым направлением в реализации их внутренней и внешней политики. Но для Британии, на наш взгляд, «новый империализм» означал в определенной степени не новое направление политики, а лишь увеличение ее темпов и применение новых, обусловленных технологическим прогрессом, методов к уже существующей политике.

Одной из отличительных черт «нового империализма» являлось развитие на более высоком уровне империалистической идеологии. Понятия «Империя», «Колонии», «Империализм» наполняются новым содержанием. Важную роль в распространении колониальных идей играли представители интеллигенции. Так, в 1870 г. Джон Рёскин, известный английский писатель, художник, философ, теоретик искусства и литературный критик, в одном из своих выступлений обосновал новый подход к пониманию роли империи. Он затронул тему имперского долга как предназначение Британии и рассказал о том, что у Британии была миссия основывать колонии и заселять их молодыми людьми, которые способствовали бы укреплению могущества родной страны. «Теперь у нас есть судьба, самая высокая из тех, что когда-либо ставились перед нацией <...>. Это то, что Англия должна сделать или погибнуть: она должна основать колонии так быстро и так далеко, как только сможет, сформировав их из своих самых энергичных и достойных людей; захватывая каждый клочок плодородной земли, на который только может ступить их нога, и там обучать своих колонистов тому, что их главная добродетель – это верность своей стране, а их главная цель – приумножить могущество Англии <...>» [Цит. по: 31].

Большой популярностью среди англичан пользовались публикации и выступления Ч. Дилке, Дж. Фруда, Г. Тринга, Г. Спенсера, Дж. Сили. С 60–70-х гг. XIX в. в Англии, как, впрочем, и в ряде других развитых капиталистических стран, получило распространение теория социал-дарвинизма, в основе которой лежали искаженные идеи учения Ч. Дарвина. Либерал Г. Спенсер был один из видных идеологов этой теории. Он распространил биологические теории эволюционности Ч. Дарвина на законы развития человеческого общества. «Я был глубоко убежден, – писал он, – что усвоение эволюционной точки зрения повлечет за собой выработку правильных основ поведения в частной и общественной мысли» [14, с. 15]. По его мнению, процессам в живой природе, где в результате борьбы за существование побеждает сильнейший, аналогичны процессы, происходящие и в обществе. «В общественном организме дело идет подобным же путем. Мы должны признать истину, – заключал Спенсер, – что борьба за существование между обществами была орудием их развития» [15, с. 14]. Разработанные Спенсером положения социал-дарвинизма внушали англичанам идею о превосходстве цивилизованных высших рас, и в первую очередь, англо-саксонской, над низшими, «отсталыми» народами и служил идеологическим обоснованием осуществле-

ния широкой колониальной экспансии, которая призвана была закрепить ведущие позиции Великобритании в мире. А Дж. Сили в своей известной работе «Расширение Англии» дает свое понимание империи: «<...> английская империя не есть империя в обыкновенном смысле слова. Она не состоит из народов, связанных между собой насильственно, но представляет собой в общем одну нацию, и потому она собственно не империя, а обыкновенное государство» [13, с. 42]. Сили считал, что Англию с ее колониями надо рассматривать как единое целое – как союз равноправных республик.

Необходимо учитывать, что такой подход к империи обуславливался во многом переоценкой характера взаимоотношений метрополии с ее переселенческими колониями. Если до 1870-х гг. британские политики и интеллектуалы в основном относились к империи более сдержанно, или как отмечают некоторые британские исследователи, «как к обузе» [24], и считали, что «неизбежным колониальным курсом» метрополии, по крайней мере, по отношению к переселенческим колониям, будет их отделение, то в последующие десятилетия их взгляды начали меняться. В частности, получают распространение идеи «единой нации» и «единой империи», которые активно пропагандировал Б. Дизраэли [Более подробно см.: 23].

Как собственно в Британии, так и в ее белых колониях стало набирать силу движение за создание «Имперской федерации», которая способствовала бы реализации идеи «единой империи», т.е. решению общих проблема в оборонной, тарифной и торговой сферах. Уже в начале 80-х гг. по инициативе консерваторов в Лондоне была образована Лига справедливой торговли, целью которой был пересмотр режима свободной торговли, решение вопроса о беспошлинном ввозе колониальных товаров в метрополию и об увеличении инвестиций в самоуправляющиеся колонии, о притоке квалифицированной рабочей силы и оказании помощи в развитии промышленности. Но как отмечает М. Глеб, в последующие два десятилетия «идея имперского экономического союза оставалась на этапе обсуждения в среде экономистов и политиков, проходила в виде издания памфлетов и брошюр, изредка выливалась на страницы газет и журналов» [7].

Сама идея об имперской федерации получила наибольшую популярность в 80-х гг. Отмечая это, российский посол в Лондоне Е.Е. Стааль сообщал в Россию: «Еще несколько лет тому назад называли фантазерами тех, кто говорил об имперской федерации. Сегодня этим термином свободно пользуются в Англии. Во всяком случае федералистский принцип в той или иной форме займет значительное место в политике англосаксонского мира и для метрополии нужно будет так держать свой компас, чтобы остаться во главе движения, которое, кажется, заявляет о себе, если она не хочет отказаться от своего господства и увидеть, как будет приспущено знамя Великобритании» [2, ф. 133, оп. 470, 1891 г., д. 63, л. 68/об.-69]. Идеи имперской федерации находили признание среди политических и общественных деятелей различной ориентации. В 1884 г. в Англии была образована Лига имперской федерации, членами которой стали представители двух правящих партий и многочисленных общественных организаций. Одним из ее организаторов был У.Форстер, известный либе-

ральный политик, а после его смерти в 1886 г. организацию возглавил лорд Розбери. Е.Е. Стааль в письме к министру иностранных дел России Н.К. Гирсу в ноябре 1889 г. указывал, что Лига имела «многочисленных сторонников, особенно среди членов радикальной партии». Относительно Розбери он замечал, что тот «стал пылким лидером этого движения» [2, ф. 133, оп. 470, 1889 г., д. 61, л. 95а/об.; Более подробно см.: 6; 8].

Наряду с этой организацией в 80-90-х гг. существовали и другие общества, ставившие своей целью пропаганду имперского союза. К их числу можно отнести, например, Лигу торговли объединенной империи, Британскую имперскую лигу, Комитет имперской защиты, Ассоциацию имперского единства. Активной пропагандой федералистских идей занимался Имперский институт, образованный в 1886 г. и находившийся под покровительством королевы Виктории, президентом которого был принц Уэльский [2, ф. 133, оп. 470, 1887 г., д. 66, л. 183; 1893 г., д. 59, л. 146/об. 157; 3; 29]. На страницах английских журналов периодически развертывалась довольно острая дискуссия о роли и перспективах имперской федерации. Одним из результатов пропагандистской работы сторонников движения имперской федерации явилось проведение в Лондоне трех имперских конференций.

Другим характерным проявлением «нового империализма» был новый подход к пониманию предназначения империи в судьбе самой метрополии. В Великобритании, равно как и в других колониальных западных странах, получили распространение идеи социал-империализма, который был призван объединить все классы британского общества для защиты нации и империи и доказать наименее обеспеченному классу, что его интересы неотделимы от интересов нации. В Англии социал-империализм во многом формировался под влиянием распространения идей молодого политического направления – социального либерализма. Можно, на наш взгляд, выделить две стороны британского социал-империализма: внутрибританский и имперский.

Внутрибританский аспект социал-империализма сводился к тому, что в конце XIX в. английские интеллектуалы заговорили о необходимости переоценки роли государства в реализации его внутренних и внешнеполитических функций. Государство в качестве «ночного сторожа», важнейшего тезиса традиционного либерализма о его невмешательстве в хозяйственную жизнь страны, уже мало соответствовало новым условиям эпохи империализма. В британском обществе прослеживается определенный сдвиг в сторону признания более активной роли государства в решении внутриэкономических и социальных проблем. Социальный аспект империализма приобретал в глазах многих его ополетов немаловажное значение. Колонии должны служить важным источником проведения социальных реформ в собственно метрополии, т.е. за счет средств эксплуатации колоний можно улучшить жилищные условия, системы образования, здравоохранения и т.д.

Собственно имперский аспект социал-империализма соотносился с переосмыслением методов колониального управления. Во-первых, социальный империализм отошел от прежних представлений о моральном совершенствовании или улучшении характе-

ра колониальных подданных в том смысле, что он явно рассматривал социальные группы и население в целом в качестве объекта своего внимания и вмешательства. Во-вторых, социал-империализм представил новые меры воздействия на социальную сферу как эффективную альтернативу использованию силы в управлении колониальным обществом. В колониальном контексте социал-империалисты получили бы политическую власть, действующую через общество, а не просто доминирующую или дисциплинирующую его. Новый подход подразумевал, что местные колониальные администраторы должны лучше узнать колониальное общество; это был подход, который требовал новых форм, ориентированных на осуществление конкретных действий, а также прикладных социальных знаний для интеграции в местную политику. В-третьих, социал-империализм выдвинул позитивное представление о государственной власти в управлении колониальным обществом в ущерб рыночному и общественным действиям. В колониальной практике социальный империализм сконцентрировал внимание местных администраций на социальных проблемах и расширил сферу деятельности государства. Зарождение социал-империализма привило представителям колониальной администрации чувство неотложности решения социальных проблем [17, р. 14].

Таким образом, социал-империализм сводился в целом к необходимости государственного вмешательства в решение внешнеэкономических, внешнеполитических и колониальных задач страны. Показательно, что новая роль государства в конце XIX в. признавалась большинством ученых и политиков, несмотря на их политическую ориентацию. Английская буржуазия заговорила о неразрывной связи между «сильным государством», империей и решением социальных проблем внутри самой Англии. Сын Дж. Чемберлена – Остин –

заявлял консерваторам Дублина в 1898 г.: «Демократия нуждается в двух вещах – империализме и социальной реформе. Мы имели успех до тех пор, пока мы сочетали эти два идеала<...>» [11, с. 347]. Под влиянием идей империализма оказались представители как двух правящих партий – консервативной и либеральной, так и мелкобуржуазных, и рабочих слоев британского общества, а также интеллигенции, например члены Фабинского общества.

Выводы

В данной статье не затрагивается вопрос о критическом восприятии и трактовке понятий «Империя» и «империализм». Эта тема отдельного обсуждения. Можно только в заключении подчеркнуть, что эти понятия под влиянием как внутренних, так и внешних факторов, претерпели определенную эволюцию. К концу столетия термины «Империя» и «Империализм» подчас больше не имели четких границ. Трудно было понять, где провести четкую грань между «колониями» и «независимыми» народами; во многом это зависело от оценки того, насколько «свободой действий» обладают последние. Британская империя была многолика, если можно так сказать. Здесь и Индия, управляемая авторитарно, и территории с тенденцией к самоуправлению, и завоеванные экспансионистскими методами колонии, и так называемая «неформальная империя». И те, кто называл себя империалистом, по-разному все это воспринимали. Это потому, что их империализм, каким бы он ни был, коренился не в империи, а в других наборах ценностей, которые не имели с ней необходимой связи. Они построили свои различные британские империи в свете своих различных, часто конфликтующих интересов и идеалов.

Библиографический список

1. *Айзенштат М.П., Гелла Т.Н.* Английские партии и колониальная империя Великобритании в XIX веке (1815 – середина 1870-х гг.). М.: ИВИ РАН. 1999. 217 с.
2. Архив внешней политики Российской империи, ф. 133, оп. 470.
3. *Веснин А.* Британская имперская федерация и английские торговые интересы. СПб.: тип. В. Киршбаума, 1900. 99 с.
4. *Высоков В. В.* Британская империя: диалог культур и цивилизаций (от Ост-Индской компании до Содружества Наций): учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2019. 200 с.
5. *Гелла Т.Н.* Африканские стереотипы в зеркале имперского менталитета интеллектуалов «Гуманного Альбиона» в начале 60-х годов XIX века // Ученые записки ОГУ. 2022. № 4 (96). С 24–30.
6. *Гелла Т.Н.* У. Гладстон, либералы и Британская империя в последней трети XIX века. Орел: Изд-во ОГУ. 2008. 295 с.
7. *Глеб М.В.* Британская имперская идея во второй половине XIX века: основные направления и динамика развития // Белорусский журнал международного права и международных отношений. 2003. № 2.
8. *Грудзинский В.В.* На повороте судьбы: Великая Британия и имперский федерализм (последняя треть XIX – первая четверть XX вв.). Челябинск: Челябин. гос. ун-т. 1996. 312 с.
9. *Давидсон А.Б.* Сесиль Родс – строитель империи. М.: Олимп, Русич. 1998. 446 с.
10. *Ерофеев Н.А.* Английский колониализм в середине XIX века. М.: Наука. 1977. 256 с.
11. *Захаров С.В.* Англия в 1870-1914 годах. М.: Наука. 1946. 81 с.
12. *Милль Дж.С.* Представительное правление. СПб.: Тип. Спб. АО «Слово». 1907. 322 с.
13. *Сили Дж.* Расширение Англии. СПб.: Издательство. О.Н. Попова. 1903. IV, 239 с.
14. *Спенсер Г.* Автобиография. СПб.: б/г Ч. 2.
15. *Спенсер Г.* Развитие политических учреждений. СПб.: журн. «Мысль», 1882. 330 с.
16. *Фергюсон Р.* Империя: чем современный мир обязан Британии. М.: Астрель; CORPUS, 2013. 567 с.
17. *Aspengren H.Ch.* Social Imperialism and How it was Applied in the Bombay Presidency 1895–1925. Ph.D. dissertation. London: ProQuest LLC, 2017. 256 p.
18. *Bell D.* “Empire and Imperialism” // The Cambridge History of Nineteenth Century Political Thought / Gregory Claeys and Gareth Stedman Jones (eds), Cambridge: Cambridge University Press, 2011. Pp. 864-892.
19. *Coetzee F.* For Party or Country: Nationalism and the Dilemmas of Popular Conservatism in Edwardian England. L.: New York: Oxford University Press. 1990. 240 p.
20. *Darwin J.* Unfinished Empire: The Global Expansion of Britain. Penguin: Bloomsbury Press. 2013. 496 p.

21. *Go J.* Capital, Containment, and Competition: The Dynamics of British Imperialism, 1730–1939// *Social Science History* 38. Spring 2014, Pp. 43–69. URL: https://www.jstor.org/stable/90017018?read-ow=1&seq=21#page_scan_tab_contents
22. *Hunt J.* The Negro's Place in Nature. A Paper Read before the London Anthropological Society. 17 Nov.1863. L.: Trübner & Co. 1863. 64 p.
23. *Jackson E.* The impact of the 'one-nation' and 'one empire' concepts on British political culture, c. 1857–1900. 80 p. URL: <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/download>
24. *Lino D.* Albert Venn Dicey and the Constitutional Theory of Empire// *Oxford Journal of Legal Studies*, (2016), 1–30 pp. URL: <https://www.jstor.org/stable/26363442>
25. *Mantena K.* The Crisis of Liberal Imperialism// *Victorian Visions of Global Order. Empire and International Relations in Nineteenth-Century Political Thought/* Edited by Duncan Bell. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. Pp. 113–135.
26. *McKensie J.* Propaganda and Empire: The Manipulation on British Public Opinion, 1880–1960. Manchester: Manchester University Press.1984. 277 p.
27. *Porter B.* The Absent-Minded Imperialists. What The British Really Thought About Empire. Empire. Society, And Culture in Britain. Oxford: Oxford University Press, 2004. 475 p.
28. *Porter B.* The Lion's Share. A Short History of British Imperialism 1850–2004. 4th ed. Glasgow: Bell and Bain Lmd. 2004. 445 p.
29. Review of Reviews. 1891. N 15. March.
30. *Strauss W.* Joseph Chamberlain and the Theory of Imperialism. New York: H. Fertig, 1971. 146 p.
31. What was New Imperialism in the British Empire? URL: <https://www.britishempire.me.uk/newimperialism.html>

References

1. *Eisenstat M.P., Gella T.N.* English parties and the colonial empire of Great Britain in the XIX century (1815 - mid-1870s). M.: IWI RAN.1999. 217 p.
2. Archive of Foreign Policy of the Russian Empire, f. 133, op. 470.
3. *Vesnin A.* British Imperial Federation and English Trade Interests. St. Petersburg: type. V. Kirshbaum, 1900. 99 p.
4. *Vysokov V.V.* British Empire: Dialogue of Cultures and Civilisations (from the East India Company to the Commonwealth of Nations): textbook. Yekaterinburg: Izd-e Ural. un-ta, 2019. 200 p.
5. *Gella T.N.* African stereotypes in the mirror of the imperial mentality of intellectuals of "Foggy Albion" in the early 60s of the XIX century// *Academic notes of OSU*. 2022. № 4 (96). Pp. 24–30.
6. *Gella T.N.* U. Gladston, liberals and the British Empire in the last third of the XIX century. Orel: Izd-vo OGU. 2008. 295 p.
7. *Gleb M.V.* British Imperial Idea in the Second Half of the XIX Century: Main Directions and Dynamics of Development// *Belarusian Journal of International Law and International Relations*. 2003. № 2.
8. *Grudzinsky V.V.* On the Turn of Fate: Great Britain and Imperial Federalism (the last third of XIX – the first quarter of XX centuries.). Chelyabinsk: Chelyab. Gos. Un., 1996. 312 p.
9. *Davidson A.B.* Cecil Rhodes – builder of empire. Moscow: Olympus, Rusich. 1998. 446 p.
10. *Erofeev N.A.* English colonialism in the middle of the XIX century. Moscow: Nauka. 1977. 256 p.
11. *Zakharov S.V.* England in 1870-1914. M.: Nauka. 1946. 81 p.
12. *Mill J.S.* Representative government. SPb.: Tip. Spb. AO "Slovo". 1907. 322 p.
13. *Seeley J.* The Expansion of England. SPb.: Izdatel'stvo. O.N. Popov.1903. IV, 239 p.
14. *Spencer G.* Autobiography. SPB. Ч. 2.
15. *Spencer G.* Development of political institutions. SPb.: Zhurn. "Mysl", 1882. LX, 330 p.
16. *Ferguson R.* Empire: What the Modern World Owes to Britain. Moscow: Astrel; SORPUS, 2013. 567 p.
17. *Aspengren H.Ch.* Social Imperialism and How it was Applied in the Bombay Presidency 1895-1925. Ph.D. dissertation. London: ProQuest LLC, 2017. 256 p.
18. *Bell D.* "Empire and Imperialism"// *The Cambridge History of Nineteenth Century Political Thought /*Gregory Claeys and Gareth Stedman Jones (eds), Cambridge: Cambridge University Press, 2011. P. 864-892.
19. *Coetzee F.* For Party or Country: Nationalism and the Dilemmas of Popular Conservatism in Edwardian England. L.: New York: Oxford University Press 1990. 240 p.
20. *Darwin J.* Unfinished Empire: The Global Expansion of Britain. Penguin: Bloomsbury Press. 2013. 496 p.
21. *Go J.* Capital, Containment, and Competition: The Dynamics of British Imperialism, 1730–1939// *Social Science History* 38. Spring 2014, pp. 43–69. URL: https://www.jstor.org/stable/90017018?read-ow=1&seq=21#page_scan_tab_contents
22. *Hunt J.* The Negro's Place in Nature. A Paper Read before the London Anthropological Society. 17 Nov.1863. L.: Trübner & Co. 1863. 64 p.
23. *Jackson E.* The impact of the 'one-nation' and 'one empire' concepts on British political culture, c. 1857-1900. 80 p. URL: <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/download>
24. *Lino D.* Albert Venn Dicey and the Constitutional Theory of Empire// *Oxford Journal of Legal Studies*, (2016), 1–30 pp. URL: <https://www.jstor.org/stable/26363442>
25. *Mantena K.* The Crisis of Liberal Imperialism// *Victorian Visions of Global Order. Empire and International Relations in Nineteenth-Century Political Thought/* Edited by Duncan Bell. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. P. 113 - 135P
26. *McKensie J.* Propaganda and Empire: The Manipulation on British Public Opinion, 1880-1960. Manchester: Manchester University Press.1984. 277 p.
27. *Porter B.* The Absent-Minded Imperialists. What The British Really Thought About Empire. Empire. Society, And Culture in Britain. Oxford: Oxford University Press, 2004. 475 p.
28. *Porter B.* The Lion's Share. A Short History of British Imperialism 1850–2004. 4th ed. Glasgow: Bell and Bain Lmd. 2004. 445 p.
29. Review of Reviews. 1891. N 15. March.
30. *Strauss W.* Joseph Chamberlain and the Theory of Imperialism. New York: H. Fertig, 1971. 146 p.
31. What was New Imperialism in the British Empire? URL: <https://www.britishempire.me.uk/newimperialism.html>

УДК 93/94

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-26-30

ГОНЧАРОВА ИРИНА ВАЛЕНТИНОВНА

доктор исторических наук, ведущий научный исследователь НИИ государственной политики и отраслевого управления экономикой, Государственный университет управления, г. Москва, Россия

E-mail: 79208195393@yandex.ru

ЧУВАРДИН ГЕРМАН СЕРГЕЕВИЧ

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

E-mail: wodantag@mail.ru

СУДОРГИН ОЛЕГ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор политических наук, профессор кафедры государственного управления и политических технологий, Государственный университет управления, г. Москва, Россия

E-mail: SudorGINoleg@yandex.ru

GONCHAROVA IRINA VALENTINOVNA

Doctor of Historical Sciences, Head researcher at the Research Institute of Public Policy and Sectoral Economic Management of the State University of Management, Moscow, Russia

E-mail: 79208195393@yandex.ru

CHUWARDIN GERMAN SERGEEVICH

Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Russian History at I.S.Turgenev Orel State University, Orel, Russia

E-mail: wodantag@mail.ru

SUDORGIN OLEG ANATOLIEVICH

Doctor of Political Science, Professor of the Department of Public Administration and Political Technologies at the State University of Management, Moscow, Russia

E-mail: SudorGINoleg@yandex.ru

**МОЛОДЕЖЬ КАК СОЦИАЛЬНАЯ БАЗА АГРАРНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВЕТСКОЙ РОССИИ
В 1920-Е – НАЧАЛЕ 1930-Х ГГ.: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

**YOUTH AS THE SOCIAL BASE OF THE AGRARIAN TRANSFORMATION OF SOVIET RUSSIA
IN THE 1920s – EARLY 1930 S: PROBLEM STATEMENT**

В статье анализируются направленность и институционализация молодежной политики советской России в 1920-е начале 1930-х гг. Обосновывается интерес большевиков к молодым людям как сторонникам власти и трансляторам ее ценностей. Изучается становление работы с молодежью в 1920-е гг. Как главный институт молодежной политики рассматривается комсомол. Молодежная политика проводилась под мощным идеологическим воздействием, Одним из главных ее механизмов было политическое образование, формы которого на протяжении 1920-х гг. эволюционировали и приобретали системный характер. Этот образовательный проект советской власти являлся для молодежи лифтом социальной мобильности, а для выходцев из деревни – возможностью территориальной мобильности. Для советской молодежной политики была характерна высокая политизация молодых людей и включенность их в проводимые партией кампании. Молодежь играла огромную роль в культурной революции, которая была составляющей частью советской модернизации и условием социалистического преобразования деревни. Комсомольцы наряду с партийными работниками были мобилизованы для хлебозаготовительных кампаний, коллективизации и раскулачивания. Они были важным ресурсом государства в проведении социалистического переустройства деревни, особенно трансформации жизненной стратегии крестьян. Молодежная политика рассматриваемого периода обеспечивала преемственность политического курса.

Ключевые слова: молодежь, молодежная политика, комсомол, коллективизация, власть, большевики, партия, деревня, крестьянство.

The article analyzes the orientation and institutionalization of the youth policy of Soviet Russia in the 1920s and early 1930s. The interest of the Bolsheviks in young people as supporters of the government and translators of its values is substantiated. The formation of work with youth in the 1920s is being studied. The Komsomol is considered as the main institute of youth policy. Youth policy was carried out under a powerful ideological influence, one of its main mechanisms was political education, the forms of which evolved and acquired a systemic character throughout the 1920s. This educational project of the Soviet government was an elevator of social mobility for young people, and an opportunity for territorial mobility for people from the countryside. Soviet youth policy was characterized by high politicization of young people and their involvement in the campaigns conducted by the party. Young people played a huge role in the cultural revolution, which was an integral part of Soviet modernization and a condition for the socialist transformation of the village. Komsomol members, along with party workers, were mobilized for grain procurement campaigns, collectivization and dispossession. They were an important resource of the state in carrying out the socialist reconstruction of the village, especially the transformation of the peasants' life strategy. The youth policy of the period under review ensured the continuity of the political course.

Keywords: youth, youth policy, Komsomol, collectivization, government, Bolsheviks, party, village, peasantry.

Введение

Актуальность молодежной политики заключается в том, что данная сфера воздействия государства на молодых людей с целью трансляции определенных норм и ценностей, а также формирования их жизненных стратегий для поддержания стабильности и воспроизводства существующей политической системы, реализуется в разных странах и в разные периоды. Ее направленность зависит от политического устройства, а возрастные границы подвижны и определяются особенностями восприятия тактов человеческой жизни в разные исторические периоды. Молодежная политика в России, как многомерная и сложная система программ, мероприятий и социальных практик работы с молодыми людьми, появилась уже после проявления на практике политической активности молодежи. Обращение к реализации ее опыта в переломные моменты истории России могут помочь в выработке стратегии работы с молодежью на современном этапе.

Со второй половины XIX в. мы видим политическую активность российской молодежи, вызванную буржуазными реформами Александра II и противоречивым социально-экономическим развитием России пореформенного периода. Активными участниками «Хождения в народ», представителями революционного народничества, в основном была студенческая и учащаяся молодежь. Философ С.Л. Франк в духе рефлексии революции 1917 г., характерной для русской интеллигенции, писал, что «русская революция началась не в 17-ом году, и не в 1905 году... Первые признаки разрыва и надлома, кончившегося в наши дни ужасающим обвалом описаны Тургеневым в разладе между «отцами и детьми» [10, с. 232]. В общественно-политических движениях демократической направленности второй половины XIX в. и по возрасту и по составу участников присутствовала молодежь (студенты, гимназисты, семинаристы, молодые офицеры и т.д.). Автору прокламации «Молодая Россия» (1862 г.), П.Г. Заичневскому было 20 лет. Создателю «Народной расправы», С. Нечаеву было 22 года. Из числа привлеченных за революционную деятельность лиц на отрезке 1892–1902 гг. 61% составляли люди в возрасте до 25 лет [8, с. 125]. Очевидно, что это были преимущественно молодые политические лидеры.

До революции молодежное движение развивалось стихийно в рамках т.н. освободительного движения. После 1917 г., с приходом к власти большевиков, оно целенаправленно конструируется. Представителям Российской социал-демократической партии большевиков, которые пришли к власти в крестьянской стране, необходимо было усилить свою социальную базу и обеспечить преемственности власти. Эта стратегическая задача могла быть выполнена с вовлечением молодежи, при этом первостепенное значение уделялось ее политизации. К тому же, как наиболее активная часть населения, на первом этапе существования советской власти, молодежь нужна была для победы в Гражданской войне, в 1920-е – для укрепления позиций большевиков в период нэпа, в конце 1920-х – 1930-е гг. – для осуществления советской модернизации.

Цель исследования заключается в анализе направленности и институционализации молодежной политики в СССР в конце 1920-х – начале 1930 гг. в условиях коллективизации.

Новизна исследования заключается в постановке проблемы изучения молодежи как отдельно выделяемой социально-демографической группы социальной базы власти большевиков в процессе модернизации сельского хозяйства в конце 1920-х – начале 1930-х гг.

Исследование носит междисциплинарный характер, опираясь на *методы* исторической науки (историко-сравнительный, историко-системный, историко-динамический) и политологии (институциональный, культурологический).

Институционализация молодежной политики в постреволюционном периоде

Ведущим институтом политической социализации молодежи в советской России становится комсомол. О важности институционализации молодежной политики большевики говорят тот факт, что уже через год после прихода к власти, несмотря на огромные социально-политические и социально-экономические проблемы и нарастающую Гражданскую войну, 29 октября 1918 г. создается Российский коммунистический союз молодежи. Он был сформирован в результате слияния пробольшевистских молодежных профсоюзов и студенческих организаций. Его первой задачей было оказание помощи новому советскому государству, организация и поддержка молодых людей и женщин. А после смерти Ленина, в контексте канонизации его наследия, комсомол становится «ленинским». С 1926 г. он именуется как Всесоюзный Ленинский Коммунистический союз молодежи. Структура управления ВЛКСМ во многом копировала аналогичную в ВКП(б) – здесь то же были Центральный комитет ВЛКСМ, секретариат и секретари и т. д. В условиях процесса огосударствления общественных организаций в 1920–1930-е гг. выстраивалась линия политической социализации молодого человека: октябрята-пионеры-комсомольцы. Комсомол стал одновременно последней ступенью в этом процессе и важным этапом в воспитании «коммунистического» человека накануне вступления его в партию. Очевидна преемственность в процессе воспитания молодежи и интеграции их во «взрослую» политику.

В 1920-е гг. власть развернула широкую пропаганду комсомола среди молодежи, одновременно выстраивая преграды для вступления в его ряды «классово чуждых элементов». Внутри самой организации системно выстраивалась идеологическая работа, ядром которой стала идея строительства социализма. Идеология была мощным инструментом воздействия большевиков на молодежь. Сет Бернштейн идентифицирует «коммунистическое воспитание» как программу моральной социализации. Она основывалась на вере в возможность построения светлого будущего, но не имела программы воспитания социалистического поколения. Спорным был вопрос такого плана: «Является ли комсомол политической организацией активистов или общественной организацией, созданной с целью социализации?» [1, с. 8].

Бесспорно, что комсомольцы должны были транслировать коммунистические ценности в молодежную среду. И быть в авангарде всех революционных преобразований. Государство им отводило роль молодежных политических лидеров: «Отчаянная потребность большевиков в лояльных людях, способных управлять огромной страной, способствовала выдвижению на должности представителей политически активной мо-

лодежи, чья значимость стала беспрецедентной для молодых людей в современном мире» [1, с. 9].

Молодежь вовлекалась в приоритетные направления постреволюционного строительства общества – создание коммун как образцовых форм коммунистического быта. В «Коммуне III Интернационала», появившейся в Орловском уезде в 1918 г., из 74 из 80 участников были молодыми. Им проще было наладить быт без «обветшалых культов, обычаев и суеверий», организовать совместный стол, совместное обеспечение одеждой и обувью, совместное проживание. Одним словом, реализовать страшный сон любого среднестатистического крестьянина, который так пугал его при слове «коммунизм» [2, л. 74].

По ряду других позиций, политизированная молодежь шла в авангарде разрушения прежних норм. Это возмущало провинциальных жителей. В апреле 1926 г. орловские жители направили письмо к И.В. Сталину. Разрушение церкви и «поругание кладбищ» они связывали с молодежной политикой и требовали: «Меньше надо водить ребят с барабанами, а учить их больше труду, порядку, бережливости, вежливости, человечности и наукам. Просим прекратить глумление над религией и поругание верующих (нас ведь 90%) и антирелигиозные выпады со стороны комсомольцев, пионеров, нарушающих вход во время богослужения в храм в шапках, с папиросами, бросание в священников грязью и др. хулиганств» [11].

Вдохновленные революцией и беспрецедентным социалистическим экспериментом, большевики возлагали большие ожидания на молодежь.

Как отмечает Бернштейн, с помощью комсомола они «осуществили культурную революцию «сверху» – вмешательство в социальное и политическое поведение молодых граждан, сопутствовавшее экономической трансформации социализма» [1, с. 12].

Культурная революция была важнейшим аспектом советской модернизации, она стала прологом изменения системы ценностей крестьянства. Очевидно, что наступление на «старую» в моральном плане деревню, по представлениям большевиков, легче было проводить через молодых людей. Молодежь оказалась в центре символики новой эпохи уже в 1920-е гг., когда начались октябрины (ритуал, замещающий крестины), «Красные рождества», «Красные пасхи», когда Союз воинствующих безбожников развернул свою работу по антирелигиозной кампании. «Один из молодых прошлой осенью, – сообщалось в партийных документах, – попробовал октябрить своего ребенка, так за период от осени до весны грызли все до того, что весной должен был перекрестить своего ребенка, но и тут встретилось затруднение: поп отказывался и лишь перекрестил после того, как парень в ногах у попа повалился» [4, л. 56].

Политическое просвещение молодежи

Большевики совершили прорыв в сфере демократизации образования, что отвечало потребностям общества. Созданные в 1919 г. рабфаки наполнили рабочей и крестьянской молодежью вузы. Ставка делалась на формирование политически ангажированного и раскрепощенного от норм дореволюционной морали поколения. И этот посыл власти имел отклик в различных слоях населения, которое увидела в молодежной политике,

отдельно в сфере политического образования, шанс социального продвижения. Особенно, это актуально было крестьян-участников Гражданской войны, не планировавших возвращаться к земледельческому труду. Комсомол и политическое образование воспринимались как ступени роста, как способ вырваться из тяжелого материального положения в 1920-е гг. Мы видим подобные настроения в так называемых «письмах во власть». Письмо орловского крестьянина И.В. Фролова «товарищам» Сталину, Зиновьеву, Калинин и Крупской датируется 1924 г.

25-летний бедняк не может заниматься сельским трудом из-за инвалидности, поэтому просит поступить «хотя на какие бы то ни было курсы лишь бы учиться, потому что я заданя целью, только учиться и учиться, как говорил наш вожьд и борец за социализм В.И. Ленин» [6, л. 164]. Политическое образование было важнейшей составляющей молодежной политики.

В процессе социалистического реформирования деревни политическое просвещение, в первую очередь, было направлено на сельскую молодежь, в которой власть видела союзников партии и советов в установлении контроля над деревней. Сжатые сроки для грандиозных задач социалистического переустройства определили особенность молодежной политики: рекрутирование молодых людей во власть сопровождался не предварительным, а последующим политическим просвещением, которое активизировалось накануне крупных кампаний. В преддверии коллективизации, зимой 1927–1928 г. в Орловской губернии партийное обучение на многочисленных курсах-съездах, в кружках, школах-передвижках прошли обучение почти 10 тысяч человек. При этом в Орле в стационарных школах обучалось всего около 2 тыс. человек [5, л. 59].

На протяжении 1920-х гг. менялось качество пропагандистской работы, от крайне поверхностного с элементами «собственного видения» пропагандистов, до наличия учебно-методического обеспечения. На заседании Орловского губернского партийного комитета в 1923 г. приводили пример «собственного видения» лектором истории: «Сначала в обществе существовал матриархат, так было долго, много сотен лет вплоть до тех пор пока не появился на свет Маркс и когда появился Маркс ему существующий строй не понравился и он завел патриархат» [3, л. 5]. В обучающем процессе в 1927–1928 гг. появилось подобие учебного плана. В состав преподаваемых дисциплин входили следующие курсы: «Политическая экономия» (60 часов); «Экономическая политика» (62 часа). Самая большая нагрузка приходилась на «Ленинизм» (74 часа) и «Исторический материализм» (93 часа). Для чтения лекций пропагандисты должны были использовать специальные журналы: «В помощь партийной учебе», «Пропагандист», «Ленинский путь» и др. Примечательно, что обучение проводили также молодые люди, средний возраст которых составлял 25 лет, имеющие начальное и партийное образование [5, л. 59].

Необразованная крестьянская молодежь, с низким уровнем политической культуры и юношеским максимализмом была выбрана в качестве целевой аудитории большевиков. Минимальный жизненный опыт и социальная незрелость не позволяли критически осмыслить коммунистические доктрины, напротив, помогали верить в строительство светлого будущего любой ценой.

Участие молодежи в период подготовки и проведения коллективизации (на примере Центрально-Черноземной области)

С началом хлебозаготовительного кризиса, который означал сворачивание нэпа, власть активно использовала молодых людей, в первую очередь, вступивших в комсомол, для проведения хлебозаготовительных кампаний. Комсомольцы проводили подворные обходы, патрулировали дороги, по которым могли вывозить хлеб, агитировали крестьян сдавать хлеб государству, дежурили на ссыпных пунктах. По данным А.А. Слезина, осенью 1929 г. Центрально-Черноземной области на хлебозаготовках работали 2561 комсомольцев [12, с. 101].

Но нельзя сказать о единстве действий и настроений всех комсомольцев в отношении социалистического переустройства деревни в целом и хлебозаготовительных кампаний, в частности. Период 1927–1929 гг. исследователи называют «борьбой за хлеб» – термин «хлебозаготовительная кампания» стали синонимом термина «военная кампания». Они проводились с многочисленными перегибами и насилием со стороны власти. Поэтому рядовые комсомольцы подчас были солидарны со своими семьями и отказывались сдавать хлеб – среди них были несогласные с официальной линией КСМ.

Весьма сложным был процесс вступления комсомольцев в колхозы. В «Год Великого перелома», по определению И.В.Сталина 1929 г., в Центрально-Черноземной области только 11% комсомольцев вступили в колхозы, несмотря на требования VIII съезда и VI конференция ВЛКСМ («и стопроцентном вовлечении комсомольцев»). Незначительным было и присутствие комсомольцев в созданных коллективных хозяйствах – 180 ячеек КСМ на 4 тыс. колхозов области. Парработники видели главный источник такого положения дел в конъюнктурных настроениях многих комсомольцев, которые использовали вступление в комсомол и партийное обучение как возможность поменять свою жизненную стратегию и уйти из деревни в город, где жизнь казалось легче и привлекательнее. «Наши комсомольцы, говорили на Тамбовской окружной партийной конференции, – из деревни бегут, окончивших школу, имеющих маленькую квалификацию в деревне не оставишь, так как он лезет или в Госторг, или еще куда-нибудь» [12, с. 102].

Помимо прагматичных карьерных устремлений, были, и негативные настроения в отношении проведения политической линии. Комсомольцы высказывались: «Советская власть грабит крестьян», «В колхоз крестьян загоняют пулеметами», «деревня будущего – это утопия», «политически неграмотный батрак опаснее кулака» [12, с. 103]. Представители власти реагировали типичным для периода конца 1920-х гг. обвинением в оппозиционном «правом уклоне», угрозами вплоть до исключения из рядов комсомола.

Однако, несмотря на отдельные эксцессы, власти удалось вовлечь большинство комсомольцев в проведение коллективизации и раскулачивания. Ссылаясь на постановление ЦК ВКП(б) от 11 февраля 1929 г. «Об основных задачах комсомольской работы и задачах партийного руководства», Центральный Комитет ВЛКСМ обязал городских комсомольцев поехать в де-

ревню. В села ЦЧО Областной комитет партии направил 1,5 тысячи комсомольцев, которые организовали 335 инициативных групп [12, с. 92].

Ноябрьский пленум ЦК ВКП(б) 1929 г. постановил направить в деревню не менее 25 тыс. рабочих. На практике «двадцатипятидесятники» были представлены политически активной молодежью, в первую очередь, комсомольцами. Несмотря на организационную помощь в организации колхозов, крестьяне воспринимали комсомольцев как самых «рьяных» коллективизаторов. Они выявляли «кулацкие хозяйства», составляли описи имущества раскулаченных, участвовали в выселении раскулаченных из деревни. «Комсомол на селе – бельмо на глазу у наших врагов», – отмечал С. Орджоникидзе [9, с. 296].

Нередко деревенские жители угрожали комсомольским общественникам побоями, расправой и поджогами. Партийные работники использовали особенности юношеской психологии: эмоциональность, радикализм, бескомпромиссность. Сопроотивление крестьян представители власти объясняли происками «классовых врагов», убеждая молодежь в необходимости скорейшего строительства социализма. «Большевистская революция не только наделила молодежь влиянием: она воодушевила их революционными идеалами строительства социалистического рабочего государства» [1, с. 19]. Были случаи, когда молодые активисты засчитывали покушения на комсомольцев в качестве показателей хорошей работы комсомола. На этом фоне поднималась волна взаимной ненависти.

Такая взаимная неприязнь имела очень глубокие корни. Как верно заметил Бернштейн, «...революции свергают не только политические режимы, но и иерархии поколений» [1, с. 19]. Молодежь была в авангарде социокультурных изменений деревни, транслировать новый образ жизни и мышления. «Комсомольская правда» в январе 1930 г. призывала активистов «поднять людскую целину», превратив их селян в пролетариат [10, с. 3]. «Эти усилия были разновидностью цивилизационной миссии – попыткой заложить в деревенское сознание городские идеи о том, как надо жить» [1, с. 38]. Но крестьяне воспринимали эти усилия как обесценивание их жизненного опыта. Партийные лидеры подогревали этот конфликт. «Нужно повести молодежь против кулака. Это новая проблема отцов и детей», – говорил партийный глава ЦЧО И.М. Варейкис [7].

В деревне 1930-х гг. конфликт «отцов и детей» касался не только кулацких семей. Для старшего поколения крестьян культурная революция, сопровождавшая изменение социально-экономического уклада, несла разрушение ценностных ориентиров. Давление власти на комсомольскую молодежь приводило к тому, что даже по отношению к близким людям они совершали поступки, воспринимавшиеся как аморальные: уход из семьи, потеря связи с близкими, публичное отречение от родителей, доносы на соседей. Конечно, было и желание комсомольцев, особенно девушек, выйти из-под опеки многопоколенной крестьянской семьи, вступившей в фазу нуклеаризации и переживавшей кризис. Вместе с тем, для молодых выходцев из патриархальных крестьянских семей, была привычной и оправданной авторитарность межличностных отношений. Только теперь в качестве «отца» воспринимался вождь. А городские

комсомольцы считали, что деревню нельзя модернизировать без насилия в силу ее невежества и отсталости.

Ставка власти на молодежь подтверждается политико-демографической статистикой на периоде от хлебозаготовительного кризиса 1927 г., до первой волны коллективизации. В 1927 г. в стране 307 тысяч деревенских жителей были в рядах партии (27% от общего количества), тогда как 963 тысячи сельских жителей были комсомольцами (49 % от общего количества). В конце 1931 г. обследование 412 деревень земледельческих областей, показало, что в 217 деревнях были комсомольские ячейки, но не имелось партийной ячейки [1, с. 35]. Не случайно один из видных деятелей ЦК ВКП(б) Л.М. Каганович на IX съезде ВЛКСМ в январе 1931 г. сказал: «Комсомол был действительно помощником на нашем строительстве. В тех деревнях, где не было партийных ячеек, КСМ играл не только роль помощника, исполнителя, но играл роль застрельщика в борьбе за колхозы, он играл роль застрельщика в ликвидации кулачества» [14].

Заключение

Молодежная политика была чрезвычайно важна для большевиков, т.к. молодые люди рассматривались в качестве основной опоры новой власти, ее союзниками в формировании и реализации новых политических и культурных принципов. Роль ведущего молодежного института отводилась комсомолу. Комсомольцы должны были транслировать новые ценности в молодежную

среду. Уже в первое десятилетие существования советской власти выстраивается преемственность в воспитании молодежи и ее интеграции во «взрослую» политику. Мощным инструментом воздействия власти на молодежь была идеология, а главным механизмом – политическое образование, которое оказывало существенное влияние на процесс вертикальной социальной мобильности. Большевикам удалось мобилизовать молодежь, в первую очередь, на проведении культурной революции, с ее воинствующим отрицанием религии, которая стала важнейшей составляющей советской модернизации и опосредовала аграрную трансформацию деревни. Вовлеченность политизированной молодежи имело многоцелевое значение. Она стала социальной базой и основным ресурсом власти. Возраст сельских коммунистов в Центральном Черноземье колебался в пределах 25–32 лет. Региональный пример демонстрирует, как велика была роль молодежи в политике большевиков.

Комсомольцы выполняли непосредственно задачи партии в тех местах, где было недостаточно партийное присутствие. Институт комсомола стал основным инструментом мобилизации молодежи. Партийные кампании обеспечивали политическую социализацию будущих управленцев. Для многих молодых людей они формировали сценарии их собственной жизни. Так обеспечивалась главная задача молодежной политики – преемственность политического режима.

Библиографический список

1. Бернштейн С. Воспитанные при Сталине. Комсомольцы и защита социализма. М.: Политическая энциклопедия, 2018.
2. ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф. 1. Оп. 1. Ед. хр. 1305. Л. 74.
3. ГАОО. Ф. 1. Оп. 3. Ед. хр. 85.
4. ГАОО. Ф. П-1. Ед. хр. 1238.
5. ГАОО. Ф. П-48. Оп. 1. Ед. хр. 142.
6. ГАОО. Ф.1. Оп.3. Ед. хр.106.
7. Гончарова И.В. Конфликт «отцов и детей»: новое прочтение (Участие молодежи Центрального Черноземья в политических кампаниях 1928–1930 гг. в деревне) <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/--gn02-11/230-a>
8. Матвеева Е.С., Комарова М.С. Особенности становления молодежного движения в дореволюционной России // Вестник государственного муниципального управления №4(19) 2015 г. С. 125–132.
9. Орджоникидзе С. О молодежи. М.: Изд-во ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1937.
10. Перепахиваем межи, перестраиваем быт: штурм комсомоли // Комсомольская правда. 1930. 16 января.
11. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф.17. Оп.33. Ед.хр.425.
12. Слезин А.А. Молодежь и власть. Из истории молодежного движения в Центральном Черноземье 1921–1929 гг. Тамбов, 2002.
13. Франк С.Л. По ту сторону «правого» и «левого» / С.Л. Франк // Новый мир. 1990. №4.
14. Цветлюк Л.С. Молодежь и юношеские организации в политической системе советского общества. 20–30-е годы XX столетия. http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Tsvetliuk_Youth/

Referens

1. Bernstein S. Brought up under Stalin. Komsomol members and the defense of socialism. M.: Political Encyclopedia, 2018.
2. GAOO (State Archive of the Orel region). F. 1. Op. 1. Ed. hr. 1305. L. 74.
3. GAOO. F. 1. Op. 3. Ed. hr. 85.
4. GAOO. F. P-1. Ed. hr. 1238.
5. GAOO. F. P-48. Op. 1. Ed. hr. 142.
6. GAOO. F.1. Op.3. Ed. hr.106.
7. Goncharova I.V. Conflict of “fathers and children”: a new reading (Participation of the youth of the Central Chernozem region in the political campaigns of 1928–1930 in the village) <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/--gn02-11/230-a>
8. Matveeva E.S., Komarova M.S. Features of the formation of the youth movement in pre-revolutionary Russia // Bulletin of State municipal administration No.4(19) 2015 Pp. 125–132.
9. Ordzhonikidze S. About youth. M.: Publishing house of the Central Committee of the Komsomol “Young Guard”, 1937.
10. Plowing the boundaries, rebuilding life: storming the Komsomol // Komsomolskaya Pravda. 1930. January 16.
11. RGASPI (Russian State Archive of Socio-political history). F.17. Op.33. Ed.hr.425.
12. Slezin A.A. Youth and power. From the history of the youth movement in the Central Chernozem region 1921–1929. Tamboy, 2002.
13. Frank S.L. Beyond the “right” and “left” / S.L. Frank // Novy Mir. 1990. No. 4.
14. Tsvetlyuk L.S. Youth and youth organizations in the political system of Soviet society. The 20-30s of the XX century. http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Tsvetliuk_Youth/

ГОРЛОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА

доктор исторических наук, доцент кафедры индустрии гостеприимства, туризма и спорта, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

GORLOVA NATALYA IVANOVNA

DSc in History, Associate Professor Department of Hospitality, tourism and Sports, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

ЮНОШЕСКИЕ ДОБРОВОЛЬНЫЕ ПОЖАРНЫЕ ДРУЖИНЫ МОСКВЫ В 1960–1980-Е ГГ.

YOUTH VOLUNTEER FIRE TEAM OF MOSCOW IN THE 1960–1980s

Статья посвящена актуальной теме в исследовательских кругах – истории столичных юношеских добровольных пожарных дружин под эгидой Московского городского совета Всероссийского пожарного добровольного общества в 1960–1980-е гг. Рассматриваются организационные формы участия несовершеннолетних в обеспечении пожарной безопасности, заложенных традиции отечественного детского пожарного добровольческого движения. Представлен ретроспективный анализ деятельности добровольных противопожарных формирований в исследуемый период. Акцент смещается на социализирующую функцию детских объединений, воспитание бережного отношения к общественной собственности, профессиональных пожарно-технических навыков, а также саморазвитие и самореализацию детей и подростков через социально значимые практики. Учет исторического опыта мобилизации молодежи актуален в настоящее время в процессе решения как современных, так и перспективных задач системы обеспечения противопожарной безопасности, востребован Всероссийским добровольным пожарным обществом, Всероссийским детско-юношеским общественным движением «Юный пожарный», Всероссийским студенческим корпусом спасателей, Общероссийской общественной организацией «Российский союз спасателей».

Ключевые слова: добровольческое движение, Московская городская организация Всероссийского пожарного добровольного общества, пожарная безопасность, юношеские добровольные пожарные дружины.

The article is devoted to a current topic in research circles – the history of the capital’s youth voluntary fire brigades under the auspices of the Moscow City Council of the All-Russian Voluntary Firefighting Society in the 1960s–1980s. The organizational forms of participation of minors in ensuring fire safety, which laid the traditions of the domestic children’s fire volunteer movement, are considered. A retrospective analysis of the activities of voluntary fire-fighting units during the period under study is presented. The emphasis is shifting to the socializing function of children’s associations, nurturing a caring attitude towards public property, professional fire-technical skills, as well as self-development and self-realization of children and adolescents through socially significant practices. Taking into account the historical experience of youth mobilization is currently relevant in the process of solving both modern and future problems of the fire safety system; it is in demand by the All-Russian Voluntary Fire Society, the All-Russian children’s and youth social movement «Young Firefighter», the All-Russian Student Rescue Corps, the All-Russian public organization « Russian Union of Rescuers.

Keywords: volunteer movement, Moscow city organization of the All-Russian Voluntary Firefighting Society, fire safety, youth voluntary fire brigades.

Введение

Отличительной чертой развития детского добровольческого движения в советский период стала идеологическая доминанта, нацеленная на максимальную социальную мобилизацию подрастающего поколения в практики безвозмездного труда, формирования активной жизненной позиции, ценностных установок, сознательной модели поведения через чувство личной ответственности. Во второй половине XX в. движение юных пожарников получило новый импульс развития в связи с актуализацией участия молодежи в решении важной государственной задачи – обеспечении пожарной безопасности. Образованное в 1960 г. Всероссийское добровольное пожарное общество (далее – ВДПО) стало крупнейшей в СССР общественной организацией, развернувшей масштабную организационно-массовую работу по привлечению населения к предупреждению и

тушению пожаров. В начале 1980-х гг. насчитывалось более 165 тыс. первичных ячеек Общества по всей стране, в рядах которых числилось около 12 млн человек [6, л. 3].

Московская городская организация ВДПО (далее МГО ВДПО) в рассматриваемый период занимала прочные позиции в общественной жизни столицы, удерживала лидирующее место по количеству первичных организаций Общества и физических членов. В конце 1960 г. в рядах МГО ВДПО состояло 301 312 человек. Спустя девятнадцать лет (1979 г.) организация отчиталась о работе 7121 первичной организации с общим охватом 845 207 членов [15, л. 26].

В рамках историографического обзора по проблеме отметим работы Н.В. Деревянко, В.М. Кружилова, А.В. Мануйлова и других [1; 2], в которых авторы тему детских добровольных пожарных объединений освещают лишь отчасти, ограничиваясь небольшим количеством фактологического материала.

Л.А. Фролова в своем исследовании с опорой на документальные материалы фондов Государственного архива Псковской области рассматривает региональную историю добровольных формирований учащихся. Автор с опорой на принципы историзма раскрывает с соблюдением хронологической последовательности содержание деятельности юношески добровольных пожарных дружин (далее – ЮДПД), а также отмечает многообразие организационных форм работы с детьми и подростками (встречи с ветеранами пожарной охраны, слеты, викторины, рейды и эстафеты) [5].

Авторский коллектив в составе Н.Ю. Новичковой, А.Л. Никифорова, И. Ю. Шарабанова в рамках ретроспективного анализа деятельности ЮДПД выявил историческую преемственность, заложившую традиции современного детского пожарного добровольчества. Значительное внимание уделяется социализирующей роли детских пожарных формирований в истории общественных практик, в частности, в деле обеспечения пожарной безопасности, в самореализации детей и подростков через социально полезную деятельность [3]. В обобщающей работе Л.Ю. Скрипник, Л.В. Эюбовой содержится фактический материал о системе наставничества и руководства юными дружинниками в 1950–1980-е гг. [4].

Однако необходимо резюмировать, что тема ЮДПД так и не стала предметом всестороннего отражения в публикациях отечественных исследователей.

Целью предпринятого исследования является комплексный обзор истории деятельности столичных юношеских добровольных пожарных команд в 1960–1980-е гг. под эгидой МГО ВДПО.

Научная новизна исследования заключается в том, что деятельность детских добровольных пожарных дружин Москвы в обозначенные хронологические рамки впервые стала предметом специального изучения. Кроме того, в научных оборот, впервые вводятся, ранее не публиковавшиеся источники, которые содержат ценные сведения о формах и методах работы юных пожарников.

Методологической основой для всестороннего исследования стали общепринятые в исторической науке принципы системности, историзма, объективности, а также комплексного использования широкого круга источников, позволившие рассмотреть процесс становления и развития детских добровольных пожарных дружин в конкретно-исторической детерминированности и социальной обусловленности.

Изложение основного материала

Корпус источников по истории движения ЮДПД представлен материалами фонда Центрального государственного архива города Москвы (далее – ЦГА Москвы), которые позволили в полной мере воссоздать картину деятельности юношеских дружин в области пожарной безопасности, дополнив уже известную информацию по теме исследования.

Согласно материалам ЦГА Москвы, создание благоприятной среды и эффективность вовлечения несовершеннолетних в общественно значимые практики, формирование готовности подрастающего поколения к безопасному поведению в условиях пожара, экстремальных ситуациях являлись ведущими и приоритет-

ными задачами в деятельности МГО ВДПО: «Охрана социалистической собственности от огня – обязанность всех граждан нашей Родины. Пионеры и школьники наравне со взрослыми также должны тщательно соблюдать правила пожарной безопасности и следить за выполнением их другими ребятами» [11, л. 1]. В целях популяризации деятельности добровольных объединений несовершеннолетних, обучения навыкам поведения в пожароопасных ситуациях МГО ВДПО использовала разнообразные формы и методы работы – от спортивных соревнований и районных смотров до городского конкурса и слетов дружин по пожарно-прикладному спорту. К примеру, ЮДПД регулярно проводились встречи с ветеранами пожарной охраны, инициировались тематические сборы «Мы продолжаем эстафету отцовских подвигов и дел», «Только смелым покоряется огонь» и др.

В 1960-е гг. были заложены базовые принципы организации детского пожарного движения: социальная активность, добровольное участие и ответственное поведение, регулярная деятельность в обеспечении пожарной безопасности. Юные пожарники стали активными помощниками МГО ВДПО в вопросах просветительской работы с подрастающим поколением.

Работа со школьниками была нацелена не только на формирование у них культуры безопасности, повышение уровня теоретических знаний и практических навыков в сфере пожарной безопасности в частности, но и развитие безвозмездных практик в сфере пожарной безопасности на территории Москвы в целом. Последовательная реализация намеченного курса требовала от юных дружинников смелости и решительности, ловкости и изобретательности, чувства товарищества и взаимопомощи. Именно эти качества, по мнению МГО ВДПО, «воспитываются в них как в практической деятельности самих дружин, так и на героических примерах и традициях старших товарищей – бойцов огненного фронта» [10, л. 1].

В 1968 г. выходит «Положение о юношеских добровольных пожарных дружинах СССР», утвержденное в 1968 г., которое конкретизировало цели создания и функционал добровольных объединений учащихся [13, л. 43].

С 1965 г. в столичных школах действовало 386 дружин, в рядах которых состояло 10 340 пионеров [8, л. 2]. В 1966 г. функционировало уже 403 ЮДПД, включающих 11 057 учащихся, в 1967 г. количественный состав дружинников увеличился до 11 697 человек в возрасте от 10 до 16 лет [11, л. 2]. О динамике численности и возросшей роли добровольных объединений несовершеннолетних в последующие десятилетия в деле обеспечения пожарной безопасности свидетельствуют следующие цифры. В Москве по состоянию на 1 января 1980 г. было создано 997 ЮДПД, куда вошло 34 060 пионеров и школьников [15, л. 50].

Дружины создавались с целью проведения профилактической работы по предупреждению пожаров, а также для содействия взрослому населению при тушении пожаров путем оказания помощи пострадавшим, охраны эвакуированного имущества и др.

Добровольные объединения формировались на базе учебных заведений, детских домов, домов пионеров при наличии не менее не менее 10 человек желающих от 10

до 16 лет; ЮДПД могли делиться на отряды и группы и работали по принципу пионерских дружин. На общем собрании избирался командир, комиссар, руководитель конкретного направления, редактор боевого листа. Руководство обучением и работой пожарных дружин осуществлялось ВДПО в тесном контакте с местными комсомольскими организациями и органами народного образования. В школе работа с дружинниками велась одним из педагогов учебного заведения. Инспекторы районных отделений ЮДПД привлекались к созданию первичных объединений, в их обязанности входили занятия с группой школьников по 10-часовой программе по основам пожарного дела, по итогам обучения всем добровольцам вручались удостоверения членов дружины и нагрудные значки ЮДПД.

В структуре столичного добровольного объединения формировались профильные группы по направлениям деятельности дружинников [17, лл. 8–9]:

- группа по распространению наглядной агитации;
- группа для проведения массово-разъяснительной работы;
- группа по проведению паратактических противопожарных мероприятий на закрепленных участках, в зонах пионерского действия;
- группа спортсменов для участия в районных соревнованиях по пожарно-прикладному спорту;
- группа для участия в военно-патриотической игре «Зарница»;
- группа по предупреждению шалостей детей с огнем.

Все вышеперечисленные группы отличались своей мобильностью: по желанию участники дружины могли переходить из одной в другую.

В 1966 г. учреждается Городской совет ЮДПД в рамках организации и осуществления общего руководства юношескими добровольными пожарными дружинами г. Москвы. Совет действовал при городском Совете пионерской организации им. В.И. Ленина, в составе представителей от всех районных советов ЮДПД (по одному представителю), от городского отдела народного образования и от секции по работе с детьми при городском Совете ВДПО.

Между членами совета распределялись обязанности по нескольким как постоянным, так и временно создаваемым группам по направлениям деятельности Совета. К примеру, были группы по проведению соревнования между ЮДПД, организации слета пожарных дружин, по проверке их деятельности. Городской совет располагался в здании городского совета ВДПО и собирался один раз в месяц. На сборах заслушивались отчеты о работе районных советов ЮДПД, информация о работе дружин, о выполнении задания членами совета и др.

Работа совета осуществлялась четко в соответствии с календарным планом, который содержал следующие пункты:

- проведение районных соревнований на лучшую дружину;
- организация тематических вечеров, встреч и акций;
- проведение командных соревнований по пожарно-прикладному спорту;
- проведение при содействии городского совета

ВДПО инструктивных занятий с активом ЮДПД;

- участие в комплектовании городского учебно-спортивного лагеря ЮДПД и другие мероприятия.

Совет имел право ходатайствовать в городской Совет ВДПО об учреждении пожарной охраны, обращаться в комсомольские и пионерские организации с предложениями о поощрении как отдельных членов ЮДПД, так и дружины в целом.

Работа с ЮДПД предусматривала составление графиков дежурства, организацию регулярных занятий, способствующих совершенствованию умений и знаний по проведению аварийно-спасательных работ, привлечение и обучение новоприбывших добровольцев-спасателей.

Анализ документальных данных фонда ЦГА Москвы позволяет обозначить первоочередные задачи в деятельности добровольных объединений и очертить зоны участия несовершеннолетних в их непосредственном решении. Так, юные дружинники выполняли широкий перечень дел – от популяризации культуры безопасности и содействия пожарным службам до обучения практическим навыкам реагирования в экстренных обстоятельствах. Члены дружин распространяли плакаты, листовки и открытки на противопожарные темы. Только в 1965 г. было распространено 200 тыс. экземпляров тематических листовок. В отдельных районах практиковались и противопожарные рейды в жилые квартиры.

В отчетных документах МГО ВДПО содержатся примеры самоотверженной деятельности ЮДПД. В 1964 г. усилиями членов столичной дружины школы-интерната № 49 был ликвидирован возникший в школе пожар до прибытия городских пожарных частей [7, л. 8].

Все члены дружины принимали активное участие в массовых мероприятиях, проводившихся в различных районах Москвы, например со школьниками в городских пионерских лагерях они организовывали беседы на противопожарную тему, выступали в боевом развертывании и тушении импровизированного пожара с использованием пожарных автомашин. В 1973 г. в 27 городских лагерях указанными мероприятиями было охвачено несколько тысяч пионеров и школьников [16, л. 11].

Дружинники наблюдали за противопожарным состоянием своих школ, дворцов пионеров, организовывали посты при проведении вечеров в школах. Выставлялись посты на избирательных участках в дни выборов в местные Советы.

МГО ВДПО в своей политике придерживалась комплексного подхода к организационно-методическим мероприятиям по реализации, а также профессиональной ориентации подрастающего поколения в сфере безопасности. Большое внимание уделялось проведению с ЮДПД специальной пожарной подготовки по 12-часовой программе, утвержденной Министерством внутренних дел РСФСР, Минпросвещения и согласованной с ЦК ВЛКСМ. Для обучения юных пожарников Московский городской комитет располагал необходимой материально-технической базой: пожарной техникой – 20 автомобилями ГАЗ-69, оборудованными пожарными насосами, и комплектом пожарного вооружения.

Ежегодно МГО ВДПО устраивала летние лагеря для членов ЮДПД. К примеру, в 1965 г. во время летних школьных каникул проводился учебно-спортивный

лагерь ЮДПД Московского городского совета ВДПО в детском городке «Пионера и школьника» центрального парка культуры и отдыха «Сокольники». Программа лагеря предусматривала несколько образовательных направлений:

1. Повышение образовательного и культурного уровня знаний: занятия по изучению теории пожарной безопасности; моделирование и анализ действий в различных экстремальных и чрезвычайных ситуациях, связанных с пожарной опасностью; изучение истории развития добровольного пожарного дела в России, добровольных пожарных и движения дружин юных пожарных.

2. Овладение практическими навыками: развитие у детей умений и навыков в организаторской работе по предупреждению пожаров, проведению практических мероприятий; привитие первоначальных навыков профессии пожарного; воспитание чувства патриотизма, смелости, воли, активной жизненной позиции.

3. Пропаганда здорового образа жизни среди детей и молодежи. Знакомство с основами пожарно-спасательного спорта [9, л. 23].

В рамках смены практиковались выездные мероприятия для участников. Так, в 1964 г. учредители лагеря организовали маршрут «Москва – Серпухов – дер. Данки – Макаровка – Ступино – Москва», в ходе которого дружинники выступали с концертами в населенных пунктах, вели противопожарную агитацию, распространяли плакаты, памятки, инструкции.

В 1973 г. в летний период работал учебно-спортивный лагерь в Измайловском парке культуры и отдыха, в котором прошло профильную подготовку и обучение 200 человек.

Инициирование МГО ВДПО ежегодных детско-юношеских творческих конкурсов также способствовало повышению интереса среди детей и молодежи к теме пожарной безопасности.

Вместе с тем материалы делопроизводственной документации ВДПО демонстрируют наличие объективных трудности в организации и деятельности с добровольными объединениями несовершеннолетних. В деле «Доклад о работе юношеской добровольной пожарной охраны от 12 июня 1967 г.» озвучиваются такие проблемы, как: во-первых, формальный подход, равнодушные и отсутствие «должного внимания райсоветов ВДПО и секций в работе с ЮДПД с добровольными объединениями»; во-вторых, низкое качество обучения и подготовки юных пожарников; в-третьих, отсутствие необходимой методической литературы и наглядного информационного материала. Немаловажным фактором, который тормозил развитие столичного детского пожарного движения, были «неинтересные по содержанию занятия с членами ЮДПД» по причине отсутствия преподавателей-энтузиастов, которые «доходчиво могли рассказать ребятам изучаемый материал и привили бы любовь к пожарному делу, к профессии пожарного» [11, л. 1]. Как следствие, принятые оперативные меры по усилению деятельности районных советов ЮДПД привели к тому, что в 1968 г. наметились сдвиги в работе районных отделений с ЮДПД. Так, по данным отчетов, например, в Ленинградском районе столицы были оборудовали площадка для занятий пожарно-прикладными спортом. В Москворецком районе была проведена серия

семинаров с председателями советов ЮДПД по улучшению взаимодействия и 6 соревнований по пожарно-прикладному спорту. В Свердловском районе были созданы уголки ЮДПД, выпускались тематические стенгазеты [12, л. 4].

В 1970-е гг. меняется формат деятельности ЮДПД, которая выходит за границы «кружковой» и превращается в массовое добровольческое движение несовершеннолетних по всей стране. В разные годы комплексной программой деятельности дружинников столицы были «Смотр юных пожарных», «Рейд юных пожарных “01”», «Эстафета добрых дел».

«Эстафета добрых дел ЮДПД» предусматривала ряд проектов и мероприятий, конкурсов в течение года (операции «Школа», «Детский сад», «Новогодняя елка», «Поиск»). Операция «Школа» была связана с выявлением и устранением противопожарных недочетов в школе. Юные дружинники следили за состоянием дорог и подъездов к зданию школы. В канун новогодних праздников стартовала операция «Елка», предусматривающая разъяснительную работу со школьниками о правилах пожарной безопасности. Дружинники совершали обходы помещения, в которых планировалось проведение праздничных мероприятий, инспектировали их на предмет наличия эвакуационных путей и выходов, обращали внимание на наличие легковоспламеняющихся веществ и др. В 1975 г. добровольческим активом дружин Сокольнического, Перовского, Свердловского районов было распространено более 30 тыс. листовок и памяток по соблюдению мер пожарной безопасности при устройстве новогодней елки [14, л. 11]. Дружинники операции «Поиск» организовали работу поиска и уточнения сведений о ветеранах пожарной охраны.

Профилактические рейды в рамках операции «Огонь» должны были снизить количество пожаров в зонах патрулирования ЮДПО, дружинники занимались распространением агитационных материалов – «Памяток для населения г. Москвы».

Только в 1974 г. в операциях «Школа» и «Детский сад» приняли участие 25 тыс. юных пожарных. По данным МГО ВДПО, отличились дружинники Черемушкинского, Сокольнического, Перовского, Волгоградского районов. Благодаря слаженной работе члены ЮДПД добились устранения противопожарных недочетов в ряде столичных школ, способствовали проведению общественных рейдов, установлению дежурства в классах и лабораториях, выпуску стенгазет.

ВДПО совместно с Министерством просвещения и при содействии МВД инициировало Всероссийский дозор юных пожарных с целью активизации деятельности ЮДПД и усиления пожарно-профилактической работы среди детей. Дозоры столичных юных дружин проводились с 1 декабря 1979 г. по 15 мая 1981 г. по нескольким маршрутам. К примеру, в рамках маршрута «Школа» дозорные инспектировали учебное заведение и ее территории, выявляли нарушения правил пожарной безопасности, вели профилактические беседы с учащимися, проводили тематические мероприятия, а также шефствовали над учениками младших классов. Еще один маршрут – «Микрорайон» – предусматривал патрулирование кварталов при участии специалистов пожарной охраны, в ходе совместных выездов выявлялись нарушения при обследовании лестничных клеток

жилых зданий, дворов, чердаков, а также распространялись пожарные листовки.

Уже в конце 1980-х – начале 1990-х гг. произошел резкий спад в деятельности столичных ЮДПД, что не могло не отразиться и на массовости детского пожарного движения и привело к сокращению количества добровольных объединений и численности состава дружин.

Выводы

Таким образом, предпринятое исследование актуализирует проблему детского пожарного добровольче-

ства с исторической точки зрения. С опорой на архивные материалы ЦГА Москвы были рассмотрены различные формы социальной мобилизации детей и подростков в решении проблем обеспечения пожарной безопасности и формировании культуры ответственного поведения на примере деятельности столичных юношеских добровольных пожарных дружин. Как показал анализ, практикуемые методы и формы работы ЮДПД заложили базовые принципы (активность, добровольное участие, регулярная деятельность) и традиции детского пожарного добровольчества в Российской Федерации.

Библиографический список

1. Деревянко В.М., Кружилов А.В. Развитие добровольной пожарной охраны в России // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. 2016. № 1 (7). Т. 2. С. 105–107.
2. Мануйлов Е.В. Деятельность подразделений пожарной охраны в Алтайском крае (1953–1965 гг.) // Известия Лаборатории древних технологий. 2022. Т. 18. № 1. С. 219–229.
3. Новичкова Н.Ю., Никифоров А.Л., Шарбанова И.Ю. Детское пожарное добровольчество как средство пропаганды правил безопасного поведения молодежи в рамках развития системы государственного пожарного надзора // Современные проблемы гражданской защиты. 2021. №1 (38). С. 45–56.
4. Скрипник Л.Ю., Эюбова Л.В. Дружины юных пожарных // Народное образование. 2010. №3. С. 185–188.
5. Фролова Л.А. Из истории движения юных пожарных // Псков. Научно-практический, историко-краеведческий журнал. 2017. № 46. С. 50–53.
6. ГБУ «Центральный государственный архив г. Москвы» (ГБУ «ЦГА Москвы»). Ф. Р-295. Д. 115.
7. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Оп. 1. Д. 126.
8. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 139.
9. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 142.
10. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 158.
11. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 178.
12. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 184.
13. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 289.
14. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Оп. 1. Д. 338.
15. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 413.
16. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 426.
17. ГБУ «ЦГА Москвы». Ф. Р-295. Д. 375.

References

1. Derevyanko V.M., Kruzilov A.V. Development of voluntary fire safety in Russia // Fire safety: problems and prospects. 2016. No. 1 (7). T. 2. Pp. 105–107.
2. Manuilov E.V. Activities of the organization of fire protection in the Altai Territory (1953–1965) // News of the Laboratory of Ancient Technologies. 2022. T. 18. No. 1. Pp. 219–229.
3. Novichkova N.Yu., Nikiforov A.L., Sharabanova I.Yu. Children's fire volunteering as a means of promoting the rules of safe behavior for young people within the framework of the development of the state fire supervision system // Modern problems of civil protection. 2021. No. 1 (38). Pp. 45–56.
4. Skripnik L.Yu., Eyubova L.V. Squads of young firefighters // Public education. 2010. No. 3. Pp. 185–188.
5. Frolova L.A. From the history of the movement of young firefighters // Pskov. Scientific-practical, historical and local history journal. 2017. No. 46. Pp. 50–53.
6. State Budgetary Institution "Central State Archive of Moscow" (GBU "Central State Archive of Moscow"). F. R-295. D. 115.
7. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. Op. 1. D. 126.
8. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 139.
9. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 142.
10. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 158.
11. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 178.
12. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 184.
13. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 289.
14. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. Op. 1. D. 338.
15. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 413.
16. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 426.
17. State Budgetary Institution "Central State Administration of Moscow". F. R-295. D. 375.

КАРТЕЛЕВ ИГОРЬ ЛЕОНИДОВИЧ

старший преподаватель кафедры всеобщей истории и регионоведения, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: kartelev-igor58@yandex.ru

KARTELEV IGOR LEONIDOVICH

Senior Lecturer of the Department of General History and Regional Studies, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kartelev-igor58@yandex.ru

Т.Н. ГРАНОВСКИЙ О ВЛИЯНИИ АНТИЧНОГО НАСЛЕДИЯ НА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКУЮ ЖИЗНЬ, ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРУ РОССИИ И ЕВРОПЫ В XIX ВЕКЕ

T.N. GRANOVSKY ON THE INFLUENCE OF THE ANCIENT HERITAGE ON THE SOCIO-POLITICAL LIFE, EDUCATION AND CULTURE OF RUSSIA AND EUROPE IN THE XIX CENTURY

В статье рассматриваются взгляды выдающегося отечественного историка Т. Н. Грановского на значение греко-римской философской, эстетической и научной мысли для общественно-политического и духовного развития европейских народов в XIX веке. Особое внимание уделено аргументации Грановского в пользу античной классики в сфере образования и культуры. В частности Тимофей Николаевич ратовал за активное изучение в образовательных заведениях классических языков – греческого и латинского, а так же античной истории и литературы. Грановский считал, что именно обращение к античной классике способствует укреплению устоев государственности и официальной идеологии.

Ключевые слова: античность, греко-римская классика, духовное развитие, образование, культура, общественно-политическая жизнь.

The article examines the views of the outstanding Russian historian T. N. Granovsky on the importance of Greco-Roman philosophical, aesthetic and scientific thought for the socio-political and spiritual development of European peoples in the XIX century. Special attention is paid to Granovsky's argument in favor of the ancient classics in the field of education and culture. In particular, Timofey Nikolaevich advocated the active study of classical languages in educational institutions – Greek and Latin, as well as ancient history and literature. Granovsky believed that it was the appeal to the ancient classics that helps to strengthen the foundations of statehood and official ideology.

Keywords: antiquity, Greco-Roman classics, spiritual development, education, culture, socio-political life.

Введение

Актуальность темы видится в том, что на протяжении всей истории человечества присутствует элемент преемственности этапов исторического процесса. Обращение к данной теме позволяет лучше понять феномен общественного прогресса, определить истоки тех или иных явлений в различных сферах человеческой жизнедеятельности, включая общественно-политическую, духовную, культурную.

Целью предлагаемой статьи является рассмотрение взглядов выдающегося русского историка Т.Н. Грановского на место и роль античной философской, политической и научной мысли в европейской и российской общественно-политической практике, образовании, науке, культуре XIX века.

Новизна исследования видится в показе комплекса аспектов данного феномена в понимании Грановского, поскольку он достаточно широко смотрел на античную цивилизацию в ее связи с реалиями XIX столетия, прежде всего в политической и духовной жизни.

Главным источником при написании работы явилась статья Грановского «Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены». Исследование выполнено на основе применения таких методов, как системно-исторический, историко-сравнительный, метод контент-анализа.

Изложение основного материала

В 1851 г. в российских гимназиях было отменено изучение греческого языка. Это событие вызвало неоднозначную реакцию в российском научном и педагогическом сообществе. Выдающийся русский историк и педагог Тимофей Николаевич Грановский считал, что изъятие древних языков из гимназических программ является большой ошибкой.

Отмена преподавания греческого языка, по мнению Грановского, нарушала единство системы преподавания в русских гимназиях. Главным достоинством прежней системы образования Грановский считал державную идеологию, которая способствовала возвращению к истокам русского мира, «к коренным началам русской жизни» [1, с. 345]. Доминировавшая прежде иностранная идеология оказывала весьма негативное влияние на систему воспитания в России.

Система, которая вытеснила иностранное влияние, была утверждена министром просвещения С. Уваровым. Из российских учебных заведений было убрано все лишнее, наносное, случайное, ненужное. Грановский подчеркивает, что российская наука в период, когда Уваров руководил министерством, стала независимой и добилась больших успехов. Главная задача российского преподавательского корпуса, как ее понимал Грановский, стала состоять в том, чтобы давать слушателям знания, прежде всего нужные, современные,

«без сторонних, неидуших к преподаванию примесей» [1, с. 345].

Говоря о связях российской науки и просвещения с европейской мыслью, Грановский указывал, что «умственная связь России с европейской образованностью не была ослаблена» [1, с. 345]. С другой стороны, русские обрели право на свое собственное суждение и критику.

Начав с негативной оценки указа 1851 года, Грановский переходит к рассмотрению общественно-политической, духовной и культурной жизни России и Европы середины XIX века, поднимает ряд вопросов государственного уровня и, даже, правда лишь в плане постановки проблемы, вопрос о развитии человеческой цивилизации. Говоря о проблемах духовного и культурного развития, Грановский обращается к важному его элементу – системе образования. В значительной мере его привлекает общее состояние дел в данной сфере, начиная с организации образовательных учреждений и кончая учебными программами.

Грановский был уверен, что именно от постановки дела образования во многом зависят и все другие стороны государственной жизни. При этом Тимофей Николаевич обращался к использованию богатейшего наследия греко-римской античности.

Грановский отмечает, что спор между сторонниками классического и реального образования велся в Европе давно. Критике подвергалась система образования, основанная на приоритете филологического компонента в комплексе изучаемых предметов. Главная цель образования виделась здесь в подготовке «хороших латинистов».

В XVI – XVII вв. знания, получаемые в учебных заведениях, были мало приложимы к реальной жизни. При таком подходе, считает Грановский, «о народном образовании в обширном смысле, не могло быть речи...» [1, с. 346]. Автор видит еще один серьезный недостаток в сложившейся в XVI – XVII вв. системе образования. При ней учащиеся вынуждены были много запоминать, перегружать свою речь, при этом не развивая мышление и охоту к учебе.

Сторонники системы образования, ориентированной на более жесткую связь школы с жизнью, по мнению Грановского, впадали в другую крайность. Они, делая упор на практическую полезность обучения, ослабляли его научную составляющую. Процесс обучения при этом становился весьма легковесным, упрощенным и однообразным. Грановский в качестве примера реальной школы упоминает школу немецкого пастора Гекера, открытую в Берлине в 1747 году. Воспитанники этой школы постигали основы многих полезных, как представлялось, в жизни наук, искусств и ремесел, «начиная с древних языков до выделки кож» [1, с. 347].

Процесс обучения был весьма напряженным. Ученики занимались по одиннадцать часов в день, не считая времени для выполнения домашних заданий. Элемент реализма вытеснял другие компоненты обучения. Грановский приводит мнение одного из выпускников школы Гекера – Николаи, ставшего в дальнейшем известным писателем и журналистом. Николаи считал, что «все верования, идеи и убеждения человечества, которые нельзя доказать математически или ощутить рукою, принадлежат к числу вредных предрассудков» [1, с. 347].

Тем не менее, считает Грановский, реальное образо-

вание в Европе делало большие успехи. Квинтэссенцией его Тимофей Николаевич назвал роман Ж.-Ж. Руссо «Эмиль». Это был своего рода протест против классического, или как тогда говорили, искусственного воспитания.

Даже некоторые европейские правители в те годы увлекались новыми методами обучения и воспитания. Так, особый интерес вызывали педагогические изыскания Иоганна Базедова, устроившего школу в Дессау, где на практике реализовывали идеи реального образования.

Грановский хорошо понимал, что рост популярности реального образования во многом связан с успехами, которые делала европейская промышленность. Экономический прогресс повлиял на рост интереса правительств к организации технического образования. С этой целью создавались специальные учреждения, в гимназиях вводились курсы естественных наук и математики. При этом предметы классического цикла изучались в меньшем объеме. Грановский упоминает о случаях, когда из реальных учебных заведений изгонялись преподаватели классических языков и античной истории, сокращалось количество часов, отведенных на изучение латыни.

Грановский выделяет два направления критики, которой подверглось классическое образование со стороны его противников. Прежде всего, это – оторванность классической школы от жизни, от практики. А во-вторых, негативное влияние на умонастроение молодежи в смысле воспитания в ней вольнодумства. В этой связи Грановский обратился к такому важному событию мировой истории, как Французская революция конца XVIII века. Он затронул вопрос о причинах революции и обратил внимание на мнение, что революция была вызвана к жизни отчасти изучением в школах древних языков, т.е. греческого и латинского и древней истории, т.е. истории античной. «Этим путем, – говорили близорукие обвинители классического образования, – проникают развившиеся в Греции и Риме республиканские идеи в незрелые умы юношества, отрывают их от действительности и поселяют в них опасные мечты свободы и равенства» [1, с. 348].

Для историка – профессионала Грановского не составляло большого труда парировать эти обвинения. Он указывает на то обстоятельство, что накануне революции, в годы правления Людовика XVI, французское общество не было достаточно хорошо знакомо с событиями древней истории, а потому не могло быть вдохновлено идеями греческих или римских республиканцев. «Люди, участвовавшие в революции, заимствовали свои идеи не из греческих или римских писателей, а из ближайших источников современной им литературы...» [1, с. 348].

Кроме того, Грановский обращает внимание на тот факт, что в революции активное участие принимали люди, получившие не классическое, а общее образование. Его не смущало то обстоятельство, что нередко парижане в революционные дни называли себя Солонами, Брутами и Катонами. Грановский объясняет этот факт не влиянием античной истории, а самым обычным невежеством низов, которые из всей истории знали только имена. Грановский считает необоснованным утверждение о том, что идеи республиканизма проникли во

Францию из истории Древнего Рима и Древней Греции.

Более того, Тимофей Николаевич называет события мировой истории, произошедшие относительно незадолго до 1789 года и упоминает революционные события в Нидерландах, английскую революцию XVII века, образование Северо-Американских Штатов с их республиканской формой правления. «Она (Французская революция – И. К.) теснее связана с этими событиями, нежели с преданиями классического мира. Никто, однако, не думал выводить образа мыслей и действий Вильгельма Оранского, Кромвеля или Франклина из Фукидида и Тита Ливия» [1, с. 349].

Представляет интерес идея Грановского о разумном сочетании курсов естественных и гуманитарных наук, изучаемых в гимназиях. Автор указывает на неразумность стремлений ограничить технический прогресс, не учитывая общественные потребности. Однако это не должно мешать изучению классических, гуманитарных предметов, которые, по мнению Грановского, выражают высшие блага и цели воспитания. Тимофей Николаевич высказывает при этом надежду на то, что в будущем будет найдена возможность создать такую систему образования, в рамках которой удастся согласовать реальный и классический элементы в учебной программе и она обретёт наконец гармонический характер.

Здесь Грановский касается весьма важной проблемы, которая еще не была осознана тогдашним интеллектуальным сообществом, хотя начинала беспокоить некоторых современников. Речь идет о двух сторонах развития человечества – материально-техническом прогрессе и духовном совершенствовании социума.

Тимофей Николаевич указывает на наметившуюся тенденцию в развитии европейской цивилизации – доминировании материальных начал перед духовными, забвении высоких идеалов «добра и красоты». Он предостерегает от чрезмерного увлечения естественными науками в реальной школе, которые вытесняют науки гуманитарные или, как тогда говорили, классические. Этот процесс, по мысли Грановского, «неминуемо приведет европейское общество к такой нравственной болезни, от которой нет другого лекарства, кроме смерти» [1, с. 349].

Грановский убежден в том, что некоторый вред, который приносит естественные науки как таковые, связан скорее с системой образования, преобладавшей в большинстве стран тогдашней Европы. Главным недостатком этой системы Грановский считает то, что она не учитывает разнообразие окружающего мира, сложность общественных отношений. Сравнивая постановку образовательного процесса в реальных учебных заведениях и классических, автор приводит в своей статье девиз реальной школы: «Надо учиться не только для школы, а для жизни» [1, с. 351]. Реальная школа, с точки зрения Грановского, подразумевала под жизнью сферу применения чисто практических знаний и умений. Грановский же убежден: «Требования жизни бесконечно разнообразны: на них можно отвечать только всесторонним развитием всех сил, которых зародыши положены творцом в духе человека» [1, с. 351].

Тимофей Николаевич выражал сильные сомнения в правильности главного принципа реальной школы. Обращаясь к его сторонникам, он задавался вопросом: «Неужели они в самом деле думают дать в школе все нужное для жизни и проводя такую резкую черту

между последней и учением?» [1, с. 354]. По мнению Грановского, классическая школа делает упор не на накопление знаний, а на развитие духовного мира учащихся. В этой школе число предметов ограничено, а на первое место выходят древние языки, которые становятся главным «средством нравственного, эстетического и логического образования» [1, с. 355].

В этом плане Грановский выступает в защиту классической школы, показывает непреходящее значение, которое имеет классика и с точки зрения науки и с точки зрения образования. Именно классическое знание дает учащимся опорные принципы, отталкиваясь от которых, они могут постигать все новые и новые истины, осмысливая постоянно меняющуюся жизнь.

Тимофей Николаевич убедительно обосновывает значение, которое научное наследие античности имеет для науки Нового времени. Важность изучения древней истории Грановский объясняет, среди прочего, тем, что она, пожалуй, является единственным периодом в мировой истории, представляющим собой законченный процесс, исследуя который, можно проследить основные этапы жизнедеятельности социума. «Можно сказать, что каждое значительное явление этого длинного жизненного процесса совершилось под солнцем истории, перед глазами остального человечества» [1, с. 354].

Грановский убежден в том, что, изучая древнюю историю, мы получаем ключ к пониманию сегодняшних событий. Весьма образно он показал, зачем нужно обращаться к давно прошедшим временам и изучать историю античности. Грановский писал: «Грецию и Рим можно теперь сравнить с превосходно сохранившимся трупом, над которым анатом-историк не только изучает строение народных организмов, но из которого он извлекает притом законы, приложимые и к мимобегущей, неуловимой для него жизни» [1, с. 354].

Древние языки, как считает Тимофей Николаевич, имеют структуру, подчиняющуюся математическим принципам, а именно – точности и определенности. Это, в свою очередь, воздействует на мыслительные способности учащихся, способствует выработке у них навыков логического мышления. Изучение греческого и латинского языков, как считает Грановский, «ведет за собой целый ряд других приобретений» [1, с. 355].

Кроме этого, Грановский усматривает пользу от изучения древних языков и литературы еще и в том, что оно формирует в подрастающем поколении понятие красоты, долга, человеческого достоинства. Тимофей Николаевич объективно смотрит на историю. Он пишет: «В понятиях и убеждениях Греции и Рима было бесспорно много ложного и неприменимого к быту новых гражданских обществ; но умному наставнику нетрудно отделить чисто историческое, временное от общечеловеческого, вечно истинного элемента в творениях греческих поэтов и мыслителей» [1, с. 355]. Он указывает на тот факт, что у истоков многих научных дисциплин лежит античная учёность. «Мало наук, которых начала не примыкают к трудам греческих мыслителей и учёных» [1, с. 352].

Здесь Тимофей Николаевич показывает значение античной мысли как явления классического: «...истинно великие произведения духа человеческого отличаются именно своею неисчерпаемостью» [1, с. 352]. Грановский, дискутируя с критиками античного наследия, обращается в качестве примера к феномену Аристотеля,

по праву считавшегося самым ярким мыслителем древнего мира. Причем начинает Грановский с пользы значения Аристотеля именно для естественных наук, представители которых являлись наиболее характерными защитниками реального направления в образовании и ярыми критиками классического наследия древности.

Грановский ссылается на отзывы об Аристотеле таких известных исследователей природы как Кьюбье и Сент-Илер. Они лишней раз доказывают, что великие творения человеческой мысли, а работы Аристотеля, безусловно, относятся к таковым, неисчерпаемы.

Но и это еще не все. Энциклопедические знания Аристотеля охватывали не только естественные науки, но и науки гуманитарные. «Какой философ, какой историк, политик или критик в состоянии обойтись без его сочинений, когда дело идет о главных вопросах философии, политической жизни древних или искусства» [1, с. 353]. Серьезным недостатком реального образования Грановский считает стремление ее сторонников дать учащимся как можно больше знаний по самым разным предметам. Он пишет: «Ясно, что здесь дело не в качественном, внутреннем, а в количественном, внешнем приготовлении к жизни» [1, с. 354–355].

Грановский приводит перечень предметов, которые должен изучить выпускник среднего реального заведения: «закон Божий, два новых языка сверх отечественного, алгебру, геометрию, физику, химию, естественную историю органических царств природы, историю, географию и даже право» [1, с. 355]. Грановский считает такое обилие изучаемых дисциплин чрезмерным, требующим напряжения всех сил учащихся. А это, в свою очередь, грозит охлаждением их интереса к учебе.

Грановский затрагивает такую весьма важную и злободневную для середины XIX века тему, как революционное движение в Европе, и находит здесь, на первый взгляд, неожиданную связь с нападками на классические предметы в гимназиях и школах. Упомянув о работе франкфуртского парламента, и, в частности, о деятельности ряда депутатов, являвшихся профессорами университетов, Грановский, пишет об усилении негативного отношения к «учёным школам», как тогда нередко именовали заведения с углубленным изучением классических предметов, прежде всего древних языков и античной истории. Эти учебные заведения подвергались критике за то, что они, якобы, являются рассадниками вредных мыслей.

Грановский, отвечая на эту критику, указывает, что, самое известное из реальных заведений в Европе, политехническая школа, со дня своего основания сохранила республиканское направление. Учащиеся Альфортской ветеринарной школы принимали активное участие во всякого рода мятежах в Париже, включая баррикадные бои. Австрийские студенты из технических и реальных училищ Вены были непременными участниками революционных событий.

Грановский решительно отвергает связь коммуни-

стической и социалистической идеологии с идеями, развившимися в античном мире. Более того, Тимофей Николаевич склонен считать, что как раз реальные учебные заведения ближе к идеологии коммунизма, нежели классические.

Грановский утверждает, что наука сама по себе не имеет ту или иную политическую и идеологическую направленность. В этом смысле «наук вредных нет и быть не может» [1, с. 350].

Вместе с тем Грановский высказывает убеждение в том, что, не имея прямой связи с революциями, естественные науки повлияли на воспитание молодежи, как влияет всякая односторонность. Он считает, что задача педагогики состоит в формировании всесторонне развитой личности, «в равномерном (гармоническом) развитии всех способностей учащегося, из которых ни одна не должна быть принесена в жертву другой» [1, с. 350].

По мнению Грановского, изучение в школе лишь естественных наук – природоведения, физики, химии при забвении дисциплин гуманитарных, занимающихся «духовной стороной бытия», в итоге обязательно приведёт к формированию у молодого поколения материалистического мировоззрения. Естественнонаучное образование не может ответить на нравственные запросы человека и общества. Грановский приводит высказывание Шлецера о том, что «можно представить себе целый народ отличных математиков, погруженный в глубокое варварство» [1, с. 351].

Расширяя и дополняя это высказывание, Грановский пишет: «Можно предположить существование народа натуралистов, без всяких определенных и твердых понятий о добре и зле» [1, с. 351]. В этом фрагменте видится мечта Грановского о будущем обществе, которое будет гармонично развито, и его члены будут свободны от перекосов, вызванных односторонним доминированием материального либо духовного начала.

Выводы

Начав с критики указа 1851 года об отмене преподавания греческого языка в российских гимназиях, Т.Н. Грановский расширяет круг своих размышлений, распространяя их на проблему преемственности в историческом процессе, в частности, на влияние, которое оказывало классическое античное наследие на самые разные стороны жизни современного ему общества. Вопросы, связанные с преподаванием греческого языка в гимназиях стали для Грановского лишь поводом для рассмотрения более широких проблем исторического развития и, в частности, использования античной классики обществом эпохи Нового времени. Особое внимание автор уделяет вопросам духовного развития, образования и культуры. Грановский находит в греко-римском историческом опыте многое из того, что, по его мнению, могло бы способствовать более гармоничному развитию человечества, а так же предостеречь его от возможных социальных потрясений.

Библиографический список

1. Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены Полное собрание сочинений: В 2т. Т.2 СПб.: 1905.

References

1. Granovsky T.N. The weakening of classical teaching in gymnasiums and the inevitable consequences of this change Complete works: In 2t. Vol.2 St. Petersburg: 1905.

ПУНЕВСКИЙ ЯРОСЛАВ ВИКТОРОВИЧ

аспирант кафедры Истории России, Государственный университет просвещения, г. Москва, Россия
Email: moskva221090an@gmail.com

PUNEVSKY YAROSLAV VIKTOROVICH

Postgraduate Student of the Department of Russian History, State University of Education, Moscow, Russia
Email: moskva221090an@gmail.com

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОРГАНОВ ГОРОДСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ЯРОСЛАВСКОЙ ГУБЕРНИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ОБЫВАТЕЛЕЙ В 1870–1914 ГОДАХ

THE ACTIVITY OF THE CITY SELF-GOVERNMENT OF THE YAROSLAVL PROVINCE IN ORGANIZING LEISURE ACTIVITIES FOR ORDINARY PEOPLE IN 1870–1914

В статье рассматриваются основные направления практической деятельности городских дум и управ Ярославской губернии по организации досуга жителей городов в 1870–1914 году. Исследование основывается на изучении неопубликованной делопроизводственной документации из региональных архивов и малоизвестного газетного материала. Среди основных мероприятий в обозначенной сфере автор отметил организацию народных гуляний, строительство театров, синематографа и др. Как главный инструмент деятельности в этой сфере для городского самоуправления выступало право издания обязательных постановлений и выплат разовых и постоянных пособий из муниципального бюджета на те или иные цели. В качестве вывода автор отмечает активность и инициативность органов городского самоуправления в изучаемой в статье сфере. Учитывая масштабность задач и ограниченность финансовых возможностей, автор считает необходимым оценить деятельность городского самоуправления по организации досуга обывателей в 1870–1914 гг. позитивно.

Ключевые слова: городское самоуправление, деятельность, бюджет, расходы, досуг, массовая культура, народные гуляния, театр.

The article examines the main directions of practical activity of the city councils and administrations of the Yaroslavl province for the organization of leisure activities of urban residents in 1870-1914. The research is based on the study of unpublished office records from regional archives and little-known newspaper material. Among the main activities in this area, the author noted the organization of folk festivals, the construction of theaters, cinematograph, etc. The main instrument of activity in this area for the city government was the right to issue mandatory resolutions and pay one-time and permanent allowances from the municipal budget for certain purposes. As a conclusion, the author notes the activity and initiative of city self-government in the field studied in the article. Taking into account the scale of the tasks and limited financial possibilities, the author considers it necessary to evaluate the activities of the city government in organizing leisure activities for ordinary people in 1870-1914 positively.

Keywords: city government, activities, budget, expenses, recreation, mass culture, folk festivals, theater.

Введение

Актуальность исследования обусловлена исторической значимостью институтов местного самоуправления в России, которая подчеркивает необходимость изучения опыта становления и развития его элементов в различные периоды отечественной истории. Одним из важнейших аспектов изучения местного, в том числе и городского, самоуправления является определение масштабов практической работы его учреждений, которая, в сущности, и определяла место муниципальных органов в общественно-политической системе. Исследование деятельности органов городского самоуправления по организации досуга обывателей в 1870–1914 гг. в одном из самых малоизученных в этом плане регионе Центральной России – Ярославской губернии, представляет несомненный интерес.

Цель исследования – выявить основные мероприятия в деятельности органов городского самоуправления Ярославской губернии в сфере организации досуга обывателей, культурной жизни города, определить их масштаб, источники финансирования, проблемы и сложности реализации.

Научная новизна исследования состоит во введении в научный оборот относительно большого количества неопубликованных источников, извлеченных из фондов Государственного архива Ярославской области и его филиалов, а также малоизвестного газетного материала. Кроме того, как обладающая определенной степенью новизны может рассматриваться и задача рассмотрения деятельности городского самоуправления в культурно-досуговой сфере в рамках отдельной статьи, поскольку статейные работы подобного практически не появлялись, при том, что, безусловно, деятельность городских управ в рассматриваемой нами сфере прямо или косвенно изучалась исследователями в работах более широкого масштаба.

Методы исследования. Методологической основой статьи являются принципы историзма и системного подхода, позволяющие проследить комплекс мероприятий городского самоуправления Ярославской губернии в рассматриваемой нами сфере в конкретно-исторический период. В исследовании применялись сравнительно-исторический, историко-системный, хронологический методы. В основе настоящей статьи – анализ опубли-

кованных и неопубликованных источников: материалов Государственного архива Ярославской области, опубликованных журналов заседаний Ярославской городской думы, периодической печати (газеты «Ярославские губернские ведомости», «Голос», «Северный край», «Северная мысль», «Угличская мысль» «Угличские вести»), воспоминаний С.В. Дмитриева.

Изложение основного материала

Вторая половина XIX–начало XX вв. стала временем ускорения урбанизации российских городов [25, с. 839]. Муниципальные городские власти были вынуждены найти средства борьбы с ее негативными последствиями. Иногда, в качестве главного из таких средств называют благотворительную деятельность [2, с. 61]. Другим методом могло стать развитие культурно-досуговой сферы. Города были не только административными и промышленными, но и культурными центрами территорий, где существовали различные формы культурно-общественной жизни [5, с. 7]. Кроме того, именно в городах в рассматриваемый нами период стали зарождаться различные формы массовой культуры [23].

В контексте рассмотрения деятельности городских дум и управ Ярославской губернии в культурно-досуговой сфере в первую очередь следует выделить такую форму организации досуга населения как массовые народные гуляния. О значимости народных гуляний, организованных городским общественным управлением, и их популярности говорит количество участников. По некоторым сведениям, на народные гуляния в Ярославле могли собираться до 15000 человек, т.е. без малого четвертая часть населения города [14].

Естественно, не все массовые народные гуляния организовывались или санкционировались местными городскими властями. Например, известно о времени от времени, особенно на праздники, возникающих стихийных гуляний рабочего населения Ярославля у храма Иоана Предтечи, которые попадали в поле зрения сотрудников городской управы из-за большого количества происшествий и роста заболеваемости холерой среди участвующих в них [7, Л. 31об–38 об.].

Приведем несколько примеров прошедших в Ярославле в конце XIX в. народных гуляний, о которых известно по данным периодической печати. Так, в мае 1897 г. в Ярославле в саду на Казанском бульваре прошло большое праздничное гуляние с участием малороссийского хора П.С. Смирнова. Поводом к объявлению гуляния был день рождения императрицы Александры Федоровны, в связи с чем, перед началом гуляния был исполнен народный гимн «Боже царя храни» [45]. Чуть позже, 29 мая 1897 г., несмотря на холодную и дождливую погоду, детское гуляние во Власьевском саду собрало большое количество народа, а по оценкам современников, было довольно оживленным [46]. На 14 июня 1898 г. было запланировано большое гуляние на Казанском бульваре в Ярославле при участии хоров и оркестров [51]. Зимой 1899 г. в феврале, на масляной неделе в манеже 11 Фанагорийского полка близ Николо-Мокровских казарм в Ярославле прошло народное гуляние с оркестром и хором песенников, с бесплатной раздачей сюрпризов для обывателей [52]. О содержании сюрпризов не сообщалось. Приведенные сведения иллюстрируют масштабность гуляний, широкий состав их участников.

Степень благоустройства уездных городов Ярославской губернии не позволяла их городским управам проводить народные гуляния в масштабе, сравнимом с губернским. «Единственным местом в городе, где может гулять и проводить время романовская публика летом и весною является бульвар, идущий по берегу реки Волги, ... не мешало бы серьезно подумать о благоустройстве нашего города, который далеко отстал в этом отношении от своих местных собратьев», сообщили из г. Романово-Борисоглебска сотрудникам ярославской газеты «Голос» [15]. Об отсутствии развлечений на борисоглебской, т.е. заволжской стороне города, писали и в другом номере газеты [17].

Да и в губернском центре, по некоторым данным, ситуация была не очень хорошей. О недостаточном развитии культурно-развлекательных учреждений меуарист С.В. Дмитриев писал так: «для нас, служащих частных предприятий, никаких общественных развлечений, кроме театра, который работал только зимний сезон, ... не было в нашем городе» [19, с. 280]. Безусловно, формат массовых гуляний в качестве формы досугового времяпрепровождения устраивал не всех обывателей. Некоторым из них хотелось более элитарных развлечений.

Часто массовые гуляния организовывались органами городского общественного управления с благотворительными целями. В таких случаях городские власти могли одновременно отметить значимыми инициативами в сфере общественного призрения, получив, с другой стороны, прибыль. Как отмечает И.А. Сизова выручка от публичных мероприятий: спектаклей, гуляний, ярмарок, лотерей, где взимались благотворительные суммы, в российских городах была довольно значительной [34, с. 94].

Особенно преуспела в деле организации таких гуляний ярославская городская управа. В частности, 6 августа 1897 г. состоялось гуляние на казанском бульваре Ярославля с благотворительным сбором в пользу нуждающихся жителей [50]. В 1899 г. на Казанском бульваре Ярославля состоялся розыгрыш лотереи, организованной комитетом для призрения неимущих [53]. 6 августа 1897 г. там же состоялось гуляние в пользу погорельцев Любима. Участие в гулянии приняли: оркестр одного из Гренадерских полков, оркестр и хор певчих фабрики ЯБМ, хоры Власьевских и Предтеченских певчих, артист Ф.Ф. Молодцев [8, л. 5–5об.]. В 1902 г. «Ярославские губернские ведомости» сообщили о проведении в Ярославле в июле гуляния на Казанском бульваре в пользу Общества спасания на водах [54]. В августе того же года прошло народное гуляние с благотворительным сбором на устройство городской спасательной станции на Волге [55]. В 1907 г. на Казанском бульваре Ярославля состоялось массовое гуляние в пользу общественной пожарной дружины [31]. Гуляния в пользу бедных детей время от времени организовывались и в Угличе [36]. Однако, сообщений о проведении благотворительных народных гуляний в уездных городах губернии не так много.

Важным в контексте организации досуга городских обывателей было благоустройство бульваров и набережных наиболее крупных и развитых городов. Например, в 1900 г. рыбинский городской голова К.И. Росторгуев потратил собственные средства на посадку деревьев на

набережной Волги. В начале XX века была устроена железная решетка на бульваре на набережной р. Черемухи. По вечерам там играл оркестр. Бульвар стал излюбленным местом гуляний. В 1901 г. устроен первый фонтан на набережной в сквере, на что управа потратила 2000 рублей [35, с. 227–230]. Существенное внимание благоустройству бульваров и скверов в центральной части города уделяла и ярославская городская управа [3, с. 25]. К 1885 г. относится создание Вахромеевского сквера, который затем неоднократно благоустраивался [9, Л. 3; 13, л. 26об.]. На Казанском бульваре время от времени высаживались новые деревья [13, л. 27].

Следует отметить ряд инициатив органов городского общественного управления по ограничению распития спиртных напитков во время проведения городских публичных мероприятий. Так, 11 марта 1902 г. губернатор утвердил постановление ярославской городской думы о запрете публичного распития спиртных напитков [32]. В то же время, гласные городской думы г. Петровска отвергли предложение уездного исправника о запрещении публичного распития вина в городе [33].

Отметим и роль публичных театров в развитии культурно-досуговой сферы российских городов. Безусловно, значение театров для развития культурной жизни осознавалось в учреждениях городского общественного управления. В частности, в конце XIX–начале XX в. активная политика благоустройства городских театров велась городскими управами Казани и Нижнего Новгорода [42, с. 86; 18, с. 10–13; 1, с. 2]. Решение о строительстве нового каменного здания театра было принято городской думой г. Рыбинска еще в 1874 году. Для этой цели городская управа выпустила заем под 5 % облигациями в размере 150 000 рублей. Погашение капитала началось с 1 сентября 1878 г. ежегодными тиражами в течение 48 лет [43, 48–49].

Ярославский волковский театр был приобретен органами ярославского городского общественного управления из частного владения еще в 1882 г. по инициативе известного городского головы, мецената И.А. Вахромеева [4, с. 37–39]. В дальнейшем городская управа Ярославля уделяла значительное внимание благоустройству и развитию театра. Под контролем ярославской городской управы работала театральная комиссия [10, л. 38–40]. К 1911 г. усилиями ярославского городского общественного управления было выстроено новое здание театра. Сумма, затраченная на ремонт театра в Ярославле – более 300 000 руб. показала чрезмерной сотруднику газеты «Голос», особенно в сравнении с хронической нехваткой средств на развитие другие мероприятий в городском хозяйстве [16]. 9 мая 1900 г. за счет ярославской городского самоуправления началось проведение юбилейных торжеств волковского театра. В целом, театр им. Ф.Г. Волкова был одним из лучших в провинциальной России [24, с. 131].

Отметим и роль в развитии городского досуга и массовых развлечений такого учреждения как цирк. В 1880 г. ярославская городская управа разрешила турецкому подданному Владимиру Соломонскому устроить на Казанском бульваре цирк на двух месячный срок. Летом 1897 г. в Ярославле происходили гастроли цирка В. Дурова [47–49]. В 1910 г. в Угличе прошли 3-х месячные гастроли цирка из г. Кашина, далее цирк отправился на гастроли в Ростов [37].

Свою роль в развитии досугового потенциала Казанского бульвара в Ярославле сыграл и ресторан А.К. Бутлер, существовавший с 1902 года [22, с. 466–467]. В 1907 г. городская управа Ярославля разрешила А.К. Бутлер выстроить синемаграф и открытую сцену эстраду [21, с. 195]. В мае 1911 г. от лица местных городских властей был заключен договор с одним из военных полков, расквартированных в городе об игре на летней сцене эстраде духового оркестра с оплатой его работы из городских средств [22, с. 197].

В Рыбинске в 1903 г. было закончено строительство ресторана в излюбленном месте гуляния городской публики – Черемухинском бульваре. Согласно сведениям, приведенным в докладе городской управы думе от 21 февраля 1901 г. смета на устройство ресторана достигла 13454.55 рублей. Кроме того, думой в виду нехватки средств городской думой постановлено 8500 руб. назначить из запасного капитала [27, л. 1–24].

Ресторан А.К. Бутлер не был единственным местом в Ярославле, где можно было посмотреть синемаграфические представления. С 1909 г. они стали проводиться и в здании народной читальни [20, с. 50]. В Угличе в 1910 г. по инициативе городской управы синемаграф был открыт в частном доме купцов Евреиновых на углу Успенской площади и Старой улицы [39, л. 1–2]. Синемаграф вообще был популярным и распространенным культурно-досуговым средством в Ярославской губернии. По количеству электро-театров Ярославль в начале XX в. превосходил другие губернские города [23, с. 17].

Увеличение количества ходатайств об устройстве синемаграфов потребовало от городских управ усиления регламентации этого вопроса путем издания обязательных постановлений. Рыбинское городское общественное управление 23 сентября 1910 г. высказалось за установление в пользу города сборов с билетов на увеселения и зрелища. Дело в том, что содержатели синемаграфов и прочих развлекательных учреждений в городах России не несли никаких обязательств перед городским бюджетом. Помимо Рыбинска ряд российских городов возбудил соответствующие ходатайства. К разработке вопроса приступили и в Министерстве внутренних дел [28, л. 1–10].

В Рыбинске обязательное постановление городской думы по вопросам устройства и содержания синемаграфов было издано в 1912 году [29, л. 8–12об.]. Обязательные постановления о содержании театров-кинемаграфов в Мологе и Пошехонье приняты в следующем 1913 году [56; 58]. Подобное постановление было издано в Угличе в 1914 году [57].

Часто поводом для проведения массовых мероприятий служили памятные даты, юбилеи и визиты официальных лиц на территорию Ярославской губернии. Важным событием в культурно-досуговой сфере Углича стало организованное городской управой в 1883 г. трехдневное празднование по случаю коронации Александра III. Расходы на украшение города, 3 дневное гуляние в городском саду с музыкой, праздничные обеды в богадельне и тюремном замке, выплаты по 1 руб. каждому полицейскому и пожарному служителю произведены из запасного капитала городского общественного управления [38, л. 2–3].

Рыбинская городская управа 14–16 мая 1896 г. организовала в городе увеселительные мероприятия по

случаю коронации императора. Свои услуги городской управе предлагали крестьяне г. Клин Московской губернии – певцы и балабашники. Было признано необходимым устройство открытой сцены-эстрады. Всего поступило 4 предложения по вопросам организации гуляний от частных лиц, в том числе и об устройстве фейерверка. Он включал воздушные шары с вензелем, разные свечи, бомбы, жаворонки, ракеты всех сортов, огненный змей и прочее. Согласно опубликованному городской управой объявлению о праздновании оно проходило на черемухинском лугу напротив бульвара, включало призовые состязания, лазание на мостик, карусель. Начало гуляния 14 мая возвещалось поднятием флага на мачте, исполнением хором музыки военного гимна. Гуляние начиналось в 2 часа дня, а заканчивалось в 9 вечера, в случае ненастной погоды гуляние отменялось [26, л. 5, 16–17, 20].

По документам угличской управы известно о проведении в городе в 1912 г. празднования столетнего юбилея Отечественной войны. 11 июля 1912 г. состоялось совещание у ярославского губернатора по этому вопросу с участием представителей города. Уездный предводитель дворянства Н.Н. Тучков просил управу закрыть на время молебна Успенскую площадь и 26 числа закрыть все торговые заведения в городе. Городская управа сделала распоряжение об устройстве гуляний в городском саду. На народных гуляниях ожидался аншлаг. Для предотвращения возможности скопления большого народа по просьбе уездного исправника 24 августа 1912 г. снесены ларьки на Успенской площади [40, л. 1–7].

Масштабные народные гуляния прошли во многих городах Ярославской губернии в ходе празднования 300-летия Дома Романовых в 1913 году. Например, в Угличе гуляние по этому поводу прошли 20 февраля 1913 года. Состоялась панихида в Спасско-Преображенском соборе. Все общественные здания были украшены, а вечером иллюминированы. Многие частные дома городской голова А. Поснов украсил за свой счет, по причине нежелания многих гласных втягиваться в существенные расходы на организацию гуляний. Распоряжением начальника губернии от 8.02.1913 г. продажа крепких на-

питков в городе на время празднования была запрещена [41, л. 12, 18].

Гораздо более серьезной подготовки требовали народные гуляния, организованные по поводу визита императора Николая Второго 21–23 мая 1913 г. на территорию Ярославского края. Путь следования императора пролегал через три города – Ярославль, Ростов и Петровск [11, л. 23–23об.; 12, л. 1–2]. Улицы городов по пути следования императора были повсеместно украшены, проведены серьезные работы по мощению центральных улиц [30, л. 22–26; 59].

Выводы

Наряду с другими важными направлениями деятельности органов городского управления: общественное призрение, народное здравоохранение и городское благоустройство развитие культурно-досуговой сферы постепенно приобретало все большее значение. Этот процесс был объективно задан ускорившимся в конце XIX–начале XX в. процессом урбанизации, развитием социально-экономического потенциала городов, становлением массовой культуры.

Основными мероприятиями городских дум и управ Ярославской губернии в этой сфере были: организация народных гуляний, строительство и развитие провинциальных театров, синематографических представлений, развлекательных учреждений, благоустройство бульваров и набережных, служивших популярными местами гуляний городской публики. Деятельность городского общественного управления в изучаемой нами сфере подчас требовала от сотрудников энергии и существенных расходов. Использовалось и предоставленное городским думами право издания обязательных постановлений по обязательному кругу вопросов.

В целом, активность и инициативы органов городского общественного управления Ярославской губернии в деле развития культурно-досуговой сферы следует оценить позитивно, учитывая масштабность задач, стоящими перед муниципальными властями в рассматриваемый период, а также ограниченность городских бюджетов.

Библиографический список

1. *Архипова Н.Е.* Роль городского самоуправления в развитии объектов культуры в Нижнем Новгороде на рубеже XIX–XX вв. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №5. С. 29–31.
2. *Велитченко Н.С., Ларионов В.Н.* Благотворительная деятельность ярославского купечества в пореформенный период // «Минувшее, сливаясь с настоящим...». Тихомировские чтения. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова; Ярославский историко-архитектурный музей-заповедник, 1993. С. 60–63.
3. *Велитченко Н.С., Дурдина Е.А.* Деятельность Ярославской городской думы в 1871–1882 гг. // Власть и город: история и современность: материалы докладов научной конференции 25 мая 2000 г. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2001. С. 21–26.
4. *Велитченко Н.С.* Деятельность И.А. Вахромеева на посту городского головы в 1881–1887 гг. VIII Золотаревские чтения: тезисы докладов научной конференции (16–17 октября 2000 г.). К 90-летию Рыбинского музея. /под ред. А.М. Селиванова. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000. С. 37–39.
5. *Волкова Т.И.* Российское земство и социокультурная модернизация страны в начале XX века (по материалам губерний Центральной России). Ярославль: Издательское бюро «ВНД», 2012. 228 с.
6. Государственный архив Ярославской области (ГАЯО). Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 183.
7. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 581.
8. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 819.
9. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 1022.
10. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 1359.
11. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1. Д. 1517.
12. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1. Д. 2111.
13. ГАЯО. Ф. 509. Оп. 1.1. Д. 2113.
14. Голос. 1911. 21 июня.

15. Голос. 1911. 20 августа.
16. Голос. 1912. 19 сентября.
17. Голос. 1914. 4 апреля.
18. *Даноян В.Л.* Вклад городской думы в развитие образования и культуры в Нижнем Новгороде в 1870–1892 гг. // CHRONOS: Общественные науки. 2019. №2(16). С. 10–14.
19. *Дмитриев С.В.* Воспоминания. Ярославль: Александр Рутман, 1999. 392 с.
20. *Дружинин П. Морозова М. Рейпольский С.* Ярославль. Краткий очерк о прошлом и настоящем города. Ярославль: изд-во и тип. Яросл. обл. гос. изд-ва, 1950. 117 с.
21. Журналы Ярославской городской думы за 1907 год. Ярославль: изд-во Ярославской городской управы, 1908. 468 с.
22. *Колодин Н.Н.* Город древний. Ярославль: здания, люди, легенды. В 4 т. Т. 2. Ярославль: Канцлер, 2014. 504 с.
23. *Луговая А.В.* Становление массовой культуры в российской провинции: по материалам Ярославской губернии, 1890-е–1917 гг. автореф. ... канд. ист. наук. Ярославль, 2013. 23 с.
24. *Марасанова В.М.* Ярославский театр в конце 19-начале 20 века // Российская провинция и ее роль в истории государства, общества и развитии культуры народа. Часть 1. Культурный потенциал и духовная жизнь российской провинции / отв. ред. В.Р. Веселов. Кострома: КГПУ им. Н.А. Некрасова, 1994. С. 126–134.
25. *Миронов Б.Н.* Российская империя: от традиции к модерну: в 3 т. Т. 1. СПб.: Дмитрий Буланов 892 с.
26. Рыбинский филиал Государственного архива Ярославской области (РБФ ГАЯО). Ф. 9. Оп. 1. Д. 1374.
27. РБФ ГАЯО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 1774.
28. РБФ ГАЯО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 2341.
29. РБФ ГАЯО. Ф. 9. Оп. 1. Д. 2528.
30. Ростовский филиал Государственного архива Ярославской области (РСФ ГАЯО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 986.
31. Северная газета. 1907. 17 июня.
32. Северный край. 1902. 17 марта.
33. Северный край. 1902. 23 апреля.
34. *Сизова И.А.* Источники финансирования городских органов, занимавшихся решением социальных проблем в XIX в. (на примере Томска) // Социальная история российской провинции: Материалы Всероссийской научной конференции / отв. Ред. Ю.Г. Салова, И.Ю. Шустрова; Яросл. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2011. С. 90–95.
35. Старый Рыбинск. История города в описаниях современников XIX–XX вв. Рыбинск: «Михайловский посад», 1993. 332 с.
36. Угличская мысль. 1911. 29 июня.
37. Угличские вести. 1910. 31 января.
38. Угличский филиал Государственного архива Ярославской области (УГФ ГАЯО). Ф. 2. Оп. 1. Д. 185.
39. УГФ ГАЯО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 825.
40. УГФ ГАЯО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 946.
41. УГФ ГАЯО. Ф. 2. Оп. 1. Д. 947.
42. *Черняк Э.В. Мадияров А.Б.* Городское самоуправление в Казани 1870–1892 гг. Казань: изд-во «Дом печати», 2003. 127 с.
43. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1877. 12 сентября.
44. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1877. 3 октября.
45. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1897. 25 мая.
46. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1897. 30 мая
47. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1897. 7 июня.
48. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. №120. 10 июня.
49. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. №131. 22 июня.
50. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1897. 6 августа.
51. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1898. 14 июня.
52. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1899. 21 февраля.
53. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1899. 31 мая.
54. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1902. 19 июля.
55. Ярославские губернские ведомости. Часть неофициальная. 1902. 13 августа.
56. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1913. 20 сентября.
57. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1913. 24 сентября.
58. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1913. 14 мая.
59. Ярославские губернские ведомости. Часть официальная. 1913. 25 мая.

References

1. *Arkhipova N.E.* The role of urban self-government in the development of cultural objects in Nizhny Novgorod at the turn of the XIX-XX centuries // Actual problems of humanities and natural sciences. 2012. No.5. Pp. 29–31.
2. *Velitchenko N.S. Larionov V.N.* Charitable activity of Yaroslavl merchants in the post-reform period // “The past, merging with the present ...”. Tikhomirov readings. Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov; Yaroslavl Historical and Architectural Museum-Reserve, 1993. Pp. 60–63.
3. *Velitchenko N.S. Durdina E.A.* Activity of the Yaroslavl City Duma in 1871–1882. // Power and the city: history and modernity: materials of reports of the scientific conference on May 25, 2000 Yaroslavl: Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, 2001. Pp. 21–26.
4. *Velitchenko N.S. I.A. Vakhromeev’s* activity as mayor in 1881–1887. VIII Zolotarev readings: abstracts of scientific conference reports (October 16–17, 2000). To the 90th anniversary of the Rybinsk Museum. / edited by A.M. Selivanov. Rybinsk: Rybinsk farmstead, 2000. Pp. 37–39
5. *Volkova T.I.* The Russian Zemstvo and the socio-cultural modernization of the country at the beginning of the XX century (based on the materials of the provinces of Central Russia). Yaroslavl: Publishing Bureau “VND”, 2012. 228 p.
6. The State Archive of the Yaroslavl region (GAYAO). F. 509. Op. 1.1. D. 183.
7. GAYAO. F. 509. Op. 1.1. D. 581.
8. GAYAO. F. 509. Op. 1.1. D. 819.

9. GAYAO F. 509. Op. 1.1. D. 1022.
10. GAYAO. F. 509. Op.1.1. D. 1359
11. GAYAO. F. 509. Op. 1. D. 1517
12. GAYAO. F. 509. Op. 1. D. 2111
13. GAYAO. F. 509. Op. 1.1. D. 2113
14. Voice. 1911. June 21.
15. Voice. 1911. August 20.
16. Voice. 1912. September 19.
17. Voice. 1914. April 4.
18. *Danoyan V.L.* Contribution of the City Duma to the development of education and culture in Nizhny Novgorod in 1870–1892 // CHRONOS: Social Sciences. 2019. No.2(16). Pp. 10–14.
19. *Dmitriev S.V.* Memoirs. Yaroslavl: Alexander Rutman, 1999. 392 p.
20. *P. Druzhinin. M. Morozova. S. Reypolsky.* Yaroslavl. A brief essay on the past and present of the city. Yaroslavl: Publishing house and type. Yaroslavl region state. Publishing house, 1950. 117 p.
21. Magazines of the Yaroslavl City Duma for 1907. Yaroslavl: publishing house of the Yaroslavl City Council, 1908. 468 p.
22. *Kolodin N.N.* is an ancient city. Yaroslavl: buildings, people, legends. In 4 vols. 2. Yaroslavl: Chancellor, 2014. 504 p.
23. *Lugovaya A.V.* The formation of mass culture in the Russian province: based on the materials of the Yaroslavl province, 1890s–1917. abstract. ... candidate of Historical Sciences. Yaroslavl, 2013. 23 p.
24. *Marasanova V.M.* Yaroslavl Theater in the late 19th-early 20th century // The Russian province and its role in the history of the state, society and the development of the culture of the people. Part 1. Cultural potential and spiritual life of the Russian province / ed. by V.R. Veselov. Kostroma: KSPU named after N.A. Nekrasov, 1994. Pp. 126–134.
25. *Mironov B.N.* The Russian Empire: from tradition to modernity: in 3 vols. Vol. 1. St. Petersburg: Dmitry Bulanov 892 p.
26. Rybinsk branch of the State Archive of the Yaroslavl region (RBF GAYAO). F. 9. Op. 1. D. 1374.
27. RBF GAYAO. F. 9. Op. 1. D. 1774.
28. RBF GAYAO. F. 9. Op. 1. D. 2341.
29. RBF GAYAO. F. 9. Op. 1. D. 2528.
30. Rostov branch of the State Archive of the Yaroslavl region (RSF GAYAO). F. 2. Op. 1. D. 986.
31. The Northern newspaper. 1907. June 17.
32. The northern region. 1902. March 17.
33. The northern region. 1902. April 23.
34. *Sizova I.A.* Sources of financing for city authorities dealing with social problems in the XIXth century. (on the example of Tomsk) // Social history of the Russian province: Materials of the All-Russian Scientific Conference / ed. by Yu.G. Salova, I.Yu. Shustrova; Yaroslavl State University. Yaroslavl: YarGU, 2011. Pp. 90–95.
35. Old Rybinsk. The history of the city in the descriptions of contemporaries of the XIX–XX centuries. Rybinsk: Mikhailovsky Posad, 1993. 332 p.
36. Uglich thought. 1911. June 29.
37. Uglich news. 1910. January 31.
38. Uglich branch of the State Archive of the Yaroslavl region (UGF GAYAO). F. 2. Op. 1. D. 185
39. UF GAYAO. F. 2. Op. 1. D. 825.
40. UF GAYAO. GAYAO. F. 2. Op. 1. D. 946.
41. UF GAYAO. GAYAO. F. 2. Op. 1. D. 947.
42. *Chernyakh E.V. Madiyarov A.B.* Urban self-government in Kazan 1870-1892 Kazan: Publishing house of the Press, 2003. 127 p.
43. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1877. September 12.
44. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1877. October 3.
45. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1897. May 25.
46. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1897. May 30.
47. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1897. June 7.
48. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. №120. June 10.
49. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. №131. June 22.
50. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1897. August 6.
51. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1898. June 14.
52. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1899. February 21.
53. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1899. May 31.
54. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1902. July 19.
55. Yaroslavl provincial Gazette. The part is unofficial. 1902. August 13.
56. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1913. September 20.
57. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1913. September 24.
58. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1913. May 14
59. Yaroslavl provincial Gazette. The official part. 1913. May 25

ПУСТЫРЁВ ПАВЕЛ ВАЛЕРЬЕВИЧ

кандидат исторических наук, заведующий отделом историко-патриотического воспитания, Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Централизованная клубная система», г. Клин, Россия
E-mail: pavel_73_73@mail.ru

PUSTYREV PAVEL VALERIEVICH

Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of Historical and Patriotic Education of the Municipal Budgetary Cultural Institution «Centralized Club System», Klin, Russia
E-mail: pavel_73_73@mail.ru

**ЭЛЕКТРИКА ДЛЯ СОРМОВСКОЙ «ТРИДЦАТЬЧЕТВЁРКИ». СТАНОВЛЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВА
ТАНКОВОГО ЭЛЕКТРООБОРУДОВАНИЯ НА ЗАВОДЕ № 238 В 1941–1943 гг.**

**ELECTRICS FOR THE SORMOVO «THIRTY-FOUR». THE ESTABLISHMENT
OF THE PRODUCTION OF TANK ELECTRICAL EQUIPMENT AT PLANT NO. 238 IN 1941–1943 (?).**

В статье рассматривается организация производства на горьковском заводе № 238 танкового электрооборудования для танков Т-34, выпускавшихся заводом № 112. Источниковой базой исследования стали документы Танкового отдела Горьковского обкома ВКП/б/, Главного Автобронетанкового управления РККА и Наркомата танковой промышленности. В статье показано становление производства танкового электрооборудования в условиях войны и острого дефицита ресурсов на слабо оснащённом предприятии. Выявлены методы, позволившие выполнить эту задачу: включение предприятия филиалом в состав более крупного завода № 112, коренная перестройка организации производства и труда работников за счёт использования внутренних ресурсов предприятия, совершенствование технологии производства, модернизация предприятия силами коллектива без остановки и снижения темпов производства.

Ключевые слова: завод № 238, танк Т-34, танковая электроаппаратура, танковые электромашины, танкостроение, завод № 112, «Красное Сормово», горьковский танкостроительный центр.

The article discusses the organization of production at Gorky plant No. 238 of tank electrical equipment for T-34 tanks manufactured by plant No. 112. The source base of the study was the documents of the Tank Department of the Gorky Regional Committee of the CPSU/b/, the Main Armored Vehicle Directorate of the Red Army and the People's Commissariat of the Tank Industry. The article shows the formation of tank electrical equipment in conditions of war and an acute shortage of resources at a poorly equipped enterprise. The methods that made it possible to accomplish this task were identified: the inclusion of the enterprise by the branch into the larger Plant No. 112, a radical restructuring of the organization of production and labor of employees through the use of internal resources of the enterprise, improvement of production technology, modernization of the enterprise by the collective forces without stopping and reducing the pace of production.

Keywords: plant No. 238, T-34 tank, tank electrical equipment, tank electric vehicles, tank building, plant No. 112, Krasnoe Sormovo, Gorky tank building center.

Введение

В связи с проводимой в настоящее время СВО, проблемами со снабжением армии и развёртыванием военного производства, особую актуальность приобретает опыт военного производства времён Великой Отечественной войны. Её анализ не только даёт нам многочисленные примеры решения проблем в условиях недостатка ресурсов и времени, но и показывает возможные ошибки при их решении.

Одним из малоизученных вопросов является организация производства танковой электроаппаратуры и танковых электромашин для танков Т-34, выпускавшихся заводом № 112. Их производство было организовано на заводе № 238. В работах, посвящённых выпуску танков Т-34 заводом «Красное Сормово» [3, 4, 5, 7, 8], вопрос производства танкового электрооборудования практически не затрагивался и завод № 238 не упоминался даже в числе смежников. Не упомянут завод № 238 и в книге М.Н. Вдовина и А.М. Горевой [1], подробно освещающей оборонную промышленность

Горького времён войны и её вклад в Победу. Завод прекратил своё существование в 60-х годах прошлого века, и исследований по его работе обнаружить не удалось.

Цель настоящего исследования – изучение становления производства танкового электрооборудования в условиях войны на слабо оснащённом техникой, полумеханизированном производственном предприятии, выявление методов решения организационных и технических вопросов в условиях острого дефицита ресурсов.

Научная новизна заключается в том, что впервые работа завода № 238 рассматривается комплексно как самостоятельная тема исследования. Источниковой базой исследования послужили документы Танкового отдела Горьковского обкома ВКП/б/, Главного Автобронетанкового управления РККА и Наркомата танковой промышленности.

Изложение основного материала

Постановление Комитета Обороны об организации производства танков Т-34 на промышленных предприятиях Горьковской области изначально предпо-

лагало практически полную локализацию производства. Надеялись организовать производство всего необходимого для выпуска Т-34 на предприятиях Горьковского экономического района. Не была исключением и электрика для Т-34. Необходимо было организовать на месте производство танковой электроаппаратуры и танковых электромашин.

Заводов, выпускавших танковое электрооборудование, перед войной в СССР было всего два: АТЭ-1 и ЗЭМ. Указанные предприятия уже в 1940 г. не могли полностью обеспечить потребности в производстве и эксплуатации техники даже в мирное время. Ограниченность их производственных мощностей тормозила внедрение в серийное производство новых типов электрооборудования для новых танков и тракторов [12, л. 53–54]. Обеспечить создаваемое в военное время новое танковое производство необходимым электрооборудованием они просто не могли.

Выбора предприятий для организации производства танкового электрооборудования в Горьком не было. Предприятие подобного профиля до войны было в городе всего одно – завод «Электропривод».

Завод был создан в 1928 г. и расположился в здании бывшей электростанции на ул. Маяковского, 48 (ныне – Рождественская) и до ноября 1941 г. носил название Горьковский электромеханический завод «Электропривод». Переданный в ноябре 1941 г. в состав 2-го Главного Управления Народного комиссариата танковой промышленности СССР, он стал заводом № 238 [10].

Народный комиссариат танковой промышленности СССР (далее в тексте Наркомтанкопром, или НКТП) получил в своё распоряжение отнюдь не блестящее предприятие. Интересно описание завода, данное его администрацией: «Завод занимается электромашиностроением. По оборудованию завод относится к предприятиям, слабо оснащённым техникой. По построению технологии – к полумеханизированному производственному предприятию. По мощности – к предприятиям малой мощности» [2, л. 60].

В 1939 г. завод изготовлял исключительно умформеры и генераторы Г-5. При передаче в конце 1939 г. в Наркомат коммунального хозяйства завод перешёл на изготовление запасных частей к электроагрегатам коммунальных электрических станций. В конце 1940 г. завод был передан в Наркомат тяжёлого машиностроения и перешёл на изготовление моторов трёхфазного и постоянного тока, понижающих трансформаторов для станков, выпускаемых наркоматом. Кроме вышеуказанного, в 1940-1941 г. завод выпускал умформеры и генераторы типа ПГ, Г-6, ССР-8. В декабре 1941 г. завод был передан из НКСС в НКТП [2, л. 60].

Перед войной были начаты работы по реконструкции завода. [2, л. 57] С началом войны работы по реконструкции завода были законсервированы [2, л. 60].

Таким образом, с 1940 по 1943 г. вследствие перевода из одного наркомата в другой завод менял профиль производства 6 раз. Неудивительно, что: «В связи с таким частым переходом из одного вида изделий на другие, завод вследствие своей слабой технической оснащённости не всегда справлялся с заданиями по выполнению плана» [2, л. 57].

В 1941 г. номенклатура выпускаемой заводом продукции составляла 31 наименование, в том чис-

ле: преобразователи с реостатами, генераторы 5 кВт, трансформаторы 6 кВт, трансформаторы 1,35 кВт, стабилизаторы, автотрансформаторы, трансформаторы понижающие и так далее [10].

Переданный в Наркомат танковой промышленности завод с января 1942 г. начал настраиваться на выпуск танковой электроаппаратуры и танковых электромашин [2, л. 60]. «Постановлением ГКО № 1174сс от 18 января 1942 г. завод «Электропривод» обязан был, начиная с 20 января с.г. ежедневно поставлять заводу № 112 по 10 комплектов стартеров СТ-61а, моторов-вентиляторов МВ-12, моторов-генераторов ГТ-500, пушковых магнето ПСЭ и бобин КП-4716» [6, л. 123].

С 27 ноября по 16 декабря 1941 г. заводу были переданы образцы электрооборудования для танков Т-34, которое он должен был выпускать, но не позаботились передать чертежи, технические условия и технологическую документацию на его производство. Завод со штатом технического отдела 5 человек вынужден был разрабатывать всю техническую документацию своими силами – по полученным образцам! [6, л. 124]

Подготовка производства шла крайне медленно. Завод в силу слабой технической вооружённости просто не мог самостоятельно обеспечить себя всем необходимым для выпуска новых изделий. «Штампами, приспособлениями, инструментом и испытательной аппаратурой цеха завода не оснащены. По состоянию на 3 февраля 1942 года из требующихся 170 штампов, 158 приспособлений, 280 единиц режущего инструмента, 115 единиц специального мерительного инструмента и 25 единиц специальной испытательной аппаратуры, в цехах имелось: штампов – 76, приспособлений – 33, режущего инструмента – 21 единица, специальной испытательной аппаратуры – 5 единиц. Специальный мерительный инструмент отсутствовал совершенно» [6, л. 123].

Но даже если бы заводу удалось решить все вопросы с подготовкой производства, он не смог бы начать выпуск продукции в январе 1942 г., так как «на I квартал 1942 года Главснабом НКТП были выделены заводу лишь фонды на чёрные металлы. На остальные материалы, полуфабрикаты и инструмент фонды не были выделены даже по состоянию на 3 февраля 1942 года» [6, л. 124].

Да и выпускать новое оборудование было практически некому. С началом Великой Отечественной войны сотрудники мужского пола большей частью ушли на фронт. На заводе сложилась нехватка кадров рабочих и ИТР. «Из потребных 377 человек рабочих и 35 человек ИТР завод на 3 февраля 1942 года располагал только 107 рабочими (менее 30%) и 30 ИТР» [6, л. 123].

В силу всех этих причин «по состоянию на 3 февраля завод не поставил ни одного изделия, а изготовил лишь 3 опытных образца стартеров и 10 опытных образцов бобин» [6, л. 123].

Вышеуказанное положение вещей было выявлено при обследовании завода «Электропривод» Народным Комиссариатом Государственного Контроля. Проверкой было установлено, что «поставки заводу № 112 электрооборудования для танка Т-34 заводом «Электропривод» Наркомтанкопрома – сорваны». «Организационно-технические мероприятия по обеспечению графика изготовления и поставки электрооборудования на заводе «Электропривод» до сих пор не закончены». «Обеспечение завода материалами, полуфабриката-

ми и инструментом проходит неудовлетворительно». «Отделы Наркомтанкопрома необходимой технической и организационной помощи заводу не оказывают» [6, л. 123–124].

Реакцией на это стал приказ НКТП № 280-Мс от 13.02.1942 г. В нём содержатся меры по немедленному выправлению положения с поставкой электрооборудования для выпуска танков заводу № 112: «1. Директору завода № 112 т. МИХАЛЕВУ и директору завода № 113 т. РЯБОВУ полностью обеспечить подачу заводу № 238 заготовок и механически обработанных деталей для выпуска электрооборудования по соответственно согласованному графику.

2. Директору ЗЭМ т. МОРОЗ немедленно командировать на завод № 238 в гор. Горький 2-х опытных инженеров – технолога и конструктора, сроком на один месяц с технической документацией по стартерам СТ-61 и реле к ним, для оказания помощи в освоении производства электрооборудования. 3. Начальнику Главснаба т. РОЗИНУ полностью обеспечить завод № 238 обмоточными проводами, коллекторной медью, миканитом и в первую очередь меднографитовыми щётками С-4 для выпуска стартеров СТ-61. 4. Директору завода № 112 в декадный срок обеспечить изготовление и подачу прессформ заводу № 238 по согласованной между заводами спецификации. 5. Директору завода № 238 т. ГАЛУНИНУ при всех обстоятельствах обеспечить выпуск первой партии электрооборудования в марте месяце и начиная с апреля 1942 года полностью обеспечить выпуск танков на заводе № 112 электрооборудованием.

6. Начальнику отдела кадров т. ЛОГИНОВУ в течение марта месяца комплектовать завод № 238 квалифицированными кадрами ИТР и рабочих для обеспечения выпуска танкового электрооборудования» [6, л. 124–125].

Приказ был подписан заместителем наркома танковой промышленности СССР С. Степановым.

На следующий день 14 марта 1942 г. последовал новый приказ НКТП № 270-Мс, подписанный уже самим наркомом Малышевым. В нём причиной срыва производства электрооборудования заводом № 238 указывается кроме его неукomплектованности оборудованием ещё и «неподачей заготовок и механически обработанных деталей заводами № 112 и № 113» [6, л. 101].

В приказе содержался и способ безусловного обеспечения выпуска танкового электрооборудования – нужно было всего лишь максимально использовать для этого возможности самого завода № 112. Завод № 238 передаётся заводу № 112 и становится его филиалом (функционируя на самостоятельном балансе). С этого момента выпуск продукции и программу по заводу № 238 планирует завод № 112, чей директор Михалёв обязан «максимально использовать возможности завода № 112 и при всех обстоятельствах, начиная с апреля месяца, полностью обеспечить выпуск танков электрооборудованием» [6, л. 101].

Если опытных технолога и конструктора в помощь техотделу завода можно было временно направить с другого предприятия, то вопрос рабочих кадров пришлось решать на месте. На смену ушедшим на фронт мужчинам пришли необученные женщины и подростки. В 1942 г. среди производственных рабочих было 97 (67%) женщин и 37 (26%) учеников. Приходилось

одновременно с выполнением плана прямо на рабочих местах организовывать обучение вновь принятых рабочих профессиям. На заводе был введен 11-часовой рабочий день для взрослых работников и 8-часовой для подростков до 18 лет. Полагалось два выходных дня в месяц [10].

К началу 1942 г. обеспеченность завода инструментарием составляла 25–30 %, а износ оборудования и некоторых станков достигал 95 %. Старое оборудование не выдерживало высокого темпа работы, часто ломалось. Поэтому мастерам цехов приходилось работать не выходя с завода, благо инженерно-технический персонал удалось увеличить до 39 человек. Из-за частых поломок оборудования для выполнения плана люди оставались и на вторую, и на третью смену. Завод обеспечивал их дополнительным бесплатным питанием [10]. В результате всех принятых мер завод начал давать новую продукцию.

С июля 1942 г. по заданию НКТП завод приступил к освоению танковых генераторов ГТ-4563А. Это электрический генератор постоянного тока мощностью 1 киловатт, напряжением 24 вольта, закрытого исполнения. Несмотря на сходные электрические параметры с умформерами и генераторами, выпускавшимися заводом в 1940–41 г., внедрение его в производство имело большие трудности. Применяющиеся в ГТ-4563 новые материалы и усложнение технических условий требовали для производства деталей новую оснастку. Её нужно было вновь разработать и изготовить в течение 3-х месяцев, что при отсутствии необходимых для этой работы станков и слесарей-инструментальщиков было большой проблемой. Несмотря на все трудности, в октябре 1942 г. освоение было закончено, и завод приступил к серийному выпуску новых генераторов [2, л. 60].

Технологический процесс по сравнению с 1940 г. сильно изменился. Была введена штамповка 60 % деталей взамен обработки их на токарных и прочих станках. Заменена запрессовка клеток якоря на вал ручными приспособлениями на запрессовку гидравлическим прессом. Введена шлифовка поверхности якоря. Заменена отливка корпусов машины из чугуна на прокат в виде цельнотянутых труб [2, л. 60].

Механизация технологического процесса на заводе составила к концу 1943 г. 27 %. Развитие механизации тормозилось отсутствием необходимого количества оборудования в производственных и инструментальных цехах [2, л. 60].

Кооперирование завод имел только с заводом № 112, который поставлял заводу чугунное литьё малого габарита: крышки с/к и с/п для генератора. Никакой другой кооперации завод не имел. Всё сырьё, шедшее на построение электромашин, было привозное, так как на территории Горьковской области не производилось. «В основном снабжение завода производится путём привоза сырья и полуфабрикатов с заводов Урала, Москвы, Сибири и Куйбышева» [2, л. 61–62].

Несмотря на все технические трудности, коллективу завода удавалось за счёт внутренних резервов развивать производство. Например, для снижения расхода электроэнергии производился пересмотр мощностей моторов у оборудования, для сокращения простоев оборудования была введена наладка станков наладчиком. Но основной результат был достигнут за счёт

коренной перестройки организации производства и труда работников. Была проведена реорганизация цехов с установлением оптимального режима работы станков и лучшего использования оборудования. Усилен технический контроль и выполнение нормативов на расход материалов. Улучшена работа отделов завода, в особенности отдела снабжения и диспетчерской службы. Введены новые, обобщенные нормы для рабочих и премиально-прогрессивная система оплаты труда для ИТР. Усилена массово-воспитательная работа. В результате план, выполненный заводом, в суммарном выражении вырос по сравнению с 1940 г. в полтора раза, а в количественном выражении – в три раза. «Завод из месяца в месяц увеличивает выпуск изделий от 2 % до 4% в месяц со снижением себестоимости на 3,8 %. Брак соответственно снижается в пределах от 1 % до 5%» [2, л. 61].

Как и на всех предприятиях НКТП, на заводе № 238 большое внимание уделялось поддержке изобретателей и рационализаторов. Если за 1941 г. было внесено всего 5 предложений с экономией в 8000 рублей, что руководство завода считало недостаточно хорошим результатом, то за 1942 г. предложений было внесено уже более 20. Хотя внедрить их завод не смог, так как изделия, по которым делались предложения, были сняты с производства наркоматом. За 9 месяцев 1943 г. было подано 15 предложений с экономией до 20000 рублей, из них 9 за это время было претворено в жизнь, 4 находились в стадии внедрения и 2 в проработке. Специалисты завода внимательно следили и за опытом работы других предприятий наркомата, но материалов по производству электрооборудования в информационных материалах НКТП практически не встречалось. Помимо материалов НКТП завод пользовался информацией с заводов № 253 и № 254, как ведущих предприятий. Свои информационные материалы по рационализации завод не публиковал, внутри завода передовой опыт работы доводился на диспетчерских и производственных совещаниях [2, л. 62].

Как и все заводы НКТП, завод № 238 вступил в 1942 г. во всесоюзное социалистическое соревнование, приняв обязательство в трёхмесячный срок освоить ГТ-4563 и организовать его серийный выпуск. Испытывая огромные трудности, завод смог освоить его серийное производство за три с половиной месяца. После освоения и запуска генератора в серийное производство коллектив завода упорно боролся за выполнение и перевыполнение плана. За перевыполнение плана в течение 9 месяцев в 1942 г. ВЦСПС и НКТП присуждали заводу ежемесячно третью премию. В начале 1943 г. за проделанную работу были награждены орденами и медалями 5 работников завода: «орденом «Трудового Красного Знамени» начальник цеха № 2 т. ГЛАЗ В.И., орденом «Красная Звезда» начальник инструментального цеха т. САЧКОВ В.Н., орденом «Знак Почёта» мастер цеха №1 т. РЫКОВ, медалью «За трудовое отличие» слесарь-инструментальщик т. ЧАЛОВ А.А. и медалью «За трудовое отличие» слесарь-сборщик т. СТРЕГОВ И.Н.» [2, л. 61].

В октябре 1943 г. за хорошую работу и выполнение и перевыполнение плана за 9 месяцев 1943 г. 12 работников завода Наркомом Танковой промышленности награждены значком «Отличник соцсоревнования» Наркомтанкопрома и семнадцать человек – денежными премиями в размере месячного оклада [2, л. 61].

На завод, являвшийся единственным электромашиностроительным заводом в городе и в области, легло и бремя помощи как мелким, так и крупным заводам в ремонте электромашин. Во время войны завод оказывал помощь военному и гражданскому автотранспорту [Ф2, л. 62].

Руководство завода постоянно искало возможности совершенствования и развития производства. Разрабатывало необходимые для увеличения производства мероприятия: переход с ручной намотки катушек возбуждения на станочную механизированную намотку; рациональное размещение станков и рабочих мест с целью сокращения пути движения деталей по цехам завода; усиление оборудованием сварочного и инструментального цеха; введение новых приспособлений на обработку деталей; модернизация конструктивно устаревших и мало производительных кругошлифовально-токарно-винторезного и вертикально-фрезерного станков. По расчётам заводских специалистов, эти мероприятия при внедрении в производство позволяли повысить выпуск генераторов на 35% [2, л. 60].

Думая о перспективах развития завода, его директор Вакулов и главный инженер Федотов писали в подготовленной 24 ноября 1943 г. справке для обкома ВКПб: «Для расширения электромашиностроения в Горьком необходимо предоставить заводу соседнее здание с его постройками, освободив их от жильцов. Вместе с этим необходимо выделить заводу необходимое оборудование и средства с тем, чтобы возможно было увеличить в несколько раз выпуск танковых электромашин и в послевоенный период наладить дополнительно выпуск электромашин для народного хозяйства и промышленности» [2, л. 62].

По воспоминаниям ветеранов, «в 1943 году началась сложная модернизация производства. Не останавливая основной процесс, демонтировали старые станки, ставили новые токарные и фрезерные, гидравлические прессы. Был построен и введён в эксплуатацию новый электроцех, переоборудован испытательный стенд, появилась мастерская по термообработке деталей. Заново был создан инструментально-штамповый цех» [10].

Не снижая, а наращивая темпы, рабочие переоборудовали завод, превращали его в современное предприятие. Основную продукцию завода на 20 сентября 1943 г. составляли изделия, предназначенные для Красной Армии, и поставлялись они не только Сормовскому заводу № 112. Напряжённый план 1943 г. был выполнен на 122,3 процента. Эту высокую планку коллектив держал до конца войны и в мирное время. [11]

В тяжёлых условиях военного времени большое значение для работы завода имело удовлетворение бытовых нужд трудящихся. Для обеспечения питанием работников завода и их семей завод был прикреплен к ОРСу завода № 112, который через свои магазины в г. Горьком снабжал работающих и их семей нормированными продуктами и промтоварами. Также ОРС завода № 112 содержал при заводе № 238 столовую с приготовлением горячих обедов и производил заготовку и закладку овощей, так как завод № 238 в силу небольшого количества работающих (250 человек), подсобного хозяйства не имел. Не имел завод общежитий и другой жилой площади. Начатое в 1941 г. строительство 20-квартирного дома на ул. Генкиной в связи с войной было законсервировано [2, л. 62].

В послевоенное время (25 декабря 1957 г.), завод № 238 был передан СНХ Волго-Вятского Экономического района и стал заводом «Ротор». Был ликвидирован 15 июня 1965 г. [10] в связи с реконструкцией Канавинского и необходимости строительства более современной автодорожной развязки. Здание бывшей электростанции, в котором размещался завод, оказывалось прямо посередине новой дороги и его пришлось снести [9].

Выводы

Как и весь горьковский танкостроительный центр, производство танкового электрооборудования было создано за счёт передачи Наркомтанкопрому предприятий других наркоматов. На примере завода № 238 мы видим, как необходимое военное производство формируется на базе существующего гражданского предприятия. Технологически низкий уровень завода и его недостаточная оснащённость оборудованием компенсируются кооперационными связями, в данном случае включением предприятия в состав более крупного завода № 112, непосредственно заинтересованного в выпускаемой продукции.

При подготовке к производству новой продукции технологический процесс был сильно изменён в сторону упрощения и уменьшения трудоёмкости изготовления деталей. Была введена штамповка 60 % деталей взамен обработки их на токарных и прочих станках. Заменена отливка корпусов машин из чугуна на прокат в виде цельнотянутых труб. Во многом это было сделано за счёт технических возможностей завода № 112.

Проблемы с нехваткой и низким качеством оборудования традиционно решались за счёт самоотверженного труда работников: круглосуточного присутствия на производстве мастеров и наладчиков, введением третьей дополнительной рабочей смены, на которую оставались работники, чтобы выполнить плановое задание при постоянном выходе из строя оборудования.

При этом руководством предприятия постоянно изыскивались внутренние резервы: для экономии электроэнергии менялась мощность приводов станков, рационально размещались станки и рабочие места с целью сокращения пути движения деталей по цехам завода, вводились новые приспособления для обработки деталей, модернизировались конструктивно устаревшие малопроизводительные станки. Совершенствовались управление производством, была улучшена работа отдела снабжения и диспетчерской службы, внедрялись рационализаторские предложения, были введены обособленные тарифы по оплате труда рабочих и ИТР.

Как только появилась возможность, руководством завода, с оказанной Наркомтанкопромом помощью, пошло на модернизацию предприятия силами коллектива, не снижая при этом темпов производства. В тяжёлое военное время завод был перестроен с внедрением новых методов организации производства и новой станочной базы. Это дало существенный рост выпуска продукции. До конца Великой Отечественной войны завод № 238 постоянно перевыполнял производственный план. После окончания войны танковое производство на заводе № 112 («Красное Сормово») было свёрнуто, вернулся к производству мирной продукции и завод № 238.

Библиографический список

1. *Вдовин М.Н., Горева А.М.* Всё для Победы! (Очерки истории оборонной промышленности Горьковской области. 1930–1945 гг.) / М.Н. Вдовин, А.М. Горева. Н. Новгород, Кварц, 2010. 304 с.
2. Государственный общественно-политический архив Нижегородской области (ГОПАНО). Ф. Р-3. Оп. 1 Д. 3345.
3. *Илескин Г.А., Меньшиков Ю.К., Постнов А.А.* «Красное Сормово»: Завод и люди. Н. Новгород, 2006. 696 с.
4. История Красного Сормова / Отв. ред. В.П. Фадеева. М., 1969. 495 с.
5. *Магид А.С.* Корабелы делают танки / А.С. Магид. М.: «Знание», 1972. 128 с.
6. Российский государственный Архив экономики (РГАЭ). Ф. 8752. Оп. 4. Д. 85.
7. *Рубинчик Е.Э.* Бастион рабочей славы. // Во имя победы: Трудовой подвиг горьковчан в годы Великой Отечественной войны / сост. В.П. Киселев, Е.Г. Филатов. Горький: Волго-Вят. кн. изд-во, 1976. 251 с.
8. Сормовская «тридцатьчетвёрка» / НН. Смеляков // Во имя Победы. М., 1975. 117 с.
9. *Финюкова М.* Я делала генераторы для сормовских танков... / М. Финюкова // Красный Сормович. 2016. 22 июля № 28 (16660). С. 3.
10. *Хролович В.И.* Завод № 238 на ул. Рождественской, 48 01.02.2021 by Dosaaf52Admin in Новости.
11. *Чеботарёва В.* Завод 238-й не призрак, а герой / В. Чеботарева // Нижегородские новости. 2020. 19 февраля № 14 (6167). С. 11.
12. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации (ЦАМО). Ф. 38. Оп. 11355, Д. 75.

References

1. *Vdovin M.N., Goreva A.M.* Everything for Victory! (Essays on the history of the defense industry of the Gorky region. 1930–1945) / M.N. Vdovin, A.M. Goreva. – N. Novgorod, Quartz, 2010. 304 p.
2. State socio-political archive of the Nizhny Novgorod region (GOPANO). F. R-3. Op. 1 D. 3345.
3. *Ileskin G.A., Menshikov Yu.K., Postnov A.A.* "Krasnoe Sormovo": Plant and people. N. Novgorod, 2006. 696 p.
4. History of Krasny Sormovo / Rep. ed. V.P. Fadeeva. M., 1969. 495 p.
5. *Magid A.S.* Shipbuilders make tanks / A.S. Magid. M.: "Knowledge", 1972. 128 p.
6. Russian State Archive of Economics (RGEA). F. 8752. Op. 4. D. 85.
7. *Rubinchik E.E.* Bastion of workers' glory. // In the name of victory: The labor feat of Gorky residents during the Great Patriotic War / comp. V.P. Kiselev, E.G. Filatov. – Gorky: Volgo-Vyat. book publishing house, 1976. 251 p.
8. Sormovskaya "thirty-four" / NN. Smelyakov // In the name of Victory. M., 1975. 117 p.
9. *Finyukova M.* I made generators for Sormovo tanks... / M. Finyukova // Krasny Sormovich. 2016. July 22, No. 28 (16660). S. 3.
10. *Khrolovich V.I.* Plant No. 238 on the street. Rozhdestvenskaya, 48 02/01/2021 by Dosaaf52Admin in News.
11. *Chebotareva V.* Plant 238 is not a ghost, but a hero / V. Chebotareva // Nizhny Novgorod news. 2020. February 19 – No. 14 (6167). – P. 11.
12. Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation (TsAMO). F. 38. Op. 11355, D. 75.

РУДНЕВА МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории; Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия
E-mail: rudneva@bsu.edu.ru

ШЕЛУДЧЕНКО ЮЛИЯ ВИКТОРОВНА

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории; Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Россия
E-mail: sheludchenko@bsu.edu.ru

RUDNEVA MARIA ALEXANDROVNA

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer in the Department of World History; Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
E-mail: rudneva@bsu.edu.ru

SHELUDCHENKO YULIA VICTOROVNA

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer in the Department of World History; Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
E-mail: sheludchenko@bsu.edu.ru

**«BREVIARIUM CAUSAE NESTORIANORUM ET EUTYCHIANORUM» ЛИБЕРАТА КАРФАГЕНСКОГО
КАК ИСТОЧНИК ПО ИСТОРИИ РАННЕВИЗАНТИЙСКОЙ АЛЕКСАНДРИИ**

**«BREVIARIUM CAUSAE NESTORIANORUM ET EUTYCHIANORUM» OF LIBERATUS OF CARTHAGE
AS A SOURCE ON THE HISTORY OF EARLY BYZANTINE ALEXANDRIA**

Статья посвящена исследованию «Breviarium Causae Nestorianorum et Eutychianorum» Либерата Карфагенского (VI в.) в качестве источника по истории Александрии в ранневизантийское время. Автор «Бревиария» сделал заметный акцент на роли раскола в Александрийской церкви в качестве причин последующей нестабильности в религиозно-политической жизни Восточной Римской империи. В статье проанализирована специфика отражения и интерпретации Либератом событий из истории Александрии.

Ключевые слова: Поздняя античность, ранняя Византия, Александрия Египетская, волнения, конфликты.

The article is devoted to the study of «Breviarium Causae Nestorianorum et Eutychianorum» by Liberatus of Carthage (VI century) as a source on the history of Alexandria in Early Byzantine times. The author of the «Breviarium» placed a noticeable emphasis on the role of the schism in the Alexandrian Church as the causes of subsequent instability in the religious and political life of the Eastern Roman Empire. The article analyzes the specifics of Liberatus's reflection and interpretation of events from the history of Alexandria.

Keywords: Late Antiquity, Early Byzantium, Alexandria, Egypt, unrest, conflict.

Введение

Изучение процесса адаптации крупных городов со сложной этно-конфессиональной структурой населения к стремительно меняющимся условиям является актуальным. Исследование трансформации Восточной Римской империи в IV–VII вв. под влиянием религиозно-политических и социально-экономических факторов позволяет определить особенности изменения крупных торговых и административных центров с учетом региональной специфики. Александрия Египетская представляла собой один из крупнейших городов Средиземноморья. Выступая в качестве одного из ключевых торговых и интеллектуальных центров, Александрия оказывала весомое влияние на религиозную политику и культуру Восточной Римской империи. Важной составляющей реконструкции истории Александрии является тщательное исследование письменных источников, особенно в свете отсутствия возможности полноценного исследования археологического комплекса древнего города. Целью исследования является изучение специфики отражения истории Александрии Египетской ранневизантийского времени в «Бревиарии» («Breviarium Causae Nestorianorum

et Eutychianorum») Либерата Карфагенского (VI в.). Новизна работы заключается в детальном исследовании информации о истории ранневизантийской Александрии в «Бревиарии» и дополнении имеющихся в историографии выводов о специфике авторской интерпретации событий. Разработка обозначенной проблемы производилась в контексте концепции Поздней античности в духе континуитета (П. Браун, А. Кэмерон и др.) [11]. Наибольшим образом были задействованы такие методы, как: историко-биографический (в части анализа биографий авторов источников и применительно к упоминаемым ими историческим персоналиям), историко-генетический (в области выявления истоков анализируемых событий) и историко-сравнительный (в сфере установления сходств и различий в информации источников).

Изложение основного материала

Город Александрия Египетская был построен Александром Македонским в 331 г. до н.э. Как справедливо отметил британский исследователь-эллинист Питер Грин, административный центр региона с самого момента основания был практически противопоставлен остально-

му Египту, олицетворяя собой греко-македонскую власть в противовес старым столицам фараонов. Отсутствие национальной основы послужило дальнейшему развитию города в качестве центра эллинистической культуры [14]. При этом, исследователи отмечают разделение, существовавшее в самом понимании Александрии и Египта как отдельных составляющих, ведь в источниках часто можно встретить их обособленные упоминания. Согласно выводам исследования А. А. Войтенко, утрата политической субъектности египтянами была «многоступенчатым процессом», наиболее интенсивная фаза которого приходилась на время римского владычества, когда египетское жречество было лишено экономического влияния [1]. Ранневизантийское время в истории Александрии было сопряжено с трансформацией древнего мегаполиса в один из ключевых оплотов христианства в Восточном Средиземноморье. Процесс преобразований в этом русле не завершался вплоть до арабского завоевания Египта в первой половине VII в., когда нарушились традиционные связи внутри римского мира. Ряд антропогенных факторов и природных катаклизмов привели к тому, что в настоящее время полноценное исследование археологического комплекса древней Александрии затруднено [4, с. 38; 8]. Вместе с этим, к настоящему моменту не сохранилось ни одного античного источника, посвященного непосредственно истории города Александрия. В связи с вышеизложенным, исследование истории великого города подразумевает тщательный анализ совокупности сведений из источников разных видов, зачастую косвенных и противоречивых.

Либерат Карфагенский (VI в.) – диакон Карфагенской церкви, латинский церковный писатель. О его жизни известно крайне мало сведений, в основном лишь те фрагменты информации, которую он указал в конце своего сочинения «Краткая история несториан и евтихиан» («*Breviarium Causae Nestorianorum et Eutychianorum*»). Небольшая дополнительная информация о жизни Либерата содержится в «Хронике» африканского автора Виктора Туннунского (сер. VI в.), а также в папских письмах [21].

«Бревиарий» Либерата, написанный на латинском языке, содержит 24 главы. Труд посвящен христологическим спорам на Востоке. Произведение сохранилось в составе сборника *Collectio Sangermanensis*, старейшая рукопись (IX в.) находилась в аббатстве Корби [20]. Согласно выводам исследователей, «Бревиарий» был написан незадолго до 566 г., поскольку в сочинении говорится о патриархе Александрийском Феодосии, умершем в 566 г., как о еще живом человеке. Хронологические рамки сочинения в исследованиях определяются по-разному. Если самая ранняя дата повествования довольно однозначно определяется как 428 г. (с момента возведения Нестория на престол Константинопольской кафедры), то относительно наиболее позднего времени, упомянутого в «Бревиарии», в исследовательской литературе можно встретить разночтения. Так, Ф. Блодо указал, что сочинение доведено до первого указа Юстиниана против «Трех Глав» (544 г.) [17, р. 5], в то время как в статье Д. В. Зайцева верхняя хронологическая граница отмечена периодом Пятого Вселенского Собора (553 г.), с отсылками к событиям 555 г., например, в тексте упоминается смерть Папы Вигилия (июнь 555 г.) [5]. Описывая источники, которыми пользовался

автор при написании «Бревиария», он указал, что пользовался «церковной историей». Исследователи предполагают, что речь идет о «Трёхглавой истории» или «Эпитоме трёхглавой церковной истории» – сборника церковно-исторических сочинений Сократа Схоластика, Созомена и Феодорита Кирского) [19], кроме того, он использовал «сборные постановления», «письма святых отцов», с прибавлением того, что автор «прочитал написанным по-гречески в Александрии», а также, опираясь на устные свидетельства (*Liberatus Breviarium*. I) [18]. Существует вероятность знакомства Либерата с «Церковной историей» («Хроника» Псевдо-Захарии, «Сирийская хроника») Захарии Ритора (Схоластика) [5]. В отношении жанровых особенностей, исследователи указывают на близость «Бревиария» Либерата к церковно-историческим сочинениям. Работа включает материалы документов (фрагменты, собранные в основном в Риме и Александрии), а также апологетическую и полемическую составляющие [20].

Спор о «Трёх Главах» является частью политики Юстиниана I по религиозному примирению Восточной и Западной частей империи путем убеждения восточных православных принять решения Халкидонского собора и «Томоса» папы Льва I. Часть этой задачи была основана на том, что решения Халкидонского собора (451 г.) соответствовали христологии Александрийской школы. В конце 543, либо начале 544 г. император издал указ, состоящий из трех глав, первая из которых осуждала Феодора Мопсуэстского, две другие осуждали сочинения Феодорита Кирского, считавшиеся несторианскими, и письмо епископа Эдессы Ивы. Этот указ вызвал недовольство как Рима, так и халкидонских кругов и монофизитов. Столкнувшись с неудачей своих попыток убеждения, Юстиниан созвал Пятый Вселенский собор (553 г.), который под давлением императора в конечном итоге осудил «Три главы». Либерат, являясь участником «Спора о Трёх Главах» [12], в 545 г., как и большая часть представителей иерархии Карфагенской церкви, категорически выступал против указа «О Трех Главах», обнародованного императором Юстинианом. В дальнейшем, после рукоположения в Карфагене нового патриарха – Примоса (Примасия) (ок. 553 – ок. 565), поддерживавшего позицию императора, Либерат утратил и не смог в дальнейшем восстановить свое место в Карфагенской церкви [17, р. 5]. В изложении событий Либерат, как и его последователи, в описании церковной политики эпохи императора Юстиниана достаточно много внимания уделял роли отдельных личностей [2, с. 220; 3]. Будучи непосредственно вовлеченным в завершающую фазу конфликта, автор «Бревиария» намеревался отдать должное строго халкидонской концепции двух природ Христа, предложив альтернативное прочтение наследия Кирилла Александрийского. Он представил оригинальный взгляд, который не сводился к подобным концепциям в Риме или Александрии. Ф. Блодо пришел к выводу, что «Бревиарий» был написан прежде всего для читателей в Африке, и направлен на объяснение причин продолжающейся нестабильности в религиозно-политической жизни [17].

В «Бревиарии» Либерат Карфагенский представил подробное описание осуждения ереси несториан и дальнейших разногласий, возникших в Александрии при приемнике патриарха Кирилла Александрийского

– Диоскоре (патр. 444 – 458 гг.). В произведении автор неоднократно отметил, что бывал в Александрии (Liber. I, XII). Либера́т сделал заметный акцент на роли раскола в Александрийской церкви в формировании нестабильности в религиозной-политической жизни его времени. Согласно выводам У. Хейль, Либера́т представил события с александрийской точки зрения: Рим, Константинополь и Антиохия появляются почти исключительно благодаря их связям с Александрией [16]. При этом, намерения Либера́та при написании обозначены исследователем как требующие дальнейшего детального изучения. В работе Ф. Блодо представлена гипотеза, согласно которой географическое смещение (когда главным местом событий становится Александрия) вызвано стремлением автора на примере борьбы против Нестория и Евтихия, пользуясь принципом Тертуллиана *praescriptio haereticorum*, продемонстрировать верующим в Африке, что его оппоненты не имеют легитимности в обращении к Священному Писанию и традициям [12].

На основе изучения глав VIII – X «Бревиария» Либера́та исследователем У. Хейль было установлено, что в сочинении Кирилл Александрийский представлен в позитивном свете, что отчасти объясняется характером источников, используемых Либера́том [16]. Кирилл защищал богословские соглашения, заключенные в 433 г., и только неблагоприятные обстоятельства заставили его написать критические сочинения против Феодора Мопсуестийского и Диодора Тарсийского.

Излагая события, последовавшие в Александрии за Халкидонским Собором 451 г., автор «Бревиария» указал, что участники Собора от Александрийской кафедры осудили Евтихия и подписались под низложением Диоскора. Из этого следовало, что «с согласия всех жителей [Александрии] (*civium*) следовало избрать нового епископа. Когда «знатные горожане» собрались для определения достойного претендента для рукоположения в качестве предстоятеля Александрии, то между ними возник «великий спор» (*Multa dubitatio*), поскольку при живом патриархе Диоскоре «горожане совершенно не хотели рукополагать», дабы не сойти за изменщиков (Liber. XIV). В одном из предшествующих фрагментов Либера́т отметил, что любовь александрийцев к Диоскору была связана с тем, что тот запугивал сторонников Кирилла Александрийского, получая таким образом от них деньги. В дальнейшем Диоскор тратил эти суммы на подкуп городских булочников и трактирщиков, чтобы те продавали народу по низкой цене хлеб и вино (Liber. X). Мотивом дальнейшего выбора в качестве предстоятеля Александрийской церкви Протерия служило его более раннее рукоположение архипресвитером (Liber. XIV). Убийство халкидонского патриарха Протерия, согласно Либера́ту, случилось «за три дня до Пасхи» (Liber. XV) (26 марта 457 г.) [19].

Этот инцидент получил широкое освещение в письменных источниках. В изложении причин, последовательности событий и определении «виновной стороны», авторы источников зачастую достаточно тенденциозны, что обусловлено их отношением к решениям Халкидонского собора [6; 9; 10]. Например, Евагрий Схоластик обвинил в убийстве разбушевавшуюся александрийскую чернь (Evaogr. II. 8). Также Евагрий привел сообщение, основанное на мнении «описателя жизни Петра» – епископа Майумы, что Протерий был умерщ-

влён «каким-то воином» (Evaogr. II. 8). Федор Чтец указал, что «ещё при жизни Протерия» низложенными епископами был рукоположен Тимофей Элур, при котором церковь «наполнилась шумом» (Theod. Lec., HE. I. 9). Автор напрямую обвинил Тимофея в том, что тот поднял восстание против Протерия и устроил его убийство (Theod. Lec., HE. I. 8). Кирилл Скифопольский отметил губительную роль Тимофея Элур в «смущении» Александрии, убийстве архиерея Протерия и «похищении патриаршеского престола» Александрийской церкви (Кут. 50.20–24). Феофан Исповедник также обвинил Тимофея, который подкупом и силой овладел Александрийским престолом (Theoph., Chron., 5950), и подослал к Протерию убийц. Противник решений Халкидонского собора Захария видел причины инцидента в поведении самого Протерия, истязавшего своими злодеяниями александрийцев (Zach. HE. IV, 1-2). В сравнительном контексте, прохалкидонская позиция Либера́та в освещении данных событий становится ещё более очевидной. Прямые указания на волнения в городе содержатся в большинстве исследуемых источников и не вызывают сомнений [7, p. 192]. Впоследствии беспорядками в Александрии сопровождалось изгнание Тимофея II Элур (John. Nik., 88. 23-25). Либера́т в описании событий в Александрии довольно часто обращается к позиции народа и ведущей роли большинства в решении того, кто из противостоящих епископов окажется на престоле Александрийской церкви (Liber. XIV, XV, XVIII et al.).

В труде Либера́та содержатся упоминания объектов топографии окрестностей Александрии, в частности, в труде присутствует информация о существовании крепости в Канопе (Liber. XVI). Каноп располагался на расстоянии около 12 миль на северо-восток от Александрии в устье Канопского рукава реки Нил (Strabo 17. 1. 4. 16-18; Amm. Marc. Res gest. XXII. 16. 14; Jo. Malal. XII. 41). Археологический комплекс Канопа находится недалеко от современного египетского города Абу-Кир. В «Хронике» Захарии Митиленского Каноп обозначен как место бегства сторонников поверженного халкидонского патриарха Протерия [15, p. 472] (Zach. HE. V. 9), о котором шла речь выше. В «Бревиарии» упоминается Каноп и существовавшая там крепость как место бегства александрийского патриарха, сторонника решений Халкидонского собора – Тимофея Салофакиола (Liber. XVI). Иерарх вынужден был покинуть Александрию после воцарения Василиска, восстановившего Тимофея Элур на александрийской кафедре (Ibid.). Таким образом, труд Либера́та дополняет информацию о принадлежности монастыря в Канопе к прохалкидонской стороне. При этом, известно также, что через семьдесят лет после указанных Либера́том событий, в Канопе в монастыре под стражей находился Виктор Туннунский [19]. Это было одно из его многочисленных заключений, связанных с критикой имперской позиции по отношению к «Трёх Главам».

Особый интерес представляет упоминание Либера́том традиции «охраны тела почившего» патриарха Александрии его преемником и последующего возложения руки усопшего при рукоположении нового предстоятеля Александрийской церкви (Liber. XX). В работе Евы Випшицкой проведено тщательное исследование этого обычая, который мог быть связан с частым возникновением спорных ситуаций в выборе

патриарха, и тот претендент, который осуществлял бдение над телом умершего епископа, получал некоторое преимущество [22, р. 48]. В исследовании А. Камплани представлена гипотеза, что претендент на главенство мог носить облачение предшественника главы Александрийской кафедры, символизирующее тело усопшего иерарха, а это действие являлось символом «физической» передачи новому предстоятелю епископской власти [13]. Интерпретация этого обычая является важным звеном в попытке определения соотношения в процессе избрания Александрийского патриарха на протяжении IV – VI вв. апостольского преемства и иерархического начала формирования церковной власти.

Выводы

Таким образом, в «*Breviarium Causae Nestorianorum et Eutythianorum*» Либерата Карфагенского представлена авторская интерпретация внутривосточных споров в Восточной Римской империи. Исследователи

отмечают, что в изложении Либерата наблюдается тяготение к выдвиганию на первый план событий в Александрии, когда именно александрийские эпизоды являются центральными в рассмотрении событий религиозной политики. Ввиду хорошего знакомства автора «Бревиария» с событиями в Александрии, которое обусловлено, в том числе, личным посещением автором города, труд Либерата содержит детали, редко встречающиеся в других источниках.

Несомненно, наибольшие перспективы в изучении обозначенной проблемы открываются в сравнительно-историческом контексте. Данные, представленные в «Бревиария» Либерата позволяют дополнить сведения о процессе развития города. Даже далеко не полный анализ «Бревиария» Либерата Карфагенского позволяет охарактеризовать это историческое сочинение как важную составляющую исследования широкого круга вопросов, связанных с историей Александрии Египетской в ранневизантийское время.

Библиографический список

1. Войтенко А. А. Египтяне и Византия. К вопросу о политической субъектности в поздней Античности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2022. Т. 27. № 6. С. 156–170.
2. Грацианский М. В. Император Юстиниан Великий и наследие Халкидонского Собора. Москва: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Издательский Дом (Типография), 2016. 391 с.
3. Грацианский М. В. Св. император Юстиниан и спор о Трёх Главах (540–553) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. 2007. № 1 (17). С. 7–26.
4. Зайцева И. В. Александрийская интеллектуальная традиция и медиализация знания (III – I пол. VII в.): дис. ... д-р ист. наук. Белгород, 2020. 680 с.
5. Зайцев Д. В. Либерат Карфагенский // Православная энциклопедия. Т. 40. 2020. С. 711–712.
6. Кириллов В. М. Захария Митиленский о событиях 457 г. в Александрии // Классическая и византийская традиция. 2016. Материалы X научной конференции. Белгород, 2016. С. 101–105.7.
7. Кулаковский Ю. А. История Византии. Т. 1: 395–518 годы. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 496 с.
8. Ребизов О. Г. Археологические исследования в Александрии Египетской: проблемы и перспективы // Христианское чтение. 2011. № 5. С. 119–137.
9. Руднева М. А. Александрия в ранневизантийское время: общественные волнения и конфликты // Via in Tempore. История. Политология. 2020. Т. 47. № 3. С. 518–524.
10. Руднева М. А. Волнения в ранневизантийской Александрии: убийство Протерия // Византийский «круг земель». Orbis terrarum Byzantinus... : Тезисы докладов XXIII-й Всероссийской научной сессии византинистов РФ, Судак, 24–30 октября 2022 года / Отв. редактор С.П. Карпов, редколлегия М. В. Грацианский, В. В. Майко. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2022. С. 153–155.
11. Шелудченко Ю. В., Болгов Н. Н. К вопросу об источниках и влияниях в сочинениях Кирилла Скифопольского // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2018. Т. 23. № 5. С. 169–178.
12. Blaudeau P. 'Libératus de Carthage ou l'historiographie comme service diaconal' // Augustinianum. 2010. № 50. Pp. 543–565.
13. Camplani A. Un'antica teoria della successione patriarcale in Alessandria // Aegyptiaca and Coptica. Studi in onore di Sergio Pernigotti // BAR International Series. 2264. Oxford, 2011. Pp. 59–68.
14. Green P. Introduction. Alexander's Alexandria / Alexandria and Alexandrianism / J. Paul Getty Center for the History of Art and the Humanities / Ed. by Kenneth Hamma. Oxford: Oxford University Press, 1996. Pp. 3–19.
15. Haas C. Alexandria in Late Antiquity: topography and social conflict. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1997. 494 p.
16. Heil U. Liberatus von Karthago und die «Drei Kapitel». Anmerkungen zum Breviarium causae Nestorianorum et Eutythianorum 8-10 // Zeitschrift für Antikes Christentum. 2010. Vol. 14. № 1. S. 31–59.
17. Libératus de Carthage. Abrégé de l'histoire des nestoriens et des eutythiens // Texte latin de E. Schwartz. Introduction et notes de Ph. Blaudeau. Traduction de François Cassingena-Trévedy, o.s.b. et Ph. Blaudeau. Paris: Les Éditions du Cerf, 2019. 445 p.
18. Liberatus. Breviarium causae Nestorianorum et Eutythianorum // Patrologia Latina // Ed. J. P. Migne. T. LXVIII. Paris. 1866. Coll. 969–1052.
19. Liberatus. Breviarium causae Nestorianorum et Eutythianorum // Patrologia Latina // Ed. J. P. Migne. T. LXVIII. Paris. 1866. Coll. 969–1052 // Пер. с лат., комм. Д. Суровенков // Восточная литература. 2012. URL: [https://www.vostlit.info/Texts/rus17/Liberat/ frametext1.htm](https://www.vostlit.info/Texts/rus17/Liberat/frametext1.htm) (дата обращения: 02.02.2024)
20. Nsiri M. A. Libératus de Carthage. Abrégé de l'histoire des nestoriens et des eutythiens // Texte latin de E. Schwartz. Introduction et notes de Philippe Blaudeau. Traduction de François Cassingena-Trévedy, o.s.b. et Philippe Blaudeau. Paris: Les Éditions du Cerf, 2019. 445 p. // Libyan Studies. 51. 2020. Pp. 176–177.
21. Urbaniec A. Wizerunek papieża Wigiliusza w Brewiarium Liberatusa z Kartaginy i kronice Wiktora z Tonnunyy // Prace Historyczne. 2015. № 142 (1). S. 25–43.
22. Wipszycka E. The Alexandrian Church. People and Institutions // Journal of Juristic Papyrology. Warsaw, 2015. 486 p.

References

1. *Voitenko A. A.* Egyptians and Byzantium. On the Question of Political Subjectivity in Late Antiquity // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 4. Istoriia. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniia. 2022. T. 27. № 6. Pp. 156–170.
 2. *Gratsianskiy M. V.* Emperor Justinian the Great and the Legacy of the Council of Chalcedon. Moscow: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education M. V. Lomonosov Moscow State University (Publishing House (Printing), 2016. 391 p.
 3. *Gratsianskiy M. V.* St. Emperor Justinian and the Three-Chapter Controversy (540–553) // *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya 1: Bogoslovie. Filosofii. 2007. № 1 (17). Pp. 7–26.
 4. *Zaitseva I. V.* Alexandrian intellectual tradition and medievalization of knowledge (III – 1st half. VII): dis. ... d-r ist. nauk. Belgorod, 2020. 680 p.
 5. *Zajcev D. V.* Liberatus of Carthage // *Pravoslavnaia jenciklopedija*. T. 40. 2020. Pp. 711–712.
 6. *Kirillov V. M.* Zachariah of Mitilena about the events of 457 in Alexandria // *Classical and Byzantine tradition*. 2016. Materials of the X Scientific Conference. Belgorod, 2016. Pp. 101–105.
 7. *Kulakovskiy Yu. A.* History of Byzantium. T. 1: 395–518. St. Petersburg: Aleteia, 2003. 496 p.
 8. *Rebizov O. G.* Archaeological research in Alexandria of Egypt: problems and prospects // *Khristianskoe chtenie*. 2011. № 5. Pp. 119–137.
 9. *Rudneva M. A.* Alexandria city in the Early Byzantine time: social unrest and conflicts // *Via in Tempore*. History and political science. 2020. T. 47. № 3. Pp. 518–524.
 10. *Rudneva M. A.* Unrest in Early Byzantine Alexandria: the murder of Proterius // *Byzantine «circle of lands»*. *Orbis terrarum Byzantinus...: Abstracts of the XXIII All-Russian Scientific Session of Byzantinists of the Russian Federation*, Sudak, October 24–30, 2022 / Rep. editor S. P. Karpov, editorial board M. V. Gratsianskiy, V. V. Maiko. Simferopol: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju «Izdatel'stvo Tipografija «Ariala», 2022. Pp. 153–155.
 11. *Sheludchenko Iu. V., Bolgov N. N.* To the Question of sources and influences in Cyril of Skythopolis' works // *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 4. Istoriia. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniia. 2018. T. 23. № 5. Pp. 169–178.
 12. *Blaudeau P.* Liberatus of Carthage or historiography as diaconal service // *Augustinianum*. 2010. № 50. Pp. 543–565.
 13. *Camplani A.* An ancient theory of patriarchal succession in Alexandria // *Aegyptiaca and Coptica*. Studies in honor of Sergio Pernigotti // *BAR International Series*. 2264. Oxford, 2011. Pp. 59–68.
 14. *Green P.* Introduction. Alexander's Alexandria / *Alexandria and Alexandrianism* / J. Paul Getty Center for the History of Art and the Humanities / Ed. by Kenneth Hama. Oxford: Oxford University Press, 1996. Pp. 3–19.
 15. *Haas C.* Alexandria in Late Antiquity: topography and social conflict. Baltimore; London: Johns Hopkins University Press, 1997. 494 p.
 16. *Heil U.* Liberatus of Carthage and the «Three Chapter». Notes on the *Breviarium causae Nestorianorum et Eutychnorum* 8-10 // *Journal of Ancient Christianity*. 2010. Vol. 14. № 1. Pp. 31–59.
 17. *Liberatus of Carthage*. A Short Account of the Affair of the Nestorians and Eutychnians // *Texte latin de E. Schwartz*. Introduction et notes de Ph. Blauveau. Traduction de François Cassingena-Trévedy, o.s.b. et Ph. Blauveau. Paris: Les Éditions du Cerf, 2019. 445 p.
 18. *Liberatus*. *Breviarium causae Nestorianorum et Eutychnorum* // *Patrologia Latina* // Ed. J. P. Migne. T. LXVIII. Paris. 1866. Coll. 969–1052.
 19. *Liberatus*. *Breviarium causae Nestorianorum et Eutychnorum* // *Patrologia Latina* // Ed. J. P. Migne. T. LXVIII. Paris. 1866. Coll. 969–1052 // *Perevod s lat., komm. Surovenkov D.* // *Vostochnaia literatura*. 2012. URL: <https://www.vostlit.info/Texts/rus17/Liberat/frametext1.htm> (date of appeal: 02.02.2024)
 20. *Nsiri M. A.* Liberatus of Carthage. A Short Account of the Affair of the Nestorians and Eutychnians // *Texte latin de E. Schwartz*. Introduction et notes de Philippe Blauveau. Traduction de François Cassingena-Trévedy, o.s.b. et Philippe Blauveau. Paris: Les Éditions du Cerf, 2019. 445 p. // *Libyan Studies*. 51. 2020. Pp. 176–177.
 21. *Urbaniec A.* The Image of Pope Vigilius in the *Breviarium* by Liberatus of Carthage and in the *Chronicon* by Victor of Tonnunna // *Prace Historyczne*. 2015. №. 142 (1). Pp. 25–43.
 22. *Wipszycka E.* The Alexandrian Church. People and Institutions // *Journal of Juristic Papyrology*. Warsaw, 2015. 486 p.
-
-

РЫБИН ДАНИЛ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

кандидат исторических наук, доцент, кафедра государственно-правовых дисциплин, директор Санкт-Петербургского института ВГУЮ (РПА Минюста) (Россия), г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: danilarybin@rambler.ru

RYBIN DANIL VYACHESLAVOVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of State and Legal Disciplines, Director of the St. Petersburg Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice (RPA of the Ministry of Justice of Russia), St. Petersburg, Russia
E-mail: danilarybin@rambler.ru

**КОНСЕРВАТИВНО-ЛИБЕРАЛЬНЫЕ ЮРИСТЫ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ
И ПОЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**CONSERVATIVE-LIBERAL LAWYERS OF THE RUSSIAN EMPIRE
AND THE POLISH PROBLEM AT THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY**

В нашей статье раскрывается вопрос о противоречивом отношении российских либеральных юристов (легалистов) к польской проблеме. Одни основываясь на необходимости сохранения государства были готовы пойти на ограничение польской автономии, другие исходя из примата прав человека требовали расширения прав Царства Польского, вплоть до предоставления этой стране независимости. Целью работы является выявление позиции лидеров общественного мнения среди либеральных юристов (легалистов) в начале XX века по польскому вопросу. Польский вопрос расколол умеренных либералов на два лагеря. Актуальность работы состоит в том, что показана сложная позиция легалистов на характере взаимоотношений русского и польского народа. В ходе исследования применялся проблемно-хронологический метод. Исследование по данной теме проводится впервые.

Ключевые слова: Д.А. Милютин, А.Ф. Кони, М.М. Ковалевский, консервативные либералы, легалисты, русификация, Царство Польское, Государственный Совет.

Our article reveals the question of the contradictory attitude of Russian liberal lawyers (legalists) to the Polish problem. Some, based on the need to preserve the state, were ready to limit Polish autonomy, others, based on the primacy of human rights, demanded the expansion of the rights of the Kingdom of Poland, up to the granting of independence to this country. The purpose of the work is to identify the position of public opinion leaders among liberal lawyers (legalists) at the beginning of the twentieth century on the Polish issue. The Polish question split moderate liberals into two camps. The relevance of the work lies in the fact that it shows the complex position of legalists on the nature of the relationship between the Russian and Polish people. During the study, the problem-chronological method was used. This is the first time a study has been conducted on this topic.

Keywords: D.A. Milyutin, A.F. Koni, M.M. Kovalevsky, conservative liberals, legalists, Russification, Kingdom of Poland, State Council.

Введение

Проблема Польши и мнения либералов о ее статусе в империи относительно редко обсуждались учеными в XX веке. В качестве примера можно привести работы В. Булата о политических партиях и польском вопросе [3; 34] Советские историки, в целом, оценивали либеральные идеи по национальному вопросу очень критично. Считали, что либералы стремились обмануть народы. В их числе В.С. Гусакова и Т.Ю. Бурмистрова [4].

История столкновения по вопросу о национальных меньшинствах с участием Чичерина, Ренненкампа и Милютина в конце XIX века не получила освещения в научной литературе. Существует много работ о взаимодействии государства с поляками, которые косвенно относятся к заявленной теме. Например, в ряде работ В.В. Шелохаева подробно освещается национальный дискурс в программах либеральных партий начала XX века [33; 34].

Большое внимание польской проблеме в либеральном дискурсе уделила исследовательница

Н.В. Дмитриева. В своем диссертационном исследовании она подробно проанализировала некоторые дискуссии, возникающие между разными либеральными группами о будущем Польши [10; 11]. В своем исследовании Н.В. Дмитриева подробно проанализировала дискуссии о польском вопросе, активно проходившие в последние 20 лет империи. Но польский вопрос в ее изложении превратился только в реализацию кадетского проекта, в то время как были другие либеральные партии. Также исследовательница, наряду с А.Н. Егоровым [15] представляет подробную историографию по проблеме национальных групп в России на рубеже веков. Наряду с Дмитриевой сходные работы по национально-государственному устройству империи выполняет Н.Г. Карнишина [19; 20; 21]. Также вышло несколько диссертационных исследований, в которых рассматривается позиция либеральных партий по национальному вопросу [1; 17; 18; 22]. Отдельно стоит выделить работу посвященную территориальному управлению Царства Польского на рубеже веков [2].

Целью работы является выявление позиции лидеров общественного мнения среди либеральных юристов в начале XX века по польскому вопросу. Актуальность работы состоит в том, что показана сложная позиция легалистов о характере взаимоотношений русского и польского народа. В ходе исследования применялся проблемно-хронологический метод.

Изложение основного материала

На рубеже веков русское правительство проводило медленную политику русификации. Все больше норм русского законодательства распространялось на Привислинский край. Поляки вытеснялись с госслужбы, русский язык распространялся (преподавание велось только на русском), делопроизводство велось на русском, финансовая система страны объединилась с русской [23, с. 37].

В момент подъема освободительного движения накануне первой революции либералы должны были определиться с польским вопросом. В 1904 году состоялись два съезда Союза освобождения, на которых левые либералы согласились предоставить национальным группам обширное самоуправление. Будущие кадеты установили связи с либеральными группами национальных окраин, в том числе с поляками и заключили соглашения о совместных действиях. Третий съезд Союза (март 1905) уже активно продвигал идеи федерализма. Переговоры и соглашения проходили без участия правых либералов. Стоит отметить, что либеральные политики в 1904–1905 гг. не выработали проекта о положении Польши в будущей России. Так или иначе они хотели восстановить автономное Царство Польское, но определить статус ее не могли. При этом они вели активные переговоры с польскими политическими группами [11].

Более консервативные позиции занимали съезды земских и городских деятелей в 1904–1905 гг. Спор Б.А. Чичерина и Д.А. Милютин (1899) предвещал раскол умеренных и радикальных либералов по польскому вопросу. На сентябрьском 1905 года земском съезде кадеты стремились к максимальной автономии, фактически федералистским отношениям между Польшей и Россией. А.И. Гучков выступал против, опасаясь сепаратизма (федерализма), легалист, граф П.А. Гейден предлагал перенести вопрос в будущее. Такое же разногласие возникло на ноябрьском земском съезде. В такой ситуации известный ученый и легалист, М.М. Ковалевский попытался смягчить позиции заменив формулировку автономия на “широкие основы местного самоуправления”. Он также намекал, что расширение прав Царства Польского приведет к тому, что ее население станет лояльным России. Тут, на наш взгляд, Ковалевский, как и ранее, Чичерин попадал в плен иллюзии славянского братства, в случае широких жестов с русской стороны. В итоге возобладала кадетская позиция. То есть план широкой автономии [10, с. 182–190, 200–201; 23, с. 97–98; 29, л. 355].

Сформированные право-либеральные партии были принуждены определиться по польскому вопросу. Декларируя позицию партии демократических реформ (ПДР) в начале 1906 года В.Д. Кузьмин-Караваев, известный юрист считал, что автономия Польши неизбежна и необходима, но о приравнивании Польши к

Финляндии не могло быть и речи [30, с. 214]. В октябре 1906 года в программу партии был включен пункт (5) о предоставлении Польше автономии, но только в “вопросах местного значения” [28, л.45]. Примерно похожее положение, но в общих выражениях, содержалось в программе партии мирного обновления (ПМО) [23, с. 103].

По мнению С.В.Холяева одной из причин распада Союза 17 октября стал раскол между правыми октябристами (Гучков) и мирнообновленцами (Шипов) по вопросу об автономии Польши. Так, скрытое противостояние, между консервативными либералами и либеральными консерваторами, проявившееся в переписке Милютин и Чичерина, вылилось наружу летом 1906 года [32, с.140].

11 апреля 1906 года в письме к В.И. Ковалевскому лидер легалистов А.Ф. Кони размышлял о судьбе Польши. Он соглашался на ее автономию («с сомнением») [25, с. 53]. В июне 1906 года Кони направил Столыпину проект реформ государства. В числе прочего он предлагал распространить земское и городское самоуправление на Польшу [25, с. 62].

10 апреля 1906 года в 1 Государственной Думе был внесен законопроект о предоставлении Польши автономии. По данным Н.Б. Хайловой, при активном участии группы демократических реформ в июне 1906 года в парламенте проходила работа комиссии «33-х» по подготовке законопроекта о гражданском равноправии. Основное внимание было уделено «польскому» и «еврейскому» вопросам. Комиссия высказалась за отмену ограничений прав поляков и евреев (в сфере имущественных отношений, образования, вероисповедания и т.д.) [31, с. 213]. 10 апреля 1907 года на рассмотрение 2 Думы был внесен законопроект об автономии Польши. Обсудить его Дума не успела.

Государство в годы революции было вынуждено пойти на уступки “польской партии”. Например, частично был восстановлен статус польского языка в учебных заведениях. Конец революции означал возвращение политики жесткого контроля над западными губерниями империи и продолжение русификации [23, с. 38].

В 1906 и 1908 годах один из известных легалистов, сенатор Г.А. Евреинов выпустил брошюры, в которых размышлял о судьбе национальных окраин. Вслед за Чичериным он повторял, что обладание Польшей для России не имеет никаких выгод. Военно-стратегически Польша представляла выступ удобный для окружения; экономически промышленная Польша и аграрная Россия были невыгодны для русской стороны; поляки сохраняли огромную тягу к собственной государственности; тяжелое прошлое поддерживало враждебное отношение между славянскими народами. Польше надо было предоставить широкую политическую автономию [12; 13; 14].

В отношении Польши либеральные партии вели себя пассивно, рассуждая о будущей автономии. По данным Д.П. Кондратенко, в апреле 1908 года либералы создали общество Славянской взаимности, среди 40 учредителей которого 5 были мирнообновленцами. В нем возобладали октябристы [23, с. 125]. Что касается прогрессистов, то до войны они, как и октябристы считали, что Польше достаточно будет культурной автономии.

Позицию октябристов, правящей партии, выразил

их негласный лидер – П.А. Милютин в статье “О разноплеменности в населении государств”. В ней (1911) рассуждая о национальных интересах государства с позиций централизации и консерватизма Милютин вспоминал свою переписку с Чичериным “к крайнему удивлению моему – заступника за поляков” [27]. В отличие от легалистов Милютин решительно отвергал автономии национальных групп, не говоря уже о возможном отделении (что в отношении Польши предполагал Чичерин). Для Милютина реализм в политике оказался сильнее либерализма и интересы государства оказались выше интересов прав поданных.

Тем временем государство взяло курс на дальнейшую русификацию. П.А. Столыпин стремился оторвать западно-белорусско-украинские губернии от польского влияния. Инструментом такой политики стало введение земств в западных губерниях России. Законопроект продвигали очень быстро и энергично (инициатором его стали 33 члены ГосСовета). После серии скандалов проект прошел ГосДуму (с перевесом всего в 6 голосов) и поступил в Госсовет. Причем разделение избирателей по куриям было проведено не по сословному, а по национальному признаку. Неблагонадежные поляки были поставлены в ограниченное положение. Поднялся страшный крик. Польский вопрос расколол октябристов и кадетов. Причем против него голосовали представители разных партий (включая прогрессистов). Основными докладчиками по проекту в ГосСовете были консервативные члены: Д.И. Пихно и А.С. Стишинский. Основное обсуждение происходило в январе-феврале 1911 года [8, ст. 750–818, 824–850; 16, с. 68–81].

В письме к князю Константиному Константиновичу Романову А.Ф. Кони писал (24.03.1911): “Когда рассматривали законопроект о введении земства в Западном крае противники этого законопроекта разбились на несколько групп: одни находили, что введение курий лишь упрочит национальную рознь, раз навсегда посадив русских и поляков <...>; другие полагают, что в вопросах о дорогах, мостах, борьбе с эпидемиями и тому подобных предметах земского хозяйства не должно быть места политическим соображениям, третьи думали, что крайняя демократизация избирателей, на которую пошли Государственная Дума и согласился Столыпин, внесет вредное и обидное для коренной России неравенство в земских избирательных правах и отдавая всю местную культуру в руки неразвитого и ограниченного в своем кругозоре населения – подорвет эту культуру в корне, – наконец четвертые признавали недопустимым деление России на несколько различных земель, недоумевали – почему же земство не распространяется на литовские губернии и считали за лучшее оставить в Западном крае теперешнее административно-хозяйственное управление, которое уже принесло с 1902 года хорошие результаты и не допускает полной политической розни.” [25, с. 24]

В ходе обсуждения отдельные легалисты выступили категорически против дискриминационного закона. Так, 1 февраля и 4 марта М.М. Ковалевский произносил речи об абсурдности формирования курий по национальному признаку. Разделение людей по национальному признаку чревато тяжелыми конфликтами. Его поддержали прогрессист А.А. Донецкий, легалист А.Д. Оболенский [8, ст. 53–866, 910–924, 1223–1225]. А также, естественно, поляки. При голосовании ”за“

отклонение законопроекта проголосовала только треть членов Госсовета (56 из 159). В то же время за поправку об отклонении национальных курий проголосовало 92 члена Госсовета.

Далее проект обсуждался постатейно. Как обычно поправки легалистов были отклонены. В итоге почти все поправки правых были приняты. И тут... 11 марта в заключительном голосовании правительственный проект стал “рассыпаться”. Против него выступили М.М. Ковалевский, С.Ю. Витте, А.Б. Нейдгарт (группа Правого Центра), кн. П.Н. Трубецкой (группа Центр), М.А. Стахович и пр. При голосовании уже, казалось бы, принятый законопроект был ... провален. “За” проголосовало 23, против 134. Уже на следующий день работа Госсовета была прервана на 3 дня... [8, ст. 1314–1368] За провалом законопроекта стояла интрига ряда правых членов Совета.

14 марта 1911 года указом императора (в порядке 87 статьи Основного закона) был принят закон о введении земства в Западном крае. Временно приостановив работу палат, Столыпин “протащил” законопроект через 87 статью ОГЗ (указ императора). Столыпин “поглумился над законом” (по выражению И.Н. Ефремова). Правые лидеры были вскоре наказаны. Попытки через запросы и иные процедуры отменить императорский указ провалились [9, с. 228–246; 16, с. 68–81; 23, с. 126].

В 1912 году часть территорий царства Польского выделялись в отдельную Холмскую губернию с украинским населением. Фактически речь шла об отделении от царства куска территории с введением в нем полного русского управления и права. Правое большинство ГосДумы поддержало законопроект.

Председателем комиссии по образованию Холмской губернии в ГосСовете был назначен член группы правых П.П. Кобылинский. Несмотря на высокое образование, многолетнюю юридическую практику председатель действовал агрессивно, продавливал законопроект, нарушал процедуру работы лишая членов комиссии право голоса. Кобылинский долго не открывал заседание. На состоявшихся прениях Н.С. Таганцев, М.А. Стахович, И. Шебеко, С.Е. Крыжановский резко выступили против проекта. В частности, Таганцев указывал, что проект законопроекта вытек из отчета полиции, который был сфальсифицирован. Вскоре легалисты стали упрекать самого председателя в фальсификации материалов комиссии. Разразился скандал. Председатель прерывал докладчиков и закрыл заседание. В конце концов Таганцев вышел из состава комиссии. Несмотря на такие конфликты и на то, что часть членов комиссии не подписали заключение Кобылинский направил ее в общее собрание ГосСовета, которое Совет принял [7, л. 3–4]. Витте поддержал отделение Холмщины от Царства Польского [24, с. 272]. В итоге закон был принят.

Еще в мае 1910 года Столыпин внес в ГосДуму законопроект о введении в Польшу российского городского самоуправления. Проект предполагал сохранение олигархической модели управления городом и применение русского языка в делопроизводстве. ГосДума в ходе длительных дискуссий снизила имущественный ценз, дала избирательные права женщинам, расширила права евреев и пр. Проект поступил в Госсовет, где обсуждался весной 1913 года. Он подвергся такой переработке, что стал жестче не только думского, но и правитель-

ственного варианта (легалисты поддерживали думский вариант). Главным пунктом преткновения стал вопрос о русском языке. В итоге правительственный проект, поддержанный Думой, был возвращен обратно в нижнюю палату. В конце концов в феврале 1914 года была создана согласительная комиссия из Госсовета и Госдумы, во главе с П.Н. Дурново. Состав комиссии определил ее глубокие внутренние конфликт “продумская” либеральная группа (А.И. Шингарев, Н.Н. Опочинин и пр.) противостояла “просоветской” консервативной (П.П. Кобылинский, В.И. Гурко, А.А. Макаров, А.С. Стишинский и пр.). Голоса по польскому языку разделились ровно поровну – 7 против 7 и согласие не было достигнуто. Ожидания правых от позиции нового консервативного председателя правительства – И.Л. Горемыкина не оправдались. Он поддержал проект своего предшественника (В.Н. Коковцова). Несмотря на это Госсовет 87-ми голосами правых против 71-го голоса центристов окончательно провалил законопроект из-за польского языка.

10 июня 1914 года МВД внесло новый законопроект о городском положении в Царстве Польском. Из-за временного роспуска Госдумы и ГосСовета законопроект не рассматривался. Тогда царь, по политическим соображениям (под давлением армии и МИДа) ввел 17 марта 1915 года Городовое Положение 1892 года в Польше в порядке статьи 87 ОГЗ РИ (то есть по указу императора). Но с существенными оговорками. Евреи подвергались по проекту большой дискриминации, поляки частичной. Избиратели (в стиле проекта закона о земствах) делились на три курии по национальному признаку: русские (1-я), евреи (2-я) и “все остальные” (включая поляков) (3-я). Причем преимущество в избирательной системе отдавалось русским, которые могли избрать своего гласного даже в том случае, если имели в городе всего 5 избирателей по 1 курии! По языку вводимое положение допускало компромисс. В отношениях с государственными органами переписка велась на русском, в самом городе польский язык допускался во “внутреннем делопроизводстве”. В ряде случаев рассмотрение частных вопросов допускалось на том или ином языке по желанию сторон. Протоколы управ и гордум должны были вестись и на русском, и на польском языке. Президенты (городские головы в России) и помощники президентов городов подлежали утверждению административными чиновниками, в зависимости от уровня города от губернатора до императора. Последним пунктом законопроекта указывалось, что Холмская губерния все-таки выделяется из Царства Польского. Старые магистраты подлежали ликвидации [6, л.3,11,12,19,78,86,88,100,102].

К примеру, в Варшаве проживало 12420 цензовых избирателей (10% русских, 42% евреи, 48% “остальные”). В итоге при проведении выборов 119 гласных составили бы поляки, 25 русские и 16 евреи. Такая система не удовлетворяла ни поляков, ни евреев. 24 сен-

тября 1915 года законопроект поступил в Госдуму на рассмотрение, где вяло рассматривался полтора года (Польша уже была занята немцами) [6, л.108,123].

По данным Н.Б.Хайловой в годы 1 мировой войны прогрессисты (консервативно-либеральная партия) наконец-то согласились с автономией Польши. В декларации (сентябрь 1915 года) они указывали, о «допущении автономии для Финляндии и Польши, как достаточно культурных, этнографически и географически однородных и притом крупных единиц, имеющих свои политические идеалы» [31, с.366]. Созданный прогрессивный блок думских партий в 1915 году включил пункт (4-й) о полной отмене ограничений для поляков, немедленное внесение в Думу законопроекта о польской автономии и пр. [5, л.4].

По данным С.В. Куликова в августе – декабре 1914 года путем интриг (при помощи армии, сказывалась позиция главнокомандующего Николая Николаевича) в высших органах власти было продавлено решение о предоставлении Польше автономии [26, с. 56, 107]. Однако, дальше начались традиционные вялые обсуждения и согласования. Разработанный в Совмине проект предполагал расширение основ самоуправления в крае и возвращение к системе управления, напоминающей период 1831–1863 гг. Торопили с автономией армия и МИД. Наконец, благодаря министру иностранных дел С.Д. Сазонову вопрос об автономии перешел в практическую плоскость в июне 1916 года. Настойчивость министра привела его к отставке. Сазонова “погубил” польский вопрос [22, с. 39–40; 25, с. 212–213, 218, 224–229]. Тем временем немцы стали проводить свои эксперименты с польской автономией.

В итоге царский вариант автономии предполагал административную самостоятельность региона без политических прав. Манифест об автономии так и не был опубликован. Выходили сообщения о будущей автономии. Это вызвало крайнее раздражение в верхушке армии. В феврале 1917 года создали очередную комиссию по польскому вопросу [22, с. 40–41; 25, с. 230–231, 319]. Пришедшее к власти Временное правительство в завуалированной форме признав право поляков на будущую независимость, оставив, правда, место для будущего “военного союза” с Россией.

Выводы

Глубокое недоверие к полякам предопределило отрицательное отношение государства к польской автономии. После колебаний государство до и после первой русской революции скатывалось к русификации Привислинского края. Взгляды либералов по вопросу о статусе Польши различались от предоставления полной независимости (Б.Н. Чичерин) до культурной автономии (октябристы). Большинство легалистов (консервативных либералов) считали, что Польша заслужила широкую автономию с местным самоуправлением.

Библиографический список

1. *Бавкунова Г.Н.* Отечественные либеральные партии начала XX века: национальный аспект: дис. ... канд. ист. наук. Брянск, 2003.
2. *Бахтурина А.Ю.* Государственное управление западными окраинами Российской империи (1905 – февраль 1917 г.). дис. ... д-ра ист. наук. М., 2006 303 с.
3. *Булат В.* Польский вопрос в борьбе русских политических лагерей осенью 1905 года // СССР и Польша. Интернациональные

- связи – история и современность. В 2-х т. М., 1977. Т. 1. С. 255–253.
4. *Бурмистрова Т.Ю., Гусакова В.С.* Национальный вопрос в программах и тактике политических партий в России 1905–1917. М., 1976.
 5. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 434. Оп. 1. Д. 373.
 6. ГАРФ. Ф. 539. Оп. 1. Д. 178.
 7. ГАРФ. Ф. 539. Оп. 1. Д. 1411.
 8. Государственный Совет. Стенографические отчеты. 1910–11 годы. Сессия шестая. СПб., 1911.
 9. *Гримм Д.Д.* Воспоминания: из жизни Государственного совета. 1907–1917 гг. СПб., 2017.
 10. *Дмитриева Н.В.* Национально-государственное устройство России в отечественном новом либерализме конца XIX–начала XX в.: выработка политического курса: дисс... канд. ист. наук. Краснодар, 2020.
 11. *Дмитриева Н.В.* «Русско-польский спор порешен историей»: польский вопрос в либеральных проектах основного закона России начала XX в // Новейшая история России. 2023. Т. 13. № 2. С. 350–362.
 12. *Евреинев Г.А.* Национальные вопросы на инородческих окраинах России. Схема политической программы. СПб., 1908.
 13. *Евреинев Г.А.* Автономия царства Польского. СПб., 1906.
 14. *Евреинев Г.А.* Пределы здравого русского национализма. СПб., 1912.
 15. *Егоров А.Н.* Российские либералы начала XX в. и национальный вопрос: историографические оценки // Политико-правовые практики российского либерализма в начале XX в. Мат-лы межд. науч. конф.. Том Часть III. Орел, 2019. С. 210–220.
 16. *Ефремов И.Н.* Отчет избирателям о деятельности в качестве членов Государственной Думы. 1907–1912 гг. Ч.3. СПб., 1912.
 17. *Золотовский Ю.Л.* Государственное устройство России в программных документах политических партий в начале XX в.: дис. канд. ист. наук. Воронеж, 1998.
 18. *Иванников О.В.* Политическая борьба в России по национальному вопросу в первой четверти XX века: дис. ... канд. ист. наук. М., 2005.
 19. *Карнишина Н.Г.* Национальный вопрос в теории российского либерализма конца XIX–начала XX в. // Сергей Андреевич Муромцев – председатель первой Государственной Думы: политик, ученый, педагог. Сборник научных статей. Орел, 2010. С. 128–138.
 20. *Карнишина Н.Г.* Проблемы государственного устройства и решения национального вопроса в России в либеральных проектах русских государствоведов второй половины XIX–начала XX в. // Конституция 1993 года и российский либерализм: к 20-летию российской конституции. Сборник научных статей. Орел, 2013. С. 271–278.
 21. *Карнишина Н.Г.* Трактовка федерализма и автономии в трудах русских конституционалистов в конце XIX–начале XX в. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4 (10): в 3-х ч. Ч. II. С. 78–81.
 22. *Кондратенко Д.П.* Проблемы национальных отношений в программных документах либеральных партий России, конец XIX в. – февраль 1917 г.: дис. ... канд. ист. наук. М., 1998.
 23. *Кондратенко Д.П.* Самодержавие, либералы и национальный вопрос в конце начале XIX – XX века. Киров, 2005.
 24. *Кони А.Ф.* Сергей Юльевич Витте // Собрание сочинений. В 8 томах. Т.5. М., 1968.
 25. *Кони Анатолий Фёдорович.* Политико-правовые исследования. Неизвестные труды Анатолия Фёдоровича Кони / науч. ред. А.Я. Козинцев. СПб., 2023.
 26. *Куликов С.В.* Бюрократическая элита Российской империи накануне падения старого порядка (1914-1917). Рязань: 2004.
 27. *Милютин Д.А.* О разноплеменности в населении государств // Источник. 2003. № 1. С. 52–67.
 28. Российский Государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1470. Оп. 1. Д. 247.
 29. РГИА. Ф. 150. Оп. 1. Д. 267.
 30. Российский либерализм: идеи и люди. Т.2: XX век. М., 2018.
 31. *Хайлова Н.Б.* Центризм в идеологии и практике российского либерализма в начале XX века: дисс...докт. ист. наук. М., 2021.
 32. *Холяев С.В.* Политические партии и власть в России начала XX века (1905-1922 годы). дисс...док. ист. наук. Н.Новгород, 2022.
 33. *Шелохаев В.В.* Национальный вопрос в России: либеральный вариант решения // Кентавр. 1993. № 3. С. 100–115.
 34. *Шелохаев В.В.* Либеральная модель переустройства России. М., 1996.
 35. *Bulat W.* Zjazd Polsko-Rosyjski w Moskwie 21–22.IV.1905 Roku // Studia z Najnowszych Dziejow Powszechnych. Warszawa, 1962. T. 2. S. 187–208.

References

1. *Bavkunova G.N.* Domestic liberal parties of the early 20th century: national aspect: dis. ...cand. ist. sci. Bryansk, 2003.
2. *Bakhturina A.Yu.* State administration of the western outskirts of the Russian Empire (1905 – February 1917). dis. ... dr. ist. sci. Moscow. 2006 303 p.
3. *Bulat V.* The Polish question in the struggle of Russian political camps in the fall of 1905 // USSR and Poland. International relations – history and modernity. In 2 vols. Moscow. 1977. Т. 1. Pp. 255–253.
4. *Burmistrova T.Yu., Guskova V.S.* The national question in the programs and tactics of political parties in Russia 1905–1917. Moscow. 1976.
5. State Archive of the Russian Federation (GARF). F.434. Op.1. D.373.
6. GARF, F.539. Op.1. D.178.
7. GARF, F.539. Op.1. D.1411.
8. State Council. Verbatim reports. 1910–11. Sessionsix. St. Petersburg, 1911.
9. *Grimm D.D.* Memoirs: from the life of the State Council. 1907–1917 St. Petersburg, 2017.
10. *Dmitrieva N.V.* The national-state structure of Russia in the domestic new liberalism of the late XIX–early XX centuries: development of a political course: diss... cand. ist. sci. Krasnodar, 2020.
11. *Dmitrieva N.V.* “The Russian-Polish dispute is resolved by history”: the Polish question in the liberal projects of the fundamental law of Russia at the beginning of the 20th century // Contemporary history of Russia. 2023. Т. 13. No. 2. Pp. 350–362.
12. *Evreinov G.A.* National issues on the foreign outskirts of Russia. Scheme of the political program. St. Petersburg, 1908.

13. *Evreinov G.A.* Autonomy of the Kingdom of Poland. St. Petersburg, 1906.
 14. *Evreinov G.A.* The limits of sound Russian nationalism. St. Petersburg, 1912.
 15. *Egorov A.N.* Russian liberals of the early twentieth century. and the national question: historiographical assessments // Political and legal practices of Russian liberalism in the early twentieth century. Materialsint. Scientific Conf. Volume Part III. Orel, 2019. Pp. 210–220.
 16. *Efremov I.N.* Report to voterson activities as members of the State Duma. 1907–1912 Part 3. St. Petersburg, 1912.
 17. *Zolotovskiy Yu.L.* The state structure of Russia in the program documents of political parties at the beginning of the 20th century: dis. cand. ist. sci. Voronezh, 1998.
 18. *Ivannikov O.V.* Political struggle in Russia on the national issue in the first quarter of the 20th century: dis.cand. ist. sci. Moscow. 2005.
 19. *Karnishina N.G.* The national question in the theory of Russian liberalism at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. // Sergei Andreevich Muromtsev – Chairman of the First State Duma: politician, scientist, teacher. Collection of scientific articles. Orel, 2010. pp. 128–138.
 20. *Karnishina N.G.* Problems of states tructure and solving the national question in Russia in the liberal projects of Russian state scientists of the second half of the 19th – early 20th centuries. // The 1993 Constitution and Russian liberalism: on the 20th anniversary of the Russian Constitution. Collection of scientific articles. Orel, 2013. Pp. 271–278.
 21. *Karnishina N.G.* Interpretation of federalism and autonomy in the works of Russian constitutionalists at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. // Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and arthistory. Questions of the ory and practice. 2011. No. 4 (10): in 3 parts. Part II. Pp. 78–81.
 22. *Kondratenko D.P.* Problems of national relations in the program documents of the liberal parties of Russia, the end of the 19th century. – February 1917: dis.cand. ist. sci. Moscow. 1998.
 23. *Kondratenko D.P.* Autocracy, liberals and the national question at the end of the 19th – 20th centuries. Kirov, 2005.
 24. *Koni A.F.* Sergei Yulievich Witte // Collected Works. In 8 volumes. T.5. Moscow. 1968.
 25. *Koni Anatoly Fedorovich.* Political and legal studies. Unknown works of Anatoly Fedorovich Koni / scientific editor. A.I. Kodintsev. St. Petersburg, 2023.
 26. *Kulikov S.V.* The bureaucratic elite of the Russian Empire on the eve of the fall of the old order (1914–1917). Ryazan: 2004.
 27. *Milyutin D.A.* On diversity in the population of states // Source. 2003. No. 1. Pp. 52–67.
 28. Russian State Historical Archive (RGIA). F.1470. Op.1. D.247.
 29. RGIA. F.150. Op.1. D.267.
 30. Russian liberalism: ideas and people. T.2: XX century. Moscow. 2018.
 31. *Khailova N.B.* Centrism in the ideology and practice of Russian liberalism at the beginning of the twentieth century: diss...doc. ist. sci. Moscow. 2021.
 32. *Kholyaev S.V.* Political parties and power in Russia at the beginning of the 20th century (1905–1922). diss...doc. ist. sci. N. Novgorod, 2022.
 33. *Shelokhaev V.V.* The national question in Russia: a liberal solution // Centaur. 1993. No. 3. Pp. 100–115.
 34. *Shelokhaev V.V.* Liberal model for the reconstruction of Russia. Moscow. 1996.
 35. *Bulat W.* ZjazdPolsko-Rosyjski w Moskwie 21–22.IV.1905 Roku // Studia z Najnowszych Dziejow Powszechnych. Warszawa, 1962. T. 2. S. 187–208.
-
-

СМИРНИЦКИЙ АЛЕКСАНДР ЕВГЕНЬЕВИЧ

кандидат исторических наук, доцент кафедры Теории и истории государства и права Нижегородской академии МВД России, доцент, г. Нижний Новгород, Россия
E-mail: ya.alex-smir1974@yandex.ru

SMIRNITSKY ALEXANDER EVGENIEVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law of the Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Associate Professor, Nizhny Novgorod, Russia
E-mail: ya.alex-smir1974@yandex.ru

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА СОВЕТСКИХ СЕЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ
В ПЕРВЫЕ ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ (1946–1956 гг.)**

**PROBLEMS OF LEISURE ACTIVITIES OF SOVIET RURAL TEACHERS
IN THE FIRST POST-WAR YEARS (1946–1956)**

Данная статья посвящена изучению организации досуга советских сельских учителей в первые послевоенные годы. На основе имеющихся в распоряжении автора источников и литературы в статье дается анализ основных направлений досуговой деятельности советских сельских учителей, а также исследуется соотношение и взаимовлияние формального и неформального досуга советского учителя. Особое внимание автор уделил социальным условиям, в которых развивалась досуговая деятельность учителей советской сельской общеобразовательной школы в первые послевоенные годы. В статье исследуется влияние государства и сельского общества на организацию досуга сельского учителя в первые послевоенные годы, а также рассматривается проблема приоритета различных форм досуговой деятельности у учителей того периода, степень вовлеченности учителей в досуговые мероприятия советского государства и общества.

Ключевые слова: советская общеобразовательная школа, учитель, досуг, Советское государство, советское общество, общественная деятельность, учительский коллектив/

This article is devoted to the study of leisure activities of Soviet rural teachers in the first post-war years. Based on the sources and literature available to the author, the article analyzes the main directions of leisure activities of Soviet rural teachers, as well as examines the relationship and mutual influence of formal and informal leisure of a Soviet teacher. The author paid special attention to the social conditions in which the leisure activities of teachers of the Soviet rural secondary school developed in the first post-war years. The article examines the influence of the state and rural society on the organization of leisure activities of rural teachers in the first post-war years, and also examines the problem of the priority of various forms of leisure activities among teachers of that period, the degree of involvement of teachers in leisure activities of the Soviet state and society.

Keywords: Soviet secondary school, teacher, leisure, Soviet state, Soviet society, public activity, teaching staff.

Введение

Одним из интересных, но малоисследованных вопросов развития советской общеобразовательной школы в первые послевоенные годы является организация досуга советских учителей. Эта проблема хотя и отражена отчасти в исторической литературе, но явно недостаточно и фрагментарно. Между тем, без изучения досуга советского учителя невозможно сформировать целостное представление о развитии советской школы как в первые послевоенные годы, так и в советский период в целом. Опыт организации досуга советского учителя сельской школы, преодоление проблемы отчуждения личности от коллектива и социума, преодоление асоциальных форм досуговой деятельности может быть учтен и в наше время.

Цель настоящей работы заключается в изучении особенностей развития досуговой деятельности советских сельских учителей в первые послевоенные годы в условиях перехода от войны к миру. Новизна данной работы связана как с привлечением неопубликованных архив-

ных источников, так и с постановкой проблем развития досуговой деятельности советских сельских учителей, которые ранее не рассматривались в историографии.

В числе методов исследования процессе работы над статьей автор использовал традиционные общенаучные методы анализа, синтеза, дедукции и индукции для выявления общих закономерностей, а также историко-реконструктивный метод с целью изучения специфических особенностей досуговой деятельности советских учителей обозначенного автором периода времени.

Изложение основного материала

При изучении досуга советского учителя следует подчеркнуть, что учительство, как и любой социальный слой общества, было неоднородным. Формы и организация досуговой деятельности советского учительства зависели от семейного положения учителя, статуса мужа учительницы, места проживания, мировоззрения, материальных возможностей и приоритетных предпочте-

ний, возраста. Все эти факторы в полной мере влияли на качественное наполнение досуга советского учителя.

Формально учительский труд был нормирован, его ставка составляла 18 ч. в неделю, однако, как показывают доступные исследователю исторические источники, свободное время учителя систематически использовалось Советским государством и администрацией школ для выполнения различных общегосударственных задач и участия в проведении массовых политико-пропагандистских кампаний. В частности, учителей использовали для реализации закона о всеобщем начальном (1930 г.), а затем и о всеобщем среднем (1949 г.) образовании. Учителя были обязаны осуществлять контроль за посещением учащимися школы путем подворного поквартирного обхода. Во время выборов различного уровня учителя использовались как секретари лекторы и агитаторы.

Как человека, принадлежавшего к образованным слоям сельского общества, его обязывали вести лекционно-пропагандистскую работу среди населения той местности, где он проживал. В данном случае необходимо отметить и специфику учительского труда. Закончив уроки, учитель в отличие от иных категорий населения продолжал свой труд, проверяя тетради и готовясь к урокам. В этой связи особенно тяжело было учителям математики и русского языка, на которых возлагалась проверка тетрадей учащихся.

Большое место в бюджете времени советского учителя в первые послевоенные годы играл формальный (организованный государством) досуг. В школах организовывались вечера художественной самодеятельности, лектории, читательские конференции, товарищеские вечера, концерты, хоровые выступления. Исходя из идеологических требований, Советское государство стремилось организовать досуг учителя. Следует отметить, что в отличие от позднейшего времени учительство, как и большинство трудящихся, весьма охотно участвовали в коллективных досуговых мероприятиях, которые позволяли им хоть немного отвлечься от серых будней. «Стоит отметить, что все практиковавшиеся формы культработы неизменно подразумевали массовость и общение, способствовали выстраиванию корпоративной культуры и воспитанию духа коллективизма» [11, с. 81]. Наладить же полноценный семейный досуг не позволял учителям коммунально-барачный характер жилищ того времени и невысокий уровень жизни. В этой связи был характерен опыт учительницы-орденоносца, заведующей Горянинской начальной школы Работкинского района Горьковской области Кучиной. Зимой 1947 г. ее квартире температура воздуха не превышала 0 градусов и она, по ее словам, ходила греться на избирательный участок, проводя беседы с агитаторами [9, с. 52].

Наиболее удачные коллективные мероприятия учителей получали репрезентацию в местных средствах массовой информации, что было предметом гордости для учителей, упоминание о которых или фото появлялись в печати.

Коллективные мероприятия способствовали социализации учителей, особенно молодых, вовлечение их в дела и будни трудового школьного коллектива, установлению личных неформальных связей, расширению их кругозора. Так, Линдовский районный комитет про-

фсоюз работников начальной и средней школы и районный отдел народного образования (РОНО) провели в г. Горьком «День сельского учителя». «По договоренности с обкомом союза и областным домом учителя в воскресенье 130 учителей выехали в г. Горький», – отмечалось в газете «Горьковская коммуна» [10, с. 2].

На практике формальный досуг причудливо сочетался с неформальным. Таким проявлением было товарищеские ужины или выезды учительского коллектива на природу. Застолье было традиционной формой проведения досуга в советском обществе. Оно оказывало противоречивое влияние на социум, в том числе и на учительские коллективы. С одной стороны в неформальной обстановке люди раскрывались, становились ближе, доверительнее. Традиционно на застольях звучали советские лирические песни, исполняемые хором, которые вытесняли похабные частушки и разного рода бульварщину. С другой стороны застолья обычно сопровождалась обильными возлияниями, что подрывало авторитет учительства. Возникали межличностные конфликты, которые подчас выходили за рамки школьных коллективов и были предметом разбирательств руководящих органов на уровне района или области. С 1947 по 1960 гг. потребление спиртных напитков в среднем по РСФСР выросло в 4 раза – с 600 г. до 2,5 л. (в расчете на каждого члена колхозной семьи, включая малолетних и престарелых) [2, с. 190].

Особенно высокой была занятость сельского учителя. В условиях села первых послевоенных лет учителя кроме школьных и общественных дел вынуждены были содержать личное подсобное хозяйство, на которое расходовалась значительная часть времени. «Учителя, которые живут в районах, начинают обрастать, заводят корову, свиней и получается не учитель, а земледелец. Почему у нас плохо работают пришкольные участки? Потому что биологи больше работают в своем хозяйстве», – отмечал работник Горьковского областного института усовершенствования учителей (ГОИУУ) П. Кураев на пленуме Горьковского обкома профсоюзов работников начальной и средней школы 27 июня 1950 г. [8, с. 48].

Быт советской деревни первых послевоенных лет был беден. Таким был и досуг советского сельского учителя, хотя в данном случае многое зависело от конкретного человека. Бедность досуговых форм в сельской местности компенсировалась хобби и увлечениями учителей, в том числе и своим учебным предметом, что придавало им силы нести «разумное, доброе, вечное» в массы народа.

Часть учителей участвовала в различного рода профессиональных мероприятиях. Так, Горьковский институт усовершенствования учителей осенью 1946 г. провел среди учителей школ Горьковской области конкурс на лучшее описание педагогического опыта. К 1 ноября 1946 г. институт получил 54 статьи, из них 36 было одобрено к печати, а некоторые из них транслировались и по радио. Ряд сельских учителей получили премии от 500 до 1 тыс. руб. [3, с. 198].

Лучшим отдыхом для учителя было чтение. Особое распространение в первые послевоенные годы получило среди советских учителей чтение художественной литературы и особенно приключенческой. Пристрастие к чтению было не случайным. Книга уносила учите-

ля в более яркий мир, чем тот, в котором он жил, дарила новые впечатления и переживания, будила мысль. Несмотря на идеологические установки Советского государства, которое систематически обращало внимание на политическую учебу учителей, они, даже коммунисты, мало читали политической литературы. Газеты и политическую литературу читали лишь по обязанности, хотя на это чтение у учителей уходило немало времени, поскольку в школах систематически проводили политику среди учащихся и вели лекционную работу среди населения. Наибольший интерес из материалов советской прессы у учителей вызывали фельетоны об отдельных недостатках нашего общества и материалы о внешней политике. Сведения о зарубежных странах сами по себе вызывали интерес у читателей, поскольку это была иная, непохожая на советскую жизнь. Кроме того, разгоралась «холодная война» и люди, только что пережившие страшную войну стремились к миру и всякое ухудшение международной обстановки вызывало у них тревогу.

В 1956 г. в сельских библиотеках РСФСР насчитывалось более 108 млн. экз. книг, из которых 20 % составляла общественно-политическая литература, 12,6 % – детская, 47% – художественная, 4 % – книги по естествознанию и математике, 3% – техническая литература, 13,3 % – книги по различным вопросам сельского хозяйства [2, с. 187].

Книгой обязательной для тщательного изучения учителями-коммунистами, была «История ВКП(б). Краткий курс», вышедшая в свет в ноябре 1938 г. Тогда же была пересмотрена система партучебы коммунистов. От кружкового изучения партийных документов и истории партии перешли к индивидуальному изучению. «Краткий курс истории ВКП(б)» коммунисты изучали по главам и по каждой главе отчитывались в консультационном пункте.

Порой партучеба сельских учителей носила чисто формальный характер. При обследовании состояния марксистско-ленинского образования в Салганском районе Горьковской области в марте 1951 г. инструктором отдела школ Горьковского обкома ВКП(б) выяснилось, что «учителя Александровской НСШ ограничились в первом полугодии изучением 3-й и 4-й главы «Краткого курса истории ВКП(б)», конспектов не имеют и о прочитанном рассказать не могут. Коммунисты и учителя этой же школы Мухина и Панина на протяжении 2-х лет изучали три главы «Краткого курса истории ВКП(б)» и «Манифеста Коммунистической партии» [6, с. 109].

Характерной особенностью досуга сельского учителя была его подконтрольность не только сверху, но и снизу. С одной стороны Советское государство стремилось организовать досуг учителя, исходя из идеологических установок того времени. С другой стороны гораздо более бдительным контролером было общественное мнение села или деревни, особенно в отношении молодых учителей. В этом плане учитель оказывался между молотом и наковальней, поскольку многие требования государства и общества относительно поведения учителя в быту и в свободное время совпадали между собой. Этот факт опровергает представления историков «тоталитарной школы» о всеобъемлющем контроле исключительно Советского государства за повседневной жизнью советских людей. Контролировало не только государ-

ство, но и общество. Учитель делался заложником своего высокого авторитета в обществе и образовательного статуса. Многие формы досуга, которые были распространены среди сельской молодежи, были недоступны учителю. Если учитель или учительница пошли на танцы в клуб, то этот поступок вызывал нарекания со стороны местных ревнителей нравственности, особенно среди пожилых людей. «Когда увядает плоть – расцветает нравственность», – писал Б. Васильев. Особенно тщательно «мир» следил за семейным положением учителей. Малейшие подозрения насчет семейных устоев вызывали сплетни и пересуды. Эти требования совпадали с государственными установками на формирование личности учителя – воспитателя будущих «строителей коммунизма».

Подобная обстановка приводила к отъезду молодых учителей из деревень, особенно приехавших работать из города. Приживались учителя из местных семей или заслужившие высокий авторитет в местном обществе.

Своеобразной отдушиной для сельских учителей, как и для всего сельского населения был просмотр кинокартин в сельском клубе. Несмотря на то, что репертуар фильмов был небогат, он представляли собой своеобразное «окно в мир» для учителей сельских общеобразовательных школ. Особой популярностью пользовались приключенческие и игровые фильмы с участием известных советских актеров. Однако, кинификация сельской местности оставляла желать много лучшего. Так, в 1950 г. каждый горожанин посетил в среднем 12 киносеансов, а житель сельской местности всего 4. В 1958 г. это соотношение изменилось в лучшую сторону. Горожане посетили в среднем 22 киносеанса, сельские жители – 15 [2, с. 187]. К этому следует добавить, что село традиционно снабжалось кинофильмами по – остаточному принципу. В сельских клубах много раз систематически транслировались старые, многократно виденные сельскими жителями советские фильмы.

Одной из форм досуга для части учителей было посещение храмов. Несмотря на идеологические установки Советского государства, направленные на борьбу с религиозными предрассудками, часть учителей посещала церкви, или участвовала в религиозных обрядах. В этом отношении учитель также находился между молотом и наковальней. С одной стороны Советское государство требовало от него проведения антирелигиозной пропаганды, с другой стороны крестьянское общество, находящееся под сильным влиянием религии, так или иначе, вовлекало его в исполнение религиозных обрядов.

В этой связи интересен протокол закрытого партийного собрания Монаковской средней школы Мордовщикского района, состоявшегося 8 декабря 1950 г., на котором обсуждали состояние партийной учебы. «Формально все коммунисты, все учатся, но в действительности половина коммунистов не учится. Справляют религиозные праздники, в доме иконы, крестят своих детей, венчаются. Коммунисты не понимают марксистской идеологии», – отмечал учитель Щеглов [4, с. 15].

«Некоторые учителя считают нормальным явлением ходить в церковь, венчаться и даже заявлять, что у нас свободное вероисповедание и что это записано в

Конституции», – отмечалось в «Отчете Балахнинского РК профсоюза работников НСШ» за март – сентябрь 1948 г. [7, с. 106].

Одной из причин посещения учителями храмов было и отсутствие возможности проведения полноценного досуга педагогам средних лет. Как правило, в сельской местности клуб был «окупирован» молодежью, которая организовывала там танцы. Официальные мероприятия носили формализованный характер, дома педагога заедал быт. В этих условиях храм был тем местом, где человек мог в тишине отдохнуть от забот. Не всегда учителя удовлетворял и коллектив, в котором он работал. Немало учительских сельских коллективов сотрясали конфликты, порой разбиравшиеся на районном или даже областном уровне. Ситуацию усугублял и авторитарный, грубый стиль общения значительной части руководителей школ, которые копировали вышестоящих руководителей. Членство в общественных организациях также порой носило формальный характер. Секретари школьной партийной, комсомольской, профсоюзной организаций в таких случаях заботились, главным образом, лишь о своевременной уплате членских взносов, обращая слабое внимание на иные аспекты общественной деятельности. В этих условиях часть учителей тянулась к религиозным организациям.

До появления на селе телевизоров храм оставался важным культурным центром, конкурирующим с культурно-просветительскими организациями Советского государства. Храм представлял одновременно лекторий, картинную галерею, хор и долгое время привлекал значительную часть сельских жителей, в том числе и учителей, многие из которых еще до революции получили религиозное воспитание, в том числе в гимназиях и епархиальных училищах или были выходцами из семей духовенства.

Летние каникулы были временем значительного увеличения досуга учителей, однако и в это время они несли немало обязанностей. Учителя-заочники, которых было до 30 % учительского состава, готовились к летней сессии. Для второгодников и учеников, оставленных на осень, проводили дополнительные занятия. Организовывали пионерский лагерь и работали в нем вожатыми и воспитателями. Активное участие учителя принимали в заготовке дров и подвозе к школам, ремонте школьных помещений. Теоретически учителя не должны были заниматься этой работой, т.к. она не входила в их прямые профессиональные обязанности. Однако на практике подобная мера привлечения учителей к ремонтно-строительным работам была широко распространена. Несмотря на то, что учителя не были членами колхоза, они регулярно участвовали вместе с учениками в уборочно-полевых работах. Участие учителей в таких работах получало высокую оценку властей и широко транслировалось в советских СМИ. Так, газета «Большевик» Лысковского района Горьковской области сообщала, что «правление колхоза «Большевик» выражает благодарность учащимся и учителям Волковской неполной средней школы, принявшим горячее участие в воскреснике по вывозке навоза на поля. За этот день было вывезено 40 т. удобрений. Учительница Гаврилова вышла на воскресник вместе со своей семьей» [1, с. 2].

С 1948 г. учебно-опытный участок Кантауровской СШ был превращен в базовый участок Горьковского

областного института усовершенствования учителей. Ежегодно во время летних каникул учителя биологии школ Горьковской области проходили здесь практику. По данным отдела школ Горьковского обкома ВКП(б) к маю 1952 г. на участке Кантауровской СШ прошли практику более 600 учителей [5, с. 85].

Учителя, добившиеся наилучших успехов в деле обучения и воспитания школьников премировались путевками в дома отдыха и санатории. В 1947 г. открылись учительские санатории в Курмыше и Зеленом городе. Предполагалось, что за лето в них отдохнут около 2500 чел., причем не только горьковчане, но и ленинградские, и орловские учителя. На курорты Крыма и Кавказа выехало 145 горьковских учителей [13, с. 2]. В 1948 г. был создан плавучий дом отдыха для учителей. В послевоенный период количество учителей, отдохнувших по путевкам своего профсоюза, увеличилось, хотя и не намного. Путевки на районы выделялось мало: в среднем по 1-2 на район. Значительная часть учителей отказывалась от них, не имея возможности оплатить проезд до места отдыха, в том числе и из-за систематической задержки зарплаты. «Учителя не имеют возможности поехать в дома отдыха, санатории, так как многие из них не получили зарплату за вторую половину июня и за отпуск», – отмечалось в газете «Большевик» (Лысковский район Горьковской области) [1, с. 2].

Дефицит санаторно-курортных путевок порождал злоупотребления в этой сфере. Так, в 1946 г. на пленуме ЦК профсоюза работников начальной и средней школы секретарь союза Ф.И. Поглазов сообщил, что в этом году учительство будет обслуживать 13 домов отдыха и 6 санаториев. В то же, по данным члена ревизионной комиссии ЦК союза Лукина за 1945–1946 гг. было снято с работы и привлечено к ответственности за хищения 3 бухгалтера и 9 директоров домов отдыха и санаториев. За год хищения в этой сфере поглотили 118 тыс. руб. [12, с. 3].

Выводы

Таким образом, опубликованные исторические источники позволяют нам отметить, что досуг сельского учителя был жестко ограничен его материальным положением, профессиональными требованиями, а также социальным заказом Советского государства и общества. Учитель фактически не принадлежал сам себе. Помимо своих прямых обязанностей он вел большую конторскую, общественную и культурно-просветительскую работу. Многие формы досуга (танцы, посиделки) сельских жителей были ему недоступны из-за различий в культурном уровне и жестких требованиями, которое предъявляло Советское государство и общество к поведению учителя и его моральном облике. Особенностью досуга первых послевоенных лет было преобладание коллективных форм досуга и дефицит личного пространства, вызванных как прочными коллективистскими традициями, так и тяжелыми материальными условиями. Для учителя того времени единственным видом личного пространства была книга, которая вводила его в новые реалии бытия, но и книг не хватало. Скучность досуга приводила к оттоку учителей из сельской школы, особенно из числа приехавших из городов.

Регулирование Советским государством учительского досуга носило неоднозначный характер. С одной

стороны оно существенно ограничивало возможность учителя распоряжаться своим временем. В то же время те досуговые практики, которые государство предлагало учителю, в том случае, если они были не чересчур

формализованы, способствовали приобщению сельских учителей к жизни страны, народа и коллектива, удерживая его от участия в антисоциальных формах досуговой деятельности.

Библиографический список

1. Большевик, 1951, 12 июля.
2. *Вербицкая О.М.* Российское крестьянство от Сталина к Хрущеву. М., 1992. 222 с.
3. ГАНУ, ф.2732, оп.6, д.660, л.198 об.
4. ГОПАНО, ф.5608, оп.1,д.2,л.15 об.
5. ГОПАНО, ф.3, оп.1,д.8982,л.85
6. ГОПАНО, ф.3, оп.1,д.8984, л.109
7. ГОПАНО, ф.3126, оп.1,д.98,л.106
8. ГОПАНО,ф.3126,оп.1,д.111,л.48
9. ГОПАНО, ф.3, оп.1, д.5595, л.52
10. Горьковская коммуна, 1949, 4 февраля.
11. *Ульянова С.Б., Сидорчук И.В.* Обеденный перерыв в системе трудовых отношений на советских предприятиях в 1920-е гг.//Ученые записки Орловского государственного университета, 2022, №3 (96)
12. Учительская газета, 1946, 10 апреля.
13. Учительская газета, 1947, 12 апреля

References

1. Bolshevik, 1951, July 12.
 2. *Verbitskaya O.M.* The Russian peasantry from Stalin to Khrushchev.M., 1992. 222 p.
 3. GANO, f.2732, op.6, d.660, l.198 vol.
 4. GOPANO, f.5608, op.1,d.2,l.15 vol.
 5. GOPANO, f.3, op.1,d.8982,l.85
 6. GOPANO, f.3, op.1, d.8984, l.109
 7. GOPANO, f.3126, op.1,d.98,l.106
 8. GOPANO, F.3126, op.1,111,L.48
 9. GOPANO, F.3, op.1, 5595, L. 52
 10. Gorky commune, 1949, February 4.
 11. *Ulyanova S.B., Sidorchuk I.V.* Lunch breaks in the system of labor relations at Soviet enterprises in the 1920s.//Scientific Notes of the Orel State University, 2022, No.3 (96)
 12. Teacher's newspaper, 1946, April 10.
 13. Teacher's Newspaper, 1947, April 12
-

ФЕДОСОВ АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

старший преподаватель факультета дополнительного образования Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: fedosov-andrey@yandex.ru

FEDOSOV ANDREY VLADIMIROVICH

Senior Lecturer of the Faculty of Additional Education of Bryansk State University, Bryansk, Russia

E-mail: fedosov-andrey@yandex.ru

**ДРЕВНЕРУССКОЕ ЛЕТОПИСАНИЕ НАЧАЛА XII В.
В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ***

**OLD RUSSIAN CHRONICLE WRITING OF THE EARLY XII CENTURY
IN MODERN UKRAINIAN HISTORIOGRAPHY: MAIN CONCEPTS**

В статье рассматриваются концепции и взгляды трех современных украинских историков – П.П. Толочко, А.П. Толочко и Т.Л. Вилкул – на проблему раннего древнерусского летописания, их подходы к проблеме существования летописей, предшествовавших Повести Временных Лет, авторства ПВЛ, достоверности летописных сведений, соотношения ПВЛ и Новгородской первой летописи младшего извода, подробно рассматривается аргументация авторов. Делается вывод о том, что в каждой из трех работ содержится собственная авторская концепция, при этом концепции П.П. Толочко и А.П. Толочко диаметрально противоположны, а концепция Т.Л. Вилкул находится где-то посередине. Также отмечается отсутствие политизации истории в рассматриваемых работах.

Ключевые слова: Древняя Русь, древнерусское летописание, современная украинская историография Древней Руси, Повесть Временных Лет, Новгородская Первая летопись младшего извода.

The article deals with the concepts and views of three modern Ukrainian historians – P.P. Tolochko, A.P. Tolochko and T.L. Vilkul – on the problem of early Old Russian chronicles. Their approaches to the problem of the existence of chronicles preceding the Tale of Bygone Years, the authorship of the Tale of Bygone Years, the authenticity of the annalistic data, the correlation between the Tale of Bygone Years and the Novgorod First Chronicle of the younger edition are studied, and the authors' argumentation is considered in detail. It is concluded that each of the three works contains its own author's concept, with the concepts of P.P. Tolochko and A.P. Tolochko being diametrically opposed, and the concept of T.L. Vilkul being somewhere in the middle. The absence of politicization of history in the works under review is also noted.

Keywords: Ancient Rus', Old Russian chronicle writing, modern Ukrainian historiography of Ancient Rus', the Tale of Bygone Years, the Novgorod First Chronicle of the younger edition.

Введение

Целью нашей статьи является рассмотрение работ трех современных, наиболее авторитетных украинских историков, а именно на работе академика НАН Украины П.П. Толочко «Русские летописи и летописцы» (2003 г.), работе академика НАН Украины А.П. Толочко «Очерки начальной Руси» (2015 г.) и работе доктора исторических наук, ведущего научного сотрудника НАН Украины Т.Л. Вилкул «Летопись и хронограф. Текстология домонгольского киевского летописания» (2019 г.), которые посвящены вопросам раннего летописания о Древней Руси. Выбор этот обусловлен как общим научным интересом к современной украинской историографии, так и тематикой гранта, а также тем, что в них наиболее полно и подробно представлены три различных подхода к древнерусскому летописанию.

Актуальность темы обусловлена как текущей геополитической ситуацией, так и существующей в украинской историографии тенденции «отгородиться» от общей с Россией историей.

Вопросы древнерусского летописания, авторство летописных текстов и их смыслы имеют двухсотлетнюю историю, а сложность заключается в том, что современным исследователям недоступны оригиналы летописей, лишь списки, самые ранние из которых датируются концом XIV в. Но в какой степени они отражают содержание подлинников – вопрос дискуссионный. Первым исследованием ранних источников занимался В.Н. Татищев. Его дело продолжили М.В. Ломоносов, Г.Ф. Миллер и А.Л. Шлецер. В дальнейшем такие выдающиеся деятели отечественной истории как И.И. Срезневский, М.И. Сухомлинов, А.А. Шахматов, В.М. Истрин, М.Д. Приселков, А.Н. Насонов, Л.В. Черепнин, Б.А. Рыбаков, Д.С. Лихачев, Я.С. Лурье, О.В. Творогов и многие другие занимались изучением различных аспектов и проблем древнерусского летописания. Их работу продолжают современные исследователи России и постсоветского пространства, например, И.Н. Данилевский, В.Я. Петрухин, П.П. и А.П. Толочко, Т.Л. Вилкул, Т.В. Гимон, А.А. Гиппиус и другие. Из за

* НИР выполнена при поддержке гранта РФФИ №23-28-00281 «Украинская историография средневековой Руси в конце XX – начале XXI в.: концепции, истоки, тенденции».

рубежных историков по данной тематике можно отметить работы А. Поппэ, Д. Островского и С. Франклина. Кроме того, практически ни одна из современных монографий по истории Древней Руси не обходится без хотя бы кратких замечаний о древнерусских летописях. Как пишет И.Н. Данилевский: «Наряду с продолжением разработки вопросов, связанных с установлением степени достоверности летописных известий, все настоятельное ощущается необходимостью поиска новых герменевтических подходов к анализу летописного материала» [2, с. 5]. А это значит, количество работ по данной тематике будет только возрастать.

Новизна заключается в том, что современная российская научная историография уделяет сравнительно мало внимания украинской, а также тем идеям, которые в ней высказываются, и рассмотрение концепций трех ведущих современных украинских специалистов в области древнерусского летописания, предпринятое в данной статье, частично восполняет данный пробел.

Методологическая основа работы определяется принципами объективности и научности, а также компаративистским подходом при изучении указанных работ и анализе их положений и концепций.

Изложение основного материала

Итак, в соответствии со временем выхода работ, начнем рассмотрение вопроса с монографии П.П. Толочко. Его концепция заключается в признании значения ПВЛ и существовании более ранних летописей, первая из которых была составлена еще в конце X века, точнее – в 996 г. [8, с. 14, 17] П.П. Толочко пишет: «Вряд ли продуктивно считать, что толчком к созданию летописцем повести о начале Руси могло послужить столкновение Руси и Византии в 1043 г... Другое дело время Владимира Святославича. Принятие христианства безусловно расценивалось на Руси как большая политическая победа молодого государства, вошедшего в православную семью стран византийского содружества. На фоне общественного подъема, достигшего своего апогея к 996 г., когда в Киеве был сооружен и освящен величественный храм святой Богородицы, появление исторического труда, открывавшего повестью о начале Русской земли, представляется вполне реальным» [8, с. 17].

Другой аргумент в пользу такой датировки – появление в Киеве общины греческих интеллектуалов: принцесса Анна и ее окружение, митрополит и его клир, корсунские попы, среди которых был и Анастас Корсунянин [8, с. 28]. При этом исследователь отмечает, сама традиция киевской исторической письменности была заложена еще во времена Аскольда [8, с. 30], однако он скептически относится к идее существования так называемой «Аскольдовой летописи», выдвинутой Б.А. Рыбаковым и поддержанной М.Ю. Браичевским [8, с. 11–13].

Таким образом, П.П. Толочко выступает против утвердившегося в отечественной науке мнения, восходящего к А.А. Шахматову, что древнейший летописный свод был создан в 1039 г., однако при этом не исключает существования летописания при Софии Киевской в первой половине XI в. [8, с. 32].

В основе свода 996 г., по мнению П.П. Толочко, лежали материалы великокняжеского архива, одиночные

записи важнейших событий, эпические сказания и народные предания, погодные записи церковных книг, а также комплекс болгаро-византийских известий [8, 30]. В состав свода вошли повести о посещении Руси апостолом Андреем, о начале Древнерусского государства (без упоминания Рюрика и «варяжской легенды»), о правлении Олега, Игоря и последующих древнерусских князей вплоть до Владимира, включая повесть о крещении Руси, а также тексты русско-византийских договоров. Именно из княжеского архива, по его мнению, в свод 996 г. попали эти тексты, которые, в дальнейшем, были воспроизведены в ПВЛ: «Это более логично, чем утверждение, что тексты русско-византийских договоров были переданы печерскому монаху Нестору в конце XI – начале XII вв., когда идеологических мотивов к этому не было» [8, с. 28]. К тому же Свод 996 г. составлялся, как уже отмечалось, при великокняжеском дворе и, соответственно, сам Владимир Святославич выступал его «главным редактором». Непосредственными же авторами свода П.П. Толочко считает Анастаса Корсунянина и, как вариант, дядю Владимира Добрыню, который «если и не участвовал непосредственно... в составлении первого летописного свода..., то определенно по поручению Владимира присматривал за этой работой» [8, с. 29]. Отметим, что историк, со ссылкой на А.А. Шахматова [9, с. 340–378], считает Добрыню сыном убитого Ольгой древлянского князя Мала, и выводит из этого предположения продревлянскую тенденцию свода 996 г. [8, с. 29], не уточняя, правда, в чем именно она заключалась.

Перерыв в традиции древнерусского летописания в последние годы правления Владимира, который выразился в пустых и полупустых годах, П.П. Толочко связывает с отъездом Добрыни в Новгород и уходе из Киева Анастаса Корсунянина в «обозе Болеслава Храброго» [8, с. 31].

Далее, по его мнению, в течение XI в., появляются несколько летописных сводов: 1) 1037 года («Софийская летопись»), в котором повествуется о междоусобной борьбе сыновей Владимира Святославича за власть, а также о первом периоде правления Ярослава Мудрого (до 1039 г.). При этом традиции Софийского летописания продолжались до 1054 г., когда умер Ярослав Мудрый, а Иларион покинул митрополичью кафедра; 2) 1073 года («Никоновская летопись»), в которой говорится о времени правления Ярослава, а также о последовавших после его смерти усобицах; 3) 1093–1095 гг., повествующая о событиях 1074–1095 гг.; 4) хроника, доведенная до 1110 г. [8, с. 32–56] Впоследствии эти своды, наряду со сводом 996 г., «Повестью об ослеплении Василька» и погодной хроникой 1117 г., были включены в состав ПВЛ [8, с. 57].

Надо отметить, что П.П. Толочко высоко оценивает значимость ПВЛ для истории, называя ее «ярким памятником древнерусского летописания»: «Она представляет собой летописный свод, вобравший не только весь предшествующий опыт исторических знаний Руси, но и достижения европейской исторической мысли, традиции византийской христианской культуры. Особенно сильное впечатление производит введение к «Повести временных лет», в котором отражена широкая картина мировой истории, предпринята попытка определить в ней место славян и Руси, утверждена прогрессив-

ная философская идея взаимосвязи и взаимообусловленности истории всех народов. Поражает широкая эрудиция составителя «Повести временных лет». Он постоянно обращается не только к Библии..., но и к византийским историческим хроникам. Это прежде всего «Хроника» Георгия Амартола..., «Хроника» Иоанна Малалы, «Летописец» константинопольского патриарха Никифора, жития греческих святых, притчи Соломона, «Откровения» Мефодия Патарского и др.» [8, с. 57].

П.П. Толочко также отмечает, что составитель ПВЛ, которым он называет Нестора [8, с. 60–80], проявил себя не только как летописец, но и как историк: он, в отличие от многих своих предшественников осознавал взаимосвязь проблем: «Откуда есть пошла Русская земля?» и «Кто в Киеве нача первее княжити?» [8, с. 58]. Таким образом, ПВЛ оказывается тесно связанной в первую очередь с Киевом и Средним Поднепровьем, в пользу чего свидетельствует и легенда о Кие, которого П.П. Толочко считает реальным историческим лицом [8, с. 58]. При этом легенды о призвании варягов, считает историк, изначально не было в ПВЛ. Со ссылкой на А.А. Шахматова [9, с. 297–298] он пишет, что она была вставлена в киевскую летопись новгородскими книжниками, при этом название «Киев» было в ряде случаев заменено на «Новгород» [8, с. 25]. Летописное же утверждение, что «отъ Варягъ бо прозвашася Русью» кажется П.П. Толочко неуклюжей вставкой, которое диссонировало с утверждающимся в нескольких местах тождеством славян и руси и их языков. Редактору, внесшему эту легенду в летопись, принадлежит и переименование «пути из грек в варяги» в «путь из варяг в греки», а также легенда о Рюрике и его братьях и утверждение, что киевские князья Аскольд и Дир были воеводами Рюрика [8, с. 77].

Иного мнения на вопросы летописания придерживается А.П. Толочко. В первую очередь это выражается в его отношении к гипотезе о существовании летописей, предшествовавших ПВЛ. Он полностью отвергает саму возможность существования таких летописей, заявляя, что именно ПВЛ была «первым опытом создания русской истории» [7, с. 20]. Многочисленные же гипотетические своды, о которых писал А.А. Шахматов и его последователи, он считает всего лишь «научными фикциями», целью которых было спасти от «баснословия» сообщения летописи. Ведь чем ближе летописи к описываемым в них событиям, тем более достоверными кажутся эти самые события [7, с. 30–31]. Другой целью таких конструкторов было создать иллюзию, что ПВЛ – «не «выдумка»: она в значительной части основана на длительной письменной традиции; что древнейшее прошлое Руси стабилизировано и закреплено серией восходящих почти к ее истокам текстов» [7, с. 32].

При этом, не менее критически высказывается А.П. Толочко и о самой ПВЛ, и о воссоздаваемой на ее основе древнерусской истории в целом. Он пишет: «... Ее сообщения по большей части легендарны или вовсе выдуманы, и никаким достоверными источниками, которые были бы нам известны, летописец не располагал. Его рассказ выстраивается в характерную для средневековых хронистов «повесть о происхождении»: откуда пришла правящая династия и как обрела подвластный ей народ. Это выдающееся литературное произведение, но совершенно недостоверная история. Никаких причин осно-

вывать на ней наши знания о прошлом не существует» [7, с. 10]. Тем более, отмечает историк, что в начале XII века, когда составлялась ПВЛ, была известна только последовательность рождений и смертей членов княжеской династии, но даты были уже утрачены. Начинаются они лишь со смертью Ярослава Мудрого, дата смерти которого была известно точно [7, с. 65]. Таким образом, ПВЛ оказывается в значительной степени творчеством самого летописца [7, с. 47].

Но почему же тогда наука не отказалась от ПВЛ как источника исторических знаний? Ответ А.П. Толочко звучит так: «Было очевидно, что история либо утратит статус научной дисциплины, либо пожертвует древнейшим прошлым (как к тому времени уже поступили европейские медиэвисты и классики, а впоследствии поступят и скандинависты, отказавшись от реконструкции древнейшего прошлого на основании саг). Но летописная версия стала уже культурным артефактом, частью национального самосознания, а в историографии оказалась канонизирована в ряде классических трудов. Как быть без этой истории, и чем заполнить эту пустоту, совершенно неясно, и, притом, изъяв эти самые яркие страницы, мы остаемся со скучным списком рождений, смертей и мелочных ссор в княжеской династии» [7, с. 29].

Вопрос о научности истории, о ее месте и роли не нов. Еще Н.М. Карамзин в свое время, высказываясь о некоторых сообщениях ПВЛ, объявлял их «баснословными» [3, с. 60, 122, 125]. В современном мире, особенно в западных странах, некоторое время назад проходили конференции на темы связанные с будущим истории как науки: «Направление истории», «Философия истории», «История – миф или реальность» и т.д. Но в них так и не было выработано какого-либо единого подхода к истории как науки, так и мифу, однако один главный вывод все же был сделан: история превращает толпу в народ. Кстати, у зарубежных историков-русистов также нет однозначных ответов на эти вопросы и вопросы русской истории, но в споры наших ученых они не ввязываются, считая их бесперспективными.

Далее, А.П. Толочко пишет, что все повествование ПВЛ выстраивается вокруг оси из нескольких дат, связанных с русско-византийскими договорами трех князей – Олега (912 г.), Игоря (945 г.) и Святослава (972 г.). Он отмечает любопытную закономерность: все три князя начинали войну с Византией за четыре года до подписания договора, а через год после подписания все трое так или иначе умирают. Из этой закономерности исследователь делает вывод об особой роли русско-византийских договоров в процессе создания летописи. Затем, со ссылкой на работы российского исследователя В.Г. Лушина [4, с. 22–33; 5, с. 33–38; 6, с. 39–45], А.П. Толочко отмечает, что осевой датой летописи был 912 г. – год заключения первого русско-византийского договора и летописной смерти князя Олега. Через 33 года после этого, в 945 г., был заключен договор Игоря с Византией и в том же году Игорь был убит древлянами. Еще через 27 лет – в 972 г. – новый договор с Византией заключает Святослав, а через некоторое время погибает от рук печенегов. Таким образом, русско-византийские договоры «разметили пространство X в.» [7, с. 56]. Однако, летописцу также требовалось создать историю, которая предшествовала 912 г. Поэтому, по мне-

нию А.П. Толочко, он «обратил заданную договорами структуру» в прошлое и, отняв от 912 г. 33 года, получил 879 г. – год летописной смерти Рюрика [7, с. 60]. Затем, опять же следуя структуре, от этой даты он отнял 27 лет и получил 852 г. – год начала ПВЛ, при этом эта дата никакого значения, кроме чисто символического, не несет [7, с. 57–58]. При этом А.П. Толочко полагает, что 912, 945 и 972 гг. стали осевыми не из-за смерти князей, а как раз из-за заключения договоров с Византией [7, с. 51]. Он полагает, что сами тексты договоров, содержащиеся в ПВЛ, были славянским переводом копий, хранившихся в императорской канцелярии, которые затем попали на Русь незадолго до написания ПВЛ. Правда, как это произошло и что побудило византийцев или русов вспомнить столь отдаленное прошлое, А.П. Толочко затрудняется объяснить «из-за недостатка данных» [7, с. 52]. В качестве гипотезы он полагает, что договоры служили юридическим и идеологическим обоснованием претензий Владимира Мономаха на дунайский город Дристр – Доростол эпохи Святослава [7, с. 54–55]. Впрочем, и эта гипотеза не объясняет, как договоры попали в Киев: сомнительно, что византийцы позволили бы неприятелям копаться в императорских архивах и, тем более, забирать оттуда какие-то документы. Как бы то ни было, договоры, согласно А.П. Толочко, стали единственной опорой летописца для конструирования истории X века, ведь раз были мирные договоры, то им предшествовали войны, сражения, переговоры и т.п., информация о которых либо осталась в источниках (Игорь и Святослав), либо была домыслена (Олег). Поэтому неудивительно, что летописец обрывает жизнь Олега, Игоря и Святослава сразу после заключения договоров – просто год их заключения был единственной датой, известной ему из жизни этих князей [7, с. 56]. Таким образом, вся хронология ПВЛ, согласно А.П. Толочко, оказывается вымышленной летописцем, причем вплоть до времен, непосредственно предшествовавших написанию летописи – 1060-х гг. [7, с. 59–68].

Завершим рассмотрение украинской историографии работой Т.Л. Вилкул. Данная работа, в отличие от двух предыдущих, является более узкоспециальной и посвящена изучению древнерусской хронографии и киевского летописания [1, с. 5]. Сама работа, по нашему мнению, сходна с ранними трудами П.П. Толочко, И.Н. Данилевского и других исследователей, которые также отмечали влияние хронографов на написание древнерусских летописей, но не занимались подробным изучением этого влияния. Т.Л. Вилкул же, напротив, занимается именно текстологическими изысканиями, проводя текстуальные параллели между переводами византийских хроник, древнерусскими летописями и хронографами.

При этом в своей работе она достаточно осторожно пишет о существовании летописей, предшествовавших ПВЛ, принимая лишь наличие Начального свода первой половины 1090-х гг., а в область хронографии – «Хронограф по великому изложению» (ХВИ) того же периода, отмечая при этом, что оба текста «идеальны», т.е. являются научными реконструкциями и не существуют в реальности [1, с. 40]. Такую же осторожную позицию она занимает и в вопросе авторства Начальной летописи, отмечая, что ее «атрибуция Нестору устарела, однако поддерживается устойчивой традицией», а «во-

прос авторства Сильвестра вызывает живую полемику» [1, с. 64]. При этом исследовательница в некоторой степени солидарна с А.П. Толочко в вопросе достоверности древнерусских летописей. Она отмечает, что «неверно представление о том, что историки и хронисты не могли выдумывать историю и что фактические данные непременно удостоверяют привлечение древнего письменного источника или свидетельства участников событий. Напротив, наши древние коллеги нередко занимались «переписыванием» истории, ничуть не чувствуя себя при этом фальсификаторами» [1, с. 31–32].

Ситуацию усложняет и то, что «древнерусские книжники могли запутывать картину, обнаруживая «объективность», хваля «чужих» и укоряя «своих» князей, доброжелательно описывая соседей... Сказанное касается и поздних редакторов, у которых уже отошел пик эмоционального восприятия событий, и преобладала потребность в создании ряда образцов достойного поведения для наследования «добрых деяний» в истории» [1, с. 239]. Кроме того, «под сомнение поставлена и прямолинейная тенденциозность» летописцев. «Вообще говоря, уже древнеславянские книжники обозначали свое стремление не только прославлять, но и «критиковать» власть имущих... Чрезвычайно сложной материей оказались коллективные идентичности древности. Идентификация себя с определенными группами теперь в науке представляется не как стойкая «субстанционная привязка», речь идет о дискретной изменчивой системе отношений» [1, с. 33]. Впрочем, в чем эта изменчивость проявлялась, исследовательница не объясняет. Наконец, Т.Л. Вилкул отмечает и такое явление как архаизация не только языка, но и почерка летописных памятников, в результате чего более поздние копии могут выглядеть «более первоначальными», чем их протографы [1, с. 33–34].

Основная идея работы Т.Л. Вилкул заключается в том, что ПВЛ опиралась на византийские хроники, причем не на оригиналы, поскольку древнерусские книжники в массе своей не владели греческим языком, а на переводы [1, с. 39]. Так, например, автор ПВЛ заполнил выдержками из «Хроники» Георгия Амартола недатированное начало летописи, «а также IX и X вв., историю которых он пытался реконструировать, имея в своих руках весьма скудный материал» [1, с. 136–137]. При этом, отмечает Т.Л. Вилкул, летописец старался быть не просто записывать события, но и отмечать свои подходы к произошедшим событиям, что делает из него своего рода «теоретика» и говорит о начатках ремесла историка, и эти начатки ведут к хроникам Георгия Амартола, Иоанна Малалы и др. [1, с. 168–169]

Другой вопрос, рассматриваемый Т.Л. Вилкул, касается определения старшинства ПВЛ и Новгородской Первой летописи младшего извода (НПЛмл). И здесь исследовательница, тщательно анализируя тексты летописей и сопоставляя их с текстами хронографов, отдает предпочтение ПВЛ, отмечая, что НПЛмл является куда более сложным произведением, чем ПВЛ. Так, ПВЛ имеет цитаты только из полного перевода Хроники Амартола, а новгородская демонстрирует сложную комбинацию источников и включает не только общие с ПВЛ фрагменты из полного перевода Амартола, но и включения из хронографической компиляции, близкой ХВИ [1, с. 230, 419]. Речь, при этом, идет не о какой-то ранней

компиляции, а о текстах XIII – XIV вв., популярных в новгородском регионе [1, с. 421]. Так, именно позднесредневековым влиянием объясняет Т.Л. Вилкул титулование в НПЛмл Олега не князем, а воеводой Игоря: ведь в позднее средневековье в удельных княжествах закрепился принцип передачи власти от отца к сыну, который новгородский летописец перенес и на раннесредневековые реалии, когда действовали иные принципы престолонаследия, и далеко не всегда преемником становился прямой родственник [1, с. 198]. Таким образом, Т.Л. Вилкул делает вывод, что между «семьей ХВИ XI в.» и «Начальным сводом конца XI в.» не существует никакой связи, ХВИ и хронографы появляются намного позднее, с XIII в., а в НПЛмл вместо следов «Начального свода» обнаруживаются следы позднего компилирования [1, с. 425].

Выводы

Подводя итог краткому изложению позиций трех украинских историков отметим, что, крайне сложно в одной статье детально осветить не только взгляды, но еще и аргументацию авторов. Именно поэтому за рамками данной работы остались летописи XII – XIII вв. Мы лишь постарались вычлениить наиболее важные и интересные идеи указанных выше исследователей, своего рода опорные точки, на которых строятся их концепции. Если же сравнивать их между собой, то

можно увидеть, что каждая представляет, по сути, отдельную школу в вопросе отношения к древнерусскому летописанию. При этом, любопытно: концепции П.П. Толочко и А.П. Толочко диаметрально противоположны. П.П. Толочко доверяет древнерусским летописям и считает, что они отражают реальные события, а А.П. Толочко полагает, что практически все в летописях – вымысел самого летописца. Концепция же Т.Л. Вилкул находится где-то посередине, она не отвергает полностью достоверность древнерусского летописания, а лишь говорит о серьезном влиянии на него византийских хроник, что в принципе характерно для всей историографии по Древней Руси.

Отметим также, что рассмотрение работ указанных авторов подтвердило сделанный нами ранее вывод [10, с. 11–16] о том, что древнерусская история, во всяком случае в научной среде, до сих пор не является ареной идеологических баталий, в отличие от истории современной. Не только работа П.П. Толочко, написанная задолго до ухудшения отношений между Россией и Украиной, свободна от влияния идеологии, но и работы А.П. Толочко и Т.Л. Вилкул, которые были опубликованы уже после начала конфликта на Украине. Таким образом, научная украинская историография по истории Древней Руси все еще придерживается принципов научности и объективности при рассмотрении проблем нашего общего прошлого.

Библиографический список

1. Вилкул Т.С. Летопись и хронограф. Текстология домонгольского киевского летописания. М.: Квадрига, 2019. 464 с.
2. Данилевский И.Н. Повесть Временных Лет: Герменевтические основы источниковедения летописных текстов. М.: Аспект-Пресс, 2004. 370 с.
3. Карамзин Н.М. История Государства Российского. В двенадцати томах. Том 1. М.: «Наука», 1989. 640 с.
4. Лушин В.Г. 882 – 862 – 852 // Историко-археологические записки. Кн.1. 2010. С. 39–45.
5. Лушин В.Г. Некоторые особенности хронологической сегментации ранних известий Повести временных лет // Историко-археологические записки. Кн.1. 2010. С. 22–33.
6. Лушин В.Г. Симметричность летописных дат IX – начала XI в. // Историко-археологические записки. Кн.1. 2010. С. 33–38.
7. Толочко А.П. Очерки начальной Руси. Киев; СПб: «Лаурис», 336 с.
8. Толочко П.П. Русские летописи и летописцы. СПб: «Алетейя», 2003. 296 с.
9. Шахматов А.А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах. СПб, 1908. 687 с.
10. Федосов А.В. Отражение истории Древней Руси в современных украинских учебниках истории // История. Общество. Политика. 2023. №3 (27). С. 11–16.

References

1. Vilkul T.S. Chronicle and Chronograph. Textology of the pre-Mongolian Kiev chronicle writing. Moscow: Kvadriga, 2019. 464 p.
2. Danilevskii I.N. The Tale of Bygone Years: Hermeneutical Foundations of the Source Study of Chronicle Texts. Moscow: Aspekt-Press, 2004. 370 p.
3. Karamzin N.M. History of the Russian State. Vol. 1. Moscow: «Nauka», 1989. 640 p.
4. Lushin V.G. 882 – 862 – 852 // Historical-archaeological Notes. Book.1. 2010. P. 39–45.
5. Lushin V.G. Some peculiarities of chronological segmentation of the early narratives of the Tale of Bygone Years // Historical-archaeological Notes. Book.1. 2010. Pp. 22–33.
6. Lushin V.G. Symmetry of annalistic dates of IX – early XI c. // Historical-archaeological Notes. Book.1. 2010. P. 33–38.
7. Tolochko A.P. Essays on early Rus'. Kiev; St Petersburg: «Laurus». 336 p.
8. Tolochko P.P. Russian chronicles and chroniclers. St Petersburg: «Aleteia», 2003. 296 p.
9. Shakhmatov A.A. Investigations on the oldest Russian annalistic vaults. St Petersburg, 1908. 687 p.
10. Fedosov A.V. Reflection of the history of Ancient Rus in modern Ukrainian history textbooks // History. Society. Politics. 2023. №3 (27). Pp. 11–16.

ФЕДОТОВ СЕРГЕЙ ПЕТРОВИЧ

кандидат исторических наук, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Орёл, Россия
E-mail: 79192014630@yandex.ru

FEDOTOV SERGEY PETROVICH

Candidate of History, Srednerussky Institute of Management- Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Orel, Russia
E-mail: 79192014630@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ РПЦ И ЦЕРКВИ АНГЛИИ В 1970-Е ГГ. XX В.

PECULIARITIES OF RELATIONS BETWEEN THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH AND THE CHURCH OF ENGLAND IN THE 1970s. XX c.

В статье проанализировано развитие отношений Русской православной церкви (РПЦ) и Церкви Англии в 1970-е гг. В начале 1970-х гг. шла подготовка к активной фазе диалога православных и англикан. В период 1971 и 1972 гг. прошел ряд заседаний комиссий, на которых обсуждались варианты развития диалога, рассматривались наиболее важные вопросы этого явления. В 1973 г. состоялось первое заседание Смешанной англикано-православной богословской комиссии. Затем очередное заседание Смешанной комиссии состоялось в 1976 г. в Москве. По итогам этого совещания было подготовлено так называемое Московское соглашение по православно-англиканскому диалогу.

Ключевые слова: РПЦ, Церковь Англии, СССР, Великобритания, государственно-церковные отношения.

The article analyzes the development of relations between the Russian Orthodox Church (ROC) and the Church of England in the 1970s. In the early 1970s preparations were underway for an active phase of dialogue between Orthodox and Anglicans. In the period 1971 and 1972, a number of commission meetings were held to discuss options for the development of the dialogue and to consider the most important issues of this phenomenon. In 1973 the first meeting of the Joint Anglican-Orthodox Theological Commission took place. Then another meeting of the Mixed Commission was held in 1976 in Moscow. As a result of this meeting, the so-called Moscow Accord on Orthodox-Anglican dialogue was prepared.

Keywords: ROC, Church of England, USSR, UK, state-church relations.

Введение

Актуальность. История диалога Русской православной церкви (РПЦ) и Церкви Англии берет свое начало с периода эпохи императора Петра I. Тогда к Русской церкви с просьбой поддержки обратились англиканские священники – нонджуреры [11, с. 83], так называемые не присягнувшие. Эта группа священников Англиканской церкви, которые отказались присягать королю Вильгельму Оранскому. Дабы найти поддержку в своем положении они бросили свой взор на православный Восток. Их целью было получить поддержку у Константинопольского Патриархата. Чтобы быстрее сделать это дело они попытались положиться на Русскую церковь. Соответственно делали официальное обращение к Русской церкви. Их предложениями тогда заинтересовался сам Петр I. Была даже запланирована встреча на 1725 г. Однако скорая кончина императора не позволила состояться этой встречи. Такой результат не повлиял на дальнейшее прекращение отношений Русской церкви с англиканами. Новый этап отношений начался в период XIX в. Тогда англиканские священники и богословы при обращении к представителям Русской церкви вели речь о возможности признания православными рукоположений англиканских священников. Эта тенденция стала одним из ключевых вопросов для дальнейшего построения диалога Русской церкви с англиканами. Эта же тема в дальнейшем была

темой обсуждения в период второй половины XX в. – во время наиболее активных отношений РПЦ и Церкви Англии. Тогда же после III Всеправославного совещания на острове Родос было решено создать специальную комиссию, которой необходимо было заняться дальнейшим изучением вопроса диалога православных и англикан. Именно в период 1970-х гг. XX в. было временем наиболее активной работы этой комиссии. В дальнейшем на основе проведенной работы была воссоздана Смешанная англикано-православная богословская комиссия. Важно отметить, что активный богословский диалог проходил в непростых отношениях между СССР и Великобританией. Рассмотрение исторического опыта такого явления как отношения РПЦ и Церкви Англии в 1970-е гг. XX в. вызывает интерес с точки зрения выявления необходимых опорных моментов, которые вероятно могли бы быть использованы или включены в процесс современности, опираясь на отношения двух церквей в условиях внешнеполитической конфронтации России и Великобритании.

Цель исследования: изучить особенности построения отношений РПЦ и Церкви Англии в 1970-е гг. XX в. Выявить особенности и факты этого процесса. Проследить каким было участие РПЦ в этом процессе.

Новизна исследования: в этой статье на основе анализа материалов печати, источников личного происхождения, материалов на английском языке проана-

лизировано развитие отношений РПЦ и Церкви Англии в 1970-е гг. XX в. Выявлены особенности этого процесса. Проанализированы ключевые события, которые происходили в течение этих 10 лет. Проведена взаимосвязь событий этого времени, а также прослежена тенденция будущих изменений в диалоге православных и англикан на основе произошедших в это время событий в диалоге православных и англикан. Отмечено, что итогом большой работы православных в ходе подготовке к новой фазе диалога с англиканами была воссоздана Смешанная православно-англиканская богословская комиссия.

Методы исследования. В ходе работы над данной статьей в силу сложности понимания вопроса взаимоотношений РПЦ и Церкви Англии в период 1970-х гг. XX в. применялись общенаучные методы. В их числе, в частности, анализ, а также метод систематизации. Кроме того, при работе с периодическими изданиями использовался контент-анализ. В частности, речь идет о материалах, размещенных в Журнале Московской Патриархии (ЖМП). Бесспорно, что при написании этой статьи по отечественной истории в рамках изучения государственно-церковных взаимоотношений использовался историко-сравнительный метод, а также метод историко-архивный и ряд других специальных методов. В общем итоге это позволило достичь поставленной цели и задач, которые стояли перед автором при написании данной статьи.

Изложение основного материала

При подготовке материалы данной статьи были использованы материалы ЖМП за период с 1970 по 1979 гг. На страницах журнала за разные годы были опубликованы статьи участников совещаний от РПЦ в ходе подготовки к новой фазе отношений православных и англикан. Эти материалы выступили важным основанием в ходе подготовки материала.

Отдельно нужно отметить о богословских трудах, написанных активным участником событий православно-англиканского диалога архиепископом Василием (Кривошеиным). В его работах [4] собраны записи о работе комиссии по подготовке к диалогу с англиканами. Его же статьи по православно-англиканскому диалогу напечатаны в ЖМП за разные годы.

Стоит отметить, что при подготовке статьи были использованы сведения из журнала Соборность [10], которые выпускался и выпускается Содружеством Святого Албания и Преподобного Сергия. В отдельных номерах этого журнала также упоминается история диалога православных и англикан в затрагиваемый в статье период.

Среди историографических материалов следует упомянуть работы [8], например, доктора исторических наук, профессора Ливцова В.А. Он рассматривал историю отношений РПЦ с экуменическим движением в комплексе. Поэтому в его диссертации, в частности, есть упоминание о диалоге православных и англикан в исследуемый в статье период. Кроме того, заслуживает внимание и одна из статей кандидата исторических наук Абакумов С.Н. В его статье [1] как раз рассматривается одно из IV Всеправославных совещаний, на которых рассматривался вопрос православных и англикан.

Подводя итог обзору источников и литературы можно заметить, что по тематике исследования есть хоро-

шая масса необходимых источниковых материалов. Помимо всего присутствует и доля историографических материалов, в которых, так или иначе, затрагивался вопрос диалога РПЦ и Церкви Англии в исследуемый в статье период.

Период начала 1970-х гг. оказался неоднозначным в плане выстраивания отношений Москвы и Лондона. Эти тенденции нашли свое отражение и на отношениях РПЦ и Церкви Англии. На этом фоне важно проследить каким образом складывались отношения между двумя церковными организациями. На основе имеющегося комплекса литературы и источников выявить какие тенденции происходили в диалоге православных и англикан.

31 мая 1971 г. на Поместном Соборе РПЦ с докладом об экуменической деятельности Русской церкви выступил митрополит Ленинградский и Новгородский Никодим (Ротов). В докладе он коснулся вопроса выстраивания отношений РПЦ с англиканской церковью, приведя историческую справку по данному вопросу [12]. В начале своего доклада он отметил, что отношения РПЦ с англиканством на протяжении всего времени являются дружелюбными. В своем выступлении он отметил, что отношения РПЦ и англикан Церкви Англии насчитывают несколько веков. Восстановление отношений после нескольких десятилетий перерыва произошли в 1943 г. В тот год СССР посетила делегация Архиепископа К. Гарбетта.

С 7 по 11 июля 1971 г. состоялось заседание Межправославной комиссии по диалогу с англиканами. Работа комиссии прошла в столице Финляндии – Хельсинки.

Межправославная комиссия по подготовке богословского диалога с англиканами была учреждена по итогам III Всеправославного совещания на острове Родос в 1964 г. На том заседании было отмечено, что необходимо незамедлительно собрать Межправославную комиссию. Ей и ее членам предстояло провести работу до начала совместных обсуждений православно-англиканского диалога.

Первое заседание комиссии состоялось в 1966 г. в Белграде. На том заседании были разработаны программа, а также условия для ведения диалога православных и англикан.

Затем в 1968 г. состоялась IV Всеправославное совещание. Оно состоялось в Шамбези – Швейцария. На этом совещании было решено предоставить больше самостоятельности Межправославной богословской комиссии по диалогу с англиканами. Помимо всего, здесь же было отмечено, что, не смотря на то, что обсуждались ли раньше или нет какие-либо вопросы выстраивания отношений с англиканами ранее, они все равно могут быть темой для обсуждения на будущих собеседованиях. Также было разрешено на этом IV Всеправославной совещании комиссии самостоятельно выбирать председателей.

Затем в октябре 1970 г. в Шамбези была создана вторая сессия Межправославной комиссии по диалогу с англиканами. Здесь ее председателем был избран архиепископ Фиатирский и Великобританский Афинагор – представитель Константинопольского Патриархата. Здесь же было запланировано, что третья сессия состоится в Хельсинки в 1971 г. Решение было одобрено Поместными церквями.

На сессии Межправославной комиссии по диалогу с англиканами в Хельсинки принимали участие от РПЦ архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий и профессор – протоиерей Ливерий Воронов. По решению сессии комиссии в Шамбези в 1970 г. было решено не менять состав в 1971 г. в Хельсинки. Единственным новым членом был профессор Николай Брациотис, назначенный Иерусалимской Патриархией вместо профессора П. Трембеласа. На заседании этой комиссии в Хельсинки присутствовал Ливерий Воронов от РПЦ, который не смог принять участие в сессии комиссии в 1970 г. в Шамбези.

Начало работы заседания комиссии было запланировано на 7 июля. В этот день члены комиссии собрались в церковном доме Финляндской церкви на улице Унионинкату. Здесь архиепископ Карельский и всей Финляндии Павел отслужил молебен об успешной работе комиссии. Затем первое заседание комиссии открыл архиепископ Фиатирский Афинагор. Он предложил избрать нового секретаря комиссии. Был избран архимандрит Анфим Елевфериadis – представитель Кипрской церкви. Затем со стороны представителей от РПЦ было оглашено заявление по поводу отсутствия на сессии комиссии представителей от автокефальной православной церкви в Америке. Представители от РПЦ отметили, что из-за отсутствия многих православных автокефальной церковью. По мнению представителей от РПЦ, полнота рассмотрения вопросов зависит от присутствия всех автокефальных церковей. Однако высказанное мнение со стороны РПЦ не было поддержано другими присутствующими членами комиссии [6, с. 61].

После проведенных обсуждений вопросов повестки работы комиссии было решено определить, что следующее заседание комиссии необходимо провести в 1972 г. в Шамбези в Женеве. Было отмечено также по итогам заседания комиссии в Хельсинки, что англиканами необходимо ускорить подготовку ответов на поставленные им вопросы еще в 1966 г. в Белграде на первом заседании комиссии. В частности отмечалось, что англиканам нужно дать ответы на такие вопросы как: как англикане понимают единство в вере с православными; каким образом решения диалога станут обязательными для всего англиканского исповедания и каков современный авторитет 39 статей англиканской веры. Было отмечено, что англиканам необходимо прислать ответы на эти вопросы до сессии в Шамбези в 1972 г., чтобы заранее их можно было изучить. Кстати, на заседании в Белграде было отмечено, что диалог может быть продолжен только тогда. Когда будут получены от англикан ответы на эти два вопроса [6, с. 61].

Кроме того, по итогам заседания комиссии в 1971 г. в Хельсинки было отмечено, что необходимо создать подкомиссию. В нее включить по одному представителю от автокефальной православной церкви, чтобы затем после работа Межправославной комиссии в 1972 г. в Шамбези встретиться с англиканами и обсудить ход дальнейших действий. В частности, кипрская сторона предложила провести эту встречу на Кипре во второй половине сентября 1972 г.

С 7 по 11 сентября 1972 г. в Шамбези состоялась IV сессия Межправославной богословской комиссии по подготовке к диалогу с англиканами. Комиссия работала в помещениях Православного цен-

тра Константинопольского патриархата. От РПЦ на заседаниях комиссии присутствовал архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий и профессор, протоиерей Ливерий Воронов. С 12 по 14 сентября проходило заседание двух подкомиссий (православной и англиканской), которые были назначены соответствующими комиссиями ранее для подготовки к бедующему диалогу с англиканами. На этом заседании комиссии рассматривались организационные вопросы относительно предстоящей первой богословской встречи православных с англиканами. Предварительно были отмечены время и место проведения бедующей встречи, а также тематика обсуждений на ближайшем собеседовании. В православной подкомиссии на IV сессии Межправославной комиссии по подготовке диалога с англиканами принимал участие архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий [6, с. 61].

По итогам прошедшей в Шамбези работы IV Межправославной комиссии было озвучено итоговое коммюнике. В частности в нем шла речь о том, что диалог с англиканами, который имеет уже долгую историю, был продолжен. Отмечалось, что в предыдущее время в диалоге двух церковей не было как-либо антагонистических тенденций. Помимо всего, по итогам работы двух подкомиссий (православной и англиканской) было отмечено о необходимости расширить диалог и включить в него все истины христианской веры в надежде, что «Дух Святой» [7, с. 61] позволит участникам достичь единства в вере. Было отмечено, что диалог должен включать в себя вопросы христианской доктрины, а также вопросы церковной жизни и богослужения.

С практической точки зрения отмечалось, что в предстоящий диалог нужно включить результаты предыдущих обсуждений, происходивших между православными и англиканами. Отмечалось также, что вопросы веры и церковной жизни требуют дополнительного обсуждения.

Далее по итогам IV Межправославной богословской комиссии было определено, что предстоящая встреча двух богословских комиссий состоится в их полном составе. Эта встреча должна положить начало официальному диалогу. Было решено, что эта встреча состоится в 1973 г. в Лондоне и пройдет в период с 6 по 13 июля [7, с. 61].

Как было запланировано первое заседание Смешанной англиканско-православной богословской комиссии прошло в июле 1973 г [3]. После этого заседания в 1974 и 1975 гг. состоялось заседание промежуточных подкомиссий. После этого в 1976 г. состоялось заседание в Москве в 1976 г., а затем в Кембридже в 1977 г., а после в Афинах в 1978 г. Эти встречи были важным этапом в развитии диалога православных и англикан. Нужно отметить, что это было время нового этапа в отношениях православных и англикан. Не смотря на возникшие в дальнейшем проблемные стороны диалога, и православная, и англиканская продолжали диалог [10].

Заседание Первой Смешанной православно-англиканской комиссии состоялось в Хартфордском колледже в Оксфорде в период с 6 по 13 июля 1973 г. От РПЦ на первой комиссии работали архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий, а также профессор, протоиерей Ливерий Воронов.

Первым вопросом, который был на заседаниях ко-

миссии стала проблема англиканской теории всеобъемлемости. Было отмечено, что этот вопрос требует доработки.

Вторым вопросом обсуждения стало действие Святого Духа.

Затем комиссия обсуждала ответы англикан на вопросы, которые были поставлены православной стороной еще в момент подготовке к заседаниям Смешанной англиканско-православной богословской комиссии.

Следующее заседание комиссии запланировали на 1976 г. к этому моменту участникам Смешанной комиссии необходимо было подготовить ряд ответов на следующие вопросы:

1. Вдохновение и откровение в Священном Писании (православные члены комиссии: митрополит Мелитопольский Стилиан (Константинопольский Патриархат), профессор, протоиерей Ливерий Воронов (Московский Патриархат), профессор, протоиерей Н. Шиваров (Болгарский Патриархат), профессор Г. Галитис (Элладская Церковь), Англиканские члены: епископ Винчестерский, епископ Х. Карпентер, священник Р. Бекуит, священник К. Дэви, священник доктор Р. Теруиллиджер).

2. Авторитет соборов (православные представители: архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий (Московский Патриархат), митрополит Хельсинский Иоанн (Финляндская автономная православная церковь), профессор, протоиерей Иоанн Роман (Элладская церковь), священник Лукиан Гафтон (Румынский Патриархат), проф. И.Калогиру (Элладская Церковь). Англиканские представители: епископ Сент-Албанский, епископ Фулэмский и Гибралтарский Саттеруайт, священник доктор Е.Харди, каноник А. М. Олчин, каноник Эдуард Эвери);

3. Церковь как евхаристическая община. (Православные члены: архиепископ Фнатирский и Великобританский Афинагор (Константинопольский Патриархат), митрополит Аксумский Мефодий (Александрийский Патриархат), архиепископ Иорданский Василий (Иерусалимский Патриархат), епископ Тропейский Григорий (Константинопольский Патриархат), проф. -свящ. Ион Бриа (Румынский Патриархат) и проф. Стоян Гошевич (Сербский Патриархат). Англиканские члены: епископ Лонг-Айлендский, епископ Уоллонгонский, проф.-свящ. Е. Фейрузвер, д-р Павел Андерсон и д-р Петр Дэй).

Как доклады будут подготовлены было решено разослать их всем участникам Смешанной комиссии [5, с. 63, 64].

В последующий период ярким событием стала

конференция Смешанной англиканско-православной богословской комиссии в Москве в 1976 г. В работе комиссии в Москве принимали участие более 30-ти человек. Присутствовали члены от 11 православных церквей. Также были представители от 7 церквей, входящих в англиканское содружество церквей. От Русской церкви принимали участие архиепископ Брюссельский и Бельгийский Василий, профессор Московской духовной академии Д. П. Огицкий [9, с. 45].

Члены комиссии обсудили вопросы понятия церкви как евхаристической общины, рассматривались также вопросы Священного писания. Был вынесен на рассмотрение и вопрос о природе Соборов [9, с. 45].

На заседании комиссии были рассмотрены итоги работы православных и англиканских комитетов, которые вели работу в этот момент заседания Смешанной комиссии. Не смотря на успешную работу в рамках этого заседания комиссии в Москве, в дальнейшем наметились кризисные явления в диалоге православных и англикан.

Тенденцией ухудшения отношений православных и англикан стало введение в жизнь Церковью Англии женского священства. Как отмечал митрополит Василий (Кривошеин) «возникло препятствие» для дальнейшего развития диалога [2]. В этот период времени впервые заговорили о том, что диалог православных и англикан в вероятной возможности может перейти на чисто академический уровень.

Выводы

Период 1970-х гг. оказался насыщенным на события в диалоге православных и англикан. За весь период истории развития отношений РПЦ и Церкви Англии это время стало одним из определяющих моментов дальнейшего развития отношений православных и англикан. Начало 1970-х гг. было связано с подготовкой к работе воссозданной Смешанной англиканско-православной богословской комиссии. Речь о ее восстановлении зашла в ходе III Всеправославного совещания на острове Родос в 1964 г. После этого времени на протяжении 10 лет шла подготовка к работе Смешанной комиссии. После проведенной большой работы на заседаниях Смешанной комиссии в Москве в 1976 г. были рассмотрены итоги ранее сделанных шагов в диалоге православных и англикан. Однако, не смотря на успешные шаги после этого заседания Смешанной комиссии, начался период кризиса в отношениях православных и англикан. Одним из поводов к этому стало введение в Англиканской церкви женского священства. В дальнейшем стали развиваться академические тенденции в развитии диалога православных и англикан.

Библиографический список

1. *Абакумов С.Н.* II Родосское всеправославное совещание и его влияние на решения II Ватиканского собора // Вестник государственного и муниципального управления. 2019. Т. 8. № 2. С. 80-85.
2. *Архиепископ Василий (Кривошеин).* Кризис в англиканско-православных богословских обсуждениях. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij_Krivoshein/krizis-v-anglikano-pravoslavnyh-bogoslovskih-obsuzhdenijah/ (дата обращения: 22.02.2024).
3. Богословская проблематика Дублинского Согласованного заявления 1984 года. URL: <https://bogoslav.ru/article/2414897> (дата обращения: 25.02.2024)
4. Богословские труды, 1952–1983 гг. : Ст., докл., пер. / Архиепископ Василий (Кривошеин). Н. Новгород: Изд-во Братства во имя святого князя Александра Невского, 1996. 371 с
5. Заседание Смешанной англиканско-православной богословской комиссии // ЖМП. 1973. № 11. С. 63–64.
6. К IV сессии Межправославной комиссии по подготовке к диалогу с англиканами // ЖМП. 1972. № 11. С. 61.
7. Коммюнике совещания православной и англиканской подкомиссии // ЖМП. 1972. № 11. С. 61.
8. *Ливцов В.А.* Генезис экуменического движения в начале XX века // Вестник Орловского государственного университета.

Серия: Новые гуманитарные исследования. 2010. № 5 (13). С. 26–30. Он же. Ливцов В.А. Взаимодействие Русской православной церкви со Всемирным советом церквей от Упсалы до Найроби // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2010. № 3 (11). С. 63–67.

9. Православно-англиканское собеседование в Москве // ЖМП. 1976. № 11. С. 45.

10. Соборность: сборник избранных статей из журнала Содружества св. Албания и преп. Сергия. URL: <https://predanie.ru/book/219485-sobornost-sbornik-izbrannyh-statey-iz-zhurnala-sodruzhestva-sv-albaniya-i-prep-sergiya/> (дата обращения: 24.02.2024)

11. Федотов С.П. Н.М. Зёрнов и его роль в развитии диалога РПЦ И англиканской церкви в 1920-1940-х гг. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2 (99). С. 83–87.

12. Экуменическая деятельность Русской православной церкви // ЖМП. 1971 № 7. С. 36.

References

1. *Abakumov S.N.* II Rhodesian Pan-Orthodox Meeting and its influence on the decisions of the Second Vatican Council // *Vestnik of State and Municipal Management*. 2019. Т. 8. № 2. Pp. 80–85.

2. *Archbishop Basil (Krivoshein)*. Crisis in Anglican-Orthodox Theological Discussions. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Vasilij_Krivoshein/krizis-v-anglikano-pravoslavnyh-bogoslovskih-obsuzhdenijah/ (date of reference: 22.02.2024).

3. The theological problematics of the 1984 Dublin Agreed Statement. URL: <https://bogoslov.ru/article/2414897> (date of reference: 25.02.2024)

4. Theological writings, 1952-1983. St., dokl., per. / Archbishop Vasily (Krivoshein). N. Novgorod: Publishing House of the Brotherhood in the Name of the Holy Prince Alexander Nevsky, 1996. 371 с

5. Session of the Mixed Anglican-Orthodox Theological Commission // *ZhMP*. 1973. № 11. Pp. 63–64.

6. Towards the IV Session of the Inter-Orthodox Commission on Preparation for Dialogue with Anglicans // *ZhMP*. 1972. № 11. Pp. 61.

7. Communiqué of the Meeting of the Orthodox and Anglican Sub-Commission // *ZhMP*. 1972. № 11. С. 61.

8. *Livtsov V.A.* Genesis of the ecumenical movement in the early XX century // *Vestnik of Orel State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2010. № 5 (13). С. 26–30. Ibid. *Livtsov V.A.* Interaction of the Russian Orthodox Church with the World Council of Churches from Uppsala to Nairobi // *Vestnik of Oryol State University. Series: New Humanitarian Studies*. 2010. № 3 (11). Pp. 63–67.

9. Orthodox-Anglican interlocution in Moscow // *ZhMP*. 1976. № 11. Pp. 45.

10. Sobornost': a collection of selected articles from the journal of the Commonwealth of St. Albans and St. Sergius. URL: <https://predanie.ru/book/219485-sobornost-sbornik-izbrannyh-statey-iz-zhurnala-sodruzhestva-sv-albaniya-i-prep-sergiya/> (date of reference: 24.02.2024)

11. *Fedotov S.P.* N.M. Zernov and his role in the development of dialogue between the Russian Orthodox Church and the Anglican Church in the 1920–1940s // *Academic Notes of the Oryol State University*. 2023. № 2 (99). Pp. 83–87.

12. Ecumenical activity of the Russian Orthodox Church // *ZhMP*. 1971 № 7. Pp. 36.

ЦЫБАКОВ ДМИТРИЙ ЛЕОНИДОВИЧ

доктор политических наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления, Академия гражданской защиты МЧС России им. генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика, г. Химки, Россия
E-mail: d413839@yandex.ru

TSYBAKOV DMITRY LEONIDOVICH

Doctor of Political Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Public and Municipal Administration The Academy of Civil Protection of the Ministry of Emergency Situations of Russia named after Lieutenant General D.I. Mikhaylika, Khimki, Russia
E-mail: d413839@yandex.ru

**ПОЛКОВОДЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЯТОСЛАВА ОЛЬГОВИЧА СЕВЕРСКОГО
В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XII СТОЛЕТИЯ**

THE MILITARY ACTIVITY OF SVYATOSLAV OLGOVICH SEVERSKY IN THE FIRST HALF OF THE XII CENTURY

Рассматривается хронология начала полководческой деятельности Святослава Ольговича Северского. Особое внимание уделено проблеме воинской социализации идентификации князя и выявлению предпосылок его приобщению к древнерусской и тюркской военным традициям. Задачи исследования решаются при помощи использования ретроспективного и сравнительного методов. Сопоставляются летописные свидетельства, что позволяет установить роль Святослава в междоусобной борьбе между группировками Ольговичей, Мономашичей и Давидовичей за обладание Черниговским княжеством и Киевом. Выявляются причины превращения князя в одного из лидеров военной элиты средневековой Руси.

Ключевые слова: Святослав Ольгович, Ольговичи, междоусобная война, боярин, дружина, половцы, сражение при Супое.

The chronology of the beginning of the military activity of Svyatoslav Olgovich Seversky is considered. Special attention is paid to the problem of military socialization of the prince's identification and the identification of prerequisites for his introduction to the ancient Russian and Turkic military traditions. The research tasks are solved by using retrospective and comparative methods. The chronicle evidence is compared, which makes it possible to establish the role of Svyatoslav in the internecine struggle between the factions of the Olgovich, Monomashichi and Davidovich for the possession of the Chernigov Principality and Kiev. The reasons for the transformation of the prince into one of the leaders of the military elite of medieval Russia are revealed.

Keywords: Svyatoslav Olgovich, Olgovich, internecine war, boyar, squad, Polovtsy, the battle of Supoi.

Введение

Персона Святослава Ольговича (около 1106–1164 гг.), ставшего одним из основных участников феодальных междоусобий на Руси XII столетия не нашла должной оценки в российской историографии как имперского, так и советского периодов; равным образом фигура этого политического деятеля и воителя не привлекает внимания современной исторической науки. В основном Святослав Ольгович Северский упоминается как почетный гость своего союзника Юрия Долгорукого при первом упоминании Москвы в июле 1147 г., а также как отец героя «Слова о полку Игореве».

Однако хронология собственно военных предприятий новгород-северского князя и причины его становления в качестве одного из признанных лидеров дружинных сообществ средневековой Руси к настоящему времени еще не становилась предметом самостоятельного исследования. В настоящей работе предполагается рассмотреть типичный пример формирования качеств военно-политического вождя эпохи Средних веков и трансформации его функциональных ролей в условиях реформирования системы властных отношений в период феодальной раздробленности, что является *новизной* и *целью* данного исследования.

Изложение основного материала

Первое свидетельство об участии будущего князя в военном походе относится к 1111 г. Согласно спискам Лаврентьевской летописи именно тогда совместно со старшим братом Всеволодом он находился в рядах общерусского войска под началом Владимира Мономаха, Святополка Изяславича и Давыда Святославича, одержавшего победу в решающем сражении с половцами на реке Сальта/Сальница. Указанный поход русских, в ходе которого были взяты половецкие города Осенев и Сугров, рассматривается как переломный момент в борьбе Руси с натиском кочевых орд на рубеже XI – XII столетий. Причем в то время княжичу должно было быть не более 5–6 лет от роду [5, с. 127].

Характерно, что все предводители указанного похода отправились на войну со своими сыновьями. Привлечение малолетних даже по средневековым меркам членов княжеской фамилии – Всеволода и Святослава Ольговичей, к военному предприятию в данном случае может быть объяснено как политическими, так и ритуальными соображениями. С одной стороны, отправка своих наследников Олегом «Гориславичем» в ряды коалиционного войска выступало доказательством лояльности его родового сообщества военно-

политическому союзу самых влиятельных домов Руси.

С другой стороны, участие малолетних княжичей в рискованном деле служило целям их утверждения в качестве будущих предводителей военных корпораций и преемников политического наследия своих пращуров во мнении дружины и боярской аристократии. Так, широко известна легенда о непосредственном участии четырехлетнего князя Святослава Игоревича в сражении с древлянским ополчением в 940-е гг., когда именно им был подан знак к атаке воинства русов на неприятеля.

По мнению В.Г. Балушок, в патриархальных социумах посвящение в воины проходило в три этапа, причем последний из них предполагал обязательное действие за пределами родовой или племенной территории. [1, с. 35–45]. Юный воитель должен был продемонстрировать свои качества за границами упорядоченного социального мира, во враждебных, «чужих» землях. Отметим обыденность практики посылки малолетних сыновей древнерусских владетелей для наместничества в различных стратегически важных «градах» и «землях» средневековой Руси.

Будущий триумфатор на Неве и Чудском озере князь Александр Ярославич был послан своим отцом на княжение в Новгород в 1228 году в возрасте семи лет, вместе со своим старшим братом – десятилетним Федором. Имеются основания полагать, что еще одной причиной оставления княжичей в Новгородской земле, выступали намерения их отца – Ярослава Всеволодовича, организовать поход на владения Ордена Меченосцев. Заметим, что ровно таким образом, если верить Лаврентьевской летописи, обстояло дело в 1111 г, когда в поход были отправлены сразу два сына князя Олега Святославича.

Как видно из приведенных примеров, для отпрысков княжеских семейств, практика ратного посвящения была более короткой по времени, нежели у их сверстников, обязанных пройти долгий путь «отроков» в воинских братствах. Такие опережения событий, вероятно, диктовались порядками легитимации суверенной власти в традиционных обществах. Наряду с чем в условиях социального расслоения допускались серьезные отступления от классической модели воинских инициаций. Здесь требовались доказательства способности княжичей исполнять символическую функцию главы воинской корпорации, для чего и их и направляли в походы и сражения в неподходящем для этого физиологическом возрасте.

Осмысление письменных источников показывает, что преданные воины имелись в распоряжении Святослава Ольговича задолго до того, как он стал самостоятельным правителем: известия об очередном участии Святослава в военных действиях относятся к 1116 г. К этому времени ему должно было исполниться десять или одиннадцать лет. Ипатьевская летопись свидетельствует, что великий князь Владимир Всеволодович Мономах привлек к войне с Глебом Полоцким дружины всех своих вассалов, в числе которых отмечается и присутствие контингентов сыновей его старинного противника Олега «Гориславича».

Очевидно, что в период между 1111–1116 и 1127 гг. Святослав Ольгович постигал азы владения оружием и приобщался к искусству управления людьми в боевой обстановке. Известно, что наиболее близким к военному делу занятием в средневековом обществе являлась

охотничья забава.

Только он один, как доносит Ипатьевская летопись, дважды преподносил великим князьям-сюзеренам такой экзотический подарок, как ручной охотничий гепард-«пардус» [6, с. 29]. Ловля зверя при помощи ручных гепардов на протяжении многих столетий отличала досуг правителей южных степных народов. Едва ли случайно, что именно князь колена Ольговичей заявил о себе как о поклоннике традиционного увлечения воинственных номадов – именно с половцами потомки Олега Святославича были связаны тесными политическими и династическими отношениями.

Исследователи, с подачи Василия Татищева, полагают, что уже в 1107 г. или в 1108 г. самый младший из сыновей Олега «Гориславича» принимает участие в важном политическом событии – замуж за Святослава отдают дочь одного из половецких ханов. Кроме того, он и сам являлся наполовину половец из-за происхождения своей родной матери. Показательно, что во время судьбоносной для будущего рода Святослава Ольговича междоусобной войны 1146–1147 гг. именно ее братья Тюпрак и Комоса Оселюковичи одними из первых приводят воинов под стяги своего племянника. Такие тесные связи и приверженность к привычным для степняков занятиям заставляют предположить, что воинская социализация Святослава в какой-то степени могла проходить в ареале кипчакских кочевий в Придонуе, куда советский исследователь Плетнева помещает область обитания «диких половцев» [4, с. 59]. Под последними предлагается понимать отколовшиеся от прежних племенных группировок половецкие вежи, оставшиеся в приграничье после победоносных походов Владимира Мономаха начала XII столетия.

С другой стороны, очевидны тесные контакты Святослава и с представителями иных воинских обществ, состоявших в вассальной зависимости от южнорусских князей. Для Днепровского Левобережья таковыми признавались широко известные торки и ковуи, и редко упоминающееся турпеи и каепичи. Вероятно, именно обрусевшими выходцами из какого-то из перечисленных племен были и близкие к Святославу дружинники Судемир Кичебич и Горен, упоминаемые в источниках под 1147 г. Помимо прочего в союзе с ним определенно состояли и общины степных бродников, которые применительно к XII веку упоминаются в русских летописных хрониках только один раз и исключительно в качестве соратников Святослава Ольговича.

Безусловно, становление князя как военачальника не следует однозначно связывать исключительно со степной традицией. В решающих событиях феодальных войн в его окружении упоминается широкий круг элитариев славянского происхождения. Так, во время поражения под Киевом 1146 г. во вражеском плену оказываются бояре Данило Великий, Юрий Прокопич, Ивор Юрьевич, приближенные к Святославу или к его старшему брату Игорю. То факт, что сподвижники Ольговичей последовательно переходили на службу к старшему из представителей этого владельческого дома, доказывается, и пребыванием при войске Святослава старейшего «мужа» Петра Ильича, служившего ранее Всеволоду Ольговичу. Таким же доверенным лицом самого Святослава являлся некий Коснятко, посланный им в качестве посла-резидента к черниговским

князьям. Видимо, на стороне князя во время обороны Новгород-Северского 1146 г. сражаются воеводы Дмитрий Жириславич и Андрей Лазоревич, павшие в этом сражении [6, с. 26].

Таким образом, общее представление о становлении будущего полководца предусматривает пребывание Святослава Ольговича в период 1116–1127 гг. в среде одного или нескольких воинских сообществ, где он стал реальным воплощением симбиоза славяно-тюркской ратной культуры. В это же время в распоряжении Святослава должна была появиться собственная дружина, а ее содержание могло опираться на земельные пожалования княжича со стороны отца либо старшего брата.

В этой связи следует обратить внимание на изображение и надпись о святом Николае на обнаруженной при раскопках 2021 г. в городе Орле княжеской печати. Учеными определено, что изготовлена она была в конце XI – первой половине XII столетий. Место слияния рек Ока и Орлик относится исследователями к границам Новгород-Северского княжества, выделенного как владение фамилии Олега Святославича по итогам известного съезда в Любече в 1097 г. Именно Святослав Ольгович в крещении получил имя угодника Николая Мирликийского. Подобное крестильное имя не встречается ни у кого из его современников или правителей, живших в обозримом временном интервале [3, с. 21].

В связи с чем, правдоподобным выглядит предположение, что Святослав мог получить в «кормление» верховья Оки еще задолго до 1146 г., когда ему довелось стать полноправным властителем Новгород-Северского княжества. Следует учесть аргументацию известного советского исследователя М.В.Свердлова, который обосновал, что примерно со второй половины XI века, оформились владельческие волости княжеско-боярской аристократии, в ряде случаев не зависимые от суверенитета территориально-политических субъектов [7, с. 130]. Следуя чему, логично предположить, что и в годы своего отрочества, со времени исполнения Святославом Ольговичем ритуальных функций военного предводителя, он имел возможность обладать какими-то вотчинами или «кормлениями» на Верхней Оке.

Ратный путь Святослава становится достоянием исторических источников, начиная с 1127 г., когда в борьбу за черниговский «стол» вступает его старший брат – Всеволод, неожиданным нападением свергнувший своего дядю Ярослава Святославича и изгнавши его за пределы второго по значимости русского княжества. Судя по летописной хронике, захват Чернигова был не спонтанной акцией, а продуманной операцией весьма искусственного в ратном деле отряда – внезапному разгрому подвергся главный военный оплот номинального главы колена Святославичей : «дружину его исече и разграби» [6, с. 10].

Учитывая предшествующие и последовавшие перипетии междоусобных войн, в которых Ольговичи – Всеволод, Игорь, Святослав и Глеб, выступали сплоченной группировкой, имеет смысл предполагать присутствие самого младшего из наследников Олега «Гориславича» среди соратников своего старшего брата, с которым он вместе находился в походах, начиная с раннего детства. Тем более, что за свергнутого вступился великий князь Мстислав, что потребовало от

Всеволода Ольговича мобилизации всех наличных сил, включая попытку пройти ему на помощь в заблокированный Чернигов союзного войска из 7 тысяч половцев. Последние, относились к объединению хана Селюка/Оселюка- то есть деда Святослава Ольговича по матери. Конфликт с великим князем был улажен переговорным путем при посредничестве высшего духовенства, однако по своему содержанию он вполне укладывается в формат крупной военной операции, опыт участия в которой, несомненно, в последующем пригодился Святославу в его полководческой деятельности.

Спустя немного времени – в августе 1127 г., дружины Ольговичей, по приказу верховного суверена Руси – Мстислава Владимировича, отправляются «воевать» Полоцкую землю. Причем, следуя плану великого князя, войско Ольговичей имели отдельную задачу, продвигаясь на города Стрежев и Борисов.

Согласно Ипатьевской летописи военные силы Черниговского княжества также были привлечены Мстиславом Владимировичем к походу в литовские земли в 1132 г., который обернулся не только масштабным разорением племенных владений, но и значительными потерями киевского ополчения, двигавшегося в обратном пути отдельно от княжеских дружин.

Последовавшая после кончины Мстислава Великого эскалация междоусобной борьбы, вовлекает в свою орбиту и давно ожидавших реванша представителей династической линии Олега Святославича. На этот раз Ольговичи претендуют на сопредельную Переяславскую землю, имевшую в то время исключительное стратегическое и идеологическое значение. В 1134 г. Ольговичи не подчинились воле очередного великого князя Ярополка Владимировича, который передал Переяславль своему брату Юрию Долгорукому. Отряды черниговских князей наводнили Переяславщину, но вынуждены были возвращаться для обороны своей столицы – к ней уже подступали объединенные рати трех Мономаховичей – Ярополка, Юрия и Андрея Доброго.

Решающее полевое сражение не состоялось, и в ноябре того же года Всеволод и его братья, призвав половецкую подмогу, совершают ответный поход на Киев. Рати Ярополка с наступлением зимы были распущены. Итогом становится разрушение коммуникаций между Киевом и Переяславлем, которые были перехвачены Ольговичами на днепровских переправах и стоили их противникам множества пленных и сожженного пригорода – Городца Левобережного. Вследствие взаимных военных демонстраций был заключен мир, в соответствии с которым Юрий Долгорукий отказался от Переяславля и уступил его Андрею Доброму. Со стороны их противников это соглашение рассматривалось как временная передышка, поскольку уже в августе 1135 г. объединенные силы сыновей Олега Гориславича вновь вступили к Переяславским пределам.

Войско Ольговичей стояло под Переяславлем трое суток, предприняв попытку штурмов через Епископские и Княжеские ворота. Затем Всеволод, Святослав и их братья отошли к реке Супой, где готовились встретить идущую на помощь Андрею Доброму киевскую рать. Результатом стало первое генеральное сражение, в котором выпало участвовать Святославу Ольговичу. Войска противников встретились на реке Супое – левом притоке Днепра, 8 августа 1135 г.

Сражение достаточно подробно описывалось в исторических хрониках. Характерно, что летописец подчеркивает, что в тот день «бысть брань люта, и мнози от обоих падаху» [6, с. 13]. Дружины Мономашичей, к которым присоединились и формирования киевского боярства, были вовлечены в искусную ловушку: союзные половцы обратились в притворное отступление, увлекая за собой часть войска неприятеля – «лучшую дружину». Одновременно главные силы Ольговичей, где должен был находиться и Святослав, опрокинули центр вражеского воинства, вызвав бегство всех командовавших им князей – Ярополка, Юрия и Андрея Владимировичей и завладели великокняжеским стягом. Поднятое затем дружинниками Всеволода знамя дезориентировало вернувшихся из преследования воинов Ярополка, которые оказались в расстроенных порядках, среди внезапно атаковавших черниговцев.

Состоялись разгром войска великого князя и пленение многих бояр, включая киевского тысяцкого Давыда Яруновича и известного воеводу Станислава Тудовича. В развитие успеха в декабре того же года Ольговичи вместе с двоюродными братьями Давыдовичами переправились через Днепр и блокировали Киев с запада. Были опустошены окрестности старинных великокняжеских вочтин – Белгорода, Василева, Вышгорода; велся обстрел столичных укреплений через реку Лыбедь. Одновременно черниговцы и северцы активно вели психологическое давление на неприятеля, распространяя вести о готовности до конца громить Мономашичей. В итоге 12 января 1136 г. стороны заключили мирное соглашение.

Доказательством вклада Святослава Ольговича в достигнутую победу следует считать его направление старшим сородичем Всеволодом на княжение в Новгород, которое состоялось в 1136 г.

Во время правления в Новгородской земле, которая с перерывами продолжалась до 1141 г. Святославу пришлось испытать все перипетии борьбы с вечевой вольницей, едва не став жертвой покушения со стороны обстрелявших его «лучным боем» сторонников соперничающей княжеско-боярской группировки.

Здесь же князю впервые доводится выступить в качестве самостоятельного военачальника. В связи с попыткой Пскова призвать на княжение представителя Мономашичей, Святослав Ольгович организует поход на мятежный новгородский пригород. Для этого под его началом объединяются не менее четырех вооруженных формирований – собственная дружина, дружина брата Глеба Ольговича, пришедшая из Курска, союзные половцы и собственно новгородские полки. Именно из-за волнений среди последних, уstraшенных серьезным настроем псковичей на стойкое сопротивление, поход не завершился каким-либо осязаемым результатом.

Подобный исход стал поводом для мятежа среди враждебной Ольговичам новгородской «партии», добившейся тайного отъезда Святослава из города. По пути он был перехвачен смоленскими князьями и провел несколько месяцев в заточении в Смядынском монастыре. Также в Новгороде была задержана его вторая жена, местная боярышня, мать будущего князя Игоря. Обретя свободу благодаря очередному замиренню между старшим братом Всеволодом и великим князем Ярополком Владимировичем, Святослав Ольгович

до февраля 1139 г. находится в Черниговской земле. Вскоре братья вновь повторяют военно-политический маневр, двенадцать лет тому назад принесший им обладание Черниговом.

Едва получив известие о вокняжении в Киеве не имевшего авторитета и ресурсов Вячеслава Владимировича, Всеволод и Святослав Ольговичи и их двоюродный брат Владимир Давидович уже 4 марта 1139 г. с малой дружиной подступают к киевским пригородам и после ультиматума вынуждают соперника удалиться в Туров.

От Всеволода Святослав получает во владение Курск и окрестности, отторгнутые у Мономашичей по итогам войны 1134–1136 гг. Вскоре ему предстоит убедиться в смене стратегии старшего брата, который будучи великим князем, уже не отождествлял свои интересы с политическими запросами ближайших родственников. Всеволодом была вновь развязана война за Переяславль, для чего им была вызвана дружина верного Святослава. В июне 1139 г. силы братьев соединились на Днепре, однако непосредственно на Переяславль Святослав Ольгович был отправлен один.

Традиционно верные дому Мономашичей переяславльцы во главе с князем Андреем Добрым нанесли стремительный удар по войску Святослава, обернувшийся его поражением. Российский исследователь А.А.Инков аргументирует, что целью великого князя Всеволода отнюдь не являлось изгнание Андрея Владимировича из Переяславля: помимо неожиданного отказа от участия в сражении, старший из Ольговичей еще и не воспользовался уничтожением укреплений города из-за нечаянного пожара [2, с. 23–49]. Вместо нанесения нового удара по ослабленному противнику, Всеволод Ольгович заключил с Андреем Добрым соглашение о союзе. На самом деле, по версии А.А. Инкова, Всеволод рассчитывал на привлечение одного из наиболее влиятельных Мономашичей на свою сторону, для чего и потребовалось отправлять Святослава на заведомо провальное с военной точки зрения предприятие.

В следующем году Святослава Ольговича вновь принимают в качестве князя новгородцы, однако и второе его правление было прервано из-за внутренних волнений в городе на Волхове. На помощь брату Всеволодом в Новгород был послан один из наиболее опытных военачальников, Иван Войтишич, служивший еще Владимиру Мономаху. Несмотря на взятие им заложников из «лучших людей», что должно было сопровождаться введением в Новгород многочисленного военного контингента Ивана Войтишича, замирить северный город не удалось.

Святослав получил известие о подготовке нового мятежа и также тайно отбыл из Новгорода. На малой Родине младший Ольгович обосновался в Стародубе и путем нелегких переговоров с великим князем добился передачи себе Курска, Белгорода и закрепления права на владение Новгород-Северским.

Однако возвращение князя на Южную Русь знаменовалось принципиальным расколом внутри клана Ольговичей, младшие представители которого впервые выступили против великого князя Всеволода. После смерти Андрея Доброго, Переяславское княжение, за которое черниговцы постоянно воевали в 1134–1141 гг., было в очередной раз отдано Всеволодом группиров-

ке Мономашичей. В связи с чем оскорбленные Игорь и Святослав Ольговичи стали требовать для себя земель Верхней Оки. Регион Верхнего Поочья, достаточно поздно, только в конце XI века, окончательно был покорен Владимиром Мономахом и его территории оставались еще не затронуты княжеско-боярской колонизацией. Ареал распространения племенного союза вятичей после выделения в 1097 г. Новгород-Северского княжения, был разделен между двумя его административно-территориальными единицами – Лесной волостью и волостью «Вятичи» [8, с. 207–217].

Дело дошло до совместного похода 1142 г. младших Ольговичей и поддержавших их двоюродных братьев – черниговских Давидовичей, на Переяславль. На этот раз Всеволод отправил военную подмогу не своим родичам, а бывшему противнику – Вячеславу Владимировичу, только недавно свергнутому при помощи Святослава Ольговича с великокняжеского «стола». Для поддержки Мономашича великий князь выделил вспомогательное войско воеводы Лазаря Саковского с отрядами вассальных берендеев и печенегов, к которому вскоре присоединилась дружина племянника Вячеслава – Изяслава Мстиславича. Численное превосходство позволило Мономашичам отразить наступление Ольговичей и Давидовичей, дружинники которых рассеялись по своим городам. Однако вскоре во главе с Игорем и Святославом союзники вновь подступили к Переяславлю, но после трехдневных боев покинули границы княжества.

Вслед за чем, военная помощь Всеволода противной его братьям стороне была дополнена умелыми интригами великого князя, который, посулив Давидовичам волости в киевской, полоцкой и черниговской землях, сумел привлечь их на свою сторону, тем самым разрушив противостоящую коалицию. В итоге младшие Ольговичи вернулись под сюзеренитет великого князя, принимая участие в его походах на галицко-волынские земли.

Дружина Святослава Ольговича была включена в объединенное войско великого князя Всеволода и польского князя Владислава II, приступившего к Галичу в 1144 г. Поход был направлен против князя Владимира Володаревича, поддерживаемого венграми. Рати противников встретились на берегах реки Белка близ Галича. Войска великокняжеской коалиции совершили искусный маневр: по тайно возведенным переправам, которые обустраивались каждой дружиной самостоятельно, ночью они форсировали реку и обошли с тыла лагерь Владимира Володаревича, перекрывая коммуникации со столицей Галицкого княжества. Далее последовали переговоры, приведшие к признанию Владимиром

Володаревичем вассальной верности и выплате им 1400 гривен серебра великому князю.

Год спустя, Святослав и Игорь Ольговичи послались во главе союзного войска для поддержки польского правителя Владислава II, против которого выступили братья Болеслав и Мешко. По прибытии русской рати, опустошившей приграничные земли и взявшей немалый «полон», польские владетели примирились и передали в качестве контрибуции Ольговичам доходы с города Визна.

На следующий год возобновилась война с Галичем, но Святослав Ольгович был оставлен в качестве наместника в Киеве, фактически замещая великого князя, бывшего в походе.

Выводы

Таким образом, накануне большой феодальной междоусобицы 1146–1154 гг. Святослав являлся одним из наиболее опытных и сведущих в военном деле представителей группировки Ольговичей. Характерно, что на его участие приходится наибольшее количество как успешных, так неудачных походов и военных предприятий. Во время правления своего старшего брата Всеволода Святослав со своей дружиной выступал в качестве основного военно-политического ресурса великого князя. Помимо неперемного участия во всех военных предприятиях своего времени, на Святослава Ольгович возлагались задачи по реализации стратегических комбинаций верховного суверена Руси – вверялось правление Новгородом и Киевом, а также отводилась решающая роль в операции по установлению союзных отношений с владетелями Переяславской земли. Очевидно, что в последнем случае собственно военные таланты Святослава приносились в жертву утилитарным замыслам его сюзерена. Что обусловило начало фронды младших Ольговичей против великого князя 1141–1142 гг.

Дальнейшие события показали, что Святослав Ольгович в свои зрелые годы обладал широкими связями и высоким авторитетом среди воинских обществ Южной Руси. Даже во времена тяжелых испытаний крупномасштабной войны 1146–1154 гг., оставшись единственным представителем еще недавно могущественной феодальной группировки, князь неизменно пользовался расположением влиятельных союзников и вождей наиболее боеспособных военно-профессиональных корпораций своего времени. Со всей очевидностью, ратные навыки и весомое влияние в дружинной среде, обретенные Святославом в событиях первой четверти XII в. стали залогом его успехов в качестве главы дома Ольговичей в годы затяжных феодальных войн 1140–1160-х гг.

Библиографический список

1. *Балушок В.Г.* Инициации древнерусских дружинников. Этнографическое обозрение. 1995. №1. С. 35–45.
2. *Инков А. А.* Всеволод Ольгович – последний объединитель домонгольской Руси // Историческое обозрение. 2011. № 12. С. 23–49.
3. *Михеев С. М.* Княжеские печати с тамгами и атрибуция знаков Рюриковичей XI–XII вв. // Древняя Русь: вопросы медиевистики. 2017. № 4. С. 17–41.
4. *Плетнева С.А.* Половцы. М.: Наука, 1990. 148 с.
5. Полное собрание русских летописей. Том I. Лаврентьевская и Троицкая летописи. СПб.: Типография Э. Праца, 1846. 298 с.
6. Полное собрание русских летописей. Том II. Ипатьевская летопись. СПб.: Типография Э. Праца, 1843. 400 с.
7. *Свердлов М.В.* Генезис и структура феодального общества в Древней Руси. Ленинград: Наука. 1983. 240 с.
8. *Чайко И.В.* Северская земля и страна вятичей: Очерки этнополитической истории IV–XII вв. М.: Пусайнс. 2024. 206 с.

References

1. *Balushok V.G.* Initiations of ancient Russian vigilantes. // *Etnograficheskoe obozrenie* (Ethnographic review). 1995. No.1. Pp.35-45.
 2. *Inkov A. A.* Vsevolod Olgovich – the last unifier of pre-Mongol Russia // *Istoricheskoe obozrenie* (Historical Review). 2011. No. 12. Pp. 23–49.
 3. *Mikheev S. M.* Princely seals with tamgas and attribution of signs of the Rurikovich XI–XII centuries.// *Drevnyaya Rus': voprosy medievistiki* (Ancient Rus: questions of Medieval studies). 2017. No. 4. Pp. 17–41.
 4. *Pletneva S.A.* Polovtsy. M.: Nauka, 1990. 148 p.
 5. The complete collection of Russian Chronicles. Volume I. Lavrentievskaya and Troitskaya chronicles. St. Petersburg : Printing house of E. Prats, 1846. 298 p.
 6. The complete collection of Russian chronicles. Volume II. The Ipatiev Chronicle. St. Petersburg : Printing house of E. Prats, 1843. 400 p.
 7. *Sverdlov M.V.* The genesis and structure of feudal society in Ancient Russia. Leningrad : Nauka. 1983. 240 p.
 8. *Chaiko I.V.* Severskaya zemlya i strana vyatichi: Essays on ethnopolitical history of the IV–XII centuries. Moscow: Rusains. 2024. 206 p.
-
-

УДК 821.161.1+ А.Н. АПУХТИН

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-83-89

АЛЕШИНА ЛЮДМИЛА ВАСИЛЬЕВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALESHINA LYUDMILA VASILIEVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel state University, Orel, Russia
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ФУНКЦИИ КОЛОРАТИВОВ В ОПИСАНИИ ПЕЙЗАЖА И ИНТЕРЬЕРА В «НЕОКОНЧЕННОЙ ПОВЕСТИ» А.Н. АПУХТИНА

FUNCTIONS OF COLORATIVES IN THE DESCRIPTION OF LANDSCAPE AND INTERIOR IN THE «UNFINISHED STORY» BY A.N. APUKHTIN

В статье рассматривается функционирование колоративов в пейзажных зарисовках, а также при описании интерьера в «Неоконченной повести» А.Н. Апухтина. В этом произведении, где нарратор не принимает непосредственного участия в действии, выступая как аукториальный повествователь, широко представлена цветопись, когда колоративная лексика используется для объективного, нейтрального описания окружающей действительности. В то же время цвето- и светообозначения нередко приобретают символическое звучание, а также могут выступать в проспективной функции. В ряде случаев функции колоративов в художественном дискурсе совмещаются.

Ключевые слова: Апухтин, цветообозначения, светообозначения, функции колоративов, пейзажные зарисовки, описание интерьера.

The article examines the functioning of colors in landscape sketches, as well as in the description of the interior in «The Unfinished Story» by A.N. Apukhtina. In this work, where the narrator does not directly participate in the action, acting as an auditory narrator, color painting is widely represented, when colorful vocabulary is used for an objective, neutral description of the surrounding reality. At the same time, color and light designations often acquire a symbolic meaning and can also act in a prospective function. In a number of cases, the functions of coloratives in artistic discourse are combined.

Keywords: Apukhtin, color designations, light designations, colorative functions, landscape sketches, interior description

Введение

А.Н. Апухтин известен прежде всего как поэт, с его прозой современный читатель практически не знаком. С.П. Залыгин, русский советский писатель, главный редактор журнала «Новый мир», в книге «Литературные заботы» пишет: «Ну а если говорить об Апухтине-прозаике, так я вообще не припомню, чтобы кто-нибудь и когда-нибудь ссылался бы на него» [6, с. 341]. В то же время проза А.Н. Апухтина – главы незавершенного романа, над которым он работал в конце 80-х годов, повести «Дневник Павлика Дольского», «Архив графини Д**», рассказ «Между смертью и жизнью», написанные в последние годы жизни, – заслуживают внимания не только читающей общественности, но и учёных-филологов.

В идиостиле мастеров слова особую роль играют колоративы, цвето- и светообозначения, которые являются одним из существенных элементов идиостиля, способствуя выражению авторской интенции, поэтому интерес к функционированию колоративной лексики в художественном тексте не иссякает. Предпринятый нами анализ цветообозначений в завершённых прозаических произведениях А.Н. Апухтина позволил сделать вывод о том, что колоративы являются ключевыми словами в языке его повестей и фантастического расска-

за, выполняя как номинативную, так и символическую функции. Изучение в этом аспекте «Неоконченной повести», произведения, которое до настоящего времени не изучалось, позволит составить представление о цветовом мире апухтинской прозы. Названными факторами обусловлена актуальность и новизна нашего исследования, цель которого – рассмотреть функции колоративов в описании пейзажа и интерьера в «Неоконченной повести» А.Н. Апухтина. В ходе исследования использовались методы компонентного, концептуального и контекстуального анализа.

Изложение основного материала

Прежде всего надо сказать, что произведения под названием «Неоконченная повесть» А.Н. Апухтин никогда не писал, а писал роман, посвященный эпохе Крымской войны, поколению 1850-х гг., к которому сам принадлежал.

А.В. Жиркевич, на тот момент выпускник Петербургской военно-юридической академии и начинающий литератор, сблизившийся с Апухтиным в последние годы его жизни, оставляет в дневнике запись о разговоре, состоявшемся 6 июня 1888 г., когда, прощаясь перед отъездом к месту службы в Вильну, убеждает поэта «сесть за серьезную работу», и тот в ответ ссы-

ляется на проблемы со здоровьем, на расстроенные денежные дела, но, затем, оживляясь, делится: «Знаете ли, я задумал роман в прозе из эпохи 50-60 годов, без всякой политической тенденции, а просто бытовой. План уже готов, материала масса; нужно лишь сесть за бумагу... А это-то мне и не суждено. Хорошо бы уехать в деревню, подышать свежим воздухом и писать, писать». Но когда осенью Жиркевич снова навестил Апухтина, оказалось, что тот «лето провел в Петербурге, много писал, но почти ничего не окончил», а работу над романом оставил, так как «при такой системе обдумывания каждой главы, которой он придерживался, роман этот не окончить и в 30 лет» [12].

Однако идея создать эпическое полотно не оставила Апухтина. 1 марта 1890 г. А.В. Жиркевич пишет в дневнике: «Посетил поэта Апухтина. Он занят теперь продолжением своего романа. <...>Он рассказывал мне, что на одной репетиции в Эрмитаже вдруг к нему подошел государь, которому Апухтин ранее не был представлен. Надо заметить, что Апухтин роман свой читал только 7 лицам и крайне удивился, когда Государь спросил его: «Что же, как подвигается ваш роман?» Апухтин ответил, что роман пока остановился. – «Из какой эпохи Вы пишете его?» Апухтин сказал. – «А, значит, из такой же эпохи, как роман Маркевича?» (имеется в виду роман Маркевича «Четверть века назад», посвященный эпохе Крымской войны 1854–1856 годов). – «С тою разницей, что Маркевич писал портреты с исторических лиц, и я хочу этого избежать и тщательно уничтожаю все, что заключает намеки на личность». <...>В заключение беседы Государь спросил Ал<ексея> Ник<олаевича>: «Когда же Вы напечатаете Вашу книгу?» – «Да я ее, быть может, еще и совсем не напечатая!»

Через четыре месяца, 5 июля 1890 г., Жиркевич делает запись о разговоре с Зинаидой Александровной Герард, в доме которой Апухтин читал 2-ую часть романа. «М-ме Герард говорит, что роман Апухтина поразительно напоминает «Войну и мир» Толстого. В нем Апухтин описал кое-что из своей собственной жизни. Так что роман имеет автобиографический характер».

Спустя ещё год и четыре месяца, 8 ноября 1891 г., Жиркевич, будучи в Вильне, пишет в дневнике о том, что приехавшая из Петербурга баронесса Екатерина Кирилловна Остен-Сакен привезла ему поклон от поэта, а также рассказала, что Апухтин «много пишет прозою и пишет очень интересно, содержательно». Однако речь идёт не о романе, а о повести «Архив графини Д.», роман же так и остался незавершённым.

Проза А.Н. Апухтина при его жизни не была опубликована, впрочем, как и значительное количество стихов, и прежде всего потому, что он к этому не стремился, более того, по свидетельству Жиркевича, признавался: «Печатание своих произведений для меня отвратительно. Как только вещь моя напечатана, она кажется мне чужой, незаконченной, не стоящей внимания. Теперь я запираю под замок все мои произведения, чтобы никто не мог их у меня взять, выпросить». Повести «Дневник Павлика Дольского», «Архив графини Д**», рассказ «Между смертью и жизнью» и два отрывка романа впервые увидели свет через два года после смерти Апухтина в первом собрании его сочинений. Полностью незавершённый роман был напечатан в № 3-6 журнала «Вестник Европы» за 1896 г. под на-

званием «Неоконченная повесть», которое так за ним и закрепилось.

«Неоконченная повесть» до настоящего времени не попадала в поле зрения исследователей, хотя она представляет значительный интерес как для лингвистов, так и для литературоведов. Сравнение Зинаидой Александровной Герард глав апухтинского романа с «Войной и миром» вовсе не было преувеличением. Не случайно М.В. Отрадин во вступительной статье к полному собранию стихотворений поэта, изданному в 1991 г., отдавая дань достоинствам этого произведения, отмечает, что в нем чувствуется «опыт русской психологической прозы XIX века, прежде всего – толстовской» [13, с. 34].

В статье «Символика цвета в прозе А.Н. Апухтина» нами была рассмотрена роль цветообозначений в повестях «Дневник Павлика Дольского», «Архив графини Д**» и фантастическом рассказе «Между смертью и жизнью» [1]. В настоящей статье объектом нашего внимания является «Неоконченная повесть», где количество словоупотреблений цветовой лексики больше, чем в трёх ранее проанализированных произведениях.

Законченные прозаические произведения Апухтина объединяет повествование от первого лица, что обуславливает преобладание цветовой лексики, имеющих символическое значение, при минимуме пейзажных зарисовок, описаний интерьера, внешних характеристик предметов, где колоративы выступают как нейтральные номинанты, призванные точно и образно отразить объективные признаки реалий окружающей действительности.

В «Неоконченной повести» нарратор не принимает непосредственного участия в действии, выступая как аукториальный повествователь, «находящийся вне мира повествования, но организующий его и предлагающий адресату текста свою интерпретацию событий» [11, с. 93], поэтому в этом произведении широко используется цветопись, хотя и здесь колоративы нередко приобретают символическое звучание.

Есть разные подходы к определению понятия цветопись. Энциклопедический словарь трактует его широко как «искусство передачи цветов, красок окружающего мира языком художественного произведения» [3]. Н.Б. Бахилина понимает под цветописью «употребление цветообозначений для создания художественного образа» [2, с. 104]. Мы разделяем точку зрения Е.А. Масоловой, которая считает, что о цветописи следует говорить в том случае, когда свето- и цветообозначения используются в художественном тексте для объективного, нейтрального описания окружающей действительности. Но зачастую колоративы употребляются как эмоционально-ассоциативные, смыслообразующие элементы текста, и тогда они выступают как символ, или колоративный код [9, с. 26]. Кроме того, цветовая лексика может выполнять проспективную (предвосхищающую будущее) функцию [8, с. 92].

В ряде случаев функции цветообозначений в художественном дискурсе совмещаются, при этом номинативная присутствует всегда, поскольку, как отмечает Я.Е. Матросова, «на практике тот или иной ТЦО <термин цветообозначения> может выполнять не одну, а две и даже три функции одновременно. Но и в этом случае номинативная функция присутствует в ТЦО всегда как

основная или вспомогательная. Это объясняется тем, что и в тех случаях, когда ТЦО является элементом создания двуплановости/многоплановости, он все равно указывает на цвет, и, если подтекстовое значение читателем может быть не распознано, прямое цветовое значение будет понято в любом случае» [10, с. 20].

К цветообозначениям в «Неоконченной повести» писатель прибегает как к важному элементу в пейзажных описаниях. Повествованию начинается (а начало относится к сильным позициям текста) ёмкой, многоплановой фразой, включающей и пейзажную зарисовку: «В те времена, когда из Петербурга по железной дороге можно было доехать только до Москвы, а от Москвы, извиваясь *желтой* лентой среди *зеленых* полей, шли по разным направлениям шоссе в глубь России,— к маленькой *белой* станции, стоящей у въезда в уездный город Буяльск, с шумом и грохотом подкатила большая четырехместная коляска шестерней с форейтором».

На первый взгляд, лексемы *зелёный* и *жёлтый* выступают здесь в сугубо описательной функции. Однако колоративы в этом контексте используются не столько для вербализации картины российской глубинки, сколько в качестве символа русского поля, пересекаемого дорогами. В июле поля в средней полосе России редко бывают однотонно-зелёными; во-вторых, просёлочные шоссе в середине XIX века имели щебёночное или гравийное покрытие и не могли быть собственно жёлтыми. Об этом, в частности, красноречиво говорят полотна русских художников, см., например, И.И. Левитан «Рожь», «Дорога», И.И. Шишкин «Дорога во ржи», «Среди долины ровныя...», З.Е. Серебрякова «Нескучное. Поля» и мн. др.

Кроме того, колоративы *зелёный* и *жёлтый* выполняют и проспективную функцию, сигнализируя, что действие происходит в разгар лета. На это указывает зелень цветущих полей, а далее прямо говорится: «Было жаркое июльское утро». Жёлтый оттенок шоссе — признак долгого отсутствия дождей, из-за чего дороги сухие, пыльные. Это подтверждается и тем, что, когда из прибывшей по этой дороге почтовой кареты вылез седок, «лица нельзя было разглядеть — до того оно было покрыто густым слоем пыли».

В то же время колоратив *белый* в этом контексте выполняет собственно описательную функцию, номинируя цвет почтовой станции (французский писатель Теофиль Готье, дважды посетивший Россию, в 1858–1959 г. и в 1861 г. в книге «Путешествие в Россию» писал: «Мы прибыли к почтовой станции, которую сразу узнаешь по *белому* фасаду и портику с колоннами. Все почтовые станции одинаковы и построены от одного края империи до другого по одному и тому же установленному образцу» [4, с. 55]).

Знакомство с героинями, княгиней Брянской и её дочерью Соней, предвзвешивает описание их экипажа: «Вероятно, эта коляска была когда-то очень красива, но теперь являла полный вид разрушения. *Лиловый* штоф, которым были обиты подушки, совсем вылинял и местами порвался; из княжеского герба, нарисованного на дверцах, осталось так мало, что самый искусный геральдик затруднился бы назвать тот княжеский род, к прославлению которого был изображен герб». Лиловый, или светло-фиолетовый, цвет в costume и интерьере первой пол. XIX в. был показателем богатства,

поскольку изобретения в 1856 г. анилиновых красителей для изготовления фиолетового красителя использовали морских моллюсков, его производство было очень трудоёмко и дорого. Колоратив *лиловый* в данном контексте подчёркивает картину упадка некогда богатого княжеского семейства.

К цветописи прибегает автор в следующих пейзажных описаниях: «За мостом стояла карета генеральши Кублицевой, и громадный дом ее, с *зеленым* куполом, виднелся на горе»; «Свежий весенний ветерок врывается в окно вагона, в больших лужах играло яркое солнце, молодая травка *зеленела* по краям канавы»; «Кабриолет повернул налево и остановился у одноэтажного *белого* дома с крыльцом из резного дуба»; «Целые сотни деревьев ломились под тяжестью *золотых*, еще не созревших слив и *зеленых*, слегка *зарумянившихся* персиков» и т.д.

Следует отметить, что цветовой мир апухтинской прозы формируется не только прямыми цветономинациями, но и цветообозначениями, содержащими информацию об интенсивности цвета без указания на основной тон, а также лексемами, обозначающими предметы, которые обладают определенной окраской и вызывают соответствующие ассоциации: *яркое солнце*, *яркий свет*, *усыпанная песком* дорожка, крыльцо из *резного дуба* и т.д. Иногда эффект цветописи создаётся только такими лексемами: «Вот миновали они бесконечно тянувшееся казенное село Городище, казавшееся очень красивым *при лунном освещении*---. Теперь каждый куст, каждая извилина дороги были ему знакомы, но на всем лежал, как ему казалось, зловещий отпечаток. Большие деревья сада бросали на *светлую* дорогу какие-то исполинские, причудливые *тени*»; «Он улегся на *траву*, прислонил голову к *стволу старой липы* и долго лежал так, с жадностью вдыхая свежесть ночи, слушая неугомонное, беспокойное кваканье лягушек и глядя на *усеянное звездами небо*»; «Десятого июля в десятом часу вечера Угаров подъезжал к *ярко освещенному* дому села Троицкого»; «Пришлось переселиться на другой балкон, выходящий на большой двор, *усыпанный песком и щебнем*»; «*Две липы* и несколько *кустов сирени* отделяли окно от забора, за которым виднелась широкая проезжая дорога».

Цвето- и цветообозначения помогают представить дом князей Брянских в Троицком, куда «с замиранием сердца» явился взволнованный влюблённый герой: «Угаров вошел в огромную залу, в *два света* с хорами. Голоса слышались справа из гостиной и слева с большого балкона, выходящего в сад». Зала в *два света* — это большая парадная зала с двумя рядами окон, расположенных друг над другом, что делает помещение просторным, светлым и торжественным. Юноша оказался в затруднительном положении: в этой большой гостиной шла игра в карты, и там ему делать было нечего, а молодёжь уехала кататься. На помощь пришёл муж старшей сестры Сони, Ольги Борисовны, любезно проводивший его на балкон, где представил жене. «Балкон, на который они вошли, был весь заставлен *цветами* и разнокалиберной мебелью. Посередине длинного стола, покрытого всякими яствами, стояла большая *карсельская лампа* с *белым* матовым колпаком. *Яркий свет* падал от этой лампы на *усыпанную песком* дорожку сада и захватывал часть *газона*, расстилавшегося *зеленым ков-*

ром перед балконом». Карсельские лампы, получившие название по имени своего изобретателя французского часовщика Гийома Карселя, были в то время наиболее совершенными и дорогими из масляных светильников. Это были настоящие произведения искусства, предмет роскоши, позволить себе который могли только богатые люди. Цветы, яркий свет красивой лампы, освещающий жёлтую дорожку и ухоженный зелёный газон – всё говорило о богатстве и комфорте.

Интересен фрагмент, где Апухтин мастерски изображает мир природы в импрессионистическом ключе, передавая эмоциональное состояние влюблённого молодого человека: «Угаров отказался занять лямку, потому что от гигантских шагов у него кружилась голова, но не мог оторвать глаз от Сони и воображал себя действительно в каком-то царстве, никогда не виданном и волшебном. Огромные дубы, как сказочные великаны, неподвижно стояли кругом, луна ударяла прямо в белый столб и придавала летающим людям какой-то совсем фантастический оттенок». Как отмечает В.Т. Захарова, главное для импрессионистического письма – «чувственно-острый образ, рожденный преломленным личностным впечатлением. Впечатление же зачастую бывает лирически окрашенным, сращенным с тем настроением, которое возникает благодаря ему» [7, с. 26]. В аукториальное повествование включается мироощущение героя: это он впадает в некий транс, когда дубы превращаются в сказочных великанов, а молодые люди, развлекающиеся катанием на самодельном аттракционе, известном как гигантские шаги, представляются в лунном свете фантастическими существами. Здесь наблюдаются такие проявления импрессионистической поэтики, как «мгновенность восприятия, колоритная цветопись, создание особой тональности» [7, с. 258].

Вернувшись из поездки к Брянским в день своих именин, Угаров после отъезда гостей долго беседовал с матерью, как это было у них принято. «Он рассказал ей все, решительно все... кроме своей любви к Соне. Почему это так случилось, он и сам не понимал: какая-то непреодолимая сила удерживала его всякий раз, как он хотел коснуться того, что составляло главный интерес его жизни». Было уже поздно, когда он пришёл в свою комнату, но спать не мог и отправился на любимое место у пруда, где предался сладко-болезненным воспоминаниям о последних пяти днях. «Наконец, Угаров решил, что пора идти спать. Подходя к дому, он увидел в спальне матери свет, блеснувший ему ярким упреком. «Боже мой, – думал он, стоя перед этим освещенным окном, – зачем я не рассказал всего той, которая живет только для меня, которую я сам люблю больше всего на свете?»» Свет этого окна явился ему символом материнской любви, маяком, указывающим правильный путь. Володя пошёл к матери и открыл ей душу без утайки, как на исповеди, испытал катарсис. «Сам он рыдал, прильнув головой к плечу матери, а Марья Петровна--- крестила его дрожащей рукой, как крестят человека, обреченного на верную и неминуемую гибель...».

Одной из значительных составляющих пейзажных зарисовок в литературе XIX века является описание лошадей, игравших большую роль в крестьянском и помещичьем быту. Многие состоятельные люди увлекались коннозаводством. Для двоюродного дяди главного героя, уездного предводителя дворянства Афанасия

Ивановича Дорожинского, конный завод был предметом особой гордости, поэтому гостям непременно предлагалось полюбоваться на выводку питомцев. Мать Володи Угарова, Марья Петровна, «смотрела на эти выводки как на необходимое, но тяжкое зло; она говорила, что все лошади, но ее мнению, на одно лицо». Такое заблуждение опровергает описание этого действия, где активно номинируются лошадиные масти, в том числе при помощи прилагательных с ограниченной сочетаемостью: «Выводка началась со ставки трехлеток, сначала серых и вороных, а потом караковых, гнедых и рыжих»; «Этот Луч представляет интересное явление. Отец его, Геркулес, был вороной, а мать, Пава, серая; дед, Удалой, которого вы, Иван Иванович, может быть, помните – он взял несколько призов в Москве, – был также вороной, и только прадед, знаменитый Кролик, был рыжий...».

Цветовая лексика широко используется при реалистичном описании элементов интерьера. В основном колоративы в этом случае употребляются в собственном номинативной функции. Так, прилагательное зелёный является безоценочной номинацией цвета в следующем контексте: «Угаров уже входил в длинную и узкую комнату, прилегающую к большой зале Дворянского собрания. У дверей залы за столом, покрытым зеленым сукном, сидел господин во фраке и раскладывал программы концерта» (зелёным сукном были обиты прежде всего ломберные, а также письменные, бильярдные столы).

Марья Петровна в минуты волнения уединяется в спальне, где может дать «полную волю слезам и горьким думам», усевшись в «красное сафьяновое кресло, долго служившее ее покойному мужу». Лексема красный здесь обозначает типичный цвет кабинетного кресла, обитого сафьяновой кожей, которая обычно окрашивалась в красный или чёрный цвет. Иное звучание приобретает этот колоратив, обозначая цвет стен в отдельном кабинете петербургского ресторана. С одной стороны, это прямая номинация: «Потом все трое пошли обедать к Дюкро, где в красной комнате Шарлотта уже ждала Хотынцева»; «Приезжайте туда часу в шестом и займите красную комнату внизу...»; «И граф, вслед за Горичем, вошел в красную комнату». С другой стороны, красный здесь символизирует чувственность: ресторанные кабинеты использовались как для деловых встреч, так и для интимных свиданий, где можно было проводить время с такими дамами полусвета, как Шарлотта, чей портрет говорит об отсутствии утонченности, вкуса, аристократизма: «Шарлотта была полная, высокая блондинка, с роскошными формами тела и грубо подрисованными глазами. С лица ее обильно сыпалась нудра».

Лексемы с цветовым значением помогают представить, что ощутил главный герой, когда после длительного пребывания в своём имениннике, вдали от светской жизни, вошёл в театральный зал, показавший ему ослепительным: «--Угаров приехал в театр по окончании первого акта. Привыкнув к деревенской тишине, Угаров при входе в залу был совсем ошеломлен блеском люстры, обнаженных плеч и бриллиантов--».

Апухтин прибегает к цветописи в сценах, посвященных визиту Угарова в ещё не обжитую квартиру, где у сестры, Ольги Борисовны Маковецкой, гостит Соня, в которую герой давно и безнадежно влюблён. Разгорается спор о цвете стен в комнатах, где будут жить господа.

Обойщик Сопрунов даёт свои советы: «Осмелюсь доложить, это совсем не годится. Кабы в гостиной были *красные* шпалеры...», позволяет себе встречать со своими замечаниями, когда графиня Хотынцева, тётушка сестёр, бесцеремонно вмешивается в процесс обустройства: «Гостиной графиня осталась недовольна. – Нет, Оля, эти обои ужасны. Тут нужны или *темно-красные* обои, или *золотые с разводами*. – Вот и я тоже говорю, – раздался в дверях голос Сопрунова. – В гостиной беспрерывно должны быть *красные* шпалеры...». Графиня раскритиковала и портьеры: «Тут лучше всего сделать *голубые* шелковые шторы в сборках... *C'estelegantetleger* {Это придает элегантность и легкость (*фр.*).}».

Совсем иначе относятся к комнате, предназначенной для гувернантки: «А здесь что будет? – спросила графиня, входя по пути в пустую комнату, оклеенную *серенькими* обоями. – А здесь, *matante*, мы думаем поместить гувернантку, которую придется взять для Бори». В гувернантки шли, как правило, образованные, но бедные девушки, которые были в доме хозяев чуть в лучшем положении, чем слуги, на равных с ними не общались, с их интересами мало считались. Серенькие, невзрачные обои в комнате гувернантки никого не смущают, как и то обстоятельство, что в комнате «тяжелый воздух», причём не поможет и форточка. Сопрунов попытался объяснить: «В этой комнате всегда будет вонять, потому здесь сейчас за стеной, осмелюсь доложить...», но хозяин «схватил за плечи словоохотливого обойщика и вытолкнул его из комнаты. – *Qu'est-cequ'ildit, cethomme?* {Что говорит этот человек? (*фр.*).} – спросила графиня. – *Rien, matante, ilditdesbetises* {Ничего, тетушка, он говорит глупости (*фр.*).}».

Ярким примером синкретизма может служить колоратив *белый* – единственное цветовое пятно, привлекающее внимание при описании жилища Ореста Ивановича Сомова, приказчика книжного магазина, с которым Угаров познакомился, пользуясь библиотекой примагазине. Однажды они засиделись допоздна, увлекшись обсуждением статьи Белинского, и Сомов предложил продолжить разговор в своей «каморке», которую снимал тут же, при магазине. «Комната, которую Сомов назвал каморкой, была так мала, что не заслуживала другого названия. Большой продавленный диван и несколько ветхих стульев составляли ее убранство. За *белой* кисейной занавеской помещался большой кованный сундук---. Стол перед камином был накрыт *белой* скатертью. ---Все было очень опрятно и просто». Лексема *белый* употребляется здесь в прямом значении (во всех толковых словарях *белый* цвета снега или мела'), при этом активизируются положительные коннотации, которые имеет белый цвет в русской картине мира, символизируя свет, чистоту, не случайно Угаров сразу почувствовал себя в этой скромной непритязательной обстановке уютно и непринуждённо.

Колоративная лексика выполняет сразу три функции, номинативную, символическую и перспективную, в сцене последнего визита Угарова к Горичам. Владимира поразил вид Горича-отца, очень изменившегося за последние полтора-два года. Раньше Иван Иванович, бывший профессор истории, несмотря на восьмой десяток лет, принимал горячее участие в беседе с лицейскими товарищами сына. Увлекаясь, он оживлялся, глаза его сверкали, «ему казалось, что он читает лекцию», при-

чём молодых людей это вовсе не раздражало, им было с ним интересно. Теперь же перед Угаровым дряхлый старик, которому начинает отказывать разум. «Его ноги, завернутые в плед, лежали на высокой подушке, он страшно осунулся и похудел. *Свет от свечи*, падавший на его лицо из-под *зеленого* абажура, придавал ему совсем мертвенный вид. – Здравствуйте, здравствуйте, мой милый, – залепетал он слабым, слезливым голосом», и стал сетовать на одиночество, впрочем, извиня сына, которого в своём воображении видит без пяти минут министром. Лампа с *зелёным* абажуром обычно ассоциируется с домашним уютом, но прилагательное *зелёный* в разговорной речи обозначает очень бледный, землистого оттенка цвет лица, и здесь активизируется это переносное значение, предвосхищая, видимо, уже близкую кончину старика.

Иван Иванович делится с гостем постигшим его горем, смертью любимой жены, не отдавая себе отчёта в том, что это произошло много лет назад. «Она умерла, когда Яше было два года. Большой портрет ее, висевший в гостиной, был всегда задернут *чёрной* тафтой, и Иван Иванович редко говорил о ней. Теперь при воспоминании о жене он начал всхлипать---. – Да ведь это было так давно, – сказал растерявшийся Угаров. – Как давно? Совсем не так давно, еще на прошлой неделе она сидела вот тут, где вы теперь сидите... ---Старик начал судорожно рыдать. Угарову сделалось страшно». Прилагательное *чёрный* в этом контексте номинирует цвет и в то же время символизирует его ритуально-траурный характер.

Вторая глава «Неоконченной повести», а по сути, и всего этого произведения в том виде, в каком его оставил автор (третья глава обрывается на втором абзаце), заканчивается тем, что главный герой, потерпев поражение в любви, бежит из Петербурга в родную Угаровку. В финальном абзаце цветовая лексика совмещает номинативную, описательную, и символическую функции: «Поезд тронулся. По обеим сторонам дороги, как последний привет Петербурга, стояли безобразные фабрики с *закоптелыми* трубами и *чёрным*, валившим из них *дымом*. Но вот фабрики кончились, перед глазами раскинулось *чёрное* поле. Свежий весенний ветерок врывается в окно вагона, в больших лужах *играло яркое солнце*, молодая *травка зеленела* по краям канавы». С одной стороны, колоративы *чёрный*, *зеленеть*, *закоптелый*, призванные объективно вербализовать цвет объектов, лексема *яркий*, указывающая на насыщенность солнечного света, слова *дым*, *солнце*, *травка*, обозначающие предметы, которые вызывают определённые цветовые ассоциации, позволяют воссоздать реалистическую картину окружающего мира. С другой стороны, все они участвуют в построении развернутой антитезы, способствуя передаче внутреннего состояния героя. Для Угарова заканчивается тяжелый жизненный период, связанный с Петербургом, который символизируют «безобразные фабрики с закоптелыми трубами и чёрным, валившим из них дымом». Их сменяет «свежий весенний ветерок», «яркое солнце», «молодая травка». Всё это живительно действует на душу и внушает надежду на лучшее: «Вздых облегчения вырвался из груди Угарова, как у человека, очнувшегося от долгого кошмара».

Особую роль в этом фрагменте играет лексема *чёрный*, которая, помимо прямого цветового, имеет пере-

носное значение 'Мрачный, беспросветный, тяжёлый, безотрадный' [5], и эти значения синтезируются в номинации фабричного дыма как символа разрушения, удушья, подавления всего живого. С этим образом контрастирует *чёрное поле*, которое «раскинулось» перед глазами героя, когда поезд покинул мрачные петербургские окраины и вырвался на простор (*раскидываться* в переносном значении 'занимать собою большое, широкое пространство; далеко простираться' [5]). Дело происходит ранней весной, когда снег уже стаял и поля готовы принять зёрна, которые в своё время дадут урожай. И вид этого призывно чернеющего поля пробуждает в смятенной душе Угарова ощущение, что и для него не всё потеряно: «Он --- прислушивался к какому-то внутреннему голосу, который шептал ему: «Полно тебе унывать и приходить в отчаяние. Ну, да, тебе теперь обидно и больно, но что же из этого? Жизнь не кончена, вся жизнь впереди. Еще много испытываешь радости и горя, еще успеешь пожить и для других и для себя!»». Таким образом, лексема *чёрный* в данном контексте выступает как окказиональный эмоционально-оценочный

энантисемант. Можно гипотетически предположить, что колоративы здесь призваны выполнять и проспективную функцию, готовя читателя к тому, что в будущем Владимир Угаров найдёт своё счастье, встретит понимающую, любящую женщину, но, к сожалению, продолжения не последовало, повествование на этом обрывается.

Выводы

Главы незавершённого романа А.Н. Апухтина, известные нам как «Неоконченная повесть», вышли из-под пера тонкого стилиста. Анализ функционирования колоративов в пейзажных зарисовках, а также при описании предметов быта, элементов интерьера в этом произведении позволяет утверждать, что автором мастерски используется цветовая лексика. Цвето- и светообозначения используются прежде всего для объективной характеристики окружающей действительности, при этом нередко выступают символическое звучание, а в ряде случаев выступают в проспективной, предвосхищающей, функции.

Библиографический список

1. Алёшина Л.В. Символика цвета в прозе А.Н. Апухтина // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4 (101). С. 127-133.
2. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука. 1975. 288 с.
3. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. М.: СПб: Норинт; Издание 2-е, перераб. и доп. 2002. 528 с.
4. Готье Теофиль. Путешествие в Россию / Пер. с фр., коммент. и подбор фотоиллюстраций Н.В. Шапошниковой; Предисл. А.Д. Михайлова. М.: Мысль. 1990. 396 с.
5. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка : В 3 т. М. : АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
6. Залыгин С.П. Литературные заботы. М.: Советская Россия, 1982. 341 с.
7. Захарова В.Т. Импрессионизм в русской прозе Серебряного века: монография. Н. Новгород: НГПУ, 2012. 271 с.
8. Масолова Е.А. Колоративы в системе дискурсивных стратегий повествования Л.Н. Толстого (на материале романа «Воскресение») // Ученые записки Казанского университета. Сер. Гуманит. науки. 2017. Т. 159, кн. 1. С. 92–106.
9. Масолова Е.А. Семантика и функции колоративов в поздней художественной прозе Толстого // Культура и текст. 2019. №2 (37). С. 26–42.
10. Матросова Я.Е. Функции терминов цветообозначения в художественном тексте // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 14–21.
11. Николлина Н.А. Филологический анализ текста : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Русский язык и литература» / Н.А. Николлина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2007. 268 с.
12. Новые материалы об А.Н. Апухтине из архива А.В. Жиркевича / Публ. Н.Г. Подлесских-Жиркевич, примеч. С.В. Сапожкова и Н.Г. Подлесских-Жиркевич. Русская литература. 1998. № 5. С. 123–158. <http://nasledie-zhirkevich.ru/krug-obshheniya/apuhtin-a-n/novye-materialy-ob-a-n-apuhtine-iz-arhiva-a-v-zhirkevicha-chast-1/?ysclid=lt4bcj3os7391642272>
13. Отрадин М.В. А.Н. Апухтин // А.Н. Апухтин. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, 1991. С. 5-41.
14. Хмелевская Е.М. Апухтин // История русской литературы: В 10 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1941–1956. Т. IX. Литература 70-80-х годов. Ч. 1. 1956. С. 487–496.

References

1. Aleshina L.V. Symbolism of color in the prose of A.N. Apukhtina // Scientific notes of Oryol State University. 2023. No. 4 (101). Pp. 127–133.
2. Bakhilina N.B. History of color terms in Russian. M.: Science. 1975. 288 p.
3. Big encyclopedic dictionary / ed. A.M. Prokhorov. M.: St. Petersburg: Norint; 2nd edition, revised. and additional 2002. 528 p.
4. Gautier Théophile. Travel to Russia / Transl. from French, comment. and selection of photo illustrations by N.V. Shaposhnikova; Preface HELL. Mikhailova. M.: Thought. 1990. 396 p.
5. Efremova T.F. Modern explanatory dictionary of the Russian language: In 3 volumes. M.: AST, Astrel, Harvest, 2006.
6. Zalygin S.P. Literary concerns. M.: Soviet Russia, 1982. 341 p.
7. Zakharova V.T. Impressionism in Russian prose of the Silver Age: monograph. N. Novgorod: NSPU, 2012. 271 p.
8. Masolova E.A. Coloratives in the system of discursive storytelling strategies by L.N. Tolstoy (based on the novel “Resurrection”) // Scientific notes of Kazan University. Ser. Humanitarian. Sciences. 2017. T. 159, book. 1. Pp. 92–106.
9. Masolova E.A. Semantics and functions of coloratives in Tolstoy’s late artistic prose // Culture and text. 2019. No. 2 (37). Pp. 26–42.
10. Matrosova Ya.E. Functions of color terms in literary text // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and intercultural communication. 2021. No. 1. Pp. 14–21.
11. Nikolina N.A. Philological analysis of text: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty “Russian language and literature” / N.A. Nikolina. 2nd ed., rev. and additional M.: Academy, 2007. 268 p.
12. New materials about A.N. Apukhtine from the archives of A.V. Zhirkevich / Publ. N.G. Podleskikh-Zhirkevich, note. S.V. Sapozhkova and N.G. Podleskikh-Zhirkevich. Russian literature. 1998. No. 5. 123-158. <http://nasledie-zhirkevich.ru/krug-obshheniya/>

apuhtin-a-n/novye-materialy-ob-a-n-apuhtine-iz-arhiva-a-v-zhirkevicha-chast-1/?ysclid=lt4bcj3os7391642272

13. *Otradin M.V.* A.N. Apukhtin // A.N. Apukhtin. Complete collection of poems. L.: Soviet writer, 1991. Pp. 5–41.

14. *Khmelevskaya E.M.* Apukhtin // History of Russian literature: In 10 volumes / USSR Academy of Sciences. Institute of Russian lit. (Pushkin. House). M.; L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1941–1956. T. IX. Literature of the 70-80s. Part 1. 1956. Pp. 487–496.

УДК 82.091

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-90-96

БЕЛЬСКАЯ АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

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

BELSKAYA ALLA ALEKSANDROVNA

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

**ХРИСТИАНСКИЙ ОБРАЗ «ЛИЛИЯ ДОЛИНЫ» И ФЛОРИСТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА «ЧЁРНАЯ ЛИЛИЯ»
В РОМАНЕ И.С.ТУРГЕНЕВА «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО»**

**THE CHRISTIAN IMAGE “LILY OF THE VALLEY” AND THE FLORISTIC METAPHOR “BLACK LILY”
IN I.S. TURGENEV’S NOVEL “A NEST OF THE GENTLEFOLK”**

Статья посвящена изучению романа И.С. Тургенева «Дворянское гнездо». Выявлены содержание, смысл, функции христианского образа «лилия долины» и флористической метафоры «чёрная лилия»; доказано, что они вносят в роман подтекст, связаны с двумя героями – Михалевичем и Лаврецким – и важны для понимания их личности и позиции автора в целом.

Ключевые слова: роман «Дворянское гнездо», христианский образ «лилия долины», флористическая метафора «чёрная лилия», семантика, смысл, подтекст, функции

The article is devoted to the study the novel by I.S. Turgenev «A Nest Of The Gentlefolk». The content, meaning, and functions of the Christian image «lily of the valley» and the floral metaphor «black lily» are revealed; it has been proven that they introduce subtext into the novel, are associated with two heroes – Mikhalevich and Lavretsky – and are important for understanding their personalities and the position of the author.

Keywords: novel «A Nest Of The Gentlefolk», Christian image «Lily of the Valley», floristic metaphor «black lily», semantics, meaning, subtext, functions

Введение

Художественный мир любого литературного произведения представляет собою целостность и состоит из ряда макро- и микроэлементов, которые определяют его мотивную, лейтмотивную, образную системы. Недаром в современном литературоведении неуклонно растёт интерес к обнаружению концептуальной роли флоропозтики и флоросемантики художественного текста, христианских образов и мотивов в произведениях И.С. Тургенева. Выявлению особенностей флористической образности прозы писателя посвящены работы А.А. Бельской [2, 3, 4], И.В. Грачёвой [8, 9], Н.Л. Дмитриевой [10], В.А. Доманского [11, 12], Г.П. Козубовской [15], Г.А. Михайличенко [21], Е.Ю. Полтавец [24], Н.В. Проданик [25], Т.Б. Трофимовой [27], К.И. Шарафудиной [32], У. Луцьян [31] и др.; рассмотрению христианского подтекста – Д.С. Барицкого [1], И.А. Беляевой [5], Е.Н. Беляковой [6], Е.М. Конишева [16], С.В. Кулешовой [17], А.А. Новиковой-Строгановой [23] и др.

Актуальность. Исследование учёными неповторимых, уникальных черт произведений Тургенева способствует более глубокой и полной интерпретации их смыслов. Тем не менее, до сих пор недостаточно внимания уделено определению содержания, функций христианского образа «лилия долины» и флористической метафоры «чёрная лилия» в художественном пространстве «Дворянского гнезда» (1859), которые связаны с фигурой друга главного героя романа – Михалевичем, но имеют косвенное отношение к судьбе самого

Лаврецкого и чрезвычайно значимы для понимания их личностей и позиции автора в целом.

В комментариях к Полному собранию сочинений и писем И.С. Тургенева справедливо отмечено, что речь Михалевича содержит множество реминисценций из Священного Писания. Он, в частности, «пользуется известными библейскими образами (из Нового и Ветхого завета) («Взгляните на птиц небесных; они не сеют, не жнут, не собирают в житницы <...> Посмотрите на полевые лилии» – Еванг. от Матфея, гл. 6, 26–28; «лилия долины» – в «Песне песней», II, 1–2)». При этом в комментариях высказано суждение, что Лаврецкий, «делая вид, что не понимает этих уподоблений, напоминает о лилии как об известном символе в геральдике, в частности – в гербе династии Бурбонов» [29, с. 424]. По мнению П.Г. Пустовойта, сопоставление Михалевича себя с «птицей небесной» и «лилией долины», – это не более, чем дань витиеватой романтической фразеологии 30-х годов XIX века [26, с. 376]. Противоположной точки зрения придерживается А.А. Евдокимова, согласно которой, Михалевич прибегает к евангельским образам «лилии долины» и «птиц небесных», пребывающих в «благобытии» потому, что «они не “малoverы”, в отличие от Лаврецкого» [13, с. 112]. Исследователь подробно не развивает этого положения, сосредотачивая внимание на раскрытии характера художественной полемики Тургенева с романом «Лилия долины» О. де Бальзака и приходит к выводу, что в «Дворянском гнезде» главные герои – Лиза Калитина и Лаврецкий – под влиянием любви становятся на «новую ступень деятельного саморазвития», а для автора «вне религиозного чувства нет

человеческой личности» [13, с. 107–115].

Новизна. Концепция настоящего исследования базируется на положении о своеобразии творческой индивидуальности Тургенева. В произведениях писателя часто те или иные образы, детали, первоначально выступая в своём прямом значении, в течение развития сюжета и в авторском сознании приобретают дополнительный – метафорический или символический – смысл. Это в полной мере относится к «Дворянскому гнезду», насыщенному различными «микроэлементами», изучение которых позволяет выйти за рамки традиционной интерпретации романа и обозначить новые тенденции в его анализе.

Наша цель доказать, что и образ «*лилия долины*», и флористическая метафора «*чёрная лилия*» многозначны и вносят подтекст, являются одним из способов художественного осмысления автором основ человеческого бытия и постижения глубин личности сразу двух персонажей – Михалевича и Лаврецкого.

Изложение основного материала

В романе «Дворянское гнездо» во время одной из бесед товарищ Лаврецкого по университету Михалевич сравнивает себя с *лилией долины*: «Перед отъездом Михалевич еще долго беседовал с Лаврецким, пророчил ему гибель, если он не очнется, умолял его серьезно заняться бытом своих крестьян, ставил себя в пример, говоря, что он очистился в горниле бед, – и тут же несколько раз назвал себя счастливым человеком, сравнил себя с птицей небесной, с лилией долины...» [28, с. 78]. Вне сомнений, Михалевич использует в своей речи евангельские образы «*птицы небесной*» и «*лилии долины*».

Заметим, что уникальность *лилии* как таковой состоит в её связанности и с мифологией, и с религией, и с иконологией, и с историей. Как на Востоке, так и на Западе *лилия* традиционно символизирует чистоту и благодать. В христианской традиции с *лилией* соотносят «чистоту, праведность; возрождение, бессмертие, воскрешение (по аналогии с многолетними растениями); благосклонность, милость Божью, провидение, божественное покровительство избраннику (избраннице); грех и покаяние, очищенную от грехов душу» [34]. Семантическая вариативность присуща образу *лилии* и в Священном Писании Ветхого и Нового завета.

Истоки христологического смысла этого образа заложены уже в книге Песни Песней, в которой Невеста царственного Жениха сравнивает себя с *лилией долин* («Я цветок поля и лилия долин» [Песн. 2:1; LXX]). В свою очередь, Жених, возвышая свою возлюбленную, произносит: «Что лилия между тернами то возлюбленная моя между девицами...» [Песн. 2:2], – тем самым, отождествляет Суламиту с девственным цветком смирения, выросшим среди терновника, т.е. среди пороков и душевных печалей. В «Песни Песней» «*лилия долин*» символизирует, с одной стороны, неизбежность взаимной любви (в православном толковании – любви Божественного Жениха – Христа – и Невесты – соборной Церкви), с другой – «совершенную душу», смиренную и надеющуюся только на Бога. Как пишет Нил Синайский, «о совершенной душе сказано, что она, как лилия между тернами, а сие означает душу, которая среди заботящихся о многом живет без попечений» [22, с. 121–132].

Позднее, в евангельской притче о *птицах небесных* и *полевых лилиях*, призыв Иисуса Христа быть, как они, означает способность самоотверженно любить и безоговорочно доверять Богу: «Взгляните на птиц небесных; они не сеют, не жнут, не собирают в житницы <...> Посмотрите на лилии, как они растут: не трудятся, не прядут; но говорю вам, что и Соломон во всей славе своей не одевался так, как всякая из них; если же траву полевую, которая сегодня есть, а завтра будет брошена в печь, Бог так одевает, кольми паче вас, маловеры!» [Мф. 6: 26–28]. Следовательно, в Нагорной проповеди *полевые лилии* предстают символом веры и верности Богу, а великолепие *лилий* сопряжено со служением Господу.

Совершенно очевидно, что герой «Дворянского гнезда» – Михалевич (а значит, и автор) – хорошо ориентируется в христианском понимании образа *лилии долин*. Тургеневский герой, актуализируя в своей речи её сакральную символику и мистический смысл, намекает на обретение им несокрушимой любви и союза с Богом. Михалевич полагает, что «он очистился в горниле бед», и потому его сокрушенное сердце встречается с Богом, а сам он становится похожим на «*лилию долины*». Поскольку Михалевич воспринимает себя человеком, освободившимся «от всякой скверны плоти и духа» [2 Кор. 7:1], обретшим веру и вставшим на праведный путь, то винит «скептика» Лаврецкого в недостатке веры («... веры нет – и нет откровения»), эгоизме, лени, «самонаслаждении», байбачестве («... ты злостный байбак, байбак с сознанием»), желании «счастья в жизни» [28, с. 76]. «Мленье скуки», разочарование друга Михалевич связывает со строительством им «дома» своей жизни на «зыбком песке»: «... ты хотел жить только для себя <...> всё тебя обмануло; всё рухнуло под твоими ногами <...> И оно должно было рухнуть. Ибо ты искал опоры там, где ее найти нельзя, ибо ты строил свой дом на зыбком песке» [28, с. 76]. Симптоматично, что герой вновь прибегает к евангельской цитате: «А всякий, кто слушает сии слова Мои и не исполняет их, уподобится человеку безрассудному, который построил дом свой на песке; и пошел дождь, и разлились реки, и подули ветры, и налегли на дом тот; и он упал, и было падение его великое» [Мф. 7:26–27]. Упрекая Лаврецкого в апатии, Михалевич побуждает его начать работать, принести пользу («серьезно заняться бытом своих крестьян») и, главное, духовно совершенствоваться, обратиться к вере, поскольку только она – залог успешного и гармоничного существования.

Показательно стихотворение, сочинённое Михалевичем, в котором он даёт художественное обоснование обретенной им веры:

Новым чувствам всем сердцем отдался,
Как ребенок душою я стал:
И я сжег всё, чему поклонялся,
Поклонился всему, что сжигал [28, с.75].

В этих стихах Михалевич выражает движения собственной души, изливает внутреннее пламя своего поклонения Богу, вере, религии. Неудивительно поэтому, что герой соотносит себя с «*лилией долины*», не заботящейся о физическом существовании, а ищущей Царства Божия. Отчасти у «горемыки» Михалевича, не имеющего «гроша за душой» и весьма мало беспокоящегося о том, «как бы не умереть с голоду», а думающего о «будущем благоденствии», искренно радеющего

и сокрушающегося о судьбах человечества, о собственном призвании» [28, с. 78], есть основание называть себя «*лилией долины*».

Правда, Лаврецкий, следуя зашевелившемуся в нём «духу противоречия», считает, что правильнее сравнить товарища с *чёрной лилией*: «С черной лилией, во всяком случае, – заметил Лаврецкий» [28, с. 78]. Вслед за составителями комментариев ПССиП И.С. Тургенева, Ю.О. Квартовкина утверждает, что Лаврецкий, сам являющийся «плебеем», сыном крестьянки, обыгрывает библейскую цитату приятеля, ссылаясь на лилию как символ аристократического происхождения (герб династии Бурбонов во Франции) и прилагательное «чёрный» призвано подчеркнуть не подлинно аристократическое происхождение Михалевича, «плебейскую кровь» в его жилах [14, с. 18]. Нельзя забывать, однако, что так флористическую метафору друга воспринимает романтик Михалевич: «– Э, брат, не аристократничай, – возразил добродушно Михалевич, – а лучше благодари бога, что и в твоих жилах течет честная плебейская кровь» [28, с. 78]. Что касается Лаврецкого, то вряд ли ему присущ дворянский снобизм, о котором пишет исследователь. Скорее, флористической метафорой «чёрная лилия» герой намекает не на социальное положение Михалевича, а на особенности его характера и психические свойства («... шумел и кипел по-прежнему»). Лаврецкого «раздражает» «всегда готовая, постоянно кипучая восторженность» товарища, а более всего то, что тот нарочито внушает, что теперь он не просто верит в добро, истину, а верует: «... я верую теперь, да – я верую, верую» [28, с. 75; 74].

В используемой Лаврецким флористической метафоре эпитет «чёрный» придаёт противоположный оттенок самому названию *лилии* (от древнегреческого слова *λίλιον*, что значит, «белый-белый»). Любопытно, что во многих легендах народов мира встречается такой мистический цветок, как *чёрная лилия*. Больше того, в природном мире существует *чёрная лилия* (летучая мышь, или такка), цветки которой окрашены в насыщенные тёмно-пурпурные, коричневатые, фиолетовые тона, почти чёрные и которая происходит родом из тропиков Юго-Восточной Азии, где её используют для различных магических ритуалов. Но в устах героя Тургенева «чёрная лилия» – это, конечно, не конкретный цветок, а фигура речи.

В флористической метафоре Лаврецкого *чёрный* цвет контрастирует и с общей семантикой *лилии* – символа чистоты и невинности, и с христианским пониманием *лилии долин* как души, живущей без печали и подчиняющейся установленным Богом законам. Думается, что Лаврецкий посредством характеризующей Михалевича флорометафоры «чёрная лилия» ставит под сомнение оправданность его сравнения с «*лилией долины*», указывающего на то, что в настоящее время жизнь старого приятеля направлена исключительно внутрь себя и что он – пример духовно богатой личности. Лаврецкий прекрасно знает, что в молодости Михалевич не отличался ни глубокой верой, ни благими делами, да и в зрелом возрасте ничего не делает и живёт страстями: «Михалевич женат не был, но влюблялся без счета и писал стихотворения на всех своих возлюбленных; особенно пылко воспел он одну таинственную чернокудрую “панну”...» [28, с. 78]. Сомневается

Лаврецкий также в том, что, рассуждая о долге, деятельности, Михалевич знает, что требует и к чему призывает: «Да что ж ты бранишься? – вопил в свою очередь Лаврецкий. – Работать... делать... скажи лучше, что делать, а не бранись, Демосфен полтавский!» [28, с. 77].

Недоверия Лаврецкого не лишены основания. Содержание и характер высказываний склонного к красноречию Михалевича, стихотворение, в котором выражены «самые душевные» его убеждения, свидетельствуют о том, что герою присуще романтическое понимание Бога как символа истины, добра, высшей справедливости и, главное, как результата внутренней – душевной – веры самого человека, его субъективных нравственных чувств. Как и многие романтики, Михалевич убеждён, что человек не может прожить без веры. Создатель романтической теологии Ф.Д.Э. Шлейермахер, в частности, заявлял, что каждый человек открыт вере и потенциально религиозен. В «Речах о религии» (1799) немецкий теолог писал: «Абсолютная точка отсчета в религиозной жизни, это человек как нравственно чувствующее существо, как воображаемая часть целого духовного мира» [33, с. 108]. Для тургеневского героя, призывающего к самоопределению и самоотдаче, Бог – это духовный идеал, вера – «теплота сердечная», источник веры – сфера внутренних чувств человека («Новым чувствам всем сердцем отдался...»), религия – не система абстрактных понятий и теорий, а наставница прогресса и основа человечности («религия, прогресс, человечность»). Порицая рассудочность и рационализм («... ум, всё один только копеечный ум...»), Михалевич полагает, что ум и «жалкое знание» не могут привести человека к вере, без которой нет откровения. Но воспринимает герой откровение не столько как сверхъестественное событие, сколько как просветление нравственно чувствующего человека, который собственными силами может достичь откровения и исполнить свои обязанности. Для Михалевича мерой значимости человека является человечность, а сущность и смысл его жизни заключаются в благоденствии, что не может быть показателем праведности. Призывающий к вере Михалевич, сам верует, прежде всего, в развитие. То, что тургеневский герой соединяет в своих рассуждениях религиозные и гуманистические понятия, подтверждает то, что он находит во власти философских веяний эпохи романтизма, которые переходят у него, как замечено ещё А.А. Григорьевым, «в религию, то есть в связанное, цельное бытие идеала и действительности, мысли и жизни» [7]. Кстати, Михалевич, уподобляющий себя «*лилии долины*», сам понимает, что его взгляды отличны от христианского вероучения, поэтому на восклицание Лаврецкого: «... ты фанатик!», – с сокрушением возражает: «– Увы! <...> я, к несчастью, ничем не заслужил еще такого высокого наименования...» [28, с. 76].

В советской науке традиционно считалось, что в романе Тургенева спор Лаврецкого и Михалевича – это столкновение «гамлетического» и «донкихотского» характеров. Как подлинный Дон-Кихот Михалевич убеждён, что вопрос: «Что делать?» – давно решён, и решён не разумом, а чувством, интуицией, верой. Тогда как в Лаврецком воплощены специфические черты «русского Гамлета» – безверие, нерешительность, рефлексия. По мнению Л.М. Лотман, спор Лаврецкого с Михалевичем, «наиболее полно и прямо воплощающим образ тургеневского Дон-Кихота с его бесконечной до-

бротой, убежденностью и непрактичностью, рисуется как обмен мнениями, бурный и ожесточенный характер которого определяется и противоположностью натур героев, и родством их умственных интересов» [18, с. 136].

Представляется, что противоположны не только натуры, склад личности Лаврецкого и Михалевича, но и их система ценностей. При прощании с другом Михалевич напоминает ему свои «последние три слова» – «религия, прогресс, человечность!..» [28, с. 79]. Долгое время в тургеневедении отмечалось, что в данной трёхчленной формуле опорное слово – «прогресс» [29, с. 424–425]. Между тем сама структура фразы Михалевича свидетельствует о том, что перспективу поступательного движения всего человечества и России он связывает с единством духовного, общественного и нравственного развития, со слитностью чувственных и действительных начал. В свою очередь, Лаврецкий, несмотря на то, что «многие из слов Михалевича неотразимо» входят «ему в душу» («прогресс, человечность»), мысленно спорит и не соглашается с приятелем («религия», отсюда флорометафора, адресованная ему, – «чёрная лилия») и остаётся верен укоренённой в нём идее нравственности как идее добра: «Будь только человек добр, – его никто отразить не может» [28, с. 79].

Глубже и полнее понять личности тургеневских героев помогают присутствующие в тексте христианский образ «*лилия долины*» и флорометафора «*чёрная лилия*». Значимым в романе является не только то, что Михалевич сопоставляет себя с «лилией долины». Не менее значимо другое: семантика этого образа как соединения души человека с Богом, как олицетворения «божественного духа в земном человеке», его «внутреннего рождения» [35, с. 193] проступает в словах героя, что на «каждой отдельной личности лежит долг, ответственность великая перед Богом, перед народом, перед самим собою!» [28, с. 77]. Правда, для энтузиаста и мечтателя данное утверждение остаётся не более чем декларацией («...развивал свои воззрения <...> и водил смуглой рукой по воздуху»). Напротив, для Лаврецкого после расставания с Лизой Калитиной оно оказывается руководством к действию («делать дело»), основой для существования.

В жизни Лаврецкого, предстающего в начале романа адептом счастья, не без влияния христианки Лизы, втайне надеющейся привести его к Богу, совершается внутренний перелом, «тот перелом, которого многие не испытывают», но без которого, по словам автора, «нельзя остаться порядочным человеком до конца». Лаврецкий «действительно перестал думать о собственном счастье, о своекорыстных целях» и «сделался действительно хорошим хозяином, действительно выучился пахать землю и трудился не для одного себя; он, насколько мог, обеспечил и упрочил быт своих крестьян» [28, с. 157]. Не вызывает сомнения, что идеалист Михалевич счёл бы достижения результатов, которых добивается Лаврецкий, значительным шагом в царство благоденствия. Автор тоже даёт высокую оценку нравственному «перелому» в жизни героя. При этом наблюдается существенное различие между Лаврецким и Михалевичем. В противоположность поэту, акцентированному в своих речах идею служения под водительством веры, Лаврецкий исполняет долг, не обретя при этом «нового сердца и нового духа» [Иез. 18:30-32].

Вместе с тем с полным основанием можно утверждать, что в художественном пространстве романа Тургенева не просто присутствуют евангельские образы, центральные герои (и Лиза Калитина, и Лаврецкий) изображены писателем людьми духовными, выбор которых между счастьем и долга обусловлен не сложившимися объективными обстоятельствами, а их высокими нравственными качествами – «великой» ответственностью перед Богом, людьми, самими собою. Однако если Лизе Калитиной свойственно «величие религиозного самоотречения» и она исполняет долг во имя торжества Божественной воли, то для Лаврецкого долг – это нравственная необходимость. В то же время в герое, безусловно, происходит пробуждение духовного начала. Обретя способность прощать и просить о прощении, осознав «вину отцов» и склонив голову перед «народной правдой», получив благодаря любви душевно-духовный опыт и отказавшись от поиска счастья, Лаврецкий «возлюбил Бога». Жизнь тургеневского героя, пожертвовавшего собою, личным счастьем ради «прекрасной цели», оказывается причастной к ценностям высшего порядка. К тому же, поскольку Лаврецкий проходит тернистый путь сквозь препятствия и трудности к преобразованию, его «возлюбил Бог». Изменения в Лаврецком не могли совершиться без Божественного вмешательства (не только счастье, но и всё в мире «зависит не от нас, а от Бога»), и он становится, если воспользоваться фразеологией Михалевича, «лилией долины», лишённой «своекорыстных целей».

Впрочем, однозначно назвать героя Тургенева «лилией долины», которая отождествляется с христианской религиозностью, едва ли можно. В отличие от глубоко верующей Лизы Калитиной, которой даровано Божественное откровение, Лаврецкий, пришедший к пониманию своей ответственности перед Богом, народом, собою, ещё далёк от свободного принятия откровенных истин. Тургеневский герой не может сказать о себе: «Древнее прошло, теперь все новое» [1 Кор. 5:17].

В «Дворянском гнезде» отражена сложная и неоднозначная философия Тургенева, который, с одной стороны, отстаивает принцип «отречения» – осознанного отказа человека как духовно-нравственной личности от «собственных наклонностей» во имя морального закона, а с другой – утверждает, что исполнение долга сопровождает «тихое чувство чего-то неудовлетворенного и даже грустного» [30, с. 103]. Недаром своеобразное отражение в судьбе Лаврецкого находит символика *чёрной лилии*, которая, как и любой чёрный цветок, традиционно означает боль от потери возлюбленного, печаль и скорбь: «... он думал о ней [Лизе – А.Б.], как о живой, и не узнавал девушки, им некогда любимой, в том смутном, бледном призраке, облаченном в монашескую одежду, окруженном дымными волнами ладана» [28, с. 157].

Полагаем, что в развитии сюжета романа флорометафора *чёрная лилия*, о которой с иронией упоминает Лаврецкий как о несовершенной – «тёмной» – стороне души друга, приращивается новым смыслом, несводимым «к простой суммарности составляющих метафору слов» [19, с. 34]. В тургеневском тексте *чёрная лилия* обретает коннотацию горести и сожаления, шире – трагичности судьбы человека вообще и личной судьбы центрального героя, в частности. Хотя в эпилоге ро-

мана Лаврецкий ощущает свою причастность к миру, собственную включённость в картину всеобщего бытия («Играйте, веселитесь, растите, молодые силы <...> вам надобно дело делать, работать, и благословение нашего брата, старика, будет с вами») и хотя в герое есть, по верному замечанию В.М. Марковича, «некая возвышенная отрешенность от сиюминутного, но нет бесповоротного разрыва с тем, от чего отказалась его душа» [20, с. 150–151]. Для постаревшего «не одним лицом и телом», но и «душою» Лаврецкого «томительна и не легка» «грусть» о Лизе: «... в ней не было тишины, навеваемой смертью» [28, с. 157]. В финале романа, когда «опять повеяло с неба сияющим счастьем весны», героя охватывает «чувство, которому нет равного и в сладости и в горести, – чувство живой грусти об исчезнувшей молодости, о счастье, которым когда-то обладал», в том числе, о невозвратимости времени и бренности жизни человека, поэтому в виду ожидающего Бога Лаврецкий с грустью и «с печалью, но без зависти, безо всяких темных чувств» произносит: «Здравствуй, одинокая старость! Догорай, бесполезная жизнь!» [28, с. 156].

Выводы

Итак, противопоставление в «Дворянском гнезде» *лилии долины* и *чёрной лилии* обращает к вопросам веры

и «маловерия». И христианский образ *лилии долины*, связанный с нравственно-философской проблематикой романа и символизирующий внутреннее преобразование человека, и флористическая метафора «чёрная лилия» играют концептуальную роль в произведении и причудливо отзываются в контексте образов как Михалеви́ча, так и Лаврецкого. Если Михалеви́ч, провозглашающий триаду «религия, прогресс, человечность», заявляющий об ответственности человека перед Богом, сравнивающий себя с «лилией долины», только зовёт к коренным изменениям; то Лаврецкий, находясь в ситуации морального выбора и следуя духу нравственности, выходит за пределы собственного «я» и начинает трудиться для *других*, работать во имя прогресса и справедливости. Пережив через любовь нравственный «перелом», Лаврецкий приходит к мудрому принятию жизненных противоречий, собственного присутствия в мире и со смирением, страдая, сожалея и терпя, несёт свой крест, что, однако, не снимает у Тургенева личной драмы героя. Между тем обращение писателя к проблемам величественных идеальных устремлений человека, самоотречения, «ответственности великой перед Богом, перед народом, перед самим собою» свидетельствует о движении сторонника секулярной философии к христианству.

Библиографический список

1. *Барицкий Д.С.* Метафизические основания мотива тоски в «таинственных повестях» И.С. Тургенева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мытищи, 2021. 30 с.
2. *Бельская А.А.* «Лизин текст» И.С. Тургенева и А.С. Пушкина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Орел: изд-во ФБОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2013. № 4. С. 259–267.
3. *Бельская А.А.* Символика цвета, семантика цветов, ольфакторный код в контексте образов романских красавиц И.С. Тургенева // Перспективы развития современной филологии: Материалы I международной научной конференции 30–31 августа 2011 года г. Санкт-Петербург. СПб; Петрозаводск: Открытие, 2011. С. 3–7.
4. *Бельская А.А.* Цветочная поэтика романов И.С. Тургенева // Московский вестник. 2017. 3(155). С. 236–252.
5. *Беляева И.А.* «Дворянское гнездо» И.С. Тургенева: идейно-художественные константы романа // Тургеневский ежегодник 2020 года. Орел: Издательский Дом «ОРЛИК», 2020. 420 с.
6. *Белякова Е.Н.* Христианская идея в художественном мире И.С. Тургенева и Ф.М. Достоевского: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Кострома, 2000. 18 с.
7. *Григорьев А.А.* И.С. Тургенев и его деятельность. По поводу романа «Дворянское гнездо». Письма к Г.Г. А.К.Б. [Электронный ресурс] // Григорьев А.А. Апология почвенничества. Москва: Институт русской цивилизации, 2008. URL: http://az.lib.ru/g/grigorjew_a_a/text_0620.shtml<http://philology.snauka.ru/2013/11/601> (дата обращения: 15.02.2024).
8. *Грачева И.В.* Грани самоцветов // Литература в школе. Москва, 1998. №2. С.49–53.
9. *Грачева И.В.* Каждый цветок – уже намек: О роли художественной детали в русской классике // Литература в школе. Москва, 1997. № 3. С.49–55.
10. *Дмитриева Н.Л.* Роза у Пушкина и Тургенева // Русская литература. СПб: Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, 2000, №3. С. 101–106.
11. *Доманский В.А.* Флористический код любовных коллизий прозы И.С. Тургенева // Спасский вестник. Вып. 17. Тула: Гриф и К°, 2009. С. 52–60.
12. *Доманский В.А.* Литература в синтезе искусств: монография: В 3 т. Том I. Сад и город как текст / В.А Доманский, О.Б. Кафанова, К.И. Шарафадина. СПб.: СПГУТД, 2010. 362 с.
13. *Евдокимова А.А.* Художественный спор И.С. Тургенева с О. де Бальзаком: романы «Дворянское гнездо» и «Лилия долины» // Вестник Московского областного государственного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 2. С. 107–115.
14. *Квартовкина Ю.О.* Речь английских и русских аристократов в произведениях художественной литературы XIX века: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 20 с.
15. *Козубовская Г.П.* Середина века: миф и мифопоэтика. Барнаул: АлтГПА, 2008. 260 с.
16. *Коньшев Е.М.* Христианские мотивы в творчестве И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008. № 1. С. 175–186.
17. *Кулешова С.В.* Христианский подтекст романа И.С. Тургенева «Накануне» [Электронный ресурс] // Филология и литературоведение. 2013. № 11. URL: <http://philology.snauka.ru/2013/11/601> (дата обращения: 15.01.2024).
18. *Лотман Л.М.* Тургенев // История русской литературы: В 4-х т. Т.3. Ленинград: Наука, 1982. С. 120–159.
19. *Макуренкова С.А.* Онтология слова: апология поэта. Обретение Атлантиды. Москва: Логос-Гнозис, 2004. 320 с.
20. *Маркович В.М.* И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века. Ленинград: ЛГУ, 1982. 208 с.
21. *Михайличенко Г.А.* Мифопоэтический подтекст романа Тургенева «Накануне» // Филология и человек. №2. 2008. Барнаул, 2008. С. 97–103.
22. *Нил Синайский.* О восьми лукавых духах // Нил Синайский. Творения. Москва: Издательство Московского подворья

Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2000. С. 121-132.

23. *Новикова-Строганова А.А.* Христианский мир И.С. Тургенева. Рязань: Зёрна-Слово, 2015. 336 с.
24. *Полтавец Е.Ю.* Цветочки Лизы Калитиной: итальянский и французский контекст // Тургеневские чтения. Москва: Русский путь, 2011. С. 350–368.
25. *Проданик Н.В.* Семиотический код флоры, его функция, принципы и поэтика в романе И.С. Тургенева «Отцы и дети» // Филологический вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 53-59.
26. *Пустовойт П.Г.* И.С. Тургенев – художник слова. Москва, Изд-во Московского государственного университета, 1980, 376 с.
27. *Трофимова Т.Б.* «Как хороши, как свежи были розы...»: Образ розы в творчестве Тургенева // Русская литература. СПб: Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, 2007. № 4. С. 127-138.
28. *Тургенев И.С.* Дворянское гнездо // *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 30-и тт. Т. VI. М.: Наука, 1981. С. 5–158.
29. *Тургенев И.С.* Дворянское гнездо в иностранных переводах // *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. М.: Наука, 1981. Т. 6. С. 365–369.
30. *Тургенев И.С.* Письма (1880–1882) // *Тургенев И.С.* Полное собрание сочинений и писем: В 28 тт. Москва – Ленинград: Наука, 1960-1968. Т. 13, кн. 1. 620 с.
31. *У Луцьян.* Семантическое поле «цветок» в языке русской художественной прозы второй половины XIX века: на материалах произведений И.А. Гончарова, И.С. Тургенева, А.П. Чехова: автореф. дис... канд. филол. наук. Москва, 2015. 24 с.
32. *Шарафадина К.И.* «Алфавит Флоры» в образном строе языка пушкинской эпохи. Санкт-Петербург: Изд-во «Петербургский институт печати», 2003. 320 с.
33. *Шлейермахер Ф.Д.* Речи о религии к образованным людям её презирающим. Монологи. Санкт-Петербург: Алетейя, 1994. 336 с.
34. Энциклопедия символов и геральдики. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php> (дата обращения: 15.02.2024).
35. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. В. Андреева и др. Москва: Локид, 2000. 559 с.

References

1. *Baritsky D.S.* Metaphysical foundations of the melancholy motif in the «mysterious tales» of I.S. Turgenev: abstract of the dissertation of a candidate of philological sciences. Mytishchi, 2021. 30 p.
2. *Belskaya A.A.* “Lizin text” by I.S. Turgenev and A.S. Pushkin // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social sciences. Orel: publishing house of the Federal Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Oryol State University”, 2013. No. 4. Pp. 259–267.
3. *Belskaya A.A.* Color symbolism, color semantics, olfactory code in the context of images of novel beauties by I.S. Turgeneva // Prospects for the development of modern philology: Materials of the 1st international scientific conference on August 30-31, 2011, St. Petersburg. St. Petersburg; Petrozavodsk: Otkritie, 2011. Pp. 3–7.
4. *Belskaya A.A.* Flower poetics of novels by I.S. Turgenev // *Moskovsky Vestnik*. 2017. 3(155). Pp. 236–252.
5. *Belyaeva I.A.* “The Noble Nest” by I.S. Turgenev: ideological and artistic constants of the novel // *Turgenev Yearbook 2020*. Orel: ORLIK Publishing House, 2020. 420 p.
6. *Belyakova E.N.* Christian idea in the artistic world of I.S. Turgenev and F.M. Dostoevsky: abstract. dis. ...cand. Philol. Sci. Kostroma, 2000. 18 p.
7. *Grigoriev A.A.* I.S. Turgenev and his activities. Regarding the novel «The Noble Nest». Letters to G.G. A.K.B. [Electronic resource] // *Grigoriev A.A.* Apology of pochvennichestvo. Moscow: Institute of Russian Civilization, 2008. URL: http://az.lib.ru/g/grigorxew_a_a/text_0620.shtml<http://philology.snauka.ru/2013/11/601> (access date: 02/15/2024).
8. *Gracheva I.V.* Facets of gems // *Literature at school*. Moscow, 1998. No. 2. Pp.49–53.
9. *Gracheva I.V.* Every flower is already a hint: On the role of artistic detail in Russian classics // *Literature at school*. Moscow, 1997. No. 3. Pp. 49–55.
10. *Dmitrieva N.L.* Rose from Pushkin and Turgenev // *Russian literature*. St. Petersburg: Institute of Russian Literature (Pushkin House) RAS, 2000, No. 3. Pp. 101–106.
11. *Domansky V.A.* Floristic code of love collisions in the prose of I.S. Turgenev // *Spassky Bulletin*. Vol. 17. Tula: Grif i K°, 2009. Pp. 52–60.
12. *Domansky V.A.* Literature in the synthesis of arts: monograph: In 3 volumes. Volume I. Garden and city as a text / V.A Domansky, O.B. Kafanova, K.I. Sharafadina. St. Petersburg: SPGUTD, 2010. 362 p.
13. *Evdokimova A.A.* Artistic dispute by I.S. Turgenev with O. de Balzac: novels “The Noble Nest” and “Lily of the Valley” // *Bulletin of the Moscow Regional State University. Series: Russian Philology*. 2018. No. 2. Pp. 107–115.
14. *Kvartovkina Yu.O.* Speech of English and Russian aristocrats in works of fiction of the 19th century: author’s abstract. dis...cand. Philol. Sci. Volgograd, 2004. 20 p.
15. *Kozubovskaya G.P.* Mid-century: myth and mythopoetics. Barnaul: AltGPA, 2008. 260 p.
16. *Konyshchev E.M.* Christian motives in the works of I.S. Turgeneva // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2008. No. 1. Pp. 175–186.
17. *Kuleshova S.V.* Christian subtext of the novel by I.S. Turgenev “On the Eve” [Electronic resource] // *Philology and literary studies*. 2013. No. 11. URL: <http://philology.snauka.ru/2013/11/601> (access date: 01/15/2024).
18. *Lotman L.M.* Turgenev // *History of Russian literature*: In 4 volumes. T.3. Leningrad: Nauka, 1982. Pp. 120–159.
19. *Makurenkova S.A.* Ontology of the word: apologia of the poet. Finding Atlantis. Moscow: Logos-Gnosis, 2004. 320 p.
20. *Markovich V.M.* I.S. Turgenev and the Russian realistic novel of the 19th century. Leningrad: Leningrad State University, 1982. 208 p.
21. *Mikhailichenko G.A.* Mythopoetic subtext of Turgenev’s novel “On the Eve” // *Philology and Man*. No. 2. 2008. Barnaul, 2008. Pp. 97–103.
22. *Neil of Sinai.* About the Eight Evil Spirits // *Neil of Sinai*. Creations. Moscow: Publishing house of the Moscow courtyard of the Holy Trinity Sergius Lavra, 2000. Pp. 121–132.
23. *Novikova-Stroganov A.A.* Christian world I.S. Turgenev. Ryazan: Zerna-Slovo, 2015. 336 p.

24. *Poltavets E. Yu.* Liza Kalitina's flowers: Italian and French context // Turgenev readings. Moscow: Russian way, 2011. Pp. 350–368.
 25. *Prodanik N.V.* Semiotic code of flora, its function, principles and poetics in the novel by I.S. Turgenev "Fathers and Sons" // Philological Bulletin of the Surgut State Pedagogical University. 2021. No. 2. Pp. 53–59.
 26. *Pustovoit P.G.* I.S. Turgenev is an artist of words. Moscow, Moscow State University Publishing House, 1980, 376 p.
 27. *Trofimova T.B.* "How beautiful, how fresh the roses were...": The image of a rose in the works of Turgenev // Russian literature. St. Petersburg: Institute of Russian Literature (Pushkin House) RAS, 2007. No. 4. Pp. 127–138.
 28. *Turgenev I.S.* Noble nest // Turgenev I.S. Complete works and letters: In 30 volumes. T.VI. M.: Nauka, 1981. Pp. 5–158.
 29. *Turgenev I.S.* The Noble Nest in Foreign Translations // Turgenev I.S. Complete collection of works and letters in thirty volumes. M.: Nauka, 1981. T. 6. Pp. 365–369.
 30. *Turgenev I.S.* Letters (1880–1882) // Turgenev I.S. Complete works and letters: In 28 volumes. Moscow – Leningrad: Science, 1960-1968. T 13, book. 1. 620 p.
 31. *Wu Luqian.* The semantic field "flower" in the language of Russian fiction of the second half of the 19th century: based on the works of I.A. Goncharova, I.S. Turgeneva, A.P. Chekhov: abstract. dis... cand. Philol. Sci. Moscow, 2015. 24 p.
 32. *Sharafadina K.I.* "Alphabet of Flora" in the figurative structure of the language of Pushkin's era. St. Petersburg: Publishing house "Petersburg Institute of Printing", 2003. 320 p.
 33. *Schleiermacher F.D.* Speeches about religion to educated people who despise it. Monologues. St. Petersburg: Aletheia, 1994. 336 p.
 34. Encyclopedia of symbols and heraldry. [Electronic resource]. URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php> (access date: 02/15/2024)
 35. Encyclopedia of symbols, signs, emblems / Comp. V. Andreeva and others. Moscow: Lokid, 2000. 559 p.
-

ИЛЬИНСКАЯ ТАТЬЯНА БОРИСОВНА

доктор филологических наук, кафедра русского языка, ФГКВУВО «Михайловская артиллерийская академия», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: tb-il3@yandex.ru

ILYINSKAYA TATYANA BORISOVNA

Doctor of Philological Sciences, Department of Russian Language "Mikhailovskaya Artillery Academy", Saint-Petersburg, Russia
E-mail:tb-il3@yandex.ru

«ВОЕННАЯ СТОЛИЦА» В ТВОРЧЕСТВЕ Н.С. ЛЕСКОВА

“MILITARY CAPITAL” IN THE WORK OF N. LESKOV

Статья представляет собой аналитический обзор лесковских текстов, воссоздающих облик военного Петербурга. Выявляются сюжетно-тематические линии, по которым можно распределить рассказы Лескова: изображение жизни военных учебных заведений («Кадетский монастырь», «Привидение в Инженерном замке», «Инженеры-бессребреники»); модификация гоголевского сюжета о бедствующем в Петербурге воине («Очарованный странник», «Старый гений»); «совпадение», по слову Лескова, с Толстым в выстраивании системы персонажей военных сюжетов, когда честному служению противопоставляется выслуживание («Кадетский монастырь», «Человек на часах», «Инженеры-бессребреники»). Невзирая на все различие источников названных выше произведений, они имеют общие типологические черты: локализация действия на небольшом пространстве центра города, наличие сквозных персонажей (император Николай Павлович, генерал Ламновский), а также персонажей духовного сословия, которые выполняют функцию духовно-нравственного оценивания происходящих событий. «Петербургский текст» Лескова формируется, с одной стороны, как художественное преломление гоголевской и толстовской традиций, с другой же – глубоко оригинальным, характерным для Лескова образом, когда произведение представляет собой переплетение военных и религиозных мотивов.

Ключевые слова: Н.С. Лесков, Петербургский текст, праведничество, религиозные мотивы

The article is an analytical review of Leskov's texts that recreate the appearance of military Petersburg. Plot and thematic lines are identified along which Leskov's stories can be distributed: depiction of the life of military educational institutions ("Cadet Monastery", "Ghost in the Engineers' Castle", "Unmercenary Engineers"); modification of Gogol's story about a warrior in need in St. Petersburg ("The Enchanted Wanderer", "The Old Genius"); "coincidence," according to Leskov, with Tolstoy in building a system of characters in military plots, when careerism is opposed to honest service ("Cadet Monastery," "The Sentry," "The Unmercenary Engineers"). Despite all the differences in the sources of the above-mentioned works, they have common typological features: localization of action in a small space in the city center, the presence of cross-cutting characters (Emperor Nikolai Pavlovich, General Lamnovsky), as well as characters of the clergy who perform the function of assessing the events taking place. Leskov's "Petersburg text" is formed, on the one hand, as an artistic refraction of Gogol and Tolstoy traditions, on the other, in a deeply original way, characteristic of Leskov, when the work is an interweaving of military and religious motifs.

Keywords: N.S. Leskov, St. Petersburg text, righteousness, religious motives

Введение

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, продолжающейся в литературоведении полемикой о правомерности выделения такого художественного феномена, как «петербургский текст»; во-вторых, недостаточной изученностью образа лесковского Петербурга, в частности – его военной составляющей. Поэтому обращение к теме Петербурга у Лескова, генерирующей в себе важнейшие вопросы русской истории, культуры, национального самосознания, позволит уяснить ряд семантико-стилистических особенностей художественной системы писателя, в частности переплетение военных и религиозных мотивов.

Цель предлагаемой статьи – рассмотреть такую значимую грань лесковского образа столицы, как Петербург военный, устойчивое внимание к которому выделяет Лескова среди других крупных писателей. Для достижения поставленной цели необходимо

было решить следующие задачи: выделить корпус лесковских текстов «военно-петербургской» тематики; уяснить их сюжетно-композиционные особенности, а также специфику системы персонажей и переклички с другими произведениями русской литературы.

Новизна предлагаемой статьи заключается в том, что в лесковiane не предпринималось попыток рассмотрения военной компоненты Петербурга, занимающей значительное место в наследии писателя.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение типологического, сравнительно-исторического, описательно-аналитического методов.

Изложение основного материала

Лесковский Петербург, обойденный вниманием в капитальных исследованиях «петербургского текста» (Н.И. Анциферов, В.Н. Топоров), в последние годы стал привлекать внимание ученых, которые рас-

сма тривали различные аспекты данного феномена: мотив испытания в петербургских сюжетах Лескова (А.В. Кузьмин, И.В. Мотеюнайте, И.Н. Михеева), бюрократический характер воссозданного писателем города (И.Н. Михеева), мотивы природы (А.В. Кузьмин, Т.Б. Ильинская), «функционирование «петербургского текста» русской литературы в цикле «Праведники»» [9, с. 153]. Действительно, лесковский Петербург многогранен. Это и Петербург немецкий («Островитяне»), и Петербург провинциальный («Мценск, проживающий инкогнито в Петербурге»), и Петербург нигилистический («Некуда», «Соборяне»). В ряду упомянутых выше ликов лесковского Петербурга заметное место занимает и военный Петербург.

Хотя Лесков был человеком сугубо штатским, он запечатлел ряд картин военной жизни («Интересные мужчины», «Ракушанский меламед» и др. произведения), и от его художнического внимания не ускользали воинские реалии. Неслучайно, в современном историческом труде, посвященном николаевской эпохе, упоминается о том, что именно Лесков запечатлел военный характер манер Николая Павловича (в «Печерских антиках»): «Знаменитая военная походка императора была увековечена писателем Н.С. Лесковым: «Голова прямо, грудь вперед, шаг маршевый, крупный и с наддачею...» [8, с. 29]. «Военные» страницы лесковского наследия прежде всего обусловлены биографическими обстоятельствами, о чем подробно писал А.Н. Лесков [4, с. 169–175], а также имели своим истоком особенности лесковского литературного окружения. Так, знакомство с генералом Р.А. Фаддеевым, героем Кавказской войны, военным публицистом, возглавлявшим газету «Русский мир», дало Лескову возможность написать те страницы «Очарованного странника», где речь идет о переправе через горную реку. О мемуарном характере ряда военных эпизодов сохранились свидетельства самого писателя [8, с. 588–590]. Кроме стремления запечатлеть увиденное и услышанное, Лескова побуждал к военным сюжетам его художнический интерес и к воинской психологии, и к тем скрытым пружинам, которые определяют ход событий в военной среде. Лесковские размышления о военном сословии нашли свое отражение, в частности, в статье «Герои Отечества войны по гр. Л.Н. Толстому», в которой писатель анализирует «самый военный» [5, 10, с. 103] том романа-эпопеи. Внимание Лескова в одинаковой мере приковано как к подлинным героям войны, так и к «высочкам» и «интриганам», стремившимся прежде всего отличиться. События войны с Наполеоном Лесков ставит в параллель с Крымской войной, противопоставляя «героические подвиги русских» и аферы, касающиеся изнанки Крымской войны, где действовали армейские «морильщики» – интенданты. Таким образом, и литературные, и жизненные впечатления писателя становились истоком его военных сюжетов, в частности сюжетов военно-петербургских.

Военный характер Петербурга воссоздается Лесковым не через внешний облик северной столицы, характерной чертой архитектурного пейзажа которой были казармы, манежи, арсеналы, а также обширные площади, на которых часто проходили парады, смотр и полковые ученья. По этому поводу необходимо заметить, что у писателя почти нет петербургской ар-

хитектуры, что характерно для лесковской эпохи в целом. По наблюдению Н.П. Анциферова, уже с Гоголя «архитектурная сторона перестает быть доминирующим элементом при характеристике города», а также «утрачивается способность ощутить душу города через его ландшафт, что так хорошо удавалось Батюшкову и Пушкину» [1, с. 69]. В числе немногих исключений у Лескова можно назвать те страницы романа «Некуда», где выморочность Дома Согласия автор изображает, в частности, с помощью казарменных ассоциаций. Это было «длинное и несоразмерно высокое каменное строение», а этаж, где жили «граждане», «вообще производил тяжелое впечатление, свойственное виду пустых казарм», на котором были «комнаты, удобные скорее для солдатской швальни, чем для жилого помещения» [5, 2, с. 530–531].

Звуки военной столицы тоже не проникают в художественный мир Лескова. Звуковой фон города был преимущественно военным, поскольку воинские части были во всех районах, и барабанная дробь, сигналы трубы, выстрелы пушки, музыка маршей, крики команды были заметной особенностью «неугомонного Петербурга», которая была отражена в пословице: «Москву будит колокол, Петербург – пушка». В рассказе «Полунощники» запечатлена такая петербургская традиция, как пушечные выстрелы при похоронах военных: «...какого-то полкового мертвеца с парадом хоронить везут, – духовенства много выступает – все по парам друг за другом, в линию, архиерей позади, а потом гроб везут; солдаты протяжно тащатся, и две пушки всем вслед волокут, точно всей публике хотят расстрел сделать» [5, 9, с. 180]. Но при этом лесковский образ военного Петербурга включает в себя звуки (артиллерийский салют производился на кладбище), хотя пушечная пальба как сигнал наводнения присутствует в рассказе «Человек на часах»: «...со взморьянагоняло воду, и стреляли пушки» [5, 8, с. 154].

На первый план в создании образа военной столицы у Лескова выходит не внешний облик города с его плац-парадами – города, увиденного сторонним наблюдателем, а внутренняя жизнь военного сообщества, а также внутренняя жизнь военного человека, поданная с позиции авторского всеведения. Обратимся к «военно-петербургским» произведениям Лескова, группируя их тематически.

Прежде всего можно выделить группу произведений, в которых описывается жизнь военных учебных заведений. Это рассказы «Кадетский монастырь» (1880), «Привидение в Инженерном замке» (1882), «Инженеры-бессребреники» (1887), и, невзирая на все различие источников этих произведений, они имеют общие типологические черты.

Прежде всего для них характерна сосредоточенность действия на небольшом пространстве, включающем те реалии центрального Петербурга, которые непосредственно примыкают к стенам учебного заведения. В «Кадетском монастыре» это Сенат, Адмиралтейство и Исаакиевский мост, в рассказе «Привидение в Инженерном замке» – Садовая улица, в «Инженерах-бессребрениках», в той части, где описывается «кадетская» эпоха в жизни героев, – Аничков дворец. Особенностью хронотопа «Инженеров-бессребреников» является охват большего пространства, поскольку сюжет произведения включает и годы

юнкерства героев, а также их взрослую жизнь.

Помимо этого, военный Петербург рассказов «кадетского цикла» – это город, воинскую жизнь в котором во многом определяет присутствие императоров, которые, как известно, были также и военными деятелями, шефами гвардейских полков, и держали под своим контролем военные учебные заведения. В «Кадетском корпусе» поворотными моментами сюжета становятся посещения корпуса императорами – сначала Павлом Петровичем, а затем Николаем Павловичем. «Привидение в Инженерном замке» содержит истории о посещениях императоров Петра Великого и Павла Петровича – но это явления из загробного мира (что характерно для жанра святочного рассказа): «Словом, дом был страшен потому, что там жили или по крайней мере являлись тени и привидения и говорили что-то такое страшное, и вдобавок ещё сбывающееся» [5, 7, с. 111]. Кроме того, святочный рассказ «Привидение в Инженерном замке», если его рассматривать в «петербургском» ракурсе, интересен подробным обоснованием причин того, почему бывший императорский дворец переходит в военное ведомство. После изложения петербургских легенд о призраке императора Павла повествование обращается к передаче «Павловского дворца» военным: «мрачная и таинственная репутация этого угрюмого дома» была отчасти нивелирована тем, что он, как пишет Лесков, «по народному выражению, «пошел под кадетов»» [5, 7, с. 111]. В «Инженерах-бессребрениках» Николай Павлович (сначала великий князь, а затем император) играет значительную роль в судьбе всех трех «страстно стремившихся к праведности воспитанников русской инженерной школы» [5, 8, с.290]. Таким образом, столичный характер всех трех «кадетских» рассказов создается в том числе близостью изображаемого ко двору и событиям придворной жизни.

Кроме того, общность рассматриваемых произведений создается военно-церковным характером жизни кадетов и их наставников. «Кадетский монастырь» и «Инженеры-бессребреники» – рассказы, уже названия которых содержат религиозно-церковные ассоциации, а сюжет и поэтика основываются на взаимопроникновении военного и христиански-церковного начал. В этих рассказах мотив праведничества создается и на лексическом уровне текстов. В «Кадетском монастыре» Первый кадетский корпус получает следующие иносказательные именованья: «обитель» [5, 6, с. 315], «наш монастырь» [5, 6, с. 329], «скит» [5, 6, с. 342], кадетских наставников автор называет «монах», «игумен» [5, 6, с. 328], «инок», «старец» [5, 6, с. 342], говорит об их «аскетической жизни в миру», и понятие праведности коррелирует с правотой («коим соблюсти правоту труднее» [5, 6, с. 315]) и доблестью («...у Перского была и доблесть, которую мы, дети, считали своею» [5, 6, с. 321]). Подлинная близость, а порой и единство военного и церковного в «Кадетском монастыре» оттеняется «духовно-военным турниром» [5, 6, с. 346], т.е. конфликтом между архимандритом, сказавшим проповедь «о предрассудках и пустосвятстве», и ханжой Демидовым, воплощающим в себе мнимую церковность. «Духовно-военный турнир» контрастирует с тем типом взаимоотношений военного и духовного, который был характерен для «старцев» кадетского монастыря, являющихся антиподами Демидову, «человеку

чрезвычайно набожному и совершенно безжалостному» [5, 6, с. 324].

Рассказ «Инженеры-бессребреники» также содержит лексический ряд, отражающий «стремление к безукоризненной честности и даже к святости» [5, 8, с. 232] в военной среде. Брянчанинова, бывшего главою «кружка любителей и почитателей» святости и чести» [5, 8, с. 232], и его друга Чихачева автор именует «благодетельными товарищами-монахами» [5, 8, с. 237], которые в своей жизни решили руководствоваться принципом: «Надо всегда смотреть на Богочеловека» [5, 8, с. 235]. Став юнкерами, «они повели образ жизни самый строгий – чисто монашеский» [5, 8, с.238], а по окончании училища нашли «военное дело несовместимым с своими христианскими убеждениями» [5, 8, с. 241]. Высокая христианская настроенность Николая Фермора объясняется опосредованным влиянием Брянчанинова и Чихачева, поскольку после выхода из училища двух друзей «там не переставал держаться их дух, которым «надышались» малыши» [5, 8 с. 248].

Система персонажей произведений «кадетского» цикла включает авторитетных духовных лиц, которые во многом определяют христианскую настроенность будущих военных. В «Кадетском монастыре» таким персонажем является архимандрит, чьи проповеди – «простые, теплые, всегда направленные к подъему <...> чувств в христианском духе» – раскрывали кадетам «поэзию вечной правды и неумирающей жизни» [5, 6, с. 342–344] и чье смелое противостояние ханже Демидову было вызвано заботой о кадетях: «Архимандрит вышел из терпения, – свидетельствует рассказчик, – и опять не за себя, а за нас, потому что Демидов с своим пустосвятством разрушал его работу, портив наше религиозное настроение и доводя нас до шалостей» [5, 6, с. 345].

В рассказе «Привидение в Инженерном замке» персонаж, дающий христианскую оценку происходящему, – это священник, которого инженерные кадеты называли «батя» и который «как-то коротко, но хорошо умел их тронуть и насторожить их чувства» [5, 7, с. 116]. Предкульминационным моментом «Привидения в Инженерном замке» становится слово этого священника, придающее метафорический смысл названию произведения, в силу чего подлинным привидением в рассказе становится не призрак, являющийся из загробного мира, а голос нечистой совести: «Это серый человек <...>каждому хочет сказать о том, что в мыслях есть нехорошего» [5, 7, с. 116].

В «Инженерах-бессребрениках» таким церковным деятелем, определяющим духовную эволюцию героев, является митрополит Михаил (Десницкий), не входящий в систему персонажей произведения, но неоднократно упоминаемый автором. Брянчанинов и Чихачев, основатели «благородного направления, которое можно назвать стремлением к безукоризненной честности и даже святости» [5, 8, с. 232], были почитателями митрополита Михаила, чье «мягкое, миролюбивое, христианское настроение» [5, 8, с. 239] оказало на них настолько сильное влияние, что они «не захотели воевать и не могли сносить ничего того, к чему обязывала их военная служба» [5, 8, с. 239].

Еще одна особенность «военного Петербурга» у Лескова – это модификация гоголевского сюжета о капитане Копейкине, содержащая ситуацию, когда герой

войны, который «жизнию жертвовал, проливал кровь» [2, с. 136], не находит в Петербурге воздаяния своим ратным заслугам перед отечеством. Такова судьба Ивана Флягина, офицера, Георгиевского кавалера, которого Петербург также встречает неприветливо. Как и капитану Копейкину, Ивану Флягину было дано обещание обеспечить его существование: «...письмо мне полковник к одному большому лицу в Петербург дал. – Ступай, – говорит, – он твою карьеру и благополучие совершит» [5, 4, с. 502]. Однако обоих героев войны в Петербурге постигает одинаковая участь, вплоть до голода (о Копейкине: «не имею, так сказать, куска хлеба» [2, с. 203]; о Флягине: «совсем без крова и без пищи было остался» [5, 4, с. 504]). Безысходность, которую ощущают в Петербурге гоголевский и лесковский герои, ведет их в разные стороны: если капитана Копейкина Петербург вынуждает стать разбойником, то Ивана Флягина – монахом («Да ведь что же делать-с? Деться было некуда» [5, 4, с. 504]). Иронической параллелью к истории Ивана Флягина является сюжет о «сербском сражателе» (рассказ «Старый гений»), где герой отчасти повторяет путь капитана Копейкина. Видимо, оказавшийся в Петербурге не у дел участник сербо-турецкой войны вынужден зарабатывать на жизнь законопреступным образом (как известно, многие русские добровольцы воевали «за братьев-славян» на стороне Сербии). Появление в повествовании этого героя (которого искали «по многим низким местам» – т.е., видимо, по трущобам) сразу же выдает его неблагоприятное: «Вышел этот сражатель из какой-то ямки, в сербском военном костюме, весь оборванный» [5, 7, с. 320]. Сюжетная переключка между гоголевским и лесковским текстами состоит также в заключении под стражу бедствующих в Петербурге воинов. О капитане Копейкине: «Вот его, раба Божия, схватили <...> да в тележку, с фельдгегерем» [2, с. 204]; о герое «Старого гения»: «и сербского воителя арестовали» [5, 7, с. 321]. Насколько вписывается «сербский сражатель» в предшествующую литературную традицию (см. статью М.Ю. Лотмана, где, в частности, идет речь о «литературных родственниках» [7, с. 277] капитана Копейкина), настолько Иван Флягин, ставший не разбойником, а монахом, являет собой тип нового, чисто лесковского, героя. Петербургские мытарства Флягина становятся тем толчком, который приводит его в монастырь.

Еще один момент, сближающий бывших воинов – Ивана Флягина и «сербского воителя», – заключается в их сюжетной роли. И тот, и другой оказываются спасителями. Иван Флягин спасает беззащитную «фею» от домогательств подлеца. «Сербский сражатель» спасает добрую доверчивую старушку от козней «великосветского франта», которые оборачивались «страшной перспективой холода и голода с увечной дочерью и маленькою внучкою» [5, 7, с. 314]. Сходство между этими сюжетными положениями состоит и в неприглядной будничности защиты обиженных героинь, и в простонародной окраске рассказов об этих поступках, которые представлены как нечто обыденно-прозаическое, лишённое всякого героического ореола. В повествовании Ивана Флягина звучит просторечная лексика «подрал», «оттрепал» («Принца одного я за вихор подрал»; «Мне ее очень жаль стало; я его и оттрепал»); в рассказе старушки разговорный характер междометия «хлоп»

(«хлоп, хлоп, хлоп! его три раза по лицу ударил») соответствует непритязательности присказки «сербского сражателя» («вот вам от меня к чаю лимонный сок, песок и шоколаду кусок!.. – Да с этим – хлоп, хлоп, хлоп! его три раза по лицу и ударил» [5, 7, с. 321]).

Главный же спаситель в лесковских военнопетербургских сюжетах – солдат Постников, поступок которого получает прямую авторскую оценку в обрамлении рассказа. В первой, «досюжетной», главе Постников назван «главным героическим лицом пьесы» [5, 8, с. 154], а в последней, «послесюжетной», спасение Постниковым тонущего названо «святым порывом любви» [5, 8, с. 173].

В изображении воинской жизни Лесков близок Толстому, чей роман «Война и мир», как свидетельствует литературная критика Лескова, произвел сильное впечатление. В свои поздние годы Лесков говорил, что он «совпал с Толстым», но и в «Кадетском монастыре», и в «Инженерах-бессребренниках», и в «Человеке на часах» совпадение с Толстым проявляется в изображении военной среды. Так, в толстовской эпопее одним из наиболее значимых художественных принципов воссоздания воинской жизни является оппозиция благородного служения и карьеризма. С одной стороны, это честные, часто незаметные труженики и герои, такие как капитан Тушин, Дорохов или Коновницын. С другой стороны, штабные франты и самолюбивые военачальники (Берг, Борис Друбецкой, Ермолов и др.), которые, стремясь отличиться, не способны думать об интересах дела.

Петербургские «военные» страницы Лескова представляют сходную картину, хотя писатель изображает мирное время. При всем различии источников произведений (так, в «Кадетском монастыре» логика изложения определялась воспоминаниями Г.Д. Похитонова) у Лескова общая картина воинской жизни дает то же противопоставление людей воинской чести и карьеристов (тех, кто служит во имя высоких идеалов, и тех, кто служит для себя). В «Кадетском монастыре» праведники Перский, Бобров даются на фоне жестоких и карьерных людей. В «Инженерах-бессребренниках» судьбы Фермора, Брянчанинова и Чихачева представляют резкий контраст жизненным устремлениям тех, кому военно-инженерное образование открывало дорогу к обогащению. Человечность солдата Постникова оттеняется бездушными выслуживающимися карьеристами.

Последние слова умирающего в Петербурге Левши обращены против системы армейского выслуживания, предусматривающей, в частности, чтобы на параде или на смотре солдаты демонстрировали начищенное «до блеска» оружие: «Скажите государю, что у англичан ружья кирпичом не чистят: пусть что бы и у нас не чистили, а то, храни Бог войны, они стрелять не годятся» [5, 7, с. 58]. Согласно народно-мифологической позиции рассказчика, поражение России в Крымской войне – результат своекорыстия придворного окружения: «...государю так и не сказали, и чистка всё продолжалась до самой Крымской компании» [5, 7, с. 58].

Рассмотренные произведения Лескова строятся на антитезе: изображенным крупным планом военным героям рассказов противостоят жестокие, карьерные люди и бесчеловечные обстоятельства, над которыми военному человеку, несмотря на его подневольное положение, удастся одержать победу. Не только «пра-

веднические», но и святочные рассказы основываются на том же принципе. Этим военно-петербургские рассказы Лескова отличаются от его беглых упоминаний мемуарного характера об «ожесточенном свирепстве милитеров» [5, 7, с. 184], например, от рассказанной «кстати» петербургской истории о том, как два офицера «совершенно ни за что, да и без злобы» [6, 2, с. 80–81] разорвали на Невском проспекте шинель бедного «штафирки» [6, 2, с. 80–81], т.е. штатского.

Особенности петербургской погоды также играют немаловажную роль в лесковском образе столицы. Вся сюжетная коллизия с провалившимся в прорубь человеком в рассказе «Человек на часах» определена морским климатом Петербурга: «Зимой, около Крещения, в 1839 году в Петербурге была сильная оттепель. Так размокропогодило, что совсем как будто весне быть» [5, 8, с. 154]. В рассказе «Привидение в Инженерном замке» все таинственное и фантастическое, во власти чего находились кадеты, было частично вызвано типичной для Петербурга непогодой: «Генерал Ламновский умер позднюю осенью, в ноябре месяце, когда Петербург имеет самый человеконенавистный вид: холод, пронизывающая сырость и грязь; особенно мутное туманное освещение тяжело действует на нервы, а через них на мозг и фантазию» [5, 7, с. 115]. Болезненное впечатление, производимое сырой, холодной, туманной погодой столицы, – мотив, проходящий через все творчество Лескова, и в рассказе «Человек на часах» он находится в отдаленной связи с авторской характеристикой главного героя: «Солдат Постников <...> был человек очень нервный и очень чувствительный» [5, 8, с. 156]. Петербургская водная стихия во многом определяет сюжет «Инженеров-бессребренников» и «Очарованного странника»: Николай Фермор гибнет в финских волнах, а повествователь в последнем из упомянутых рассказов, совершая долгое водное путешествие по Неве и Ладожскому озеру, получает возможность услышать пространную историю Ивана Флягина.

Выводы

Итак, рассмотренные в статье тексты Лескова – это художественное осмысление судьбы военного человека, испытываемого историческими, природными, бюрократическими, мифологическими составляющими главного города Российской империи, военный характер которой у Лескова получает неоднозначное преломление («Россия – государство военное» [5, 7, с. 177; 6, 2, с. 80]). Объединяет рассмотренные произведения наличие религиозно-церковной точки зрения, которая может быть или истинным мерилем событий (по преимуществу), или может противостоять авторской этической позиции (в рассказе «Человек на часах» приговор владыки становится объектом авторской сатиры). Даже в юмористическом «Старом гении» эта церковная точка зрения дается через принадлежность произведения к жанру рождественского рассказа («правда восторжествовала, и в честном, но бедном доме водворился покой, и праздник стал тоже светел и весел»). Кроме того, определенное единство рассмотренных текстов создается изображением воинской праведности на фоне плац-парадных, карьерных, «коррупционных», «милитерских» и пр. негативных сторон военной жизни. Лесковский военный Петербург являет собой целостную картину воинской праведности, хотя на несвободу «людей служилых, зависимых» [5, 6, с. 315] накладывается суровость столичных обстоятельств, обусловленная пребыванием перед лицом высшей власти военного государства, недаром самый частый сквозной персонаж вышеназванных текстов – император Николай Павлович.

Рассмотренные в статье произведения, на наш взгляд, тесно связаны с традицией «петербургского текста» – как по линии притяжения (гоголевские мотивы, мотивы натуральной школы), так и отталкивания (лесковский «антипарадный» Петербург лишен поэзии воинской жизни и в то же время не может быть понят как бездушный, казарменный, неестественно-регулярный город).

Библиографический список

1. Анциферов Н.П. «Непостижимый город...». Л.: Лениздат, 1991. 336 с.
2. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: В 14 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 6. 1951. 247 с.
3. Кузьмин А.В. Петербург в творчестве Н.С. Лескова // Мир русского слова. 2003. №1. С. 69–74.
4. Лесков А.Н. Жизнь Николая Лескова по его личным, семейным и несемейным записям и памятям: В 2 т. Т.1 М.: Художественная литература, 1984. 478 с.
5. Лесков Н. С. Собрание сочинений: В 11 т. М.: ГИХЛ, 1956–1958. Т. 8. С. 588–590. Далее ссылки на это издание приводятся вслед за выдержками с указанием в скобках тома и страницы арабскими цифрами.
6. Лесков Н. С. Собрание сочинений в 12 т. М.: Правда, 1989.
7. Лотман Ю. М. Пушкин и «Повесть о капитане Копейкине» (К истории замысла и композиции «Мертвых душ») // Лотман Ю. М. Пушкин. СПб.: Искусство-СПБ, 1995. 850 с.
8. Малышев С.А. Военный Петербург эпохи Николая I. М.: Центрполиграф, 2012. 400 с.
9. Михеева И.Е. «Петербургский текст» русской литературы в цикле Н. С. Лескова «Праведники» // Вестник Марийского государственного университета. 2017. Т.11. №4 (28). С. 153–156.

References

1. Antsiferov N.P. "Incomprehensible city..." L.: Lenizdat, 1991. 336 p.
2. Gogol N.V. Complete works: In 14 vols. M.; L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1937–1952. T. 6. 1951. 247 p.
3. Kuzmin A.V. St. Petersburg in the works of N.S. Leskov // World of Russian Word. 2003. No. 1. Pp. 69–74.
4. Leskov A.N. The life of Nikolai Leskov according to his personal, family and non-family records and memories: In 2 volumes. T.1 M.: Fiction, 1984. 478 p.
5. Leskov N. S. Collected works: In 11 volumes. M.: GIHL, 1956–1958. T. 8. Pp. 588–590. Further references to this publication are given following the excerpts, indicating the volume and page in Arabic numerals in parentheses.
6. Leskov N. S. Collected works in 12 volumes. M.: Pravda, 1989.
7. Lotman Yu. M. Pushkin and "The Tale of Captain Kopeikin" (On the history of the design and composition of "Dead Souls") // Lotman Yu. M. Pushkin. St. Petersburg: Art-SPB, 1995. 850 p.

8. *Malyshev S.A.* Military Petersburg in the era of Nicholas I. M.: Tsentrpoligraf, 2012. 400 p.
 9. *Mikheeva I.E.* “Petersburg text” of Russian literature in N. S. Leskov’s cycle “The Righteous” // Bulletin of the Mari State University. 2017. T.11. No. 4 (28). Pp. 153–156.
-
-

ЛЮБАРСКИЙ РУСЛАН ВАСИЛЬЕВИЧ

кандидат филологических наук, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №57» города Брянска, Россия
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

LUBARSKY RUSLAN VASILIEVICH

Candidate of Philology, Municipal Budgetary Educational Institution «Secondary school No. 57» of the city of Bryansk, Russia
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

**КОНЦЕПЦИИ КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ЕГОРА ЛЕТОВА
(ГРУППА «ГРАЖДАНСКАЯ ОБОРОНА»)**

**CARLOS CASTANEDA'S CONCEPTS AS ELEMENTS OF THE ARTISTIC WORLD OF EGOR LETOV
(CIVIL DEFENSE GROUP)**

В статье исследуется сущность воспроизведения отдельной реальности как производной сновидческого мира Кастанеды (песня «На той стороне»). Рассматривается сущность воплощения кастанедовских ирреальных созданий в качестве маркера художественной рецепции инобытия в произведении «Они наблюдают». Исследуется песня «Слава Психонавтам!» в контексте изображения действительности на психоделической основе. Сделан вывод о роли кастанедовских концепций как формирующих реальность элементов, с помощью которых осуществляется ее противопоставление обыденному миру людей.

Ключевые слова: Егор Летов, «Гражданская оборона», рок-поэзия, концепция, Карлос Кастанеда, сновидческая реальность, песня «На той стороне», песня «Они наблюдают», песня «Слава Психонавтам!»

The article explores the essence of reproducing a separate reality as a derivative of Castaneda's dream world (the song «On the Other Side»). The essence of the embodiment of Castaneda's unreal creatures is considered as a marker of the artistic reception of otherness in the work «They Observe». The song «Glory to the Psychonauts!» explores in the context of depicting reality on a psychedelic basis. The conclusion is made about the role of Castaneda's concepts as reality-forming elements, with the help of which it is opposed to the ordinary world of people.

Keywords: Egor Letov, «Civil Defense», rock poetry, concept, Carlos Castaneda, dream reality, song «On the other side», song «They are watching», song «Glory to the Psychonauts!»

Введение

Произведения Егора Летова (группа «Гражданская оборона») стали объектом изучения для многих исследователей-филологов. Ю.В. Доманский сосредотачивается на формульной поэтике Летова [3]. С.А. Предеина, в свою очередь, исследует мотивную структуру песен рок-поэта относительно специфического воплощения категории бытия [15]. З.Г. Станкович в своей статье изучает героев Летова в контексте их нахождения в том или ином мире [17]. Н.Ю. Летин рассматривает творчество Летова как автобиографический миф, который он соотносит с эзотерическими практиками. Как пишет исследователь, «психоделия рок-поэта «соотносима с традицией шаманизма, язычества (вспомним, что рок по Егору Летову – акт языческий), а декларативное употребление наркотиков – это своеобразная форма протеста, противопоставления» [10, с. 203].

Подобное исследование обуславливает возможность включения концепций Карлоса Кастанеды в песни Летова. Творчество Кастанеды оказало воздействие на многие произведения русской рок-поэзии. К воззрениям мистика обращались такие рок-поэты, как Илья «Черт» Кнабенгоф (группа «Пилот»), Армен Григорян (группа «Крематорий») и другие. В творчестве данных исполнителей прослеживается воспроизведение психоделических особенностей перемещения в иные реальности Кастанеды (песня Кнабенгофа «48», альбомы

«Ботаника» и «Текиловые сны» Григоряна). Как пишет М. Семеляк о духовных исканиях Летова, «у Кастанеды вычитали такой термин – „остановить мир“. Я тогда не очень понимал, что это такое, да Егор и сам его, видимо, очень по-своему понимал. Мы в 1990 году отправились в поход на Урал вчетвером с ним, Янкой и Сергеем Зеленским – и вот Егор хотел пойти остановить мир, Янке про это говорил неоднократно» [16, с. 21]. Интерес к произведениям мистика не мог не отразиться на творчестве Летова. Так, А. Егоров отмечает, что «в летовских песнях содержится своего рода философский подтекст, этакая экзистенциальная тоска, кроме того творчество Егора круто замешано на всяких-там Ницше, Шопенгауэрах, советской эстраде, стихах В.В. Маяковского, прозе Кастанеды и т.д.» [4, с. 171].

В своем интервью Летов выразил отношение к творчеству Кастанеды, переданное с помощью иронии: «К Кастанеде отношусь хорошо, отличная попснтя, великолепная. Особенно первые три тома. Четвертый и восьмой тоже ничего. Всё это вообще хорошо и занятно, если не читать профессионалов на эту тему и не заниматься этим самому» [13]. Также рок-поэт ассоциирует кастанедовские концепции с возможностью преодолеть мнимый характер повседневности. Летов признается: «Все, что помогает сокрушить все эти картонные Месопотамии, взрывать все эти трехмерные декоративные хлопущки, все эти Кастанедовские “описания” – все

хорошо! Все зерно – на мельницу» [4, с. 44]. Ввиду тяготения творчества Летова к парафилософии Кастанеды, исследование воплощения компонентов данного учения в песнях рок-поэта является *актуальной проблемой* современного литературоведения. *Научная новизна* заключается в том, что впервые предпринято изучение произведений Летова в контексте идей Кастанеды. Таким образом, *целью* нашей статьи является исследование специфики отражения в произведениях Летова составляющих кастанедовского вероучения. В статье используется сравнительно-исторический, типологический *методы*.

Изложение основного материала

Как и герои Кастанеды, Летов отделяется от штампованной действительности мистическим способом. Включая в песни схожий с кастанедовским мотив преобразования разума на инобытийной основе, автор воспроизводит своих героев неотделимо от инобытия. Следовательно, происходит трансформация восприятия традиционного миропорядка. В песне «На той стороне» Летов описывает окружающую человека реальность:

Белый белый понедельник – навсегда последний день
Молодой зелёный вторник – раскалённо-ясный день
Желтоватая среда – бессвязный воспалённый день
Фиолетовый четверг – такой огромный вечный день [11].

Рок-поэт воспроизводит бессмысленность человеческой жизни. Он описывает каждый день и сосредотачивается на излишней предсказуемости жизни. При этом Летов видит спасение от подобного существования в переходе в ирреальный мир. В произведении находим:

Но мы проснемся на другом берегу
Но мы проснемся на другом берегу
Но мы очнемся на другом берегу
И может быть вспомним
И может быть вспомним [11].

Значимое место в песне занимает попытка разрушить связь с повседневностью. Летов трансформирует сознание человека, что дает возможность странствия в различные реальности и воссоздания того или иного мира. Это осуществляется с помощью осознания существования инобытия, отличного от людского мира. Исследуя поэтику Летова, В.А. Гавриков подчеркивает схожий принцип изображения художественного мира в песне «Снаружи всех измерений»: «”Я летаю снаружи всех измерений”»; – он имеет в виду не посмертные переживания, а видения, вызванные изменением сознания» [2, с. 189]. Лирические герои произведения «На той стороне» засыпают в обывательской действительности и перемещаются «на другой берег» – в сновидение. При этом строка «Но мы очнемся на другом берегу» подчеркивает неразрывность разума лирического героя и инобытийной реальности. Она свидетельствует об обстановке привычной работы или затуманивании разума, что способствует переходу в мир сна, в котором лирический герой возрождается в новом виде. Беря во внимание то, что сознание – проекция реальности, Кастанеда

воссоздает его в качестве катализатора путешествия в инобытие, а также создания иного мира. «Воин» автора с помощью осознания мира как вместилища множества действительностей способен не только преобразовать свое видение повседневности, но и мироздание в целом.

Герои Кастанеды оставляют обыденную действительность, чтобы перейти в сновидческий мир. Чтобы оказаться в нем, нужно оставить физическое тело в обывательском мире и посредством астрального дубля путешествовать по реальностям. Сновидение является проекцией модернизированного разума «воина» Кастанеды. Неслучайно мир сновидения сопряжен с восприятием, осознанием – ведущими мыслительными процессами: «В сновидении мы действительно можем воспринимать другие миры, которые мы способны достаточно точно описать. Но мы не сумеем описать то, что позволяет нам их воспринимать, хотя можем почувствовать, как сновидение открывает для нас иные реальности. Я бы сказал, что сновидение – это восприятие, процесс в теле и осознание в уме» [6, с. 9]. Таким образом, в творчестве Летова и Кастанеды осуществляется воспроизведение инобытия, заменяющего человеческую реальность. При этом Летов воспроизводит тождественность мыслительных процессов освоению инобытия, встречающуюся в творчестве Кастанеды, что помогает рок-поэту сконструировать благоприятный для собственного героя мир. Для этого Летов изображает кастанедовскую производную сознания – сновидение как часть художественного мира песни, которое воспринимается в качестве отдельной действительности, равно существующей наряду с повседневностью.

Инобытийное воплощается и в произведении «Они наблюдают». Летов упоминает разнообразных непонятных созданий:

За спиной
В мутном зеркале
В талой воде
Позавчера
Голубые вереницы
Неосознанных лиц
Неопознанных тел
Они возвращаются молча стоят наблюдают... [12]

Автор описывает созданий мистического характера, которые наблюдают за повседневным миром. Слово сочетание «Голубые вереницы» акцентирует внимание на незримом присутствии «голубых созданий» относительно обыкновенных людей. В произведениях Кастанеды изображаются ирреальные существа, основой которых является чистая энергия – неорганики. Автор сосредотачивается на голубых лазутчиках – магах, ставших энергией, отличающейся голубым свечением. Кастанеда перемещается в реальность сна, в котором видит голубого неорганика в образе девушки: «В моем следующем сновидении, которое произошло дома, разверзлась преисподняя. Я достиг мира теней, как я делал это огромное количество раз: единственным отличием было присутствие голубой формы энергии. Она находилась среди других теневых существ» [6, с. 147]. Летов также локализирует ирреальных созданий особым образом:

Они уже здесь
Там за зеркалами они тоже молчат
Видят не видят
Неподвижные большие
Везде повсюду [12].

Автор описывает две реальности, которые отделяются друг от друга стеклом-зеркалом. Причем мир сверхъестественных голубых созданий находится по другую сторону зеркальной поверхности, в то время как действительность голубого лазутчика Кастанеды также представляет собой отдельный от обыденной реальности инобытийный феномен. Стекло в мировой литературе восходит к архетипическому образу двойственности реальности. Оно выполняет функцию разделителя двух миров: повседневного и инобытийного. Также стеклянная поверхность может являться порталом в определенное измерение.

В романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» зеркальное стекло – способ перемещения из одного пространства в другое. Булгаков описывает Азazelло как inferнального персонажа, связанного с данным феноменом: «Прямо из зеркала трюмо вышел маленький, но необыкновенно широкоплечий, в котелке на голове и с торчащим изо рта клыком, безобразящим и без того невиданно мерзкую физиономию. И при этом ещё огненно-рыжий» [1, с. 350]. Именно пройдя сквозь зеркало, в ином мире оказываются героини «Королевства кривых зеркал» В. Губарева Оля и Яло, а также Алиса из произведения «Алиса в Зазеркалье» Л. Кэрролла.

Кастанеда использует для перемещения в сновидческую реальность «места силы», где, с точки зрения мистика, находится лагуна, позволяющая путешествовать между измерениями. Дон Хуан показывает своему подопечному одно из них: «С этого момента о целом ряде вещей мы будем разговаривать только в местах силы, – продолжал дон Хуан. – Сегодня у тебя первая попытка, что-то вроде испытания. Мы находимся сейчас в одном из таких мест, и говорить здесь можно только о силе» [9, с. 113]. Упоминание силы – аллюзия на энергию, которая концентрируется в «месте» в большом количестве. Именно она способствует странствию в сновидческом мире. При этом сновидческие действительности пересекают «места силы», что существенно упрощает их освоение «воином». Следовательно, «Голубые вереницы» являются индивидуально-авторской проекцией кастанедовского «лазутчика». Включение данного явления в песню как художественно переработанного образа Кастанеды осуществляется на основе его колористической особенности (голубой цвет) иотнесенности к ирреальному миру. Летов сочетает образ стекла с кастанедовской поэтикой с целью обозначения потустороннего мира с помощью архетипического и эзотерического маркера. Однако если архетип стекла служит в качестве обозначения наличия иного мира, то эзотерические производные кастанедовского учения преобразуют инобытие как сакральное пространство, доступное лишь субъектам с преображенным сознанием.

Часто субъект песни Летова – герой-бунтарь, сражающийся с системой. Однако он также неотделим от альтернативного мира. В песне «Слава Психонавтам!» рок-поэт воспевае покорителей «своих беспредельных пространств»:

Так значит – слава Психонавтам!
Слава пионерам!
Ура – Первопроходцам
Своих беспредельных пространств,
Своих разноцветных глубин [14].

«Психонавты» – окказиональное образование от основ слов «психоделический» и «космонавт». При этом слово приобретает значение, сопряженное с перемещением по миру посредством психоделических практик. Разочаровавшийся в обыденном мире Летов познает смысл человеческого существования в освоении различных пространств. В песне Летова обозначен путь вне пространственно-временных характеристик и состоящий в бесконечной борьбе со всевозможными проявлениями повседневности. Борьба лирического героя неразрывна с постижением «сияющего космоса внутри»:

Великие стволы обрастают ветвями
Ветви – не вечны, становятся суками
Сучья рубят мы летим как ракеты
В сияющий космос внутри [14].

Кастанеда обозначает «воина» в качестве «светящегося кокона» внутри физического тела. «Кокон» пересекают линии реальностей («эманации Орла»), которые позволяют кастанедовскому «воину» существовать как посреднику между действительностями. Мистик описывает «третье внимание» – высшую степень познания, которая «...достигается, когда свечение осознания превращается в огонь изнутри – свечение, которое зажигает не по одной полосе за раз, а одновременно все эманации Орла внутри кокона человека» [7, с. 75].

Летов рок – поэтически интерпретирует кастанедовское «свечение», которое сопряжено с иным миром. Тем самым рок-поэт показывает, что существующие в обособленном варианте измерения зависят от духовного потенциала человека, а точнее, существуют «внутри» субъектов. Благодаря эпитету «новая» Летов подчеркивает существование инобытия – новой Земли с ее объектами в качестве альтернативы повседневности:

Новые деревья впиваются в лето
Новые гнёзда на них свивают птицы
Новая алхимия, новая природа
Новая наша земля [14].

Смена действительностей осуществляется на психоделической основе:

Это – наш Химический Дом
Для печальных жителей Земли
Это – наш Химический Дом
Для печальных жителей Земли [14].

В песне Летова конструируется образ дома в сочетании с психоделией. Семантика «Химического дома» подчеркивает локацию, основанную на синтетических психоделиках, состоящих из химических соединений. По мнению Д.Л. Карпова, «Химический дом» ощущается как «сверхреальность, <...> что соответствует представлениям о сакральном пространстве, изначально

но дарующем жизнь» [5, с. 71]. Однако рок-поэт воспроизводит психоделическое измерение неидеальным. Враждебность психоделической реальности порождает намерение «выздоровливать отсюда». Рок-поэт пишет:

Привычная болезнь – не вернуться назад
Паническая жажда выздоравливать отсюда
Неистовые ангелы с голодными глазами
Штурмуют свои небеса [14].

В русской литературе XIX – XX вв. существует традиция включения в произведение образа «холодного», «мертвого» дома. На примере повести Д. Хармса «Старуха» А.В. Шаравин исследует враждебность родного жилища по отношению к главному герою в связи с внезапной смертью старухи: «И жилье, которое, казалось, по всем незыблемым юридическим законам и законам здравого смысла принадлежит человеку, внезапно превращается в чужое и враждебное. Пространство комнаты становится табуированным для героя <...>. Даже попытка войти в квартиру заканчивается кошмаром: навстречу ползет труп старухи. Комната лишь “умело маскируется” под жилое помещение, в своей сущности являясь чем-то другим. Квартира стала пристанищем мертвой старухи» [18, с. 81].

Странствие в психоделическое инобытие в песне сопряжено с кастанедовскими практиками, содержание которых заключается во влиянии на сознание психоделиков. Упомянутый Кастанедой пейот имеет вещество мескалин, мифически интерпретируемое как божество Мескалито, которое преобразовывает разум для постижения иной реальности. Кастанеда осознает данную особенность как «урок правильной жизни»: «Силу, заключенную в пейоте, дон Хуан называл “Мескалито”. Мескалито является добровольным учителем и защитником людей. Он учит, как “правильно жить”. Пейот обычно принимается на собраниях магов, называемых “митоты”, участники которых собираются специально

для того, чтобы получить урок “правильной жизни”» [8, с. 12]. Мескалито пробуждает у «воина» определенные состояния сознания, осмысляемые мистиком как переход в новый мир. Неслучайно во «Введении» к «Отдельной реальности» присутствует эпизод, связанный с растениями особого рода, в том числе и с пейотом: «Классифицировать растения, которые применялись в процессе обучения, как галлюциногены, а вызываемые ими состояния – как необычную реальность, является, конечно, моей собственной инициативой» [8, с. 11].

Психоделическое путешествие в новую реальность в «Славе Психонавтам!» является следствием рок-поэтического осмысления кастанедовского принципа описания аналогичного пути перехода в новый мир. Однако неотделимость данного аспекта от литературной традиции необходима автору для изображения парадоксальной ситуации, связанной с оставлением повседневности во благо неблагоприятного инобытия. При этом летовская рецепция образа «мертвого дома» герметизирует инобытие относительно «психонавтов» и подчеркивает трагическую предопределенность их существования.

Выводы

Таким образом, в творчестве Летова присутствует кастанедовский принцип постижения иной реальности посредством психоделиков («Слава Психонавтам!»). Однако летовский мир сна основан на сновидческом мире Кастанеды и сопряжен с деятельностью сознания («На той стороне»). При этом в песне «Они наблюдают» присутствует как сходные с кастанедовскими концепциями элементы («зеркала»/«места силы»), так и художественные проекции идей мистика («неорганические существа»). Стоит отметить, что идеи Кастанеды представляют собой конструирующие реальность песен Летова компоненты, с помощью которых осуществляется ее противопоставление повседневному человеческому миру.

Библиографический список

1. Булгаков М. Белая гвардия. Мастер и Маргарита. Романы. Минск: Мастацкая літаратура, 1988. 670 с.
2. Гавриков В.А. Песенная поэзия vs печатная поэзия. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2022. 388 с.
3. Доманский Ю.В. Формула «и времени больше не будет» в художественном мире Егора Летова//В сборнике: Безвременье как сюжет. Статьи и материалы. Тверской государственный университет. Тверь, 2017. С. 279–295.
4. Егор Летов. Я не верю в анархию (Сборник Статей). Москва, 1997. 213 с.
5. Карпов Д.Л. Сюжет перехода и сюжет уходов стихах Е. Летова, написанных для альбома «Зачем снятся сны?»//Социальные и гуманитарные знания. 2019. Т. 5. № 1 (17). С. 66–77.
6. Кастанеда К. Искусство Сновидения. Москва: София, 2013. 288 с.
7. Кастанеда К. Огонь Изнутри. Сила Безмолвия. Москва: София, 2016. 512 с.
8. Кастанеда К. Отдельная Реальность. Москва: София, 2014. 288 с.
9. Кастанеда К. Путешествие в Икстлан. Москва: София, 2013. 288 с.
10. Летин Н.Ю. Мифопоэтический контекст поэзии Егора Летова//Русская рок-поэзия: текст и контекст. 2011. № 12. С. 195–203.
11. Летов Е. На той стороне. Режим доступа: <http://www.groborona.ru/texts/1098888710.html> (дата обращения: 8.03.2024).
12. Летов Е. Они наблюдают. Режим доступа: <http://www.gr-oborona.ru/texts/1122712529.html> (дата обращения: 8.03.2024).
13. Летов Е. Ответы на вопросы посетителей официального сайта Гражданской Обороны, 12.09.05. Режим доступа: <http://www.gr-oborona.ru/pub/offline/1126545107.html> (дата обращения: 8.03.2024).
14. Летов Е. Слава психонавтам! Режим доступа: <http://www.gr-oborona.ru/texts/1179600141.html> (дата обращения: 8.03.2024).
15. Предеина С.А. Мотив преодоления разобщенности бытия в творчестве Е. Летова//LibriMagistri. 2023. № 3 (25). С. 160–168.
16. Семеляк М. Значит, ураган. Егор Летов: опыт лирического исследования. Москва: Индивидуум, 2021. 256 с.
17. Станкович З.Г. Рефлексия собственного отсутствия в мире лирическими субъектами поздних произведений Егора Летова//Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2020. № 9-1. С. 92–101.
18. Шаравин А.В. Городская проза 70-80-х годов XX века: Часть 1. Брянск: Издательство БГПУ, 2000. 388 с.

References

1. *Bulgakov M.* The White Guard. The Master and Margarita. Novels. Minsk: Mastatskayalitaratura, 1988. 670 p.
 2. *Gavrikov V.A.* Song poetry vs printed poetry. Moscow; Berlin: Direct Media, 2022. 388 p.
 3. *Domansky Yu.V.* The formula "and there will be no more time" in the art world of EgorLetov//In the collection: Timelessness as a plot. Articles and materials. Tver State University. Tver, 2017. Pp. 279–295.
 4. *Egor Letov.* I don't believe in anarchy (Collection of Articles). Moscow, 1997. 213 p.
 5. *Karpov D.L.* The plot of transition and the plot of departure in the poems of E. Letov, written for the album «Why do you dream?»// Social and humanitarian knowledge. 2019. Vol. 5. No. 1 (17). Pp. 66–77.
 6. *Castaneda C.* The Art of Dreaming. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
 7. *Castaneda C.* Fire From The Inside. The power of Silence. Moscow: Sofia, 2016. 512 p.
 8. *Castaneda C.* A Separate Reality. Moscow: Sofia, 2014. 288 p.
 9. *Castaneda C.* Journey to Ixtlan. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
 10. *Letin N.Yu.* The mythopoetic context of YegorLetov's poetry//Russian rock poetry: text and context. 2011. No. 12. Pp. 195–203.
 11. *Letov E.* On the other side. Access mode: <http://www.groborona.ru/texts/1098888710.html> (date of application: 03/8/2024).
 12. *Letov E.* They're watching. Access mode: <http://www.gr-oborona.ru/texts/1122712529.html> (date of application: 03/8/2024).
 13. *Letov E.* Answers to questions from visitors to the official Civil Defense website, 09/12/05. Access mode: <http://www.gr-oborona.ru/pub/offline/1126545107.html> (date of application: 03/8/2024).
 14. *Letov E.* Glory to the psychonauts! Access mode: <http://www.gr-oborona.ru/texts/1179600141.html> (date of application: 8.03.2024).
 15. *Predeina S.A.* The motive for overcoming the disunity of being in the work of E. Letov//LibriMagistri. 2023. No. 3 (25). Pp. 160–168.
 16. *Semelyak M.* Means a hurricane. EgorLetov: the experience of lyrical research. Moscow: The individual, 2021. 256 p.
 17. *Stankovich Z.G.* Reflection of one's own absence in the world by the lyrical subjects of EgorLetov's later works//Bulletin of the Russian State University. Series: Literary Studies. Linguistics. Cultural studies. 2020. No. 9-1. Pp. 92–101.
 18. *Sharavin A.V.* Urban prose of the 70–80-ies of the twentieth century: Part 1. Bryansk: BSPU Publishing House, 2000. 388 p.
-
-

УДК 82

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-108-112

МИНКИН КИРИЛЛ СЕРГЕЕВИЧ

бакалавр 5 курса, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: lirik1200@yandex.ru

НИКИТИНА ИРИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русской, зарубежной литературы и массовых коммуникаций, доцент, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия

E-mail: kafedra338@mail.ru

MINKIN KIRILL SERGEEVICH

Bachelor of the 5th year, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: lirik1200@yandex.ru

NIKITINA IRINA NIKOLAEVNA

Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Russian and Foreign Literature and Mass Communications, Associate Professor, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia

E-mail: kafedra338@mail.ru

**РОЛЬ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОППОЗИЦИЙ «ГОРОД-ПРИРОДА», «ГОРОД-ДЕРЕВНЯ»
В РАСКРЫТИИ ИДЕЙНОГО ЗАМЫСЛА ГОРОДСКОЙ ПРОЗЫ ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА**

**THE ROLE OF SPATIAL OPPOSITIONS «CITY-NATURE», «CITY-VILLAGE» IN THE DISCLOSURE
OF THE IDEOLOGICAL IDEA OF LEONID ANDREEV'S URBAN PROSE**

В данной статье предлагается рассмотреть одну из традиционных пространственных оппозиций в русской литературе. Исследователи отмечают, что зачастую городская реалья в рассказах Л. Андреева противопоставлена естественной, природной. Такая антитеза топосов обозначает идейную концепцию изображения города как места существования человека. Автор даёт понять, что человек сам стал заложником урбанизации, лишив себя природных наслаждений, чувства свободы и индивидуальности. Именно противопоставление города природе помогает обнажить идейную проблематику текстов Л. Андреева, связанную с унификацией личности, потерей собственного Я в городской реалии. Анализ городских текстов в данном литературоведческом направлении подчёркивает неутешительную мысль автора: человек, погрязший в урбанистической рутине, ещё может попытаться стать счастливым, вырвавшись из «каменных стен» в деревню, потянувшись к природе, однако это наслаждение является преходящим: в конечном счёте он вынужден вернуться и доживать несчастную жизнь именно в городской реалии.

Ключевые слова: топос, город, Л. Андреев, антитеза, оппозиция, идея, поэтика.

In this article, it is proposed to consider one of the traditional spatial oppositions in Russian literature. Researchers note that often the urban reality in the stories of L. Andreev is opposed to the natural, natural. Such an antithesis of toposes denotes the ideological concept of the image of the city as a place of human existence. The author makes it clear that man himself has become a hostage of urbanization, depriving himself of natural pleasures, a sense of freedom and individuality. It is the opposition of the city to nature that helps to expose the ideological problems of L. Andreev's texts related to the unification of personality, the loss of one's own Self in urban reality. The analysis of urban texts in this literary direction emphasizes the author's disappointing thought: a person mired in urban routine can still try to become happy by escaping from the «stone walls» to the village, reaching out to nature, but this pleasure is transient: eventually he is forced to return and live out his life

Keywords: topos, city, L. Andreev, antithesis, opposition, idea, poetics.

This article proposes to consider one of the traditional spatial oppositions in Russian literature. Researchers note that often the urban reality in the stories of L. Andreev is opposed to the natural, natural. Such an antithesis of toposes denotes the ideological concept of the image of the city as a place of human existence. The author makes it clear that man himself has become a hostage of urbanization, depriving himself of natural pleasures, a sense of freedom and individuality. It is the opposition of the city to nature that helps to expose the ideological problems of L. Andreev's texts related to the unification of personality, the loss of one's own Self in urban reality.

Введение

Активный процесс переселения человека из деревни в город волновал многих отечественных писателей. К образу города авторы начинают обращаться уже в XIX веке: они изображают его внешнюю сторону, наделяют фантастическими качествами и закладывают

двойственную трактовку. Однако наибольшее развитие городская проза получает в XX веке: с появлением модернистских течений в литературе начинается переосмысление городского пространства: отныне это не просто место жизни человека, где происходят различные происшествя, а живой организм, влияющий на судьбы горожан. Важно подчеркнуть, что городское

пространство в творчестве Леонида Андреева – явление синкретичное, поскольку автор при изображении данного образа обращается к приёмам нескольких эстетических направлений, что преломляет интерпретацию классической традиции урбанизации, заложенной ещё А.С. Пушкиным, и модифицирует её в литературе начала XX века, тем самым предопределяя особый интерес к подобным художественным явлениям. Следовательно, рассмотрение образа города исключительно в канве реализма и модернизма невозможно, что требует анализа отдельных элементов, с помощью которых автор обозначает специфику изображаемого явления: к таковым стоит относить ранее неисследованную бинарную оппозицию «город-деревня/природа», что и обуславливает актуальность данного исследования.

Цель исследования – изучение бинарных оппозиций «город-деревня», «город-природа» в контексте выявления специфических черт урбанистического образа в прозе Леонида Андреева.

В основу исследования положены *метод описательной поэтики* (изучение художественно-эстетического своеобразия урбанистического образа в прозе Л. Андреева и его анализ путем последовательного исследования языка произведений, где фигурирует соответствующий образ) и *мифо-поэтический метод* (связан с изучением одушевления и олицетворения образа города).

Изложение основного материала

Бинарная оппозиция «город-деревня» складывалась в русской литературе на протяжении многих столетий и на сегодняшний день имеет несколько трактовок. Но чаще всего она воспринимается как «своё-чужое», особенно это заметно на начальных этапах её формирования, например: «женщина из нашей деревни ↔ девки городские; землячка ↔ далёко от травы живёт [о городской барышне]» [4, с. 6]. Для сельского жителя в деревне небо выше, трава зеленее, люди доброжелательнее и всегда готовы помочь друг другу, а городское пространство воспринимается ими как место пугающее, замкнутое, где люди проявляют все свои худшие качества. Л.А. Граузбер отмечает, что с постепенным процессом урбанизации «связи с деревней не прерываются, но заметно ослабевают. Некоторыми носителями ГП деревня начинает восприниматься как место, куда наезжают лишь время от времени – отдохнуть, порыбалить, в баньке помыться. Формируется убеждение, что в деревне жить тяжело» [4, с. 6]. Такая интерпретация деревенского топоса неминуемо ведет к переориентации ценностей, изменению представлений о семье, любви или о доме, который традиционно представлен в виде избы, хаты, огорода, печи, вскоре начинает осмысливаться исключительно в контексте городской квартиры, ассоциируется даже с «бараком или койкой в общежитии – был бы свой угол» [4, с. 6]. Изменение семантики привело к переоценке ценностей, изменению устремлений человека: к началу XX века наблюдаем стереотип, где деревня ассоциируется с прошлым, устаревшим, а город – с будущим, возможностями и нечто новым. Однако практика объективной реальности демонстрирует иное: стремление человека к обеспечению материального достатка, жажда наживы и обогащения привела к обнищанию морали, утрате духовности. Вывод за-

кономерен: истинная цивилизация – это не высоты, «человейники», в которых проживают тысячи людей, и фабрики, закоптившие небо черной сажей, а пространство, в котором человек устремлен к духовному, что и обуславливает возврат к истокам – в деревню, которая традиционно воспринимается как естественность.

Осмысление урбанистического пространства Леонида Андреева представлено именно в таком контексте: образ города не амбивалентен и безальтернативен в прозе писателя, поскольку всегда одинок, пугающ и ужасен, порой он приобретает inferнальные характеристики, поэтому очевидно, что такому пространству противопоставляется естественная среда, которая традиционно связывается с топосами природы и деревни. Эту мысль подтверждает исследование одного из ведущих ученых, занимающихся изучением творчества Л. Андреева, Е.А. Михеичевой, которое написано в соавторстве с Зеленцовой А.В.: «Город обезличивает человека, делает его песчинкой в многолюдной толпе, кишашей на улицах города». [5, с. 161]. К этим же вопросам частично обращается Екатерина Александровна и в своём диссертационном исследовании «Творчество Леонида Андреева (Особенности психологизма и жанровые модификации)» [6].

Исследователь В.В. Цуркан в главе «Город» отмечает, что «границы между этими мирами не становятся препятствием для взаимодействия внешнего и внутреннего пространства, городской среды и мира природы. Наоборот, эти границы призрачны, легко проходимы» [3], однако в прозе Л. Андреева наблюдаем антонимичную ситуацию: линии между представленными топосами ощущаются наиболее остро.

Подобную проблематику обнаруживаем во многих произведениях писателя, однако в рассказах «Петька на даче» и «Проклятие зверя» оппозиция «деревня-город» становится сюжетообразующей, поскольку их контраст отвечает авторскому замыслу: попытка душевного спасения человека возможна исключительно вне городского пространства.

Художественное пространство первого текста условно можно разделить на два: внутренне замкнутое, которое олицетворяет город, представленный топосом парикмахерской Осипа Абрамовича, бульваром и кварталом, заполненным «домами дешевого разврата» [1, с. 140], и внешне разомкнутое – дача, куда приезжает Петька на несколько дней, берег пруда, лес.

Лейтмотивом в описании урбанистического топоса становится грязь: грязь в парикмахерской, грязно одетые люди на бульваре, грязное полуобнаженное тело избитой женщины, «грязные-перегрязные» [1, с. 143] руки и шея мальчика и даже грязные простынки для посетителей, она вырастает в некую метафизическую категорию, и именно поэтому уже «грязные истории» [1, с. 142] рассказывает Петька знакомым — такие характеристики в первую очередь указывают на пошлость образа и придают городу, по Л. Андрееву, «особый характер чего-то *грязного*, беспорядочного и тревожного» [1, с. 143]. Негатив топоса подчёркивают и другие положения: в городе оказываются не защищены все слои населения вне зависимости от их возраста и гендера, видим как он развращает и опошляет детей: напарник Петьки – такой же ребёнок – «*курил папирсы, сплёвывал через зубы, ругался скверными словами и даже*

хвастался, <...> что пил водку» [1, с. 141], – на улице сталкиваются «старые или молоденькие» [1, с. 142], но это не имеет принципиального значения для писателя, поскольку все они давно утратили индивидуальность и «говорили хриплым, резким голосом, бранились» [1, с. 142], нет различий между мужчинами и женщинами: **«Пьяный мужчина бил такую же пьяную женщину»** [1, с. 142]. Город становится местом преступлений, именно поэтому заголовки «Московского листа», которые читал Мишка, были наполнены описанием краж и грабежей. Топос вбирает характеристики безнравственности и пошлости, уподобляя себе и горожан. Усиливает чувство трагичности такого существования категория времени в рассказе, которая указывает на цикличность и однообразность существующего порядка: парадоксальна в этом понимании хронология суток, которая априори динамична, но в рассказе приобретает качества статичности: **«и утром, и вечером, и весь божий день над Петькой висел один и тот же отрывистый крик»** [1, с. 142], – увеличивается масштаб неподвижности за счёт закольцованности времен года: **«И зимою, и летом видел все те же зеркала»** [1, с. 142]. Неслучайно повествователь замечает: **«Праздников не было»** [1, с. 142], – поскольку те традиционно нарушают будничные циклы, внося радость, веселье и отдых в повседневность, что образу данного города категорически не свойственно. Такая специфика города, воплощаемая за счёт экспрессионистской поэтики, обуславливает характеры жителей – **«равнодушные, злые или распущенные»** [1, с. 141], способствует обобщению их образов, превращая личность в толпу: **«все как будто на одно лицо и одного возраста»** [1, с. 141–142]. Негативное воздействие топоса прослеживает не только на духовном уровне, но и физическом, такую мысль автор подчёркивает с помощью оксюморона: у совсем молодого Петьки **«прорезались тоненькие морщинки, <...> и делали его похожим на состарившегося карлика»** [1, с. 143]. Неблагоприятен город и для здоровья его жителей, именно поэтому у главного героя на голове появляются **«нехорошие струны»** [1, с. 142], а состояние жителей характеризуется постоянным недостатком сна, описывая его, повествователь не случайно прибегает к двойному приему – сравнению и гиперболе: **«пассажир, проехавший тысячи вёрст без отдыха»** [1, с. 141]. Мотив сна стоит связывать и с попыткой побега от подобной действительности, так Леонид Андреев изображает мир нереальный, иллюзорный: **«Всё хотелось спать и часто казалось, что всё вокруг него неправда, а длинный неприятный сон»** [1, с. 142]. Подчёркивает убогость быта города его цветовая палитра: **серые** от пыли деревья, такая же **серая** от них тень, трава, **порыжевшая** от солнца, **жёлтое** тело – традиционно «болезненная», скудная цветовая гамма снова отсылает к Ф.М. Достоевскому.

Однако мнимое спасение не решает объективно сложившейся проблемы, и авторский замысел прослеживается в мечтах Петьки, которому **«хотелось в другое место»** [1, с. 143]. Именно таким топосом и становится деревня, дача, куда мальчик вырывается на несколько дней. Преодоление границы между пространствами достигается за счёт мотива пути и железной дороги, который традиционно предопределяет движение. С этим мотивом связаны перемены, происходящие в душе мальчика. Попадание в естественное пространство изменяет

представление героя о жизни, именно поэтому повествователь называет его **«новым миром»** [1, с. 144] с ясным и широким небом, радостными облачками – всё настолько завораживало Петьку, что тот боялся **«потерять малейшую подробность пути»** [1, с. 144]. Дача и окружающая её природа в описании Л. Андреева приобретают метафизический характер – буквально всё вокруг оживает и вступает в контакт с Петькой: **«небо звало его и смеялось, как мать»** [1, с. 145], – уподобляется человеку, что становится ключевым противопоставлением искусственному, неживому городу. Л. Андреев подчёркивает основополагающую идею несостоятельности современной цивилизации: раньше дикарь представлялся человеком, переходящий из пустыни в город, ныне – это **«современный дикарь, выхваченный из каменных объятий городских громад»** [1, с. 144]. Автор употребляет слово «дикарь» не случайно. Он заставляет читателя прибегнуть к выбору самого точного лексического оттенка разнобразной семантики этого многозначного слова. Словарь С.И. Ожегова трактует прямое значение слова, как **«находящийся в первобытном состоянии (о людях)»** [8]. Значит, этот оксюморон и есть ключ к пониманию глубочайшей психологической и нравственной общечеловеческой проблемы – человек становится первобытным в условиях города – мнимой цивилизации, а если учитывать переносные значения слова, которые, безусловно, уточняют и углубляют прямое значение, то современный дикарь становится грубым, необузданным, нелепым, странным, способным на дикую выходку или дикую мысль. Отсюда и проблемы человека – дикое пьянство, **«барстводикое»** [9, с. 32], как писал в свое время А.С. Пушкин – и социум, и личность, становясь дикими, приобретают уродливые черты.

Человек слаб перед природой, боится её, но она не отвергает его, а, наоборот, принимает, поэтому по прошествии двух дней **«Петька вступил в полное соглашение с природой»** [1, с. 145], вместе с гармонией внешней герой обретает и внутреннюю – вновь начинает вести себя как ребенок: радуется, смеется, бьёт по воде руками, поднимая брызги. Деревня исцеляет не только духовно, но и физически: вечно худевший в городе Петька, по замечанию матери: **«Растолстел как!»** [1, с. 145] – а его «морщинки пропали» [1, с. 144], ровно как и вечное состояние полусна. Деревня становится тем самым местом катарсиса, местом «куда ему всегда хотелось уйти» [1, с. 146].

Однако, возвращаясь к специфике городской реалии в текстах Л. Андреева, не стоит забывать об обреченности героя, однажды попавшего в такое пространство, именно поэтому события подталкивают Петьку к возвращению в **«большой жадный город»** [1, с. 147], который **«равнодушно поглотил свою маленькую жертву»** [1, с. 147]. Таким образом, в рассказе «Петька на даче» Л. Андреев не обнаруживает выхода из сложившейся ситуации, что созвучно трагической развязке произведения и кольцевой композиции рассказа: в конце видим всю ту же картину: **«Пьяный мужчина бил такую же пьяную женщину»** [1, с. 148], но при этом чётко намечает пути его поиска, обозначая проблемное поле с помощью бинарной оппозиции, отмечая утрату традиций между городом и деревней, изображая второй топос, как мир идеальный и гармоничный и, безусловно, указывая

на необходимость возвращения к традициям и переосмыслению существующего порядка жизни, который во многом абсурден и опошлен.

Такую же интерпретацию оппозиции обнаруживаем в другом рассказе писателя – «Проклятие зверя». Образ города типичен для андреевской прозы: внимание повествователя обращено на обезличивание человека городом, именно поэтому большое значение имеет описание жителей, а точнее толпы города. Такая обобщенность достигается путём описания предметного мира жителей: «Все мы сидим, и нас всех вместе везут в город; у всех вещи: чемоданы, картонки и саки, и у меня чемодан, картонка, сак. Все суетятся, хватают вещи, толкаются, зовут носильщика, и я тоже» [2, с. 19]. Существование индивидуального в городе невозможно: нет личности, есть только толпа, людей вокруг много: «Стать одною из этих маленьких волн, умалиться их малостью, умножиться их множеством, растворить свое одинокое, сумасшедшее «я» в однородности всех этих таких же одиноких, сумасшедших «я», сделавшихся «мы»» [2, с. 20], – но ни один человек не представляет интереса. Всю абсурдность такого существования автор подчёркивает с помощью риторического вопроса, звучащего из уст главного героя: «Почему на улице нет никого, когда кругом людей так много?» [2, с. 25].

Убийственность города диктуется его ландшафтом: «асфальт, и камень, и железные столбы, и рельсы, и тысячи железных вагонов, крыши, мостов накаляются сплошь и наполняют воздух горячим, безысходным душем» [2, с. 25]. Ход времени в таком хронотопе резко ускоряется: вечная спешка, в которой живёт городская толпа, лишает человека возможности насладиться не только мгновением, но и всей жизнью, что подчёркивается частотным лексическим повтором слова «скорее» в тексте рассказа: «Секундная стрелочка и погоняла меня: скорее, скорее! Скорее иди, скорее смотри, скорее кури свою сигару!» [2, с. 22]. Всё это в конечном счёте приводит к мысли о невозможности существования в подобной реальности.

В то же время городу противопоставлен природный топос, который в рассказе связывается со свободой, умиротворением и спокойствием: «У моря целыми часами я мог лежать, не шевелясь, и пересыпать песок между пальцев так медленно, как будто целая вечность передо мною» [2, с. 22], – время здесь практически останавливается: неслучайно оно сравнивается с вечностью: «будто целая вечность передо мной» [2, с. 22]. Однако образ города оказывается куда многозначное, что предопределяет выход за рамки реалистического метода при его описании, поскольку он обманчив и «делает все, чтобы притвориться немного лесом, немного садом» [2, с. 24]. Город иллюзорен, заманчив и внешне привлекателен, поэтому главный герой стремится туда. Впервые попадая в урбанистическое пространство, он воодушевлен и не осознает трагичность окружающей его реальности: «Как весело, как шумно?

Как много народу! Смотри: идут солдаты», «Целый час, быть может, больше, я наслаждался, как никогда» [2, с. 19]. Однако сразу же наблюдаем процесс разочарования городом, как только герой начинает обнаруживать схожесть с другими жителями, осознавать потерю личного, индивидуального: «И вот тут стало мне жутко и беспокойно; казалось, я что-то потерял, и это потерянное есть мое я» [2, с. 23], – то, что ещё совсем недавно казалось ему «своим», вдруг становится «общим». Осознавая абсурдность окружающей действительности и ощущая страх, герой стремится вырваться из поглотившего его пространства: «И я хочу уйти скорее из этой пустыни, населенной плачущими призраками, но я не знаю, куда идти» [2, с. 26], – однако всё, что ему удаётся, это сохранить воспоминания о природе, которая раньше казалась не столь интересной, теперь уже осмысливается как нечто привлекательное: «И разве не новыми кажутся мне теперь пустынные море и лес?» [2, с. 35].

Аналогичную мысль подчёркивает автор в рассказе «Из жизни штабс-капитана Кабукова», где денщик Кукушкин, родившийся в деревне, ныне обслуживает своего господина в городе и совершенно забывает о малой Родине. Повествователь отмечает: «Интересы эти были денщиком слегка позабыты, но даже легкое напоминание о них заставило ходуном ходить мужицкую кровь, звавшую Кукушкина к тяжелому мускульному труду – к земле и сохе» [1, с. 73]. Но для героя всё это является лишь приятным воспоминанием, утраченной иллюзией, поскольку ситуация в деревне с тех пор резко изменилась: «У него, Кукушкина, родилась дочка, но что молодая больна, <...> отец Кукушкина без работника, с одним братом Иваном не может сладить с хозяйством и совсем ослабел; хлеба недохват, и к рождеству придется заниматься» [1, с. 73–74]. Подобная ситуация, безусловно, приводит героя в полное отчаяние, и только сейчас он осознает: «Дома без рук и без хлеба сидят, а я у Мотыкина селедок голландских покупаю» [1, с. 74].

Выводы

Таким образом, обнаруживаем устремление человека в город, который кажется ему привлекательным и который «протягивает свои каменные пальчатые руки и зовет с величавым укором» [2, с. 18]. Однако за красивой маской скрывается устрашающая реальность, которая подавляет человека, обезличивает его. Индивид не знает, что ему делать, куда идти, когда вокруг всё кажется излишне пошлым, пугающим и неприятным. Он пытается вырваться, спастись и находит пристанище в деревне, лесу, саду – естественном пространстве, однако город не отпускает своих жертв, заставляет их вернуться назад, движение по замкнутому кругу предопределяет трагичность судьбы каждого горожанина. Вывод закономерен: «Человек боится города, бежит от него, но в конечном счёте в отчаянии и страхе возвращается назад» [7, с. 120].

Библиографический список

1. Андреев Л.Н. Собрание сочинений в шести томах: Том 1. Рассказы 1898–1903. М.: Художественная литература. 639 с.
2. Андреев Л.Н. Собрание сочинений в шести томах: Том 3. Рассказы 1898–1903. М.: Художественная литература. 655 с.
3. Васильева Т.И. Антология художественных концептов русской литературы XX века / Т. И. Васильева, Н. Л. Карпичева, В.В. Цуркан. Москва: Флинта, 2013. 356 с.

4. *Грузберг Л.А.* Городское просторечие / Л. А. Грузберг // Филолог. 2010. № 13. С. 6.
5. Михеичева Е. А. Образ города в произведениях Х.Л. Борхеса и Л.Н. Андреева / Е. А. Михеичева С. В. Зеленцова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3(84). С. 158–162. – EDN YYFBWC.
6. *Михеичева Е.А.* М. Творчество Леонида Андреева (Особенности психологизма и жанровые модификации) : специальность 10.01.01 «Русская литература» : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Михеичева Екатерина Абдул-Маджидовна. Москва, 1995. 433 с.
7. *Никитина И.Н., Минкин К.С.* Городской текст на страницах рассказов Леонида Андреева («Город», «Проклятие зверя», «История из жизни штабс-капитана Каблукова», «Ложь») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 4(93). С. 117–121.
8. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка [Текст] : 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Азъ, 1994. 907 с.
9. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений в одном томе. М.: «АЛЬФА-КНИГА», 2015 1214 с.

References

1. *Andreev L.N.* Collected works in six volumes: Volume 1. Stories 1898–1903. Moscow: Fiction. 639 p.
 2. *Andreev L.N.* Collected works in six volumes: Volume 3. Stories 1898–1903. Moscow: Fiction. 655 p.
 3. *Vasilyeva T.I.* Anthology of artistic concepts of Russian literature of the XX century / T. I. Vasilyeva, N. L. Karpicheva, V.V. Tsurkan. Moscow : Flint, 2013. 356 p.
 4. *Gruzberg L.A.* Urban vernacular / L. A. Gruzberg // Philologist. 2010. No. 13. Pp. 6.
 5. *Mikheicheva E.A.* The image of the city in the works of H.L. Borges and L.N. Andreev / E. A. Mikheicheva S. V. Zelentsova // Scientific notes of the Orel State University. 2019. № 3(84). Pp. 158–162. – EDN YYFBWC.
 6. *Mikheicheva E.A.* M. Leonid Andreev's creativity (Features of psychologism and genre modifications) : specialty 10.01.01 "Russian literature" : dissertation for the degree of Doctor of Philology / Ekaterina Abdul-Majidovna Mikheicheva. Moscow, 1995.
 7. *Nikitina I.N., Minkin K.S.* Urban text on the pages of Leonid Andreev's stories ("The City", "The Curse of the Beast", "The story of the life of Staff Captain Kablukov", "Lies") // Scientific Notes of the Orel State University. 2021. № 4(93). Pp. 117–121.
 8. *Ozhegov S.I.* Explanatory Dictionary of the Russian language [Text] : 72500 words and 7500 phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N. Y. Shvedova ; Russian Academy of Sciences, Institute of Russian Language, Russian Cultural Foundation. 2nd ed., ispr. and add. Moscow : Az, 1994. 907 p
 9. *Pushkin A.S.* Complete works in one volume. Moscow: "ALPHA-BOOK", 2015 1214 p.
-

НИЧИПОРОВ ИЛЬЯ БОРИСОВИЧ

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
E-mail: il-boris@yandex.ru

NICHIPOROV ILYA BORISOVICH

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of History of Modern Russian Literature, and the Modern Literary Process, MSU M.V.Lomonosov, Moscow, Russia
E-mail: il-boris@yandex.ru

ВЗРОСЛЕЮЩИЙ ГЕРОЙ 2020-Х ГОДОВ В ПОВЕСТИ АРТЕМА РОГАНОВА «КАК СЛЫШНО»

THE MATURING HERO OF THE 2020S IN ARTEM ROGANOV'S STORY "AS HEARD"

Статья обращена к новейшему литературному материалу – повести А. Роганова «Как слышно» (2022), где предметом художественного исследования выступают сознание и социальный опыт современного 16-летнего подростка. Рассмотрены проблематика, персонажный мир, метафорические ряды, композиционные и стилистические особенности произведения, вписывающегося в жанровую традицию «повести о взрослении».

Ключевые слова: литературное поколение «тридцатилетних», повесть о взрослении, образ подростка, поколенческий опыт.

The article is addressed to the latest literary material – A. Roganov's story "As Heard" (2022), where the subject of artistic research is the consciousness and social experience of a modern 16-year-old teenager. The problematics, character world, metaphorical series, compositional and stylistic features of the work, which fits into the genre tradition of the "coming of age story," are considered.

Keywords: literary generation of "thirty-year-olds", a story about growing up, the image of a teenager, generational experience.

Введение

Артем Роганов (1994) – активно публикующийся литературный критик и прозаик, выпускник Нижегородского университета по специальности «Международные отношения» и магистратуры «Литературное мастерство» Высшей школы экономики. Его повесть «Как слышно» (2022) [6] включается в контекст современной прозы о молодых героях – старшеклассниках и студентах, напряженно осмысляющих себя в потоке повседневности [4, 5]. Представляя литературное «поколение тридцатилетних» [3], автор создал «болезненно современный роман о взрослении юноши» [2]. По оценкам рецензентов, этот текст, написанный «технично, грамотно, мастеровито» [3], «старается быть романом со сложными, неоднозначными героями, не про политику, а про людей» [3], у которых подчас «почва уходит из-под ног, несмотря на очень точную географию» [1].

Актуальность изучения данного материала обусловлена его значимостью в текущем литературном процессе и пока недостаточной освещенностью в научных трудах. Новизна предлагаемой работы состоит во впервые предпринятом опыте комплексного литературоведческого рассматривания повести А. Роганова: ее проблематики и принципов художественного письма. В ходе исследования использовались методы герменевтического и контекстуального анализа.

Изложение основного материала

Центральный герой повести Глеб Коромыслов 2004 года рождения – «спортивный малый», на вид 16–18

лет – приближается к окончанию престижной, с «золоченой табличкой на входе» московской гимназии с углубленным изучением иностранных языков, переживает последствия давнего распада родительской семьи и намечает пути личной и социальной самоидентификации. Взрослеющее «я» персонажа раскрывается как в его речевых и поведенческих проявлениях, так и в наблюдениях повествователя, чей образ прочерчен лишь пунктирно, что может расцениваться в качестве композиционного изъяна, который «разрушает иллюзию достоверности» [3]. Между тем скромно живущий в однушке на Речном вокзале повествователь не без самоиронии делится подробностями замысла книги в востребованном жанре «янг-эдалт», по ассоциации размышляет о перспективе возникновения в литературе «романа старения». Имея не более чем десятилетнюю возрастную разницу со своим героем, он пребывает в состоянии затянувшегося поиска себя в меняющемся времени, охотно позволяет Глебу стать первым читателем и критиком этой истории, которая наполняется «неканоничными для жанра ситуациями и моментами» и обнаруживает параллели с социальным опытом ее автора. В ретроспекциях прорисовывается интеллектуальный склад повествователя, который в юности вдохновлялся возможностями творческих свершений, неотъемлемыми, как ему казалось, гражданскими свободами. Он «учился в школе, когда не было обязательной формы», начал становление в «период без четких форм и твердых позиций... который заканчивается отныне везде», а в наступившие времена им овладевает опасение за то, «чтобы не окончательно быть стертym наждачкой новостей и законов военного времени до со-

всем уж глухой и тупой рациональности».

В умело выстроенной экспозиции артистично набрасываются как будто случайные, однако красноречивые штрихи к портрету 16-летнего героя – жителя «трешки» в «обычной панельке» – «брежневке», чья мать занимала видный пост в городской администрации, а отец – бывший военный – стал теперь «владельцем прибыльной качалки». Глеб был «правильным типом, аж противно», имел гуманитарные способности, оправданные амбиции поступить в МГИМО, при этом на фоне усугубляющейся ковид-пропаганды стал все навязчивее подозревать у себя неясное расстройство слуха. С текущих внешних впечатлений он с растущей тревогой переключается на нескончаемые разборы своих физических состояний, изводит себя посещением врачей и страхом перед пресловутыми «бессимптомными формами», а моменты якобы необычной звуковосприимчивости, «краткого слухового удушья» облакаются им в метафорические образы, когда, например, «писк открывания дверей соединил в голове две части колочей проволоки. Уши снова свело изнутри».

Подростковая зависимость от родительских наставлений («Мама сказала: пора готовиться к ЕГЭ и поступлению...») постепенно преодолевается у героя самостоятельной рефлексией. Увлечение репетициями в учебном театре и вживанием в несхожие роли превращает его в проникательного и местами язвительно-аналитика межличностных отношений. Чуть ли не с филологическим чутьем он характеризует речевые индивидуальности своих приятелей, кратковременных спутниц и даже родителей, которые, к его недоумению, зачем-то «произносят одинаковые фразы, несмотря на разницу во мнениях почти по любому вопросу». Он колеблется между перспективами обратиться к психологу, «поступить на дизайнера» или на курсы актерского мастерства, примеряет на себя различные поведенческие сценарии, а в отношениях с окружающими тяготеет неизменно, как он чувствует, выпадающей ему ролью «третьего колеса».

В противовес укороченному и ритуализованному общению в мессенджерах, шаблонному стилю родительских рекомендаций, герой повести своим «ранимым слухом» вникает в ритмы внутренних споров с собой, пытается уяснить, стоит ли за год до поступления в институт «закрывать от мира». Собственная комната порой обретала в его глазах гротесковые очертания и напоминала «унылый схрон обитателя морского дна», где «вечер перетекал в ночь с тем солоноватым привкусом убитого дня, когда кажется, что время неотвратимо уплывает, а ты просто плялишься на его течение». Ежедневная вовлеченность в трудно регулируемый поток курсов, уроков, занятий с репетиторами, спортивных тренировок, эпизодических встреч с друзьями наводит Глеба на раздумья о своем потенциале режиссера событийного ряда, который для начала «выучился продумывать заранее расписание на неделю, лыжный маршрут или лабораторную работу».

Серьезная поколенческая драма художественно прозревается автором в том, как необходимое для молодежи развитие навыков независимой социальной рефлексии затрудняется из-за многолетней сфокусированности образования в старшей школе на подготовке к ЕГЭ.

Глеба волновали баталии родителей, которые «сплелись, срослись за десять лет брака», о политике и экономике, демократии и диктатуре, реформаторах и олигархах. Пока не до конца оформившиеся вопросы и суждения о влиянии социально-политических факторов на личную и семейную жизнь назревали у него в отрывочном общении с отцом, который в обход закона, по старым связям «подарил ему военник на шестнадцатилетие». Как догадывался сын, отец «хорохорится, поскольку пропустил гламурные, искрящие избытком нулевые за портянками, сборами и отчетами... Нулевые виделись ему колхозным временем с плохим интернетом и вульгарными секс-иконами, но, казалось, даже в основе отцовской нелюбви к правительству лежала щемящая утрата прошлого».

Герой повести подмечает, что от сдающего ЕГЭ по истории «требовали сплошные факты безо всякого анализа». Присущие ему нравственное чувство, от природы явная память, здоровый правдоискательский настрой, юношеская зоркость к противоречиям современной действительности – жестко вытесняются в школе *циничной установкой на безразличие молодого человека к правде и лжи в истории и политике, на тотальный релятивизм в жонглировании необходимыми для экзамена штампами*: «Его профилем была история, но, копаясь в прошлом, он ускользал от оценок, говорил по каждому поводу, что есть плюсы и минусы. Учителя не корили за такую бесстрастность. Глеб наводрил выдавать двойки формулировки, в иные почти верил. “Репрессии были излишни, зато жесткое руководство Сталина помогло победить в войне”. “Реформы Горбачева привели к обнищанию и центробежным тенденциям, зато появились свобода слова и плодотворное сотрудничество с Европой”. Конечно, иногда мрачные новости озадачивали вопросом, у кого все-таки больше правды. У красных? Белых? Консерваторов? Либералов?».

Раннее, особенно прискорбное для будущего историка или дипломата охлаждение героя к острым социальным темам, нравственному измерению публичной активности осознается в романе как *ментальная травма поколения*, которое по стечению исторических обстоятельств «угодило в вязкий клейстер» [1] замершей гражданской жизни. Кризисным мирочувствием взрослеющего героя обусловлены его бесплодные блуждания по соцсетям и отрешенное от действительности прослушивание джазовых композиций. Не лишены оснований сетования некоторых критиков на снижающее художественный эффект частое пристрастие авторов произведений о подростках «нашпиговывать текст ссылками на музыку, которую слушают герои... не можешь доступно описать душевное состояние героя – воткни ему в уши наушники и нажми на play» [3].

Сюжетообразующую функцию выполняет в повести психологически и стилистически выразительно написанная *история знакомства, сближения и разрыва Глеба со студенткой Аней Мостиной*, которая училась на дизайнера и была старше его почти на два года. С искусной детализацией выведены эпизоды их знакомства в гардеробе учебного театра и последующего общения – то эмоционально непосредственного, то сползающего в инерцию «дурацкого страха, дистанционного стеснения» и сетевые условности.

Душевно неординарная и внешне примечательная

Аня – «не девушка, а готическая церковь... высокая и какая-то вся заостренная» – «оправдывает» свою фамилию экзотическими, оваянными искренним чувством рассуждениями о пребывании между двумя религиями и культурами («мама еврейка, а отец православный»). Очередная жертва повсеместной «игры с пандемией», она отчаянно-комично цепляется за «респиратор с красным пятячком-фильтром», всерьез занимается поиском «настоящей» вакцины, средств «дополнительной защиты» – и в то же время бравирует ничем не ограниченной мировоззренческой свободой, именуется «политической», вне конфессиональных границ мыслит о божествах, личной религиозности, «пространстве идей», формулирует неожиданно емкое для своих лет заключение о кризисных чертах современного сознания: «У нас же сейчас постправда, и мы носимся... не со своими правдами даже, а с идеальными моделями мира в голове». Динамично живущая героиня успела побывать с мамой на знаменитой выставке Дюрера, она планирует посетить Парфенон, «чтобы принести жертву Афине», не чуждается при этом и христианства, но не без женского лукавства полагает, что «Иисус, видимо, ревнивый, недоволен, что Аня много поклоняется остальным богам». Рациональное устройство жизни сочетается у нее с изматывающими ночными посиделками у подруги, уверенность в себе – с драматичными переживаниями дочери оппозиционных к власти предпринимателей, невольно перерабатывающей в себе родительские разговоры: «Папа говорит: уехать. Мама спорит: бороться...» Сцена домашнего обыска, когда «неизвестные дядьки в опрятных классических пиджаках разбировали ее компьютер», трактуется ею как *личное столкновение с государственным всеисилием* воспринимается ее творческим умом как *актуальная метафора современности, безудержно попирающей права частного лица*: «Я просто живу, а в меня целются с двух сторон, с одной – небесный суд вируса, с другой – земной суд прокураторов».

Деликатно и психологически тонко изображены в повести сцены интимной близости взрослеющих героев в Аниной «квартире-двушке на советский лад» в Ясенево, где они упиваются иллюзией своей общности и принимают «гудеть пылесосом за уборкой», моделируют убедительное для самих себя подобие семьи. Эстету Глебу «нравилось, как она говорит»; с подростковой наивностью, имитируя опытность, они стыдливо раздевались в полумраке, «косились друг на друга – следили, как бы не перегнуть визави... Аня прильнула задумчивым эмбрионом... Он вдруг пообещал себе, что не бросит Аню первый. Пообещал с той кинжальной ясностью, с какой дают клятвы, хотя слова “клятва” в голове не звучало». Первый телесный контакт рождает у персонажей спонтанный поиск речевых самореализаций («ку тебя получилось?... в целом было прекрасное...»), ставит Глеба перед необходимостью объяснить отцу, что у него «появилась девушка», открывает ему, что перед ним «не Афина Паллада, а нежная девочка, может быть, в чем-то даже младше него». За первым неумелым «касанием сухих губ почти такими же сухими губами» он творчески постигает соответствия ее телесных и душевных состояний, надеется расслышать ее сокровенную «мелодию»: «Аня потерялась о его лоб щекой, дохнула в ухо спиртом и солью. У нее была сухая

кожа на щеке. Глеб вдруг понял, что эта сухость – страх. Страх ему недоступный, но абсолютно твердый. Страх, одновременно принадлежащий и загадочной мелодии, и грозной Афине, и слабой девочке». А после расставания тексты и затекстовые импульсы ее сообщений ставят для Глеба предмет мучительных интерпретаций: «Она раз за разом выдавала излюбленную мантру: всегда будет рада видеть. И всегда в этом слышалось: видеть больше не рада».

Пришедшийся на 9 мая Анин отъезд с родителями в Дюссельдорф – «тем яснее было Глебу, что лично он девятого мая Германии проиграл», – ее последующее ущербно-клиповое общение с ним и критичное для их совместной истории предложение Ани «перейти в свободные отношения» значительно усиливают драматизм авторского повествования. За судорожными метаниями Глеба, который для объяснения сложившихся не в его пользу обстоятельств искал понятных аналогий, «сравнил эмиграцию ее родителей с прививкой от коронавируса», концентрировался на том, «что делать, чтобы к ней скататься», и боялся при этом войти в роль «поклонника-собачонки», – обозначаются *острые углы бытия взрослеющего героя на фоне современности, во власти бессодержательных и подавляющих самостоятельную мысль лозунгов, кричалок, мемов*.

Болезненный характер приобретает в повести *неумеренная политизация подросткового мышления*. Если Аня максималистски готова принять на себя едва ли не пожизненное ампула «дочери политэмигрантов», то любовные страдания Глеба диктуют и неприятие им отвлеченной риторики отцовских назиданий, и серьезное отношение к прогнозам матери о «тотальном» – «тоталитарном» будущем, неотвратимом, на ее взгляд, по той причине, что «после ковида кирдык пришел хваленной демократии». Подработка в пивном баре, хотя еще по-школьному ассоциируется у Глеба с «долгими уроками физры с элементами простейшей математики», все же приближает его к пониманию взрослой жизни, заостряет внимание персонажа на социальном эскапизме завсегдаево «пивной точки» – «офисных мужиков под сорок», мечтающих после 10-часовой смены поспать в «заветный кусочек рая», «застрять между экраном компьютера и экраном домашнего телевизора за литром-другим».

Отъезд Ани, окончательное разочарование Глеба от встречи с ней в Дюссельдорфе, расклеивание им листовок в поддержку провластного депутата, увлечение бывшего товарища наркотиками, история отличницы Нади, мечтающей любой ценой защититься от «родительских наездов», губернаторские перспективы матери, заглушающей на работе горечь от семейного предательства, – формируют в картине мира центрального персонажа разветвленный катастрофический сюжет о «нелюбой пищевой цепочке – круговороте то ли страха и любви, то ли просто страха».

Безрелигиозное сознание молодого героя, с его слабыми представлениями о высших силах, о которых он «по приколу воображал, что они существуют, как феи или подземные карлики», и в которые он «толком не верил... ни в какой ипостаси», в ситуации личного кризиса обнаруживает свою уязвимость под натиском ускоренных личных и социальных взаимодействий. Свое 17-летие Глеб встречает в состоянии хроническо-

го упадка сил и отвращения от бессмысленной механики повседневности: «Когда Глеб думал о сентябре, о школьной предвечерней колее, хотелось лечь на кровать и просто лежать... учеба превратилась в какую-то мобильную игру, которую нужно было пройти ради пустопорожних очков».

Сюжетно размытым, хотя и эмоционально насыщенным получился финал повести, где спрессовывается художественное время, нити прошлого стягиваются в трагические узлы и подталкивают героя к зрелому самоопределению. Прежние, не слишком успешные попытки расспросить мать о причинах ее разрыва с отцом и подробностях «его дурацкой промотанной жизни» теперь накладываются на переживание им внезапной смерти отца и собственного одиночества. Воспоминания о детских путешествиях в Европу с родителями оборачиваются его нынешним воображаемым поединком «один на один с чужбиной, которая забрала Аню». Недавняя отгороженность от социальных потрясений учебными стандартами элитной гимназии сменяется невольным втягиванием героя в стихию уличных волнений в центре Москвы. Все еще будучи «заморожен и засолен последними неделями», Глеб ужасается насилием над беспомощным, напоминающим ему об отце стариком со стороны людей «в пятнистой форме». С юношеской самозабвенностью он выкрикивает слова протеста, едва спасается от преследований «космодесанта», неожиданно чувствует освобождение от «болезни» слуха и пытается выговориться перед случайной знакомой на фоне медленно зарождающейся весны: «Проигрыватель грузный поднимает пыль, и Глеб кашляет

опять. На пол с грохотом валятся пакеты. Но Глеб не ощущает проволоки в ушах. Не слышит шипения. Он слышит ясно. В ушах точно образовался просвет. Глеб садится на корточки и подключает проигрыватель к розетке. Ставит случайный виниловый диск. Настраивает иглу. Игла скрипит о пластинку, потом тихо-тихо начинает играть музыка. Барабаны трещат, гудит труба. Под этот слабый аккомпанемент Глеб рассказывает. Обо всем. Что именно он говорит, не слышит никто, кроме Веры. Она время от времени с любопытством кивает. А за стеной подсобки, снаружи, среди хилых сугробов, то ли прилетели самые ранние, то ли возродились из оттаявшего снега самые первые утки-огари».

Выводы

Итак, повесть А. Роганова «Как слышно» может быть прочитана как знаковый текст современной литературы о кризисных точках роста душевно и интеллектуально одаренного подростка, подошедшего к началу самостоятельного пути. Переломный этап судьбы Глеба Коромыслова встраивается в художественно осмысленные координаты бытовой, семейной, школьной жизни, в перипетии его начального интимного опыта. Вместе с тем эта история звучит как вопрошающий сигнал современному читателю, складывается в метафорический сюжет о необходимых не только молодому герою, но и обществу оздоровлении внутреннего слуха, преодолении агрессивных шумов и слоганов, возрождении личного и гражданского самосознания.

Примечания

1. Текст произведения приводится в статье по указанному изданию.

Библиографический список

1. Дашевская Н. Вместо предисловия // Роганов А. Как слышно. М., «Самокат», 2023. С. 7.
2. Куплевацкая К. Вчерашние мальчики. Герои на пороге взрослого мира // URL:<https://yamal-media.ru/narrative/vchershnie-malchiki-geroi-na-poroge-vzroslogo-mira> (дата обращения: 18.03.2024)
3. Левенталь В. Приём, приём // URL:<https://lgz.ru/article/priyem-priyem/> (дата обращения: 18.03.2024)
4. Ничипоров И.Б. Современность глазами подростка: повесть Р.Сенчина «Что вы хотите?» // Stephanos. Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. 2022. № 2 (52). С. 20–27. (<http://stephanos.ru/index.php?cizd=71>)
5. Ничипоров И.Б. Современность глазами подростка: повесть Дарьи Доцук «Голос» // Пушкинские чтения – 2022. Классическая и новая словесность в XXI веке: жанр, автор, текст, медиатизация: материалы XXVII Междунар. науч. конф. / отв. ред. С.А. Петрова. СПб., ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2022. С. 219–224. (<https://istina.msu.ru/publications/article/467806960/>)
6. Роганов А. Как слышно. М., «Самокат», 2023. 127 с.

References

1. Dashevskaya N. Instead of the preface // Roganov A. As heard. M., “Scooter”, 2023. Pp. 7.
2. Kuplevatskaya K. Yesterday’s boys. Heroes on the threshold of the adult world // URL: <https://yamal-media.ru/narrative/vchershnie-malchiki-geroi-na-poroge-vzroslogo-mira> (date of application: 03/18/2024)
3. Leventhal V. Reception, reception // URL: <https://lgz.ru/article/priyem-priyem/> (date of access: 03/18/2024)
4. Nichiporov I.B. Modernity through the eyes of a teenager: R.Senchin’s novel “What do you want?” // Stephanos. Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University. 2022. No. 2 (52). Pp. 20–27. (<http://stephanos.ru/index.php?cizd=71>)
5. Nichiporov I.B. Modernity through the eyes of a teenager: the story of Daria Dotsuk “The Voice” // Pushkin Readings – 2022. Classical and new literature in the XXI century: genre, author, text, mediatization: materials of the XXVII International Scientific Conference / ed. by S.A. Petrov. St. Petersburg, LSU named after A.S. Pushkin, 2022. Pp. 219–224. (<https://istina.msu.ru/publications/article/467806960/>)
6. Roganov A. As heard. M., “Scooter”, 2023. 127 p.

РУБАН АЛЛА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Новозыбковского филиала Брянского Государственного Университета им. академика И.Г. Петровского, г. Новозыбков, Россия

E-mail: Klinty-kraeved@yandex.ru

RUBAN ALLA ALEXANDROVNA

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Socio-Economic and Humanitarian Disciplines of the Novozybkovsky Branch of the Bryansk State University, Academician I.G. Petrovsky, Novozybkov, Russia

E-mail: Klinty-kraeved@yandex.ru

КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИЙ РОМАНА ЯКОБСОНА И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИЯ В «ПАРИЖСКОМ ТЕКСТЕ» РОМАНА МАРСЕЛЯ ПРУСТА «ПОД СЕНЬЮ ДЕВУШЕК В ЦВЕТУ» ЧАСТЬ II

THE CONCEPT OF FUNCTIONS OF ROMAN JAKOBSON AND ITS IMPLEMENTATION IN THE "PARISIAN TEXT" OF MARCEL PROUST'S NOVEL "UNDER THE CANOPY OF GIRLS IN BLOOM" PART II

В данной статье (часть II) рассматриваются эмотивная, апеллятивная, магически-заклинательная, поэтическая, семиотическая функции, комплексная комбинативная (селекции и комбинации смыслов). В романе М. Пруста «Под сенью девушек в цвету» велика роль приёма антропоморфизации образа Парижа. Переживание тех или иных состояний (от мучительной тоски до томления, от всепроникающего чувства неразделённой любви до длительности созерцания) становится главным несущим принципом, философским базисом повествования. М. Пруст показывает своих героев на единой сцене Парижа как великий «режиссёр», стремится передать «сценические эффекты», смену декораций улиц, систему хронотопов. Здесь важна и функция представительства Парижа через его главных героев, «действующих лиц», «светских богинь», «истых парижан». Например, символика Булонского леса проявлена через образ Одетты (сцена прогулки).

Ключевые слова: Знаки усиления влияния, эмоциональный подтекст, экспрессивная функция, переосмысление событий, «прустовский Париж», мотив освобождения души различных вещей, комбинация смыслов, чарующий эффект, эстетический знак.

This article (part II) examines emotive, appellative, magical-incantatory, poetic, semiotic, and complex combinative functions (selections and combinations of meanings). In M. Proust's novel "Under the Shadow of Girls in Bloom," the technique of anthropomorphizing the image of Paris plays a great role. The experience of certain states (from painful melancholy to longing, from the all-pervading feeling of unrequited love to the duration of contemplation) becomes the main supporting principle, the philosophical basis of the narrative. M. Proust shows his heroes on a single stage in Paris as a great "director", strives to convey "stage effects", changes in street scenery, and a system of chronotopes. The function of representing Paris through its main characters, "characters", "secular goddesses", "true Parisians" is also important here. For example, the symbolism of the Bois de Boulogne is manifested through the image of Odette (walking scene).

Keywords: Signs of increasing influence, emotional overtones, expressive function, rethinking of events, "Proustian Paris", motive for liberating the soul of various things, combination of meanings, enchanting effect, aesthetic sign.

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена важностью рассмотрения концепции функций Р. Якобсона в соотношении образа Парижа и специфики «парижского текста» в романе М. Пруста «Под сенью девушек в цвету». Взаимодействие функций и текучесть функциональных смыслов позволяет говорить о преобладающей роли той или иной функции. Если Я. Мукаржовский считал эстетическую функцию наиболее значимой, то Роман Якобсон усилил роль функции селекции и комбинации функциональных смыслов в ранге обобщающей. Ю.М. Лотман относил данную функцию к функциям смыслообразующим и функциям смыслопорождения, а идею комбинаторики выразил в термине «комплексная комбинативная» функция. Исследования функциональных потенциалов в «парижском тексте» не менее важны, чем анализ жанровых особенностей или ритмической организации произведения.

Целью статьи является более подробный анализ вышеуказанных функций и значимых функциональных смыслов. Для реализации поставленной цели были отобраны соответствующие примеры из романа М. Пруста. Комплексное изучение «парижского текста» и литературоведческий функциональный анализ подчёркивает идею взаимодействия человека и города, формирования особой «светской среды», благоприятной для общения. Сюжетно-фабульные элементы повествования тоже важны, но именно «функциональные сцепления» доминантных смыслов обогащают философские пространственно-временные представления, делают смысл поисков утраченного времени более ясным, проявленным, жизненно убедительным.

Новизна статьи заключается в том, что функции в «парижском тексте» романа М. Пруста настолько глубоки и подвижны, что влияют на понимание пространственных знаков. Наши представления о семиотической

функции окажутся неполными, если мы не будем учитывать «макроструктуру» текста и роль символической, эталонно-нормативной, эмотивной, коммуникативной функций. Уделяя внимание анализу тех или иных функций, важно понимать их «целостное воздействие». При этом на «первый план» может выйти апеллятивная функция в том или ином фрагменте, но её реализацию необходимо анализировать в более тесной взаимосвязи с номинативной. «Микроструктуры» функций соответствуют «макроархитектонике» целого.

Методы исследования: Анализ суждений повествователя и героев в пределах «достаточно протяжённого» фрагмента; структурно-функциональный; сравнительно-сопоставительный; метод дискурсивного анализа; выявление преобладающих функциональных смыслов в «парижском тексте» романа М. Пруста.

Концепция функций Романа Jakobson позволяет совмещать методы литературоведения, лингвистики, лингвопоэтики, культурологии, семиотики, эстетики и других дисциплин гуманитарного цикла. Роман Jakobson выделяет в работе «Лингвистика и поэтика» следующие основные функции: 1) коммуникативная (референтивная) функции; 2) фатическая (функция установления контакта); 3) метаязыковая; 4) экспрессивная (эмотивная, эмоционально-экспрессивная); 5) апеллятивная; 6) магически-заклинательная; 7) поэтическая; 8) семиотическая функция; 9) функция селекции и комбинации смыслов.

Во второй части нашей статьи мы подробнее рассмотрим условия реализации эмотивной, апеллятивной, магически-заклинательной, поэтической, семиотической функций в «парижском тексте» романа М. Пруста «Под сенью девушек в цвету». Функция селекции и комбинации смыслов участвует в процессе смыслопорождения (смыслообразующие функции) и текстопостроения (текстостроительные, конструирующие функции), так называемый «конструкт» (термин Ж. Деррида), каркас текста. В соответствии с замыслом автора, функциональные модели свидетельствуют о взаимодействии традиций (литературного канона) и новаторской идеи модернизма в творческом методе М. Пруста, значительное влияние на которого оказала философия А. Бергсона.

4) Экспрессивная (эмотивная, эмоционально-экспрессивная)

Изложение основного материала

Повествователь Марсель стремится различные эмоциональные впечатления и переживания сделать прежде всего психологически достоверными. Отсюда роль особой достоверности, убедительности, установки на исповедальность дневника, последовательное «самонаблюдение» с опорой на философские и научные открытия о важности работы сознания. Важной задачей остаётся «модернистский анимизм» – выявление скрытой сути, «души вещей». Принцип истинности прекрасного был творчески осмыслен и нормативно зафиксирован Прустом. Литературный текст создаётся не только на основе того, что «человек видит», но и на основе того, «что он чувствует». Р. Jakobson отмечает: «Так называемая эмотивная или экспрессивная функция, сосредоточенная на адресанте, имеет своей целью прямое отношение говорящего к тому, о чём он говорит.

Она связана со стремлением произвести впечатление наличия определённых эмоций, подлинных или притворных, поэтому термин «эмотивная» (функция), который ввёл и отстаивал А. Мартине представляется более удачным, чем «эмоциональная» [13, с. 83–84].

Пруст впервые в тексте романа закрепляет такие эстетические категории, как «любование», «долгий взгляд», «долгие улыбки», «внутренний магнетизм», «длительность созерцания», «долгие разведки» (в отношении пространственных перемещений героев и в отношении колебаний их внутреннего ритма), «переключение скоростей» (как все тонкие, «нервные» натуры, Марсель стремится пробежать день в зависимости от событий, «переключая скорости», как при автомобильной езде, когда «виражи и взлёты» сочетаются с более спокойным, «умеренным» скоростным режимом), «эстетическая комната», «символ эпохи», «эталон», «светский калейдоскоп», «светский протокол» и др.

Ассоциативные сгущения функциональных смыслов (сцепления смыслов в метафоре) отражают и процесс эмоциональной жизни как жизни тайной, сокровенной, сокрытой за семью печатями. Г.К. Косиков отмечает, что Стефан Малларме стремится обогатить поэтический язык символическими ассоциациями: «Сам Малларме был поэтом, обладающим уникальным даром улавливать эти многократно опосредованные сходства между сугубо разноплановыми явлениями. Его метафоры – аналогии на первый взгляд представляются чрезвычайно прихотливыми и неочевидными, однако на проверку – если в них вдуматься – поражают своей абсолютной точностью» [4, с. 27].

Сделать это можно, по мнению Г.К. Косикова, лишь «отказавшись от старого, описательного поэтического языка» и создавая взамен новый – суггестивный, эмоционально насыщенный, затрагивающий глубинные слои сознания. Ян Мукаржовский отмечает: «Согласно схеме К. Бюлера, таких функций, вытекающих из самой сущности языка, три, а именно: функция изображающая, функция экспрессивная и функция апеллятивная. Каждая из них вытекает из активного отношения языкового знака и одной из трёх инстанций, неизбежно присутствующих при языковом высказывании: как изображение языковой знак функционирует по отношению к подразумеваемой им действительности: как экспрессия он выступает в своём отношении к говорящему субъекту; как проявление апеллятивной функции он адресован воспринимающему субъекту. Пока мы имеем в виде чисто коммуникативное высказывание, схема Бюлера полностью приемлема. В каждом коммуникативном высказывании без труда можно различить контуры всех трёх основных функций и в первую очередь, разумеется, той, которая в данном случае преобладает» [7, с. 134]. Именно преобладающий функциональный смысл «практически» реализованных в тексте функций позволяет говорить о доминантных и сопутствующих функциях. Ян Мукаржовский полагал, что именно эстетическая функция воздействует на всё полифункциональное поле текста. Даже потенциальная эстетическая функция «настолько сильна», что влияет на все остальные (коммуникативную, экспрессивную, символическую, семиотическую и др.).

Эмотивная (эмоционально-экспрессивная функция) не отделена от других функций, она пронизывает не

только «духовное ядро» воспоминаний о прошлом, но и «эмоциональное ядро» переживании повествователя, без которого воспоминания остались бы «холодными», бесстрастными, сухими (гербарий вместо «цветущего сада»). М.Б. Храпченко отмечает: «Примечательное свойство художественного образа (синтетического), помимо всего иного, состоит в том, что он способен притягивать к себе, абсорбировать новые явления действительности, хронологически часто весьма далёкие от тех, которые послужили первоосновой для его возникновения. Обладая теми или иными родственными чертами с первоисточником художественного образа, эти явления действительно придают ему – в восприятии последующих поколений читателей, зрителей, слушателей – новое качество, обогащают и трансформируют его. Это оказывается возможным потому, что в художественном образе пульсирует жизнь в её самых различных проявлениях. И тут в ином плане открываются различия между художественным образом и эстетическим знаком с его тяготением к устойчивости своего значения» [12, с. 287]. Иначе говоря, внутри образа постоянно идёт «живое движение» функциональных смыслов (первообразных), которые проявляют себя в зависимости от целей повествователя отдать дань философским изысканиям или «поразить» достоверностью эмоций.

Иногда эмоции в тексте выражаются так скупно, что только какой-нибудь «изобличающий сильное чувство» жест или эстетический знак могут свидетельствовать о силе переживаний, а вовсе не пространственные монологи о своих чувствах. И.В. Мамиева отмечает: «Что до «жеста своеволия», столь неожиданно и резко проступившего в рисунке конфликта поколений, то он позиционируется в исследованиях как примета начавшихся сдвигов в сознании и патриархально-феодалных нормах жизни героев в пореформенное время. В поэме бессилие старого перед природой нового метафорического передаётся «упавшей на ковёр слезою», которой только и смог ответить Наиб на «низкий» выбор Фатимы» [6, с. 56].

Многообразие чувств нуждается прежде всего в усложнённой символике жеста, в поиске оригинальных метафор не только жизненного смысла, но и экспрессии. Бенуа Жослен отмечает, что особую значимость обретает приём монтажа «в смысле осознания метафоры как акта дискурса или, по крайней мере, символизации, выявляющей чувственное, чтобы употребить его, а употребив, с необходимостью вывести его за пределы, создавая измерение интеллигибельного, функция которого не обязательно сводится единственно к оценке чувственного» [3, с. 93].

Бенуа Жослен подчеркивает роль метафоры, синекдохи и метонимии в процессе перехода функциональных смыслов, элементов повествования, которые заимствуются из определённого «сенсорного регистра», чтобы перейти на уровень «другого регистра», следуя в этой игре отсылкам по горизонтали (подобие, сходство), или по вертикали (гипербола). Например, повествователь Марсель не только «стал бывать» на приёмах Жильберты Сван – он понимал, что она стала «причиной огорчений» и одной из «первопричин нежности и радости». Если разговор с ней «не порождал ничего необыкновенного», то повествователь чувствовал себя разочарованным. Для Марселя важно не только «свет-

ское внимание» Жильберты и её неодолимое очарование на «улице любви» во время совместных прогулок на Елисейских Полях. Внутри парижского дома Сванов он с новой силой жаждет понимания, чуткости, «слова Жильберты» (вспомним мольбу – «молви ласковое слово»). Самое главное – не то, что она будет исполнена всегдашнего очарования «с лукавиной» ускользающей русалки, но то, что Жильберта «сейчас войдёт и подарит мне на целые часы своё слово, свой взгляд, внимательный и улыбающийся» [10, с. 108].

Тоска повествователя усиливается, потому что в светской переписке не передать всего волнения и всей жажды видеть её, быть с ней рядом. Повествователь Марсель понимает и роль светских условностей в допустимом регистре переписки – «он даже не думает писать таких писем, бесполезность которых изведена им» [10, с. 108]. Однако, он посылает Жильберте очередную записку (нарушая кодекс благовоспитанного молодого человека), надеясь, что его чувства обретут сочувствие или благодарную приязнь, что «одинокое сны моей нежности, о которых я рассказываю ей, пробудят в ней такие же сны». Мотив «сна во сне» и «переключка снов» восходит к символике сна – видения и возможного усиления воздействия на Жильберту. Д.Е. Николаев отмечает: «Создание таких теорий представляет собой принципиальный выход за пределы человеческого опыта, наделение идеального объекта характеристиками, затрагивающими его визуализацию, недостающими чувственному опыту, а иногда противоречащими и опыту, и интуиции. Часто создаваемый исследователями образ настолько сложен, что может быть лишь с трудом осознан его коллегами. Вводимые понятия при этом характеризуют явления, не имеющие перцептивных аналогов» [8, с. 127].

Д.Е. Николаев предположил, что миры А. Эйнштейна, З. Фрейда и Л. Выготского, В.И. Вернадского, Н. Бора и других свидетельствуют о том, что между познанием и не-познанием есть ещё одна тончайшая сфера перехода (это не чистое познание и не чистая интуиция). Есть третье постижение – постижение во сне, через мотивы и символику сна или длительного созерцания, переходящего в сон «со значением», когда можно повлиять и на сны возлюбленной, явиться ей и поведать о своих чувствах (мотив вещего сна и гадания с зеркалом). Марселя всегда притягивал кабинет Свана, где он видел множество зеркал, уводящих его как бы в зеркальную галерею со множеством отражений портретов Одетты и картин великих мастеров.

С одной стороны, Елисейские Поля – это прекрасная улица в Париже, и на этой улице «все те же радости», что были доступны в детстве (аллеи для прогулок, продавщицы сладостей и конфет «от Гуаша», ларьки с леденцами и открытками, «каменные кубы» домов, дома более элегантные и роскошные). Старая цветочница дарит Марселю розу – символ тайного (парижского кода) взаимной симпатии. С другой стороны, Елисейские Поля – единственная такая улица в Париже, волшебная, способная подарить встречу с возлюбленной. Жильберта играет в прятки и прячется за группой лавровых деревьев. Возникает двойная символика игры-преследования и «борьбы за письмо» – Жильберта в ипостаси Дафны, «молоденького деревца», Лавра, воплощение Музы и неуловимой красавицы, несущей

столько тревог. Марсель предстаёт в ипостаси Аполлона, чья губительная страсть будет отвергнута. Марсель мечтает о фотографии Жильберты, но ему отказывают даже друзья. Он так и не сумел заполучить её «драгоценную фотографию» на фоне Елисейских Полей. Нельзя запечатлеть неуловимую суть Жильберты, способной менять маски и даже надевать условную «мифологическую личину» сказочного существа («двуликий Янус», «Кентавресса», «русалка», «Лорелея», «Химера», «венецианка в маскарадном платье, под маской»), символ двойственности Блинецов, прорицательница, «жрица Аполлона», «оракул» с вариативными чертами женского/львиного начала, юношеского/девического (мотив борьбы, состязания в силе и ловкости), закодированный символ Знания). Тем не менее, повествователь целые годы мог сравнивать свои последующие связи с первообразом любви к Жильберте, и время его ухаживаний и посещений салона г-жи Сван осталось «временем химерическим и смутным» [10, с. 118]. Если бы Марсель был человеком иного склада – светским, бесценным «неотразимым красавцем», он бы иначе «повел игру». Жильберту он не в силах преследовать долго даже в пространстве дома. Особняк Сванов раскрывает свои возможности только до известных границ (мотив предела дозволенного). Непреступный, словно крепость, особняк «прячет» красавицу от Марселя, она часто «исчезает в больших комнатах» или «в глуби дальних роскошных покоев», в которые вела недоступная для него «внутренняя лестница». Хронотопы особняка, гостиной, приёмной, столовой, галерей, Зимних Садов, внешней лестницы, «полутёмной» лестницы в передней, «больших парадных комнат», будуара, кабинета Свана, библиотеки тоже представляют собой «единую сцену» доступного пространства. Это пространство насыщено, словно бы «наэлектризовано» эмоциональными знаками усиления/ослабления влияния в доме. Например, он может часами дожидаться Жильберту в гостиной-фонаре, в маленькой округлой гостиной-приёмной, где лакеи могут бесцеремонно вторгаться в «зону» его ожидания и связанных с этим волнений, когда каждый звук или шаг вызывает новый «приступ тревоги». Закулисье также волнует, как и открытая для общения сцена «приёмов» и одобренных родителями светских визитов «на правах друга Жильберты». Очень часто Марсель чувствует себя обманутым: «Вынужденный остаться в гостиной, как любовник Актрисы, располагающий только креслом в партере, и тревожно спрашивающий про себя, что происходит сейчас за кулисами (театральная символика пространства), в фойе артистов, я ставил Свану искусно замаскированный вопрос по поводу этой другой части дома, но таким тоном, в котором не мог подавить известного беспокойства. Он объяснял мне, что Жильберта пошла в бельевую комнату» [10, с. 109].

Всевозможные перегородки, закодированные барьеры, «запретные покои» свидетельствуют о том, что Марсель не может бывать в доме возлюбленной «запросто», «без приглашения» или тайно, «на правах жениха». Марсель, охваченный ревнивой тревогой, ищет подтверждающих объяснений Свана (эмоционального свидетельства), и тот сочувствует гостю, говорит нечто в утешение, убеждает, что может показать ему и эту комнату, дабы он меньше волновался и не так сильно переживал. До этой комнаты теперь «ужасное расстоя-

ние», то есть между ним его уклончивой возлюбленной. Жильберта теперь «так далеко» от него, как будто наметившийся разлад стал очевиднее и прозаичнее именно «внутри дома», ставшего домом-театром с атмосферой «игры в прятки», преследований и светских уверений скорее этикетного характера. Марсель испытывал нежность к Свану за его сочувствие «знающего цену всему» и страдающего в глубине души человека, «Свана-отца», более открытого и дружелюбного. Но эту нежность он теперь испытывал к Свану, а не к юной прелестной «Фее Мелюзине» – «К Нему, не к Ней» [10, с. 109].

«Властелин своей дочери» – он дарил её великодушно Марселю ради его ухаживаний и «юношеских страданий», он понимал, что за человек перед ним, и что за сокровище он для «многолетней дружбы» или любви бесконечной. Марсель спрашивает Жильберту о том, кто ей больше по душе из молодых людей, кто ей больше по нраву? Жильберта не спешит отвечать, как и в случае вопроса кормилицы – к кому больше привязано дитя – к отцу или к матери? А потом неожиданно «свергает» Марселя с трона тайных упований и мучительных грёз: «Вам это лучше знать – вам, главному любимцу, вошедшему в моду – *snack* (англ. – «модник», «баловень», «любимец», «идуший напролом»), как говорят англичане» [10, с. 118]. Здесь проявился приём тайной иронии Жильберты – ведь он стал в доме Сванов если не любимцем, то и не совсем чужим человеком, он вошёл в круг почитателей г-жи Сван и был всегда хорошо принят. Но Жильберта даже его возможные светские успехи не желает благословить, и в её замечании скрыто угрожающее предупреждение – хотя вы и всеобщий любимец, чуть ли не «модный гость», но в моих глазах остаётся весьма незначительным молодым человеком. И соответствующий жест тоже весьма красноречив – Жильберта пожимает плечами. «Полное совпадение» интересов, интеллект, воспитание, принадлежность к одному кругу, дружеские и родственные связи – ещё не залог настоящей искренней дружбы или покровительства. К высшему свету в Париже всех влечёт ещё и «престиж недосыгаемости» [10, с. 118]. Марсель мог бы найти отклик «смутному времени» ухаживаний в стихотворении Гёте «Смута»: «Перестань возвратом вечным/ Вновь и вновь меня томить!/ Дай – ах! – дай мне быть беспечным,/ Не мешай счастливым быть!/ Что избрать? Бежать? Остаться?/ Смута, тягостен твой плен./ Если счастья не дожидаться./ Мне хоть мудрость дай взамен!» [2, с. 95–96].

Таким образом, эмотивная функция может быть проявлена и в системе хронотопов. Основному эпизоду (сцене, фрагменту) предшествует знаковый эпизод, определяющий эмоциональный настрой последующего события и его развязку. Например, прежде чем описывать, как Жильберта приняла его в тот или иной «достопамятный день», Марсель чутко воспринимает «знаки улыбки», «подсказки парижского пространства», «колебания атмосферы» привычной «парижской сырости» (мотив внутреннего барометра). Данная аналогия с барометром тоже есть внутренняя аналогия (идея сценарного моделирования и «взаимного расположения» в зависимости от характера переживаний Марселя).

5) Апеллятивная функция

Иногда имеет смысл говорить и о «правилах чтения» некоторых текстов. Моделирование образа и со-

ответствующего «убедительного жеста» составляет важнейшую часть процесса «кодирования» персонажей и их характерных черт под «масками», театральными жестами, «явлениями на сцене», различными костюмами. Они скрываются как бы под своими многослойными облачениями по аналогии с китайскими мандаринами. Или другая «ультрасовременная» для того периода времени деталь – Робер де Сен-Лу постоянно роняет свой «светский монокль», играет роль сноба, эстета, неприступного светского льва. Взаимное расположение и поведение героев на «площадке», «единой сцене» обращены к тайному «призыванию» со стороны повествователя, в руках которого все нити. Это можно сравнить и с утончённой кодировкой спиритического сеанса – повествователь как бы «вызывает» ушедших со сцены, дарит им вторую жизнь, даёт себе и другим возможность пережить «нечто неизбежаемое», незабываемое по силе воздействия и растворённое в обыденном, привычном, кажущемся. Но если вдуматься, то повествователь прежде всего заклинитель утраченного времени, «ткач», «шифровальщик тайных смыслов», одухотворяющий даже некоторых «светских марионеток» ради идеи всеобщего согласия и особого сценического равенства, где все персонажи равны и значительны («внушительны, как все знатные особы»), причём второстепенные персонажи так же важны для целостной структуры эпоса, как и главные. Аpellлятивная функция связана с номинативной, с обращениями и призываниями «по имени», звательной интонацией и восклицаниями – «Ах, Одетта, милочка!» или «Одетта, душечка, куда же запропастилась?», «О, Шарль!», «Да неужели это наша прелестница? (о Жильберте)». В действительности обратиться по имени Жильберта к юной дочери Свана нелегко. Когда госпожа де Вердюрен вполне убедилась в том, что бывшая дама полусвета Одетта де Креси стала влиятельной госпожой Сван, замужней дамой, хозяйкой успешного в Париже салона, она завидует ей и не желает почитать новый социальный статус жены Свана. Она продолжает обращаться к ней «Одетта, милочка», или «Ах, Одетта, милая», или просто «Одетта», но не величает её госпожой Сван и как будто нивелирует этот брак в глазах действительно замужних дам, уважаемых всеми, с безупречной репутацией. Если уж сама герцогиня Ориана не принимает Одетту Сван, то и госпожа де Вердюрен не стала с ней слишком «церемониться», ибо в своё время искусно играла роль сводни и знала о тайнах свиданий Одетты с её покровителями – впрочем, из самых высших и уважаемых слоёв общества.

В письме-приглашении Жильберта обращается к Марселю: «Дорогой друг!» и в конце письма она вновь вежливо и весьма искусно повторяет ту же светскую формулу (мантру) – «Прощайте, дорогой друг, надеюсь, что Ваши родители позволят Вам очень часто приходиться к нам пить чай, и шлю Вам мой привет. Жильберта» [10, с. 78]. Обращение «дорогой друг» позволяет Марселю питать сладостные надежды. Он «включается в игру» и влюбляется всё сильнее сразу после получения этого письма. Жильберта становится его «светским магнитом» и волшебницей, «Феей места», ибо он нуждается в таком посредничестве. То, что они с детства вместе играли на Елисейских Полях – теперь значит очень мало для Ней и слишком много для Него, чтобы завязалась настоящая любовная интрига. Тем не менее, можно

искать в этих встречах и визитах источники вдохновения, «встречаться просто так», искать некоего общезначимого эмоционального отклика. Стефан Малларме пишет о роли игровой функции: «Играя партию, без всякой цели, либо с ничтожной выгодой: выставляя нашу Госпожу и Покровительницу (Малларме анализирует архетип Музы, покровительницы растущих смыслов и даже творческих импульсов) напоказ – Идею её божественности или её отсутствия (имея виду ту или иную мечту) как конечную меру, к которой сводится всё» [5, с. 628]. Роль Музы может быть исключительно важной, и главная её миссия – призвать творца (медиаума) к творческому подвигу, пробудить в нём жажду творить свои собственные миры с опорой на мир реальный, но так, чтобы он оставлял себе необходимую долю творческой свободы и «вызывал» в свою очередь к жизни своих героев, даря им возможность заново «почувствовать» биение соков жизни, словно бы они вкушали амброзию или амриту и обрели бессмертие в пределах открытого для истолкования Текста. В.М. Толмачёв отмечает важную роль смены масок повествователя в «неведомом шедевре» Оноре де Бальзака: «Он любит себя, он Нарцисс, он гибнет, сливаясь со своим изображением. В этом нет противоречия. Нуазеза Френхофера – символ не только вечной женственности мира, открытой поэту и только поэту, то есть Эртоману – ясновидящему, но и женственности самого Френхофера, Адама и Евы в одном лице. «Царственная Нуазеза» – эмблема глубинной сути космоса, Софии, Елены, и, одновременно, глубинной сути романтической мужской креативности» [11, с. 83]. Повествователь Марсель послушно внимлет призываниям Музы, но и его творческий многогранный «план» можно считать достаточно самостоятельным и даже автономным. В этом суть стремления к независимости в условиях противоречивой светской среды, изменчивой и опасной.

б) Магически-заклинательная функция

Связана с различными переходными, пограничными состояниями сознания, выражает идею магических соответствий, которыми пронизана Вселенная. Условия реализации магически-заклинательной функции:

1. Установка на усиление воздействия вплоть до магического воздействия;

2. Обретение покровительства высших священных существ, обретение «Духа благоприятного времени», волшебных предметов, атрибутов власти, покровителя (донатора), умелого, искусного проводника или трикстера-посредника;

3. Из любой ситуации достаточно влиятельный покровитель (посредник) может найти выход, умиротворить богов, в том числе и «домашних ближних божеств», «фетишей ближней зоны влияния», вера в чудесные свойства вещей и предметов может быть вариантом анимизма и фетишизма («салонный фетишизм Одетты») и вера в талисманы, медальоны, драгоценные камни, украшения);

4. Парижское пространство можно считать «одухотворённым», антропоморфизация Парижа есть ещё один сакральный код текста – Париж помогает «пишущему Книгу» Марселю найти источники вдохновения, воодушевляет его, отвечает с помощью условных знаков на призыв (Марсель желал увидеть афишу «Федры») на любимой им «колонке с афишами», и вдруг увидел

– словно бы получил «долгожданный ответ»), город может подарить и свидание с Жильбертой, не остаётся безучастным, делает все впечатления истинными и более убедительными, воссоздаёт утраченное пространство и время рубежа веков и в свой «текущей современности», сопредельной исканиям Марселя. Дополнительные магические свойства Парижа: позволяет Марселю почувствовать себя «господином положения», «истым парижанином», раскрывает перед ним двери салонов знати. Город – достойный «соперник» в борьбе за те или иные привилегии, жизненные блага, титулы, усиление влияния, ибо он отвращает козни недоброжелателей и дарит «гостеприимное пространство» Елисейских Полей, Булонского Леса, квартала Шоссе д'Антен. Древние считали, что можно завоевать солнце вместе с городами. Марселю близка идея «покорения» всего Парижа, он подчёркивает связь Парижа с королём-Солнцем Людовиком XIV (Дворцы Габриэля, Трокадеро, ворота Сен-Дени, ворота Сен-Мартен). Он тоже знает, что «парижское солнце» совершенно особое, не такое жгучее, изливающее свои лучи «милостиво и благосклонно», скорее по-королевски. В Париже светском тоже надо уметь жить, являть «своё очарование» – заурядные люди не смогут, к примеру, оказать такое же воздействие, как Сван и Одетта, «символы эпохи». Мифологизация светской жизни вполне оправдана («светские кумиры», «идолы», «светские небожители», Одетта – «существо неведомой расы, высшей породы», Сван добывает награду – Улыбку его Королевы, Одетты в ипостаси «Королевы Булонского Леса», как иные добывают нечто «труднодостижимое»); Париж «отшлифовывает репутации», делает стиль Одетты неповторимым, совершенным, безупречным, но в то же время этот её «собственный стиль» и есть истинно парижский, стиль «истой парижанки»; законодателем мод был и барон де Шарлюс – но «в своё время»; этот город может восприниматься как изменчивый и вечно юный, и Марсель подчёркивает, что в нём гармонично сияли дома XVIII века и новомодные элегантные доходные дома и особняки, и все дома и дворцы Парижа казались «стильными», современными, в то время как в Риме и Венеции заметно разделение на кварталы более современные и «старый город» с «непреодолимыми перегородками»; Париж способен внушить особое поэтическое расположение ко всем улицам, домам, Большим бульварам в лунные ночи, когда слышны песни гуляк и дворцы напоминают декорации. Его функции – не только символического воздействия, но и магического преобразования действительности, он способен умиротворить самые мятежные страсти, служит идее гармонии – например, в дрожащем парижском воздухе «смех юной Жильберты» чертил тончайшие контуры, тишина Булонского леса – «изумрудная тишина», волнующееся «море крыш» напоминает полотно импрессионистов;

5. Заклинать можно некие персонализированные силы, и Марсель сам выступает в ипостаси некоторых божеств: Минервы в облике Старца, Аполлона среди лавровых деревьев, Гермеса;

6. Магически-заклинательные обряды и метафорические символические модели могут проявляться на уровне знаков усиления влияния (появляясь в свите г-жи Сван, Марсель становится «адептом божества», «придворным вельможей» Королевы);

7. Перекодировка магически-заклинательных формул – превращение вполне «светских писем» Жильберты чуть ли не в талисманы счастья, велика и роль убранства особняка Сванов и деталей обстановки;

8. Мифологическое моделирование позволяет анализировать новый слой «парижского мифа» с особой заклиательной магией многозначного текста.

Например, магически-заклинательными можно считать следующие языковые единицы, речевые обороты, устойчивые «парижские формулы», сравнения и «модные словечки», позволяющие говорить «на одном языке» представителям высших сословий, где все друг друга знают и даже готовы «лелеять»: «в большой чести», «с горячностью начал благодарить», «неожиданность отношений между рассеянностью и вниманием», «был снисходителен и благожелателен на манер Зевса Олимпийского», «снискать расположение», «гений Шатобриана», «ценность произведений», «грядущая слава», «думать всерьёз о карьере», «думать о Жильберте и побуждать её думать обо мне», «жизнь усеяна чудесами, на которые всегда могут надеяться влюблённые», «чудесные корабли из раковин», «коралловые ветки». Марсель благодарит г-на де Норпуа со всем изысканным умением «заклинателя» и подбирает «безукоризненные» формулы воздействия: «– Ах, господин маркиз, – сказал я г-ну де Норпуа, когда он объявил мне, что расскажет Жильберте и её матери о том восхищении, которое они вызывают во мне, – если Вы это сделаете, если Вы скажите обо мне госпоже Сван, всей моей жизни не хватит, чтобы доказать Вам мою благодарность, и жизнь моя будет принадлежать Вам! Но считаю долгом обратить Ваше внимание на то, что я не знаком с госпожой Сван и никогда не был ей представлен» [10, с. 55].

Знаки магического сближения и их выражения: «Имя и моя личность вблизи от Жильберты», «жизненная система», «интерес к жизни, который пробуждала Жильберта», «люди солидарно чуткие к просьбам», «юный смех Жильберты чертил в ином плане невидимые контуры», «она напоминала молодое лавровое деревце», «весна в Париже – обаятельный вдохновенный гений», «Робер – парижский лев», «его золотистые волосы словно пронизаны солнцем», он такой же «изящный и светлокосый, как и Жильберта», «гармоническая игра», «девушки в цвету», – «ватага, стайка прелестных и дерзких девушек на велосипедах», «богинь бальбекского пляжа», «делённых особой «грацией, свежестью, румянцем юных ланит», «образ Боттичелли», «платье как у Примаверы в «Весне», «мадам Сван – ведь это целая эпоха, не правда ли?», «любовь превращается в нечто огромное», «теперь Марсель без конца размышлял о ней», «эстетически преобразённая реальность», «весёлое сообщничество девушек в цвету как начало страсти к Альбертине Симоне», «ничем не замутнённая радость», «созерцательно-нежное любование», «елисейская сень», «под сенью девушек в цвету», «золотистая красота Жильберты», «счастье откликается на то самое желание, которое призывало его», «источник благодеяний».

7) Поэтическая функция

Поэтическая функция связана с наличием в тексте различных изобразительно-выразительных средств. Есть принципиальная разница между структурой поэтической функции и вариативными возможностями текста

поэтического (поэзия) и текста прозаического (проза). Р. Якобсон поэтическую функцию рассматривал как функцию художественности. Индикативная (метафорическая) функция тоже понимается как обобщающая, поскольку изобразительно-выразительные средства проявлены и в повествовательной прозе, и в поэзии, и в драматических произведениях. Органическое сочетание «истинного» и «прекрасного» отличает концепцию М. Пруста как создателя эстетической теории. Сюжетная проза сложна, но ассоциативная философская проза ещё сложнее – в этом смысле писатель уподобляется философу, который исследует проблему «утраченного времени» и его вторичного «воспроизведения» в тексте, и только через систему метафор «время утраченное» становится «как бы живым», «вполне узнаваемым» – оно снова возвращается «обновлённым».

В.В. Бычков отмечает: «Высшая красота видится эстетическому сознанию Шлегеля первозданной сущностью, озаряющей природу и весь тварный мир божественным светом изначальной благодати. И она же живёт в душе подлинного художника, является главным двигателем его творчества как «внутренняя сладость», то есть как гедонистический импульс к созиданию произведения искусства, которое должно по мере возможности выражать «священную красоту» с помощью художественной красоты. Так понимаемая высшая красота и является идеалом искусства, его внутренним стержнем» [1, с. 131].

Анализ примеров: Этикетное сравнение с отсылкой к миру искусства: боттичеллиевская грация; восхваляющее сравнение: «Ему действительно и до сих пор нравилось видеть в своей жене образ Боттичелли»; антитеза: «Одетта же, которая, напротив, старалась не подчеркнуть, а сгладить, скрыть всё то, что ей не нравилось в себе самой, что для художника составляло, может быть, её «характер», но что с её женской точки зрения было недостатком, и слышать не желала об этом живописце» [10, с. 207]; аналогия историко-культурного характера, цветопись, параллелизм образа Одетты и возвышенного образа Мадонны с картин кисти Сандро Боттичелли: «У Свана был чудесный восточный шарф, голубой с розовым, который он купил потому, что он был точь-в-точь такой же, как покрывало на Богоматери в *Magnificat*» [10, с. 207]; флористическая метафора – символика весны: «Лишь однажды она позволила мужу заказать ей платье, всё усеянное маргаритками, васильками, незабудками и колокольчиками, как у Примаверы в «Весне»» [10, с. 207]; приём экфрасиса с *моделированием сцены* – «живой картины», где Одетта предстаёт в ипостаси неземной покровительницы. Метафорическое описание с элементами визуализации образа, цветовых контрастов, символика предметного мира. Тайна создания текста и ассоциативные метафоры в едином ряду «философских сцеплений» (перо, чернильница, создание священной книги) как миссия богини и прекрасной женщины в ипостаси «Творца», «Музы», созидательницы Гармонии. Эстетическая установка Свана восходит к его поклонению Прекрасному. Сакрализация образа Одетты связана с её загадкой: «Иногда вечером, если она была утомлена, он совсем шёпотом обращал моё внимание на неосознанное ею самой мягкое, немного беспокойное движение её задумчивых рук, напоминающее Богоматерь, когда она макает перо в чернильницу,

которую ей протягивает Ангел, чтобы писать в священной книге, где уже начертано слово «*Magnificat*» [10, с. 204]; метафора с элементами причинно-следственных связей, ритмический повтор, усиление идеи сходства Одетты с образами Боттичелли: «Но, должно быть, Сван, хранивший верность иному представлению или вернувшийся к нему, в этой молодой художавой женщине с задумчивыми глазами, с усталыми чертами лица, то ли идущей перёд, то ли застывшей на месте, ценил скорее боттичеллиевую грацию» [10, с. 204]; эстетические знаки: дагерротип, ранние фотографии Одетты, «чудесный восточный шарф», «платье, всё усеянное» цветами; чарующий эффект: атмосфера поклонения, длительность созерцания, приём символического олицетворения. «Озарённая вдохновением», прелестная и хрупкая, Одетта сама не осознаёт силы своего очарования и даже противится навязанным ей образцам, но тем сильнее она волнует глубинным сходством с прекрасным и почти недостижимым первообразом божественной красоты, и когда это сходство заметно усиливается, благодаря воссозданию сцены-картины, возникает столь долгожданный «чарующий эффект». Его суть – превращение «истой парижанки» Одетты (безупречные салонные туалеты, жакеты, котиковое манто, пеньюары в стиле Ватто, платье с турнюрами, шлейфы, элегантные шляпы, баснословные дорогие шёлковые вечерние туалеты, светские аксессуары, украшения, белая роскошная муфта и др.) в красавицу одухотворённую и загадочную (приём метаморфозы, философская идея преображения, магическая метафора с элементами эстетического любования и мистицизма). Мотив «духовного родства» с Небом и узнаваемого в человеке ангельского начала. Интуитивное стремление Свана и повествователя воспеть и «провидеть» прекрасное начало как божественное.

8) Семиотическая функция

Сокровенная установка текста – попытки вырваться за пределы своего «я». Позитивные и негативные знаки образуют готовые к трансформации знаковые комплексы. Наиболее важные в парижском тексте – знаки усиления и ослабления влияния. Образ Парижа (Париж архитектурный и Париж светский, «весь Париж», финансовый, буржуазный, семейный, реальный/ символический, театральный, богемный) – единая сцена, где герои («истые парижане»/ другие) могут достичь отчётливо представительства, занять «свои места», обрести «свой адреса», и роль знаковых событий в их жизни сопряжены с жизнью города. Цель автора – сделать героев более явными, с более чёткими обликами и своими атрибутами, знаками власти или влияния (например, Одетта в Булонском лесу прогуливается под зонтиком, который выражает идею покровительства солнца и луны, «второго неба», Сван чаще всего держит в руках портреты жены или те шедевры из своей коллекции (книги, картины), которые считает наиболее достойными внимания, Ориана Германтская предпочитает «игру веера», барон де Шарлюс предпочитает элегантные трости, Робер часто появляется с моноклем, г-жа Котар – с эгреткой и сумкой визиток, Жильберта часто пишет Марселю «светские письма-приглашения» на розовой почтовой бумаге, с эмблемами рыцаря, голубого пуделя, надписями на английском языке; Блок «таскается» с биржевыми сводками, Марсель чаще всего связан со своей

великой Книгой, он воплощает символическую метафору «Человека-Книги», и барон сразу определил его суть как «человека, создающего книгу», угадал в нём писателя). Многие герои увлечены современными новинками, г-жа Вердюрен постоянно «телеграфирует» из Лондона, а Одетта посылает через Ла-Манш ответные телеграммы об удачных обедах и приёмах. Девушки в цвету и прославленная Альбертина – богини летнего Бальбека, и они привлекают всеобщее внимание тем, что носятся на велосипедах и даже пугают степенных «буржуа на отдыхе» как шумная ватага «румяноликих» красавиц. Утраченное время – элегантные экипажи, восьмирессорная виктория Одетты Сван, и даже ливрея её кучера – «самая корректная в Париже». Современность словно врывается в текст с «рокотом аэропланов», и автомобили постепенно вытесняют экипажи. Знаковые метафорические модели часто раскрывают значение «символов эпохи». Даже Одетта становится «символом эпохи», хотя сначала просто сумела «войти в моду» и обрести влиятельных покровителей. Например, можно отметить значение светских, пространственных, эстетических этикетных, театральных, репрезентативных, коммуникативных знаков.

Знаки усиления влияния салона Одетты: Появление в салоне Одетты влиятельных чиновников и их жён (чиновники Министерства); Одетта гордится тем, что сам губернатор Парижский завёз ей свою карточку; Возможность пригласить на обед герцогиню Пармскую, г-жу Бонтан и г-жу Котар, Бергота; превращение салона в «место битвы» за исключительно важных гостей, которых нужно «переманить» из салонов Орианы и г-жи де Вердюрен, формирование своего «кланчика»; символика колониальных войн и «захватов»; знаки салона как «занимательного спектакля», «действия», «сборища»; театральные эффекты, мотив смены масок; усиление картинности, зрелищности приёмов; «Разные версии» одних и тех же событий гости Одетты разносят «во все концы Парижа».

Г-н де Норпуа отмечает, что в салоне Одетты чаще всего бывают элегантные молодые люди, «истые парижане», «красивые мужчины», но чаще всего они не решаются приводить к ней своих жён или сестёр. «Снобизм великосветского Парижа» постепенно тает под влиянием светских чар Одетты. «Знаковое событие» – такое, о котором стоит всем рассказать, напечатать заметку. Возможность стать не просто «Хозяйкой Салона», но и всеми уважаемой госпожой Сван, дирижировать «сводным оркестром», «держат все нити в руках» – новые достижения Одетты.

9) Функция селекции и комбинации смыслов

Функциональные смыслы объединяются в определённые структурные категории, формируют структуру той или иной функции. Функциональные элементы встраиваются в цепочки соответствующих смыслов. Например, в социологии человек – сумма социальных элементов и характеристик, в философии – сумма философских. Селекция и комбинация смыслов как процесс творческого и художественного обобщения связаны с развёртыванием в тексте комплексной комбинативной функции. Дмитрий Овсяннико-Куликовский в статье «Язык и искусство» приходит к закономерному выводу: «И вот из этого брожения мысли, движущейся в таком направлении, и возникает умственный порыв – создать

по образу и подобию слова с внутренней формой, или понятия, воплощённого в типичное представление, иной – высший – продукт мысли, художественный образ, в котором была бы воплощена какая-либо идея. В этой работе ума, в этом кипении мысли язык продолжает незримо участвовать всеми своими свойствами, и между прочим – грамматическими формулами. Дух художественности, который некогда был присущ этим формам и как бы скрывался в них в виде связанной, потенциальной энергии, теперь освобождается – и в уме художника впечатления, образы, понятия охвачены этой освобождённой энергией, выливающейся в художественные формы. Внутренний ритм языка преобразуется во внутренний ритм искусства» [9, с. 214].

Например, в «парижском тексте» романа важна идея гармонии, полнозвучия и многокрасочности окружающего мира. Париж воспринимается как «вечный праздник». Само существование в центре Бытия Парижа уже сродни тому, что вы «вытащили счастливый билет». Марсель Пруст опирается на мотив исключительности, категорию «больше чем»: Елисейские Поля – «больше чем улица», особняк Сванов – «единственный такой дом в Париже», «во всём мире не найти другого такого города», «любить Париж – непрестанно мыслить о Париже».

Функциональные смыслы обретают единство в идее превосходства Парижа. Елисейские Поля – «райские Поляны», где царит Жильберта Сван с её золотистыми косами. Важна удалённость «богатых кварталов» (Шоссе д'Антен, Маре, квартал площади Согласия, квартал Елисейских Полей) от всего противоречивого, социально опасного, тёмного, грязного. В романе «Под сенью девушек в цвету» мы видим «светский Париж» и пространственные координаты прогулок, визитов, свиданий, встреч, театральных премьер. Хотя Марсель мечтает не о светском блестящем Париже – он желал бы жить с юной Жильбертой в «одном доме», «в одной квартире», делить с ней радости и горести. Даже если в душе повествователя нарастает чувство тревоги, он старается передать впечатление гармонии, «разлитое в дрожащем парижском воздухе», опираясь при этом на технику литературного импрессионизма в создании городского пейзажа.

Функциональные смыслы – Селекция пространственных знаков; распределение знаков; уличные шумы, новый год в Париже; ночь многим сулила наслаждения; быть может, «избранные» поехали вместе с Берма после спектакля, они будут сиять близ актрисы; парижская колонка с афишами; спектакли на 1-е января с участием Берма; влажный и мягкий ветер, привычная сырость; день, не отличающийся от всех других – загадка; желание вновь познакомиться с Жильбертой, «как в первые дни творения»; исчезновение всех разочарований; фотографии Берма, их покупка, улица Рояль.

Стгущение смыслов – Комбинация знаков; семиотическая функция; «Моё сердце желает обновления окружающего мира» – философская метафора со значением обобщающей; идеи «новой любви – новой жизни»; стремительный монтаж впечатлений, «кадров», мгновенных снимков с природы; Марсель даёт новому году «особое имя» без его ведома (магическая и номинативная функции); Париж со всеми улицами теперь его великая «сокровищница», из которой можно «извлечь по желанию повествователя «сокровища» тех или иных хороших

дней; ювелирное сравнение – можно извлекать «драгоценные камни» воспоминаний – так этому наступившему году может быть не известно, что его называют Новым Годом [10, с. 65].

Комбинация функциональных смыслов есть процесс, который сам повествователь считает «осмыслением» тех или иных событий, явлений. Как знаки судьбы воспринимаются значимые для него события (афиша «Федры» с участием Берма). Ему «знакома была эта погода», он как никогда остро чувствовал дыхание Парижа, его «уличные шумы», аромат пармских фиалок. Новый год – это день, как бы не отличающийся от других, но в то же время этот день способен, словно по волшебству, сделать его сильным и счастливым, он знал, «что это – не первый день нового мира, в который я мог бы, с нетронутой надеждой на удачу, вновь познакомиться с Жильбертой, как во дни творения, словно бы прошлого ещё не существовало, словно бы исчезли все те разочарования, которые она порой доставляла мне, со всеми уроками, которые на будущее можно было извлечь из них, – нового мира, в котором от старого не оставалось ничего...ничего, кроме одной вещи: моего желания, чтобы Жильберта полюбила меня» [10, с. 64]. Таким образом, разрозненные впечатления и томительные «новогодние предчувствия» перерастают в универсальную формулу творения нового мира, избавленного от всех тревог, разочарований ради обретения взаимности, исполнения желаний и того, чтобы каждый мог чувствовать нечто великое в себе самом. Высшее проявление функции – слияние с творцом, идея земной и божественной Гармонии, Нового Единства и нового витка времени Счастья.

Выводы

1) Концепция функций Р. Якобсона позволяет с разных сторон рассмотреть тот или иной процесс образования функциональных смыслов, воздействие тем и ключевых мотивов, образов, тропов и художественных приёмов. «Техника создания текста» сочетается с мотивацией, а функциональные смыслы объединяются вокруг «ядра функции», делают обобщённый смысл более явным, более ёмким и выразительным;

2) При этом особенности эстетического восприя-

тия повествователя таковы, что нам важны не только «новые сюжетные схемы» или «принципиально новые темы» в разработке парижской темы. Куда важнее обрести единые мыслеобразы (автор–читатель–интерпретатор), постичь величие мыслительной сферы, усилия и различные образы жизни. Важнее «поразить» читателя глубиной философского осмысления, а не сюжетными ходами или «красотами стиля»;

3) Город проявляет себя через идею движения, пространственных перемещений, «долгих разведок», он являет и своё собственное тайное движение – «молодеет», «ищет внимания», «прихорашивается», «обретает свою величавую силу». Здесь особую роль играет приём антропоморфизации, сочетания метафоры и метонимии с усилением идеи причинности и последовательности;

4) Параллелизм городского пейзажа и тайных чувств, желаний, стремлений повествователя и героев (мотив музыкальности «единой грёзы всего квартала», соната Вентейля и лучшее время в жизни Свана, Булонский Лес и весна в звучании сонаты, новое сияние Одетты);

5) Эмоциональные оттенки и переходы смысла проявляются только в соответствии с более определённой семантикой символа, его метафорическим содержанием, магически-заклинательными свойствами (символы-эмблемы, элементы фетишизма);

6) Оппозиции в структуре образа Парижа могут быть поняты только на уровне абсолютного единства (дневной/ ночной Париж, «весь Париж/ другие, реальный/ символический; исторический/ современный; Париж воспоминаний/ Париж неуловимый в своей «мимоходящей прелести», сопредельный осмыслению повествователя; Париж светский/ Париж творческих исканий и др.);

7) Сами описания и различные знаковые комплексы (знаки-разграничители, знаки-усилители эмоций, знаки-кодификаторы, коммуникативные знаки, этикетные, светские, усиления влияния/ ослабления влияния) призваны так или иначе проявить то или иное переживание, вокруг которого сгущаются смыслы, ассоциации, логические выводы, вопросы и ответы, предложения и обобщения назидательного (притчевого) характера.

Библиографический список

1. Бычков В.В. *Studia humaniora*, или Духовно-эстетический смысл искусства у зрелого Фридриха Шлегеля// Вопросы философии, 2022. №9. С. 128–139.
2. Гёте И.В. Стихотворения. М.: Художественная литература. 1979. 382 с.
3. Жослен Бенуа От одного чувственного к другому (к метафизическому значению чувственных восприятий) Часть II. Пер. с фр. И.Е. Прися// Вопросы философии. 2022. №8. С. 86–96.
4. Косиков Г.В. Два пути французского постромантизма: символисты и Лотреамон/ Поэзия французского символизма. Лотреамон. Песни Мальдорора. Под ред. Г.К. Косикова. М.: Изд-во МГУ, 1993. 512 с.
5. Малларме С. Тайна в произведениях словесности/ Семиотика и авангард: Антология. Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Академический проект, культура, 2006. 1168 с.
6. Мамиева И.В. Межтекстовые связи как инструмент интерпретации авторской идеи («Фатима» К.Л. Хотатурова)// Филологические науки. 2023. №4. С. 53–60.
7. Мухоморовский Я. Структуральная поэтика. М.: Школа, Языки русской культуры, 1996. 480 с.
8. Николаев Д.Е. Психологическая концепция типов научной рациональности. Часть I. Идеальные объекты и типы рациональности// Вопросы философии. 2022. №10. С. 121–131.
9. Овсяннико-Куликовский Д. Язык и искусство/ Семиотика и авангард: Антология. Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Академический проект, Культура, 2006. 1168 с.
10. Пруст М. Под сенью девушек в цвету. Роман. М.: Профиздат, 2006. 576 с.
11. Толмачев В.М. Парадоксы романтического искания абсолюта и «Неведомый шедевр» О. де Бальзака Часть 2// Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2022. №2. С. 80–97.
12. Храпченко М.Б. Познание литературы и искусства. Теория. Пути современного развития. М.: Наука, 1987. 576 с.

13. *Якобсон Р.* Лингвистика и поэтика/ Общее языкознание. Хрестоматия. Минск, Высшая школа, 1987. 387 с.
14. Brunet Etienne *Vocabulaire de Proust*. Paris, Slatkine, 1983. 3 Vol. 838 p.

References

1. *Bychkov V.V.* Studia humaniora, or the spiritual and aesthetic meaning of art in the mature Friedrich Schlegel // *Questions of Philosophy*, 2022. No. 9. Pp. 128–139.
 2. *Goethe I.V.* *Poems*. Moscow: Fiction, 1979. 382 p.
 3. *Josselin Benoit* From one sensory to another (to the metaphysical meaning of sensory perceptions) Part II. Per. from fr. I.E. Prisyva // *Questions of philosophy*. 2022. No. 8. Pp. 86-96.
 4. *Kosikov G.V.* Two paths of French post-Romanticism: the Symbolists and Lautréamont / *Poetry of French Symbolism*. Lautreamont. Songs of Maldoror. Ed. G.K. Kosikova. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1993. 512 p.
 5. *Mallarmé S.* *Mystery in works of literature / Semiotics and avant-garde: Anthology*. Ed. Yu.S. Stepanova. Moscow: Academic project, Culture, 2006. 1168 p.
 6. *Mamieva I.V.* Intertextual connections as a tool for interpreting the author's idea ("Fatima" by K.L. Khotagurov) // *Philological Sciences*. 2023. No. 4. Pp. 53–60.
 7. *Mukarzhovsky J.* *Structural poetics*. M.: School, Languages of Russian Culture, 1996. 480 p.
 8. *Nikolaev D.E.* Psychological concept of types of scientific rationality. Part I. Ideal objects and types of rationality // *Questions of philosophy*. 2022. No. 10. Pp. 121–131.
 9. *Ovsyaniko-Kulikovskiy D.* *Language and art / Semiotics and avant-garde: Anthology*. Ed. Yu.S. Stepanova. Moscow: Academic project, Culture, 2006. 1168 p.
 10. *Proust M.* *Under the canopy of girls in bloom*. Moscow: Profizdat, 2006. 576 p.
 11. *Tolmachev V.M.* Paradoxes of the romantic search for the absolute and "The Unknown Masterpiece" by O. de Balzac Part 2 // *Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology*. 2022. No. 2. Pp. 80–97.
 12. *Khrapchenko M.B.* *Knowledge of literature and art. Theory. Paths of modern development*. Moscow: Nauka, 1987. 576 p.
 13. *Jacobson R.* *Linguistics and poetics / General linguistics. Reader*. Minsk, Higher School, 1987. 387 p.
 14. Brunet Etienne *Vocabulaire de Proust*. Paris, Slatkine, 1983. 3 Vol. 838 p.
-
-

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-127-131

СПЕШИЛОВА ВИКТОРИЯ ПАВЛОВНА

аспирант кафедры филологии, лингводидактики и перевода, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия

E-mail: viksik-14@mail.ru

КУЛТЫШЕВА ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра филологии, лингводидактики и перевода Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия

E-mail: kultisheva@inbox.ru

SPESHILOVA VICTORIA PAVLOVNA

Graduate Student, Department of Philology, Linguodidactics and Translation Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

E-mail: viksik-14@mail.ru

KULTYSHEVA OLGA MIKHAILOVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Philology, Linguodidactics and Translation Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

E-mail: kultisheva@inbox.ru

**ФОРМЫ И ПРИЁМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ ГЕРОЕВ
В СБОРНИКЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ВОСЬМЕРКА» (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТЕЙ «ОГЛОБЛЯ» И «ЛЕС»)**

**FORMS AND TECHNIQUES OF PSYCHOLOGICAL PORTRAYAL OF HEROES IN ZAKHAR PRILEPIN'S COLLECTION
«THE EIGHT» (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVELS «THE SHAFT» AND «THE FOREST»)**

В статье рассматриваются формы и приемы психологического изображения в повестях современного писателя Захара Прилепина «Оглобля» и «Лес», которые входят в его книгу повестей «Восьмерка» (2012). Состоящий из восьми отдельных повестей сборник за время своего существования ни разу не становился объектом литературоведческого изучения. При этом образы героев повестей, вошедших в сборник, – бывших простых пацанов, а впоследствии нестоличных мужчин, корнями уходящих в детство 1980-1990-х, – обладают специфическим психологизмом. В результате проведенного анализа во многом проясняются сущность и содержание понятия «психологизм» в отношении малой прозы Прилепина и доказаны преимущественное использование косвенной формы психологизма и высокий процент употребления таких приемов психологического изображения, как психологический анализ, самоанализ, психологический портрет.

Ключевые слова: Захар Прилепин, сборник «Восьмерка», повесть «Оглобля», повесть «Лес», новый реализм, психологизм, формы и приемы психологического изображения.

In the article, we consider the techniques and means of psychological depiction in Zakhar Prilepin's novels «The Shaft» and «The Forest». As a result of the analysis, the predominant use of an indirect form of psychologism and a high percentage of the use of such psychological imaging techniques as psychological analysis, introspection, and psychological portrait are proved. The article examines the forms and techniques of psychological depiction in the stories of the modern writer Zakhar Prilepin “Shaft” and “Forest”, which are included in his book of stories “The Eight” (2012). Consisting of eight separate stories, the collection has never become the object of literary study during its existence. At the same time, the images of the heroes of the stories included in the collection – former ordinary boys, and later non-metropolitan men, whose roots go back to childhood in the 1980–1990s – have a specific psychologism. As a result of the analysis, the essence and content of the concept of “psychologism” in relation to Prilepin's short prose is largely clarified and the predominant use of an indirect form of psychologism and a high percentage of the use of such psychological depiction techniques as psychological analysis, introspection, and psychological portrait are proven.

Keywords: Zakhar Prilepin, collection “Eight”, story “Shaft”, story “Forest”, new realism, psychologism, forms and techniques of psychological depiction.

Введение

Актуальность данного исследования. Современные молодые люди живут и формируют собственные взгляды на жизнь и принципы существования в обществе в информационно-перегруженном пространстве. Темы, затронутые в малой прозе современного писателя Захара Прилепина, относятся к категории вечных. При этом автор, используя широкий спектр форм, приемов и средств психологизма, максимально стирает дистанцию между молодым человеком, вымышленным и реальным, дает возможность своим читателям выстроить ассоциативный ряд, заметить свое сходство с героями и

получить ответы на многие вопросы, которые интересуют молодежь в сложный период становления личности. Образы героев повестей, вошедших в сборник повестей «Восьмерка» (2012), – бывших простых пацанов, а впоследствии нестоличных мужчин, корнями уходящих в детство 1980–1990-х, – обладают специфическим психологизмом. При этом состоящий из восьми отдельных повестей сборник за время своего существования ни разу не становился объектом литературоведческого изучения. Это подтверждает актуальность темы и необходимость её изучения.

Цель исследования – характеристика форм и приемов психологического изображения в повестях совре-

менного писателя Захара Прилепина «Оглобля» и «Лес», которые входят в его книгу повестей «Восьмерка».

Новизна предпринятого исследования выражается в том, что в нем впервые подвергаются направленному анализу малоизученные в психологическом аспекте повести писателя. Благодаря этому во многом проясняется сущность и содержание понятия «психологизм» в отношении малой прозы Прилепина и уточняются те формы и приемы психологического изображения, которые ей присущи.

Материалом для исследования послужил сборник повестей Захара Прилепина «Восьмерка», в частности, повести «Оглобля» и «Лес».

Теоретическую базу исследования составляют работы, связанные с терминами «психологизм» и «новый реализм». При этом в статье приводятся ссылки только на отдельные, избранные ее авторами источники, посвященные данным понятиям.

В частности, Е.В. Новикова, исследуя понятие «психологизм», говорит о нём как об изображении в художественном произведении внутреннего мира личности [7, с. 285]. Статья А.И. Кокориной посвящена таким понятиям, как психологизм, психологическое изображение, а также приемам психологического изображения, например, психологическому анализу [2, с. 183]. Ф.Р. Муртазаева, анализируя понятие «психологизм», отмечает, что психологизм – это важное свойство литературы, которое помогает понять человеческую душу и проанализировать поступки героев [6, с. 762]. Л.С. Янковская в своей диссертации рассматривает понятие «автопсихологизм» и приходит к выводу, что герои Прилепина так или иначе обладают автобиографическими чертами своего создателя [14, с. 6].

Исследуя тенденции, характерные для нового реализма, к которому относится творчество Захара Прилепина, А.А. Серова утверждает, что главные герои произведений нового реализма отличаются от предыдущих поколений тем, что они вынуждены строить свою судьбу в сложной современной реальности [12, с. 248]. И.Г. Минералова считает, что стиль Захара Прилепина представляет собой уникальное сочетание интуиции, музыкального слуха, креативности филолога-аналитика и знания стилей предшественников. Эти элементы, объединенные вместе, формируют его творческую индивидуальность [5, с. 82]. А.Н. Полозова говорит, что новый реализм как культурный феномен во многом проявляет склонность к эклектизму и стилевому синтезу, что отражается в совмещении черт, характерных как для постмодернизма (восприятие мира как хаоса, кризис авторитетов), так и для реализма (типичный герой в типичных обстоятельствах) и даже для романтизма (столкновение идеала с реальностью, противостояние личности и общества) [10, с. 69].

Методы исследования. При проведении исследования форм и приемов психологического изображения в творчестве Захара Прилепина как представителя нового реализма нами были применены *общенаучные и литературоведческие методы*, в частности, такой общенаучный метод, как анализ актуальной научной литературы по теме исследования; и литературоведческие методы: биографический метод, использующийся для выявления связей между биографией писателя и содержанием его произведений; психологический метод, применяе-

мый для того, чтобы проанализировать внутренний мир персонажа и провести параллели между внутренним состоянием героя и внешней портретной характеристикой; культурно-исторический, необходимый, чтобы представить литературу как отражение общественной жизни в конкретных культурно-исторических условиях и событиях; а также элементы системно-целостного анализа художественного произведения – данный метод позволяет глубже понять структуру, содержание и художественные особенности литературного текста, включая его компоненты, функции и взаимосвязи. Метод математической статистики позволил количественно представить результаты проведенного литературоведческого анализа художественного текста.

Практическая значимость. Результаты исследования, представленного в статье, могут быть использованы студентами-филологами и преподавателями высших учебных заведений в подготовке лекционных и семинарских занятий, посвященных литературоведческому анализу художественного текста и истории современной русской литературы, в частности, творчеству Захара Прилепина.

Изложение основного материала

Внутренний мир человека является объектом изображения во многих художественных произведениях и одной из ключевых ценностей для внимательного читателя. Авторское мастерство проявляется в способности передать внутреннее состояние персонажей, их переживания и внутренние конфликты, а также в обсуждении важных жизненных вопросов, таких как моральный выбор, самопознание, смысл жизни и отношение к вечным ценностям, включая любовь, верность. В литературе изображение внутреннего мира человека определяется термином «психологизм».

В.Е. Хализев утверждает, что присущий определенным произведениям литературы *психологизм* – это индивидуальная передача переживаний, эмоций в их взаимосвязи, динамике и неповторимости [13, с. 211]. В целом соглашаясь с В.Е. Хализевым, А.Б. Есин дополняет его мысль, говоря о том, что психологизм – это изображение средствами художественной литературы внутреннего мира героя, которое отличается подробностью» [1, с. 86]. Он выделяет различные формы (прямая, косвенная и суммарно-обозначающая (называние)) и приемы психологического изображения, как-то: психологический анализ и самоанализ, внутренний монолог, поток сознания, диалектика души, специфические приемы психологического изображения (имитация интимных документов, введение персонажей-двойников, сны и видения), которые позволяют подробно и детализировано представить внутренний мир героя литературного произведения. По мнению Н.С. Лейтеса, психологизм может включать в себя не только изображение мыслей и чувств персонажей, но и анализ их мотивации, поведения и взаимодействия с другими персонажами. Он помогает создать более глубокие и реалистичные образы, а также углубляет понимание сюжета и его развития [3, с. 54]. Т.П. Пинчукова, Ю.В. Васьковская считают, что психологизм – это исследование душевной жизни героев в ее глубинных противоречиях [9, с. 212]. Т.Н. Маркова придерживается мнения, что психологизм – это родовый признак искусства слова, главным предметом которого

является человек [4, с. 42].

В литературоведении наряду с термином «психологизм» в практике литературоведческого анализа применяются термины «психологическое изображение», «изображение внутреннего мира», «психологический анализ». Анализируя представленные определения психологизма, можно заметить, что уже в самом определении термина обозначены неоднозначность и сложность понятия «психологизм», что существуют разные способы изобразить внутренний мир героя.

Творчество Захара Прилепина современные исследователи относят к новому реализму, для которого характерно неприукрашенное и правдивое изображение общества таким, какое оно есть на самом деле [10, с. 68]. Такая особенность не может не привлекать читателя, ведь именно изображение героев без прикрас, в тех эмоциональных состояниях, в которых они находятся, и делает их уникальными.

Герой Прилепина отличается своей подлинностью и аутентичностью [11, с. 16]. Он предстает перед нами как обычный парень из народа, возможно, даже типичный представитель своей социальной группы. Однако за этой простотой скрывается глубина и сложность его характера. Он не поддается стереотипам и ожиданиям, не стремится быть «героем», а просто живет своей жизнью, сталкивается с проблемами и трудностями, ищет смысл и свое место в мире. Автор не идеализирует его, изображая реалистичным. Герои Прилепина не идеальны, но они честны по отношению к себе и своим чувствам. Они не притворяются и не маскируются, а остаются верными себе даже в самых сложных ситуациях, представляя определенную часть российской молодежи, которая оказалась на переднем плане социальных, нравственных и духовных изменений. Они являются отражением тех, кто активно участвует в жизни современного общества, сталкиваясь с его вызовами и проблемами [5, с. 82].

Рассмотрим две повести из сборника «Восьмерка» отдельно и проследим, как меняются герои на протяжении произведения и какие формы и приемы психологического изображения использует автор, чтобы создать образы героев с максимальной детализацией их внутреннего мира.

В повести «Оглобля» автор уделяет внимание персонажу по имени Проша, но звали все его Оглобля. Такое необычное *говорящее прозвище* герой получил неслучайно. Повествование в повести ведется *от первого лица*, что позволяет читателю увидеть картину глазами рассказчика. Описывая Прошу, Оглоблю, Захар Прилепин использует *портрет-впечатление*, по которому сразу становится понятно, почему его так прозвали: «Высокий, сутулый, нависающий над тобой. Посмотришь на Прошу – и кажется, что не человек пред тобой, а змей с горбатой горы» [8, с. 213]. По портрету складывается впечатление, что герой *портретную деталь*, как нос, говоря о том, что «нос – крупный, с ноздрями, дышащий. Вздохни таким носом – с ромашки облетят все лепестки, и она надорвется с корней» [8, с. 213]. Портретные детали в данном случае передают особенность и неоднозначность Оглобли как на внешнем, так и на внутреннем уровне.

Прон, Проша был музыкантом, жил музыкой, хотел

стать известным: «Казалось, Проша то ниспадает в рваный, истеричный бред, то, став сухим и почти бес-телесным, возносится над сценой» [8, с. 218] (*психологический портрет*). Мы видим, что во время концертов Оглобля менялся буквально до неузнаваемости, в нем пылала энергия, все эмоции смешались, от этого он чувствовал себя особенным, живым. Рассказчик был на его концертах, он находил поведение Оглобли странным, не понимал, почему он нравится девушкам, но сам также находил его музыку интересной. Как-то на концерте герой – рассказчик повстречал девушку с кудряшками, она сразу привлекла его внимание, особенно ее подбородок. Девушку звали Рада, пообщаться ближе рассказчику удалось с ней лишь на третьем курсе университета. Описывая девушку, рассказчик использует *портрет-впечатление*: «Кудряшки у нее были все те же, пальтецо по-прежнему короткое, она чуть раздалась в скулах и еще чуть-чуть в бедрах, но мулаточья её, черноглазая красота оставалась, как и раньше, наглядной, дразнящей» [8, с. 222]. Герою-рассказчику казалось, что он, наконец, обрел личное счастье. Интересен момент, когда он «В пику ей, прозвал себя Нерад, полностью имя звучало как Нерадив» (*противопоставление*) [8, с. 222]. Придумывая себе это имя, он как будто подсознательно ощущал, что их история не закончится счастливо. Так и получилось. Рада любила певца и поэта Оглоблина.

Прошло некоторое количество времени, и все поменялось; Оглобля утратил популярность и остался один: «Он никого не пускает в дом, живет один – в ужасе и полузабытьи, еле передвигается от кухни к дивану» [8, с. 233]. Ни один персонаж повести не оказался счастлив, то, о чем они мечтали, не сбылось: «Но все уже случилось. Всё окончательно не сбылось» [8, с. 233]. В данном произведении Прилепин использует косвенную форму психологического изображения, позволяющую узнать о психологическом состоянии героев через его внешние симптомы.

Следующее произведение сборника, в котором изображенный мир обладает ярко выраженным психологизмом, – *повесть «Лес»*. По названию можно предположить, что действие будет происходить на природе. Рассказчик повествует читателю историю детства, как однажды он, отец и его друг отдыхали на природе и вспоминали свою молодость. Корин – такая была фамилия у друга отца – «был низкорослым, напоминал грифа. У него на ногах росли страшные вены, будто их сначала порвали, а потом повязали узлами» [8, с. 276] (*портрет-сравнение + портрет-впечатление*). Образ Корина пугал ребёнка, неслучайно он сравнивает его с хищной птицей, акцентируя внимание на ногах. Он казался ему несколько неприятным, что он «чуть-чуть брезговал и отворачивался», но одновременно Корин обладал такими чертами, как доброта и любопытство, и вызывал также положительные эмоции.

Звали Корина Олег Маевич (ассоциация с тем, что всю жизнь мается), но герой интерпретировал отчество иначе: с месяцем маем, наступающим летом (*говорящая фамилия*). Отец же был «выше всех мужчин, плечи у него были круглые и пахли как если с дерева, быть может сосны, ободрать кору и прижаться щекой. У отца были самые красивые руки в мире» [8, с. 277] (*портрет-сравнение + портрет-впечатление*). Данный портрет служит важным средством раскрытия внутреннего мира

главного героя. Он показывает любовь ребенка к отцу, передает восхищение, гордость.

Приключения начинаются с того, что Корин предложил спуститься вниз по реке. Погода была прекрасная, главный герой испытывал радость: «*Это было прекрасно, когда отец толкал колесо, я чуть повизгивал от счастья*» [8, с. 285] (*психологический самоанализ*). Все было счастливы, даже отец, который всегда был серьезен: «*Отец хохотал. Он так редко смеялся – а тут прямо заходился от смеха*» (*косвенная форма психологического изображения*) [8, с. 285].

Все случилось не так, как должно было быть. Герои заблудились. Ребёнку стало страшно: «*Отец наклонялся ко мне и грел своими руками, грудью, шеей, дыханием. От него пахло такой душистой беломоринной, его покоем, его речью*» (*косвенная форма психологизма*). Вскоре страх ребенка отступил, он ощущал себя спокойно, уверенный в том, что страшное осталось позади, ведь рядом отец [8, с. 290]. После блужданий отец с сыном вышли к домику, хозяином которого оказался дед. Описывая убранство избы, автор уделяет внимание такой вещной детали, как иконы, что говорит о набожности и доброте хозяина. Отец, видя это, успокоился и решил оставить ребенка отогреться, а сам пошел на поиски Корина. Закончилась история благополучно, и мальчик запомнил ее на всю жизнь.

Данная повесть, как и повесть «Оглобля», являет собой произведение, для которого характерна присутствующая Захару Прилепину сосредоточенность на психологическом состоянии своих героев, которое он отражает с помощью характерных для этого писателя форм (косвенная форма психологизма) и приемов психологического изображения (значимое имя или фамилия, портрет-сравнение и портрет-впечатление, использованные в психологической функции, психологический самоанализ).

Выводы

Таким образом, проанализировав повести Захара Прилепина «Оглобля» и «Лес», мы можем сделать вывод, что изображенный мир этих художественных произведений обладает таким свойством, как психологизм. Этот вывод обусловлен тем, что автор часто обращается к различным формам и приемам психологического изображения, наделяя образы героев достоверностью и откровенностью изображения их внутреннего мира.

Преимущественно автор использует портрет-сравнение (20 %) с целью не просто представить внешность героя, а создать определенное впечатление о внешности человека в ее взаимосвязи с его внутренним миром; портрет-впечатление (20 %), где нет как таковых портретных деталей, остается только впечатление, производимое внешностью героя на читателя, по которому он может судить о его психологическом состоянии. Далее следует наличие «говорящих фамилий» (20 %), являющихся отражением внутреннего мира героя, что довольно характерно для реализма в целом и для нового реализма в частности. Психологический самоанализ (10%) также помогает читателю лучше понять образ героев, их душевное состояние. Они пытаются переосмыслить все то, что с ними происходит и приходят к выводу, что в итоге они одни в этом жестоком мире. Косвенная форма психологизма (20 %) позволяет узнать о психологическом состоянии героя по внешним симптомам. Наконец, Прилепин использует психологический портрет (10 %) с целью описать психологическое состояние, которое испытывают герои в данный момент, предельно детализируя его.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной темы мы планируем изучение форм и приемов психологического изображения в других повестях Захара Прилепина, вошедших в сборник «Восьмерка» (а именно: «Витёк», «Восьмёрка», «Любовь», «Допрос», «Тень облака на другом берегу», «Вонт Вайн»).

Библиографический список

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. М.: Флинта, 2008. 248 с.
2. Кокорина А.И. Понятие «психологизм» в современном литературоведении // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Материалы Региональной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей (г. Нижневартовск, 15 декабря 2018 г.). Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. С. 183–185.
3. Лейтес Н.С. Конечное и бесконечное. Размышление о литературе XX века: мировидение и поэтика. Пермь, Изд-во Перм. ун-та, 1993. 120 с.
4. Маркова Т.Н. Эволюция концепции человека и психологизма в русской прозе XX века // Вестник Челябинского государственного университета. 2002. № 1. Сер. 2. Филология. С. 42–57.
5. Минералова И.Г. Захар Прилепин: стиль художника и национальный мир // Национальный стиль русской литературной классики: Материалы межвузовской научно-практической конференции (г. Москва, 22 апреля 2016 г.) / Редколлегия Г.И. Романова, С.А. Макарова. Отв. ред. С.А. Васильев. Москва: Общество с ограниченной ответственностью Агентство «Литера», 2017. С. 82–89.
6. Муртазаева Ф.Р. Понятие психологизма в литературе. Приемы и способы психологического изображения // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва): Материалы Международной научно-практической конференции: сборник статей [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. С. 762–765.
7. Новикова Е.В. Формы и средства психологического изображения в литературе // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы научно-методического семинара (г. Нижневартовск, 16 декабря 2017 года). Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета, 2018. С. 285–289.
8. Прилепин Захар. Восьмёрка: короткие повести. М.: АСТ, 2022. 348 с.
9. Пинчукова Т.П. Формы психологизма в литературном произведении / Т.П. Пинчукова, Ю.В. Васьяковская // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь – 2017: сб. материалов IV Респ. науч. интернет-конф. 24 нояб.–23 дек., г. Могилев. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. С. 212–214.
10. Полозов А.Н. «Новый реализм» в русской литературе XXI века // Classical and contemporary literature: continuity and prospects of updating: materials of the IV international scientific conference on November 7–8, 2019. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. С. 67–69.
11. Потай Е.М. «Новый реализм» в современной русской прозе: художественное мировоззрение П. Сенчина, З. Прилепина,

С. Шаргунова: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2013. 178 с.

12. *Серова А.А.* «Новый реализм» как художественное течение в русской литературе XXI века: дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2014. 290 с.

13. *Хализев В.Е.* Теория литературы. М.: Высшая школа, 1999. 401 с.

14. *Янковская Л.С.* Автопсихологизм героя в прозе Захара Прилепина: дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 2018. 185 с.

References

1. *Yesin A.B.* Principles and techniques of literary work analysis. Moscow: Flint, 2008. 248 p.

2. *Kokorina A.I.* The concept of “psychologism” in modern literary criticism // Current problems of the humanities: Materials of the Regional scientific and practical conference of students, undergraduates, graduate students and teachers (Nizhnevartovsk, December 15, 2018). Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2019. Pp. 183–185.

3. *Leites N.S.* Finite and infinite. Reflection on the literature of the twentieth century: worldview and poetics. Perm, Publishing House of Perm. unita, 1993. 120 p.

4. *Markova T.N.* The evolution of the concept of man and psychologism in Russian prose of the 20th century // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2002. No. 1. Ser. 2. Philology. Pp. 42–57.

5. *Mineralova I.G.* Zakhar Prilepin: the artist's style and the national world // National style of Russian literary classics: Materials of the interuniversity scientific and practical conference (Moscow, April 22, 2016) / Editorial Board G.I. Romanova, S.A. Makarova. Rep. ed. S.A. Vasiliev. Moscow: Limited Liability Company Agency “Litera”, 2017. Pp. 82–89.

6. *Murtazaeva F.R.* The concept of psychologism in literature. Techniques and methods of psychological depiction // Slavic culture: origins, traditions, interaction. XXIII Cyril and Methodius Readings (May 24, 2022, Moscow): Materials of the International Scientific and Practical Conference: collection of articles [Electronic resource] / ch. ed. V. I. Karasik. Moscow: State. IRYa them. A. S. Pushkina, 2022. Pp. 762–765.

7. *Novikova E.V.* Forms and means of psychological depiction in literature // Current problems of the humanities: materials of a scientific and methodological seminar (Nizhnevartovsk, December 16, 2017). Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University Publishing House, 2018. Pp. 285–289.

8. *Prilepin Zakhar.* Eight: short stories. M.: ASG, 2022. 348 p.

9. *Pinchukova T.P.* Forms of psychologism in a literary work / T.P. Pinchukova, Yu.V. Vaskovskaya // Current problems of teaching foreign languages in higher education in the Republic of Belarus - 2017: collection. materials IV Rep. scientific Internet conf. November 24–December 23, Mogilev. Mogilev: Moscow State University named after A. A. Kuleshov, 2017. Pp. 212–214.

10. *Polozova A.N.* “New realism” in Russian literature of the 21st century // Classical and contemporary literature: continuity and prospects of updating: materials of the IV international scientific conference on November 7–8, 2019. Prague: Vědecko vydavatelské centrum “Sociosféra-CZ”, 2019. Pp. 67–69.

11. *Rotai E.M.* “New realism” in modern Russian prose: the artistic worldview of R. Senchin, Z. Prilepina, S. Shargunov: dis. ... candidate of Philology. sciences. Krasnodar, 2013. 178 p

12. *Serova A.A.* “New realism” as an artistic trend in Russian literature of the XXI century: diss. ... candidate of Philological Sciences. Nizhny Novgorod, 2014. 290 p.

13. *Khalizev V.E.* Theory of literature. M.: Higher School, 1999. 401 p.

14. *Yankovskaya L.S.* Autopsychologism of the hero in the prose of Zakhar Prilepin: diss. ... candidate of Philological Sciences. Saratov, 2018. 185 p.

УДК 821.161.1-311.2.07

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-132-138

СТЕПАНОВА НАДЕЖДА СЕРГЕЕВНА

доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия

E-mail: ns-kursk@yandex.ru

ЛЫМАРЬ НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

аспирант кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», г. Курск, Россия

E-mail: limas777@mail.ru

STEPANOVA NADEZHDA SERGEEVNA

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: ns-kursk@yandex.ru

LYMAR NATALIA VALERIEVNA

Postgraduate Student of the Department of Russian Language and General Educational Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russia

E-mail: limas777@mail.ru

**«ЛЮБОПЫТСТВУЮЩИЙ ЗЕМЛЕПРОХОД И СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ»: ОТЕЦ ЯКОВ КАМПИНСКИЙ
В ДИЛОГИИ М.А. ОСОРГИНА («СВИДЕТЕЛЬ ИСТОРИИ», «КНИГА О КОНЦАХ»)**

**«THE INQUISITIVE EARTHWALKER AND WITNESS OF HISTORY»: PRIEST YAKOV KAMPINSKY
IN THE DUOLOGY BY M.A. OSORGIN («WITNESS OF HISTORY», «THE BOOK OF ENDINGS»)**

Статья посвящена изучению понимания и осмысления М.А. Осоргиным проблемы выбора жизненного пути в эпоху общественно-политических потрясений и перемен на материале дилогии «Свидетель истории», «Книга о концах»; рассмотрению образа главного героя дилогии отца Якова Кампинского; интерпретации динамики понимания дихотомии «участник – свидетель» в системе ценностей главных героев, отразившей итоговую эволюцию историософских и общественно-политических взглядов писателя.

Актуальность работы определена как самим предметом изучения (феномен свободы выбора жизненного пути), который генерирует предполагаемую множественность смыслов и рефлексий, так и поиском новых аспектов исследования художественного пространства прозы первой волны русской эмиграции, опыта решения проблемы свободы в русской общественно-политической и литературной мысли начала XX в. Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, культурно-исторического, описательно-аналитического методов.

Определено место дилогии в художественном мире М.А. Осоргина. Установлено, что писатель, хорошо осведомленный о судьбах прототипов героев дилогии, переосмыслил их жизненные истории в соответствии со своей концепцией мира и человека в нем. Изучена и описана эволюция сознания главного героя, понимания им роли «свидетеля истории». Показано, что позиция автора-повествователя убедительно выражена в сюжетно-композиционной организации произведения, в динамике обстоятельств, характеров, исканий героев и актуализирует аксиологический аспект восприятия художественного текста.

Ключевые слова: М.А. Осоргин, «Свидетель истории», «Книга о концах», священник Яков Кампинский, свобода выбора, «участник – свидетель», литература первой волны русской эмиграции.

The article is devoted to the study of M.A. Osorgin's understanding and comprehension of the problem of choosing a life path during an era of socio-political upheavals and changes based on the material of the duology «Witness of History», «The Book of Endings»; to the consideration of the image of the main character of the duology, priest Yakov Kampinsky; to the interpretation of the dynamics of understanding the dichotomy «participant – witness» in the value system of the main characters, which reflected the results of the evolution of the writer's historiographical and socio-political views.

The relevance of the work is determined both by the subject of study itself (the phenomenon of freedom of choice in life path), which generates the alleged plurality of meanings and reflections, and by the search for new aspects of the study of the artistic space of the prose of the first wave of Russian emigration, the experience of solving the problem of freedom in Russian socio-political and literary thought of the early 20th century. The study is based on an integrated approach, that includes the application of historical-literary, biographical, cultural-historical, descriptive-analytical methods.

The place of the duology in the artistic world of M.A. Osorgin has been defined. It has been established that the writer, being well-informed about the fates of the real-life prototypes of the duology's characters, rethought their life stories in accordance with his own conception of the world and the individual's place within it. The evolution of the main character's consciousness and his understanding of the role of «witness of history» has been studied and described. It has been shown that the position of the author-narrator is convincingly expressed in the plot and compositional organization of the work, in the dynamics of circumstances, characters, searches of heroes and actualizes the axiological aspect of the perception of a literary text.

Keywords: M.A. Osorgin, «Witness of History», «The Book of Endings», priest Yakov Kampinsky, freedom of choice, «participant – witness», literature of the first wave of Russian emigration.

Введение

Дилогия М.А. Осоргина «Свидетель истории», «Книга о концах» стала творческим итогом осознания писателем как собственного определенного этапа «пути жизни», так и сложной и противоречивой судьбы героев, которым выпало *посетить сей мир в его минуты роковые* и мужественно принять выпавшую на их долю земную участь.

Феномен «путь жизни» связан с представлениями «о духовной динамике человека, изменении и/или развитии, смыслообразовании и расширении сознания личности, физических и моральных испытаниях» [17, с. 41]; он символизирует поиски своего места в жизни и ответов на экзистенциальные вопросы: «в чем смысл прихода человека в мир, смысл жизни и смысл смерти, что становится определяющим в человеческой судьбе, что ее формирует», «в чем суть пути жизни, что есть память, любовь, творчество, свобода»? [18, с. 28]. Ибо от того, каким образом человек понимает свободу выбора и отвечает на поставленные вопросы, зависит развитие его мироотношения и осознание смысла своей жизни, доминирующих в ней ценностей [20, с. 115].

Дилогия М.А. Осоргина представляет собой «единое двухчастное произведение», на принципиальную важность целостного анализа которого указала В.Т. Захарова, отметив, что сюжетные переплетения судеб главных героев отражают авторскую концепцию бытия и, «в отличие от произведений такого рода у других авторов, эти две осоргинские книги не обладают в достаточной степени полнотой и сюжетно-композиционной завершенностью, чтобы рассматриваться изолированно друг от друга» [4, с. 43].

В судьбах главных героев дилогии – Наташи Калымовой и отца Якова Кампинского (у каждого из которых были реальные прообразы) – М.А. Осоргин воплотил два из многих возможных вариантов жизненного пути в напряженные и переломные моменты истории; пути, свобода выбора которого остается, несомненно, за личностью: *участник* исторического процесса или *свидетель* истории.

Наташа Калымова, которой посвящена наша статья «Судьба и свобода Наташи Калымовой: трагедия эсеров-максималистов в романе М.А. Осоргина “Свидетель истории”» [19], – несомненный *участник*: «они были участницами борьбы!», «теперь она уже втянута в дело – участница вооруженного восстания!», «маленькая участница великого идейного дела» и т.п. Отец Яков Кампинский, скромный священнослужитель из приуральской губернии, – *свидетель* истории, образ и жизненная философия которого исследователями творчества писателя осмыслены неоднозначно.

Историк литературы, литературный критик и общественный деятель русского зарубежья А.Л. Бем, сравнивая отца Якова с некрасовским Власом и горьковским Лукой, неприязненно писал о нем в 1933 году: «Вновь ткется вокруг этого, будто бы народного образа, а в сущности глубоко надуманного и в корне фальшивого, своеобразная художественная ложь. Моральный нигилизм, культ “уважения к жуликам” снова пытается утвердиться в художественном образе», лиризм которого основан на столь отталкивающей «блосиной философии» [1].

И.В. Лифанова считает, что «амплуа “свидетеля” преподносится автором иронически: автор как бы под-

смеивается над своим героем, заранее зная, что в потоке жизни невозможно быть только свидетелем, рано или поздно придется стать ее участником», «позиция праздного наблюдателя оценена автором как первый шаг к возможности нравственного преступления», «рядом с мотивом “свидетель” возникает мотив преступности» [8, с. 314].

Г.И. Лобанова относит образ отца Якова к типу «маленького человека», «рядового представителя большинства», чья судьба «лучше всего отражает движение жизни», а нравственная позиция «воздействует на нравственный потенциал общества» [9, с. 3–4]. В. Гладышев полагает, что отец Яков «пытается встать над схваткой, что, впрочем, ему не совсем удается. Но втянуть его в “жареные дела”, сделать доносчиком – немислимая задача», поскольку он «провокаторства на дух не приемлет» и «осуждает любой террор» [2].

По мнению Н.Б. Лапаевой, отец Яков убедительно мотивирует «выбранную им роль “неложного свидетеля истории”», объясняя, что «со стороны всегда виднее, и суждение человека стороннего всегда спокойнее и справедливее»; в дилогии он проходит эволюцию от «путешественника, глазеющего на мир», до «истинного странника и “печальника”», а его «кажущееся отсутствие позиции и есть позиция», «позиция неучастия» [7, с. 11–12].

А.В. Жлюдина, М.А. Хатямова приходят к выводу о том, что фигура «любопытствующего землепрохода», его странствия, наблюдения и умозаключения были нужны М.А. Осоргину для развития в дилогии важной для него темы «разобщенности российского государства», «роковой неоднородности России» [3, с. 151], показанной сквозь призму восприятия отца Якова.

А.С. Сваровская указывает на то, что сюжетная «вездесущность» отца Якова опровергает заявленную в начале романа позицию стороннего наблюдателя, а словосочетание «свидетель истории» «актуализирует действенный характер присутствия героя, его включенность в разные типы отношений»; в священнике Якове Кампинском воплощен феномен «соединения причастности к потоку жизни, рефлексии о совершающемся вокруг и деятельное участие в истории» [16, с. 86]. Стоит добавить, что это суждение вполне может быть подтверждено затекстовой информацией, фоновыми знаниями о судьбе прототипа героя романа, отца Иакова Шестакова – миссионера, культуртрегера, просветителя.

Цель настоящего исследования – литературоведческий анализ и интерпретация содержания феномена «свидетель истории», каким он предстает в художественном мире дилогии в свете взглядов М.А. Осоргина на свободу выбора жизненной позиции в переломную эпоху.

Актуальность обращения к изучению понимания М.А. Осоргиным проблемы выбора жизненного пути в эпоху общественно-политических потрясений и перемен определена как самим предметом изучения, который обуславливает предполагаемую неограниченность смыслов и рефлексий, так и поиском новых аспектов исследования художественного пространства прозы первой волны русской эмиграции, опыта решения проблемы свободы выбора в русской общественно-политической и литературной мысли начала XX вв.

Научная *новизна* исследования состоит в рассмо-

трени и интерпретации динамики понимания дихотомии «участник – свидетель» в системе ценностей главных героев дилогии, отразившей итоги эволюции историософских и общественно-политических взглядов писателя.

Исследование базируется на комплексном подходе, включающем применение историко-литературного, биографического, культурно-исторического, описательно-аналитического *методов*.

Изложение основного материала

Прототипом отца Якова Кампинского, одного из главных героев дилогии, *свидетеля истории*, стал давний знакомый М.А. Осоргина – публицист-краевед и книжник-библиограф священник Яков (Иаков) Васильевич Шестаков (Камасинский) (1858–1918), который на рубеже XIX–XX вв. вел миссионерскую и просветительскую деятельность: строил церкви и школы, открывал святые иноческие обители, библиотеки и столовые, преподавал в Пермской духовной семинарии, основал книгоиздательство «Кама», был одним из первых издателей книг на коми-пермяцком языке, автором значительного количества статей на историко-краеведческие и православные темы [10, с. 1–7] и, насколько можно судить по его деяниям, был не только свидетелем, но и «делателем истории» [2]. Жизненный путь отца Якова закончился трагически, он принял мученическую смерть от рук большевиков: 10 декабря 1918 года он был зарублен красноармейцами около села Хохловского Пермского уезда, когда шел за хлебом пешком из Перми в Хохловку. Юбилейным Архиерейским Собором Русской Православной Церкви 2000 года священник Иаков (Шестаков) прославлен в лике святых Новомучеников и Исповедников Российских [5].

М.А. Осоргин был знаком с ним еще со студенческих времен («познакомились мы в редакции провинциальной газеты», «я носил тогда синий околыш»), а ближе узнал отца Якова уже в Москве, когда началась адвокатская практика писателя: священник «сделался обычным членом нашей компании. Стал бывать у меня и у других. Квартира у меня была – проходной двор, и всяких людей встречал здесь отец Яков, особенно ближе к дням первой революции» [13, с. 351, 354]. «Мы знали и ценили в нем его безграничную, пламенную любовь к книге, – вспоминал М.А. Осоргин, – его жадность к жизни, к событиям, к заметным людям, к науке, старине, новизне, – ко всему, в чем проявляется непокойный и любознательный человеческий дух» [11, с. 338]. Однако сказать, что хорошо знал его, писатель так и не смог: «Хитрый был поп, отец Яков, и его моральных качеств я так и не раскусил за долгое знакомство» [13, с. 350].

Сопоставление перипетий судьбы реально жившего человека, знакомство с которым дало творческий импульс к размышлениям М.А. Осоргина о роли и месте личности в вихре событий истории, и литературного героя, каким он стал в процессе художественного переосмысления писателем судьбы прототипа, не входит в задачи настоящего исследования. Цель нашего исследования другая – поиск ответа на вопрос, какой же путь, по мнению писателя, предпочтительнее: *участника* или *свидетеля* истории? Можно предположить, что автором-повествователем выбор сделан в пользу второго пути, поскольку после всех потрясений Наташа

Калымова, *участник* исторических событий, склоняется именно к нему: «Может быть, теперь начнется жизнь новая. Но пока она придет, нужно долго пробыть только зрителем, не делаясь участником» [15, с. 348], – думает она. Да и отец Яков «любил страстно» «наблюдать людей и события», а «быть непосредственным участником уклонялся», потому что стать участником «помимо своей воли <...> ему не улыбалось: он слишком любил жизнь» [13, с. 359].

Герой дилогии отец Яков Кампинский – странствующий священник без прихода, который, переезжая с места на место, возникает в романах то там, то тут; его жизненный путь волею автора неоднократно и самым неожиданным образом переплетается с судьбами многих героев романа: «все они встречали, в разное время, в разных условиях, свидетеля истории в лиловой рясе» [14, с. 440]. Отец Яков живет и путешествует на свои скромные гонорары, в основном – от провинциальных издателей. Год за годом колесит он по просторам России, гостит у знакомых и друзей, переезжает с места на место, нигде не останавливаясь подолгу.

Неутомимый отец Яков Кампинский, «священнослужитель и землепроход» (как он рекомендует себя), проехал и прошел всю центральную Россию, прикамские и приуральские края, «побывал на славном море Байкале, подивовался его красотам, прокатился и до Владивостока, побывал и на Амуре, и в Северной Монголии, и на всех великих сибирских реках – на Лене, на Оби, на Енисее» [14, с. 385]. Что же каждый раз толкает этого уже немолодого человека в путь? Отец Яков всегда должен быть «в гуще любопытной человеческой жизни, которую любит и которую изучает вдоль и поперек» [15, с. 230]. В нем кипит удивительная жажда жизни, познания всего нового и интересного, а главное – искренний интерес к людям: «До новых мест я действительно жаден! И до мест новых, и до новых человечков! Жизнь-то коротка, все нужно посмотреть!» [15, с. 355]. Он много пишет в надежде когда-нибудь издать мемуары для потомства, а пока фиксирует свои наблюдения и мысли в тонких школьных тетрадочках на обеих сторонах линованных страниц, в статьях, брошюрах и книгах о памятниках старины и местных обычаях, о различных ремеслах и ярмарках, о событиях и людях.

Грузный и краснощекий, скромный и непритязательный, «осторожный и осмотрительный», он не ищет внимания окружающих; его главная страсть, как пишет М.А. Осоргин, – в компании просвещенных людей за чаем слушать их разговоры.

Находясь в Петербурге, отец Яков посетил и опального отца Гапона, и министра Плеве. На вопрос, как он совмещает такое общение, ответил, что для него все одинаково: «Для меня сторон нет, дело не мое. Для меня все люди одинаковы. Это вы судите да сопоставляете, а мне все одинаково любопытно» [15, с. 232]. «Все любопытно отцу Якову! – подтверждает автор-повествователь. – Кипит Россия – и отец Яков стоит у котла со своей ложкой, вынутой из всевещающего портфеля. Вперед других не суется, а если возможно, тихонько и незартно зачерпнет похлебки. Лю-бо-пытно! Но в общем – его дело сторона, он только частный наблюдатель жизни, смиренный свидетель истории» [15, с. 232].

Именно любопытство привело странствующего священника в такие места и жилища, куда побоялся

бы заглянуть законопослушный обыватель; он дошел до Уральских лесов и верховий Камы и там нашел русское племя, живущее по законам природы и ничего не знающее о Боге и законах современного общества. Он попал на дачу сочувствующего революционерам либерала, где, сам того не ведая, сумел не только познакомиться, но и подружиться с читающим наизусть стихи Пушкина и Некрасова Николаем Ивановичем, оказавшимся тем самым террористом, который через несколько дней убил градоначальника (прообразом послужил эсер, террорист П.А. Куликовский – 12, с. 361–386). Во время кровавых декабрьских событий 1905 года батюшка оказался в эпицентре народных возмущений в Петербурге. На глазах отца Якова Кампинского били пушками по осажденному училищу Фидлера, шли бои на заграждениях и баррикадах, рвались самодельные бомбы. И только ряса и сан священника спасали его от ареста и гибели (как записал он в одной из своих лирических тетрадок, «я же миновал благополучно, поднявши кверху обе руки, как было приказано, а портфельчик придерживая бородой на весу. Полагаю, и тут был спасен саном священника» [15, с. 239]).

«Скромный созерцатель событий», отец Яков Кампинский не принимает революционной доктрины. Ему больно видеть гибнущих, опьяненных героизмом революции девушек, таких как Наташа Калымова, и совсем еще мальчиков – студентов училища Фидлера, для которых декабрьские события окончились избиением, арестами и смертью. Он недоумевает, как может отец Наташи гордиться тем, что дочь отказывается от помилования и остается верна своим убеждениям, но при этом и не осуждает его. «Убитый горем родитель», – жалеет, оправдывая старого доктора, батюшка.

Сочувствуя судьбам своих современников, *свидетель истории* не отворачивается от осужденной на каторгу Наташи Калымовой и ставшей ее сообщницей Анюты, интересуется их судьбами, радуется встрече или весточке от них. Он оплакивает Николая Ивановича и обращается к Господу с просьбой простить его, террориста и убийцу, «помиловать за великую его муку и за жажду счастья человеческого, – не себе, а всем людям» [14, с. 388], понимая, что им двигало благородное чувство самопожертвования. Отец Яков глубоко сопереживает происходящему в родной стране, волнуется о ее будущем: «Потрясенная военными неудачами, больна и страдает духом наша возлюбленная родина. И грядущее неясно! Возьмет ли верх благоразумие или продолятся неурядицы и смятение?» [15, с. 239].

При этом, как «вечный путник, любопытствующий о жизни возлюбленной Родины» [15, с. 240], отец Яков не обличает правящий режим, не ищет виновных в произошедших кровавых событиях 1905 года, но искренне хочет, чтобы все беды закончились. «Одно скажу – пожелаем народу русскому успокоения и возврата к мирному труду, основе благосостояния! И да извлекут из протекших достопамятных событий поучительные выводы и правящие, и управляемые!» [15, с. 239], – пишет он в своей летописи для будущих поколений, хотя опыт жизни говорит отцу Якову, что ни народ, ни те, кто стоят у власти, не сделают поучительных выводов из кровопролития.

Характер отца Якова раскрывается в общении с разными людьми, хотя он и является наблюдателем, стара-

ясь оставаться в тени событий. Однако его роль далеко не так второстепенна, как может показаться на первый взгляд. Он, как летописец, сам свободен выбирать, на каких моментах истории, деталях событий остановиться, чтобы запечатлеть происходящее, и в свои хроники включает жизнеописания интересных ему героев, при этом не давая резких оценок, выражая свое мнение наблюдателя осторожно, словно делая пометки на полях. С помощью отца Якова автор помогает читателю сделать собственные выводы о поступках героев повествования и сути происходящих событий.

Среди знакомых *любопытствующего землепрохода* отца Якова есть люди, имеющие власть и деньги, но он использует свои многочисленные связи не для своей выгоды, а для добрых дел: хлопочет о субсидии для приютских детей, о рабочем месте для дочери почившего издателя – в память об их добром знакомстве, и даже, несмотря на свою осмотрительность и осторожность, о баночке варенья «от скорбящего родителя» для опасной политической заключенной, приговоренной к пожизненному сроку. Часть своих скудных средств он выделяет при случайной встрече бежавшему каторжнику Николаю Ивановичу, потому что понимает, что ему они нужнее в его теперешнем положении. Хотя, наверное, он просто мог бы сделать вид, что не узнает опасного знакомого в образе портового грузчика, и пройти мимо своей дорогой, но не сделал этого.

Полной неожиданностью («От чего бежал – с тем и встретился!») становится для него встреча с Наташей Калымовой на просторах Сибири. Отзывчивость отца Якова берет верх даже над его осторожностью, когда он встречается на полустанке с политической преступницей, скрывающейся от правосудия и следующей по поддельным документам на Дальний Восток. При этом последняя встреча свидетеля истории с главной героиней романа на иркутском вокзале не случайна. Возможность проводить в путь известного члена Географического общества – просто предлог, он ищет глазами на перроне и в окнах вагонов опасную попутчицу. Ему важно увидеть беглую дочь рязанского доктора, чтобы она знала, что «встречный поп – не враг, а истинный друг». Он спешит к Наташе, чтобы поддержать «отчаянное дитя страждущего родителя» [15, с. 357], хотя, хорошо зная, как работает тайная полиция, понимает, чем может обернуться для него такой душевный порыв.

Батюшка с уважением относится к взглядам других людей, даже если не разделяет их, и не злословит, а старается в первую очередь видеть в людях хорошее. Когда беглый каторжник просит его благословения, отец Яков, зная об атеистических взглядах Николая Ивановича, не воспринимает его обращение как насмешку. «Сам не верует, а священнику хотел доставить удовольствие. Или же просто ласки возжелал, взгрустнул по теплоте благого жеста, детство вспомнил. А чтобы только ради лишнего фокуса, для театра, этого быть не могло!» [14, с. 388] – рассуждает батюшка, понимая, что и плохое, и хорошее есть во всяком человеке, даже в том, чьи руки обогреты кровью.

За всеми недостатками и человеческими пороками, в суете мелькающих дней отец Яков способен рассмотреть красоту человеческой души. Всего за несколько дней общения он успел настолько оценить душевные качества бунтовщика Николая Ивановича, что прики-

пел к нему всей душой. Вот почему гибель беглеца так потрясла отца Якова, что он оплакивал его как родного человека, с которым прожил целую жизнь. Батюшка жалел его как чистого сердцем человека, знавшего мало радостей и жившего не для себя, а во имя других, и готов был его защитником на высшем суде: «Зачем же ты, Судия Праведный, открыв ему очи на все зло мира, не научил его смирению и не удержал занесенную им руку? – обращается к Всевышнему отец Яков. – Так нельзя пытаться человека, – прости дерзкое слово смиренному Твоему иерею, Господи, – так словно бы несправедливо! Не за личного приятеля прошу, а за придавленного тяжестью людских страданий и неразумного мстителя чужих обид!» [14, с. 444].

Отец Яков Кампинский «страстно и действенно любил жизнь», и именно такие люди, по мнению писателя, заражают своим примером и побуждают любить жизнь во всех ее проявлениях. Отец Яков сделал свой выбор и без особых колебаний следовал избранному пути *частного наблюдателя жизни, смиренного свидетеля истории*. «Есть – вернее были – в России такие странные люди, – написал М.А. Осоргин. – Как будто – никчемные; а, может быть, полезные. Заложено в их душу великое любопытство, жадность до жизни великая», эти люди – «пытливые наши глаза, жизненности нашей залог, жажды нашей носители» [13, с. 360].

Автору-повествователю дороги в нем желание все знать, все увидеть и услышать; его теплое, доброе отношение к людям («хвалит все и всех», «дурного он не хочет видеть и говорить о дурном не любит»); способность оказывать бескорыстную помощь, деликатность и умение хранить доверенные ему тайны.

Наташе Калымовой, по сравнению с отцом Яковым, не хватило цельности характера. Те революционные идеи, которые двигали ею с самого начала, за которые она готова была отдать жизнь, себя не оправдали. Наташа разочаровалась в политической борьбе, но не успела до конца реализовать себя как мать и жена, потому что рано ушла из жизни. Образ «смиренного пастыря без стада» – отца Якова, с которым автор-повествователь разделит свои мысли, тревоги, рассуждения и боль о происходящем в России, о судьбах русских людей, создает «определенный “противовес” возможности однозначного толкования авторской позиции» [8, с. 320], уравнивает идейно-образную систему диалогии в ее сюжетно-композиционном единстве.

По сравнению с Наташей Калымовой *свидетель истории* ближе и понятнее автору как человек молодой, умудренный жизненным опытом, понимающий ценность человеческой жизни. М.А. Осоргин считал, что человек вправе распоряжаться лишь своей собственной жизнью, и переосмыслил реальные судьбы героев повествования «в соответствии со своими художественными задачами, выразив “чувство непримиримости к тем, кто как собственностью швыряется человеческими жизнями. Непримиримость навсегда, до сего дня, до смерти” [19, с. 116].

Выводы

Если в центре романа «Свидетель истории» – проблема выбора жизненного пути, поиск себя, разочарование в поставленных целях и переосмысление жизни, то у «Книги о концах», по замыслу автора, иное предна-

значение: во втором романе диалогии обрываются нити жизни главных героев и второстепенных персонажей, а «смерти, разительнице и избавительнице, дан полный простор завершать бег событий» [14, с. 480]. В романе нет открытого финала, неопределенности, неясности: точки поставлены, судьбы завершены, и читателю предложена возможность полностью осознать их архитектонику.

Свобода автора художественного произведения состоит в том, что он сам может распоряжаться судьбами своих героев, следуя творческому замыслу и не принимая во внимание реальные истории жизни их прототипов. Наташа Калымова умерла от испанки в Париже, а ее отца, Сергея Павловича, «спешным порядком вывели в расход» в Рязани. На глазах у русских эмигрантов утонул в морском прибое под стопудовой тяжестью волны преодолевший все опасности каторжник Николай Иванович, так и не успевший «вдохнуть свободы» на берегах прекрасной Италии. Бодрясин, муж Анюты, во время Турецкой войны стал французским пехотинцем и погиб в рядах армии союзников. Отравлен в Париже на конспиративной квартире предатель Петровский, навсегда исчезла совершившая этот акт возмездия Евгения Константиновна. Ученый-путешественник Иван Денисович Белов, укрывший Наташу в своем отряде от преследования охранки, убит «красными» в собственном доме среди книг и рукописей.

Конец отца Якова Кампинского становится последним сюжетным звеном диалогии, так как со *свидетелем истории* автор не захотел расставаться до самого конца повествования. Путь жизни отца Якова, по замыслу писателя, должен был завершиться одинокой кончиной, наедине с собой и с Богом, к которому и отправилась душа Свидетеля истории.

Знал ли М.А. Осоргин подробности гибели реального отца Якова? Наверняка сложно сказать; в очерке «Отец Яков» читаем: «О смерти же его узнал я сравнительно недавно и без точной даты: “Умер отец Яков, а когда и где – неизвестно”» [13, с. 359]. Священник Яков (Иаков) Васильевич Шестаков был убит во время гражданской войны в Перми. Герой диалогии отец Яков умер естественной смертью, которую нашел сам на пути по большой дороге. «Смерть в пути была единственно достойной любопытствующего землепрохода», – пишет М.А. Осоргин на последних страницах своего романа.

По сюжету романа, в «девятнадцатом году» «как бы случайно, людским потоком влекомый», отец Яков «в толпе спасшихся» двигался в сторону Киева, Одессы, а там, может быть, и за пределы отечества, – когда в душе его «случился странный перелом, решивший его дальнейшую участь» [14, с. 481]. Предпочтя эмиграции возвращение в родные края, он выбрал обратный поездный путь – «из-под Киева на Чердынь», – потому что понял, что «путь свидетеля истории» лежит «к спасению духа великим страданием», «дух же отца Якова, неутомимый и вечно любопытствующий, не сдавался и никак допустить не мог, чтобы дальнейшая жизнь и грядущие события свершались без его присутствия и внимательного участия» [14, с. 481].

Путь жизни М.А. Осоргина – участника и свидетеля истории, накопившиеся к концу жизни усталость и разочарование позволили ему с определенностью прояснить выводы, к которым он в итоге пришел: «Невеселым ри-

суется мне будущее, да и не для нас оно; смотрю на него со стороны, не как живущая единица, а только как “свидетель истории”» [Цит. по: 6, с. 116]. Интерпретация динамики понимания дихотомии «участник – свидетель» в системе ценностей главных героев – Наташи Калымовой и отца Якова Кампинского – отражает итоги эволюции

историософских и общественно-политических взглядов писателя, является попыткой объективного взгляда на русскую историю и место равнодушного человека в ней, предостережением для потомков от новых ошибок и заблуждений.

Библиографический список

1. *Бем А.Л.* Блошинная философия (М. Осоргин: Конец отца Якова) // Молва. 01.10.1933. № 225. [Электронный ресурс]. URL: http://mochola.org/russiaabroad/bem/bem20_otecyakov.htm (дата обращения: 15.04.2024).
2. *Гладышев В.* Свидетель истории // Годы террора: электронная Книга памяти жертв политических репрессий. [Электронный ресурс]. URL: <http://kniga.pmem.ru/4-8-svidetel-istorii.htm> (дата обращения: 15.04.2024).
3. *Жлюдина А.В., Хатямова М.А.* Топология романа М. Осоргина «Свидетель истории»: путешествие Якова Кампинского // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 11. С. 149–155.
4. *Захарова В.Т.* Структурообразующая функция образов природы в дилогии М.А. Осоргина («Свидетель истории», «Книга о концах») // *Emigrantologia Słowian*. 2016. Vol. 2. С. 41–51.
5. *Иаков (Шестаков), иерей, священномученик († 10/23 декабря 1918)* // Собор святых Пермской митрополии. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravperm.ru/svyatyae/iakov-shestakov-ierej-svyashhennomuchenik/> (дата обращения: 15.04.2024).
6. *Костиков В.В.* Не будем проклинать изгнание... Пути и судьбы русской эмиграции. Москва: Международные отношения, 1990. 129 с.
7. *Лапаева Н.Б.* Художественный мир М. Осоргина: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Тюмень, 1998. 23 с.
8. *Лифанова И.В.* Свидетель, преступник или жертва? Образ отца Якова в дилогии Михаила Осоргина «Свидетель истории» и «Книга о концах» // Русская литература XX века: итоги и перспективы изучения: Сборник научных трудов, посвященный 60-летию профессора В.В. Агеносова. Москва: Советский спорт, 2002. С. 311–321.
9. *Лобанова Г.И.* Эволюция нравственного сознания «маленького человека» в романах М. Осоргина 1920–1930 годов: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01. Москва, 2002. 24 с.
10. *Мельчакова О.А.* Коми-пермяцкий просветитель – Священник Яков (Иаков) Васильевич Шестаков // Пермская старина: Церковно-краеведческий альманах. Пермь, 2009. Выпуск № 2. С. 1–7.
11. *Осоргин М.* Лубочкики // Осоргин М. Заметки старого книгоеда. Воспоминания / Сост., примеч. О.Ю. Авдеевой. Москва: НПК «Интелвак», 2007. С. 336–342.
12. *Осоргин М.* Николай Иванович // Осоргин М. Заметки старого книгоеда. Воспоминания / Сост., примеч. О.Ю. Авдеевой. Москва: НПК «Интелвак», 2007. С. 361–386.
13. *Осоргин М.* Отец Яков // Осоргин М. Заметки старого книгоеда. Воспоминания / Сост., примеч. О.Ю. Авдеевой. Москва: НПК «Интелвак», 2007. С. 350–360.
14. *Осоргин М.А.* Книга о концах // Осоргин М.А. Времена: Романы и автобиографическое повествование. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1992. С. 370–487.
15. *Осоргин М.А.* Свидетель истории // Осоргин М.А. Времена: Романы и автобиографическое повествование. Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1992. С. 222–369.
16. *Сваровская А. С.* Романная дилогия М. Осоргина «Свидетель истории» и «Книга о концах»: текст – историческое деяние – самодвижение жизни // Русская литература в XX веке: имена, проблемы, культурный диалог. 2005. № 7. С. 76–91.
17. *Степанова Н.С.* Концептосфера «путь жизни» в автобиографической прозе первой волны русского зарубежья: к постановке вопроса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика. 2014. № 4. С. 38–42.
18. *Степанова Н.С.* Творческая личность в автобиографической прозе первой волны русской эмиграции: монография. Курск: ЮЗГУ, 2022. 164 с.
19. *Степанова Н.С., Лымарь Н.В.* Судьба и свобода Наташи Калымовой: трагедия эсеров-максималистов в романе М. Осоргина «Свидетель истории» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3 (100). С.111–117.
20. *Шараев А.В., Резаков Я.О.* Национальный аспект концепта «воля-свобода» в художественной философии в творчестве Дж. Сэлинджера, В. Аксенова и С. Довлатова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 115–120.

References

1. *Bem A.L.* Flea philosophy (M. Osorgin: The end of Priest Yakov) // The Rumor (Molva). 01.10.1933. No. 225. URL: http://mochola.org/russiaabroad/bem/bem20_otecyakov.htm (date of application: 15.04.2024).
2. *Gladyshev V.* Witness of History // Years of terror: electronic Book of memory of victims of political repression. URL: <http://kniga.pmem.ru/4-8-svidetel-istorii.htm> (date of application: 15.04.2024).
3. *Zhlyudina A.V., Khatyamova M.A.* The Topology in the Novel by M.A. Osorgin «History Witness»: The Travel of Jakov Kampinsky // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2011. Issue 11. Pp. 149–155.
4. *Zakharova V.T.* Structure-creation function of the images of nature in M.A. Osorgin's novels (the Witness history, Book of ends) // *Emigrantologia Słowian*. 2016. Vol. 2. Pp. 41–51.
5. *Yakov (Shestakov), priest, martyr († 10/23 December 1918)* // Cathedral of Saints of the Perm Metropolis. URL: <https://www.pravperm.ru/svyatyae/iakov-shestakov-ierej-svyashhennomuchenik/> (date of application: 15.04.2024).
6. *Kostikov V.V.* Let us not curse the exile... The paths and destinies of the Russian emigration. Moscow: International Relations, 1990. 129 p.
7. *Lapaeva N.B.* The artistic world of M. Osorgin: abstract of thesis. ... Cand. Philol. Sciences: 10.01.01. Tyumen, 1998. 23 p.
8. *Lifanova I.V.* Witness, criminal or victim? The image of Priest Yakov (Jacob) in Mikhail Osorgin's diology «Witness of History» and «The Book of Endings» // Russian literature of the 20th century: results and prospects of study: Collection of scientific works dedicated to the 60th anniversary of Professor V.V. Agenosov. Moscow: Soviet Sport, 2002. Pp. 311–321.
9. *Lobanova G.I.* The evolution of the moral consciousness of the «little man» in M. Osorgin's novels of 1920–1930: abstract of

thesis. ...Cand. Philol. Sciences: 10.01.01. Moscow, 2002. 24 p.

10. *Melchakova O.A.* Komi-Permyak enlightener – Priest Yakov (Jacob) Vasilyevich Shestakov // Perm antiquity: Church and local history almanac. Perm, 2009. Issue 2. Pp. 1–7.

11. *Osorgin M.* Lubochniki // Osorgin M. Notes of an old book eater. Memoirs / Comp., note O.Yu. Avdeeva. Moscow: NPK Intelvac, 2007. Pp. 336–342.

12. *Osorgin M.* Nikolay Ivanych // Osorgin M. Notes of an old book eater. Memoirs / Comp., note O.Yu. Avdeeva. Moscow: NPK Intelvac, 2007. Pp. 361–386.

13. *Osorgin M.* Priest Yakov // Osorgin M. Notes of an old book eater. Memoirs / Comp., note O.Yu. Avdeeva. Moscow: NPK Intelvac, 2007. Pp. 350–360.

14. *Osorgin M.A.* The Book of Endings // Osorgin M.A. Times: Novels and autobiographical storytelling. Ekaterinburg: Middle-Ural. book publishing house, 1992. Pp. 370–487.

15. *Osorgin M.A.* Witness of History // Osorgin M.A. Times: Novels and autobiographical storytelling. Ekaterinburg: Middle-Ural. Book publishing house, 1992. Pp. 222–369.

16. *Swarovskaya A.S.* M. Osorgin's novel duology «Witness of History» and «Book of Ends»: text – historical act – self-movement of life // Russian literature in the 20th century: names, problems, cultural dialogue. 2005. No. 7. Pp. 76–91.

17. *Stepanova N.S.* The conceptual sphere «the way of life» in the autobiographical prose of the first wave of the Russian emigration abroad: to the statement of the question // Proceedings of The Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics. 2014. No 4. Pp. 38–42.

18. *Stepanova N.S.* Creative Personality in The Autobiographical Prose of The First Wave of Russian Emigration: Monograph. Kursk: Publishing House of SWSU, 2022. 164 p.

19. *Stepanova N.S., Lyman N.V.* The fate and freedom of Natasha Kalymova: the tragedy of the Socialist-Revolutionary Maximalists in M. Osorgin's novel «Witness of History» // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2023. No. 3 (100). Pp. 111–117.

20. *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 // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2020. No. 4 (89). Pp. 115–120.

СУХОВ ВСЕВОЛОД ВАДИМОВИЧ

аспирант кафедры литературы и журналистики,
Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия
E-mail: visssvald@mail.ru

SUKHOV VSEVOLOD VADIMOVICH

Postgraduate Student of the Department of Literature and
Journalism, Smolensk State University, Smolensk, Russia
E-mail: visssvald@mail.ru

СРЕДСТВА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА В РОМАНЕ ОЛЕГА ЕРМАКОВА «ВОКРУГ СВЕТА»

MEANS OF ORGANIZING SPACE IN OLEG ERMAKOV'S NOVEL «AROUND THE WORLD»

Статья посвящена проблеме художественной организации пространства и пространственных отношений в литературе. Исследование проводится на материале травелога Олега Ермакова «Вокруг света». Главная цель – выявить основные типы пространства, организующие хронотоп романа, и основные группы средств, с помощью которых в тексте выстраивается определённая система топосов и устанавливается специфический характер пространственных отношений. Основой актуальности исследования является малая изученность темы творчества Олега Ермакова в целом, несмотря на известность автора и глубину его творчества. Проведено выявление типологии ключевых средств организации хронотопа в литературе и в творчестве Олега Ермакова, установление характерных для романа «Вокруг света» отдельных (локальных) топосов с магистральной точкой местности и «типичным» набором географических объектов, тщательное изучение особенностей функционирования номинативных полей географического, внутреннего и мифологического пространства текста.

Ключевые слова: художественное пространство, художественное время, хронотоп, хронотипический дейкис, пространственные границы, пространственные оппозиции, средства выражения художественного пространства.

The article is devoted to the problem of the artistic organization of space and spatial relations in literature. The research is based on the material of Oleg Ermakov's travelogue «Around the World». The main goal is to identify the main types of space that organize the chronotope of the novel, and the main groups of means by which a certain system of toposes is built in the text and the specific nature of spatial relations is established. The basis of the relevance of the research is the low level of knowledge of the topic of Oleg Ermakov's work as a whole, despite the author's fame and the depth of his work. The typology of the key means of chronotope organization in the literature and in the work of Oleg Ermakov was revealed, the establishment of separate (local) toposes characteristic of the novel «Around the World» with the main point of the area and a «typical» set of geographical objects was carried out, a thorough study of the functioning of the nominative fields of the geographical, internal and mythological space of the text.

Keywords: artistic space, artistic time, chronotope, chronotypic deixis, spatial boundaries, spatial oppositions, means of expression of artistic space.

Введение

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день литературное наследие Олега Ермакова подробно не изучено. Между тем, его книги дают богатый материал в области теории современного травелога как жанра духовного путешествия. Смоленский автор вошёл в литературу в конце 80-х годов, сразу был замечен и даже включён в учебники по литературе. На сегодняшний день Ермаков является обладателем многих престижных премий, в том числе, премии «Большая книга», «Ясная поляна», «Литературная Россия» и т.д. Отдельные статьи современных литературоведов посвящены «афганской теме» его творчества: в частности, роману «Знак зверя», повести «Возвращение в Кандагар» и «Афганским рассказам». При этом нет фактически ни одной работы, где предпринималась бы попытка изучения травелога и хронотопа и средств их организации в трилогии Ермакова «По ту сторону дерева», «Песнь тунгуса» и «Либгерик» и в его романе «Вокруг света».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые творческое наследие Олега Ермакова ста-

новится объектом разностороннего и системного изучения, результаты которого будут представлены в форме научных статей и монографии. Также стоит отметить, что общая исследовательская направленность работы предполагает более детальное рассмотрение такой современной разновидности травелога, как роман – духовные искания героя. Это относительно новый жанр, возникший на основе романа-географического путешествия и требующий принципиально иного, комплексного подхода к анализу хронотопа, его структуры и форм художественной репрезентации.

Главная цель – выявить основные типы пространства, организующие хронотоп романа, и основные группы средств, с помощью которых в тексте выстраивается определённая система топосов и устанавливается специфический характер пространственных отношений. В соответствии с основной целью выделяется ряд конкретных исследовательских задач, в частности: изучение истории вопроса о художественном пространстве в научной литературе, выявление типологии ключевых средств организации хронотопа в литературе и в твор-

честве Олега Ермакова, установление характерных для романа «Вокруг света» отдельных (локальных) топосов с магистральной точкой местности и «типovým» набором географических объектов, тщательное изучение особенностей функционирования номинативных полей географического, внутреннего и мифологического пространства текста.

В числе *ведущих методов исследования* можно назвать метод контекстуального анализа, структурно-типологический метод и дефиниционный анализ отдельных лексем. Опираясь на структурно-семиотический подход, можно рассмотреть художественное пространство в категориях бинарных оппозиций. Так, магистральные характеристики пространства в романе «Вокруг света» сводятся к противопоставлениям «внешнее» – «внутреннее», «реальное» – «ирреальное», «историческое» – «мифологическое». Соответственно, можно условно выстроить трихотомическую модель пространства в травелог Олега Ермакова: реальное, внешнее (оно же историческое) пространство, внутреннее пространство, связанное с духовными исканиями героя и пространство ирреальное, мифологическое, организующее историко-культурный хронотоп художественного текста. Каждый из типов пространства организуется определённым набором средств и приёмов-маркеров пространственных отношений. В числе этих средств можно назвать топонимы и основные их разновидности, аспектные парадигматические отношения в языке, а именно синонимы, антонимы и омонимы, имена собственные, описательные части речи. К ведущим приёмам можно отнести создание ассоциативно-смыслового поля номинации, вариативность топонимических обозначений одного и того же объекта, этимология географического названия объекта.

Изложение основного материала

Категория художественного пространства является одним из главных объектов изучения в литературоведении и лингвистике. В литературоведческом аспекте пространство вызывает интерес как ведущая форма репрезентации авторской картины мира, а с точки зрения лингвистики важно изучить приёмы языковой реализации пространственных отношений в том или ином тексте художественной литературы. Значительный вклад в развитие представлений о художественном пространстве внёс М.М. Бахтин, изучавший его в неразрывной связи с категорией времени и объединивший понятие локально-темпорального континуума в термин «хронотоп» [2].

В числе наиболее авторитетных ученых, занимавшихся изучением категории пространства и его роли в структуре художественных текстов, можно отметить также Ю.М. Лотмана [7], Н.Д. Арутюнову [1], В.Н. Топорова [8] и других. Существует немалое количество определений художественного пространства. По данным Большого энциклопедического словаря, под ним можно понимать «множество объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре с обычными пространственными отношениями типа окрестности, расстояния и т.д.» [3]. В.И. Топоров отмечает, что «пространство образует множество, понимаемое как текст», то есть пространство как таковое может быть понято как сообщение» [8]. Это исключительно важное замечание, если учесть специфику по-

нимания пространства автором романа «Вокруг света». Отождествляя фотографический и словесный вид искусства, он определяет пространство (местность) как световое письмо, а изучение специфики той или иной территории считает равнозначным сбору световых строк. Соответственно, категория пространства требует более углублённого подхода к изучению языковых средств его репрезентации. Традиционно текст рассматривается с точки зрения семантических полей, но, будучи сложной пространственной структурой, он нуждается в глубоком анализе языковых средств выражения категории художественного пространства. В числе основных форм языковой репрезентации пространства можно назвать:

- топонимы и отдельные их разновидности, определяющие специфику того или иного топоса. Например, гидронимы (названия рек), ойконимы (названия населённых пунктов), спелеонимы (названия любого подземного образования), оронимы (названия гор) и т.д.
- существительные, формирующие образ пространства, указывающие на городской или природный ландшафт (Улица, дом, забор, сквер, площадь, поляна, перелесок, роща, бор, долина).
- дейктические средства, воссоздающие пространственные характеристики. Например, местоимения и местоимённые наречия: там, здесь, туда, сюда и т.д.;
- в текстах конкретного автора элементы дейксиса могут объективироваться, обретая специфические черты в контексте индивидуальной (авторской) картины мира и образуя систему бинарных оппозиций. Например, у Блока «внутреннее» – мир мечты, образ Прекрасной Незнакомки, а «внешнее» – реальность, лишённая очарования, присущего поэтической фантазии;
- прилагательные с пространственным значением (близкий/далёкий, внешний/внутренний, левый/правый, восточный/западный и т.д.);
- глаголы, передающие семантику положения субъектов/объектов в пространстве, либо семантику движения с оттенком локализации (собака лежала у ног хозяина, дорога простиралась от Васильевского хутора до Белкиного леса (пример из романа Ермакова) и т.д.);
- фразеологические обороты речи с локативной семантикой (куда Макар телят не гонял, у чёрта на куличках, за тридевять земель и т.д.);

Помимо вышеперечисленных средств, к способам языковой организации художественного пространства можно отнести также имена собственные, ассоциативно связанные с той или иной местностью (например, у Ермакова – край Меркурия, хутор Твардовских), различные типы аспектных парадигматических отношений, устанавливающих ассоциативно-смысловую взаимосвязь между различными типами топосов или их наименований (в романе «Вокруг света»: Воскресенская (она же Утренняя, Марьиная, Арефина) гора) и многие другие средства языка). Также при анализе речевого контента, образующего пространство художественного текста, следует брать во внимание специфику того или иного типа топоса, выделяемого на основании степени его заполнения «объектами», уровня реалистичности, характера взаимоотношений между персонажем и локальным окружением, точкой зрения наблюдателя и т.д. Так, в художественной литературе можно выделить такие типы бинарных пространственных оппозиций, как

«внешнее» – «внутреннее», «реальное» – «ирреальное», «историческое» – «мифологическое», «ограниченное» – «безграничное» и т.д. В романе Олега Ермакова «Вокруг света», представляющего собой образец поликодового текста, в котором элементы разных семиотических систем образуют «сложно построенный смысл», представлены различные типы пространственных характеристик и различные способы языковой организации топоса. Следует также отметить, что магистральной бинарной оппозицией в системе топосов травелога можно назвать оппозицию историческое/мифологическое пространство. Подобная бинарность объясняется параллельным сосуществованием на страницах романа событийного и историко-культурного хронотопов, находящихся между собой в тесной ассоциативно-смысловой взаимосвязи.

«Вокруг света» – роман-травелог «о путешествиях с фотоаппаратом» по краям родной Смоленщины, изданный в 2016 году. На близком и хорошо изученном материале Ермаков, коренной смолянин, изучает природу идеальной местности, которая является главным объектом духовного путешествия «по ту сторону». Само выражение «по ту сторону» (буквально означает «на той стороне») взято Ермаковым из легенды о пресвитере Иоанне, царство которого находилось в Центральной Азии. В этом царстве росло дерево Сиф: *«прибывших путешественников пресвитер сам предостерегал обходить это дерево “с другой стороны”, но один старый пилигрим не послушался и ступил “на ту сторону” – там и пропал...»* [4, с. 8]. Таким образом, речь идёт о потустороннем (альтернативном) мире.

Одной их характерных черт травелога в романе «Вокруг света» является сложная и многоуровневая организация хронотопа. В частности, событийный хронотоп может трансформироваться в историко-культурный, мифологический. Пространственная организация текста представляет для Ермакова особую важность, так как, с его точки зрения, путник, пребывающий в состоянии духовного поиска, познаёт именно пространство: *«Помыслить пространство без времени – значит приблизиться к какой-то тайне. Идти по дороге, странствовать, обращая время в простор, и есть движение в сторону тайны»* [4, с. 38]. Определяя целевую установку паломничества как поиск и определение границ идеальной местности, которую можно увидеть только «внутренним зрением», Ермаков выражает свою идею в сложном соотношении внешнего и внутреннего, реального и ирреального, исторического и мифологического пространства. Эти характеристики, с одной стороны, выстраиваются в бинарные оппозиции, но, с другой стороны, коррелируют друг с другом как находящиеся в разных измерениях аналогичные модели мироздания. Три магистральных топоса – внешнее (историческое), внутреннее (субъективное) и мифологическое пространство – образуют многоуровневое ассоциативно-смысловое поле понятия «идеальная местность». Все эти взаимосвязи вдумчивый читатель может осмыслить только благодаря их репрезентации в речи. Исследуя речевой контент романа на уровне отдельных языковых составляющих, а также на уровне базовых лингвосемантических и логико-понятийных структур, мы вслед за автором проникаем в сакральное поле местности, постигаем «географическую речь» родного края.

В трилогии Ермакова «По ту сторону дерева»,

«Песнь Тунгуса» и «Либгерик» герои отправляются на восток, в путешествие по экзотическим странам, а роман «Вокруг света», написанный несколькими годами ранее, описывает странствия «охотника за светом» по родной Смоленщине, вверх по Днепру. Реальное географическое пространство романа очерчено рядом значимых для автора регионов и представлено различными группами топонимов. Ведущими точками пространственной ориентации становятся названия населённых пунктов, конкретных областей. Так, странствия героя представляют собой регулярно повторяемый маршрут: это древний, практически вымерший посёлок Воскресенск, Белкино, Загорье, Долгомостье, Арефино, Словажский Никола, Васильево, Плескачи, а также территория Смоленска. Названия сельских урочищ и городищ употребляются наряду с названиями городов и городских объектов (Смоленск, башня Веселуха, Восточная крепостная стена и т.д.). В целом группы употребляемых в романе географических названий довольно разнообразны, поскольку отражают различные аспекты местности, связанные с её историческим происхождением, временем возникновения, конкретными людьми, проживающими на данной территории, типом ландшафта. Например, в тексте можно найти ряд интересных названий-географических объектов, образованных от имени собственного. Так, Плескачи – хутор неподалёку от Белкино, где жила семья обедневшего дворянина Плескачевского, средняя дочь которого, Мария, является матерью Александра Трифоновича Твардовского. Отдельного упоминания заслуживают регионы Белкино и Васильево, которые получают у автора альтернативное наименование «земля Меркурия» – по имени легендарного древнерусского воина, освободившего эти края от монголо-татар. Вокруг основных топосов-населённых пунктов сосредоточены различные типы микропонимов: названия рек, лесов, холмов и гор, путей сообщения, небольших заселённых географических объектов, в том числе, родников, мостов, ключей, объектов флоры и т.д. Так возникает образ идеальной местности, включающей в себя типовой набор объектов.

Подобное обилие языковых маркеров местности только на первый взгляд может вызвать чувство растерянности и топологической дезориентации. На самом деле, здесь всё четко систематизировано и подчинено авторской идее поиска идеальной земли. Начнём с того, что в языковой организации пространства романа «Вокруг света» чётко прослеживается тенденция к выделению отдельных (локальных) топосов с магистральной точкой местности и «типичным» набором географических объектов. Каждый ойконим формирует своеобразное «поле номинации», моделирующее идеальную местность по заданным канонам. Ведущий языковой механизм номинации можно определить как «присвоение чужого имени» – в данном случае, имени местности. Структура таких географических названий однотипна и, как правило, двусоставна: к имени объекта добавляется притяжательное прилагательное, в котором выражается принадлежность конкретному региону. Так, Арефино, Воскресенск, Белкино – локальные топосы, в состав которых входят такие значимые элементы ландшафта, как лес, гора (возвышенность, холм), ручей или родник. Название элементов ландшафта строго коррелирует с названием региона:

Воскресенк, Воскресенский лес, Воскресенский родник, Воскресенская гора, Арефино, Арефинские деревни, Арефина гора и т.д. «Я оставался в пространстве горы, родника и недалекого леса. Хотя это пространство, просвеченное солнцем, и казалось немного другим, эфирным. И например, лес был более именем, чем сообществом деревьев, кустарников, трав, птиц и зверей. А имя его – Воскресенский, по деревне, стоявшей когда-то на западной окраине. И родник был чашей чистого чувства. А гора – сестрой другой, главной горы этой местности, за Воскресенским лесом» [4, с. 7]. Лес, родник, гора – эти повторяемые объекты очерчивают границы идеальной местности, являются её обязательными составляющими: Подобным образом «счастливая земля» описывается в произведениях древних поэтов, философов, живописцев. Например, упоминая в романе «землю сорок седьмую», Ермаков отдельно выделяет центральный её объект, её духовное средоточие – гору Хуцишань. А свои переживания, испытанные «на горе», писатель сравнивает с одним их тех состояний, «о которых рассуждал Сократ в тени платана, у холодного родника» ...» [4, с. 45].

Итак, географическое название само по себе может являться маркером внешнего (реального мира) и относиться к исследуемой Ермаковым Смоленской области. Но если оно является частью логико-понятийного единства (например, включено, как в данном случае, в номинативную группу со значением «принадлежность местности»), оно становится маркером реального (географического) и одновременного идеального (вымысленного) пространства. Таким же маркером коррелятом двух типов пространств его делает включённость и в другие номинативные группы. Каким же образом это происходит? Исследованию механизмов присвоения имени Ермаков уделяет в романе самое пристальное внимание. С его точки зрения, «имя» должно соответствовать духу местности. В главе «Имена» писатель, опираясь на книгу фольклориста Якова Кошелева «Народное творчество Смоленщины» [6], приводит народные предания, связанные с историей географических названий некоторых населённых пунктов: «Вот, например, село Аделаида. Рассказывают, что у барина утонула дочка с таким именем, и он имение переименовал. С тех пор деревня так называется. Или другое название – Меланьина роцца. Одна крестьянка все ходила в эту березовую роццу и говорила, что слушает там музыку, песни. Кто с ней ни ходил, ничего не слышал. Ну, а потом у нее родились три сына, и все стали отменными музыкантами, и внуки без музыки не могли ...» [4, с. 250]. За именем, присвоенным тому или иному объекту, чётко закрепляется ассоциативно связанная с ним реальность (фактическая данность), связанная с конкретным человеком, конкретной историей или эпохой. Более наглядно это показано в другом отрывке той же главы, где Ермаков рассуждает о вариативности наименований, ссылаясь на Флоренского [9]: «Флоренский различает в имени три уровня: низший, высший и средний. Личность может соответствовать тому или иному уровню собственного имени» [4, с. 249]. Точно так же у одного объекта может быть одновременно несколько имён, вскрывающих в нём реалии разного порядка: от элементарных к более сложным. Если представить структуру образа, можно сказать, что

одному означаемому соответствует несколько означающих: «И тут мне приходит на ум гора за Воскресенским лесом с ее тремя именами: Утренняя, Воскресенская, Марьяна. Может быть, здесь как раз иллюстрация этой мысли Флоренского. Первое название элементарное, рожденное наблюдением: здесь лучше всего встретить солнце. Второе имя от деревни и леса. Третье мне сообщил козек. Оно уже сложнее. Возможно, оно связано с какой-то девушкой или женщиной, жившей здесь, в Воскресенске, или где-то поблизости. Тут, конечно, есть соблазн упомянуть хутор Обляшево, где учительствовал Иосиф Радьков, а его сестру, учительницу и энтузиастку драматического кружка в народном доме, и звали Марией. В нее-то и был влюблен Твардовский. ...» [4, с. 249]. Первый уровень имени связан с ассоциациями, возникающими у субъекта, второй и третий уровни демонстрируют включённость названия в разные типы ассоциативно-смысловых полей: «принадлежность местности» (Воскресенская гора) и «принадлежность имени» (Марьяна гора). В романе Ермакова нередко именно ассоциативная связь региона с именем конкретной личности, там проживающей или проживавшей, превращается в авторский миф, который становится источником номинации и инструментом, преобразующим реальное географическое название в маркер инореальности. Определяя для самого себя причины, по которым та или иная местность может быть включена в реестр так называемых «счастливых земель», Ермаков рассуждает о тех людях, которые своей деятельностью или творчеством одухотворяли эту землю, превращали её в источник «солнечных строк». Марьяна гора, относящаяся к зоне Воскресенского леса, вызывает представление о конкретном человеке – возможно, речь идёт о Марии Плескачевской – матери Александра Твардовского. С Твардовскими связаны также другие регионы – хутор Загорье (дом-музей Твардовских), Белкино, Долгомостье, Плескачи. В то же время Долгомостье и относящийся к нему конкретный полустанок с названием «Триста сорок девятый километр» ассоциативно связываются с эпохой святого Меркурия, спасшего град от монголо-татар. Это место Ермаков называет «краем Меркурия» и «семьдесят третьей землёй» – новым регионом в добавление к перечню особых земель, состоящему из семидесяти двух наименований: «А еще у поэзии есть местность. И это тоже неисчерпаемая книга. Днепр и курганы, болото, возле которого сражался Меркурий, Ельнинский большак; село Немыкари, упоминавшееся в грамоте Ростислава XII века; Белкино, где ждал Денис Давыдов генерала Орлова-Денисова, чтобы атаковать отряд генерала Ожеро, стоявший в Ляхове (в итоге французский генерал сдался в плен); Станьково, где было имение первого русского партизана в войне 1812 года А.Д. Лесли; Славажский Никола, где во времена Смуты находился острог; малые речки, родники, холмы, леса, в которых еще хорошо видны окопы; Васильево, куда ходил читать стихи Твардовский, но и затем, чтобы увидеть Машу Радькову; Белый Холм, где учились некоторое время братья Твардовские; и, наконец, Загорье» ...» [4, с. 219].

Поэзия, слово становятся ещё одним альтернативным пространством, в границах которого устанавливаются законы существования той или иной идеальной земли. Соответственно, «имя» само по себе наделяется пространственными характеристиками, в связи с чем в

романе Ермакова становится возможным такое выражение, как «чтение местности», «считывание солнечных строк». Автор как будто «примеряет» к географическому объекту разные имена, «считывая» с них новые знания о регионе, в том числе и знания о конкретной исторической эпохе, зашифрованной в названии. В этом смысле топонимический контент романа является маркером и пространством и времени. Арефино – самый древний регион – вызывает ассоциации с языческими курганами и временами Хорта – язычника-старообрядца. Белкино и Загорье обращают нас к середине XX века (времени жизни и творчества Твардовского) и одновременно к веку XIX – эпохе Пушкина. Второе название Загорья – пустошь Столпово – связано с пушкинской поэзией. Ещё интереснее эпизод, где автор приводит различные варианты названия Днепра, возникшие на разном языковом материале: «Поднимаясь по реке, я вспоминал имена Днепра: иранское Дан Апр – Вода Глубокая или Дальняя Река, греческое Борисфен – река с севера, славянское – Славитиц ...» [4, с. 52]. В данном случае, выбор номинации обусловлен различием культурных традиций разных эпох и точкой зрения народов. Таким образом, различные варианты названий одной и того же географического объекта включают его в различные номинативные группы, в числе которых: «Принадлежность местности», «Принадлежность имени», «Принадлежность эпохе». Механизм присвоения имени включает закреплённое за именем понятие или группу понятий в сложную систему ассоциативно-смысловых отношений. Сам Ермаков называет этот процесс «перекличкой имён, смыслов и метафор» в пределах местности. Все упомянутые «имена» и приёмы их организации можно отнести к маркерам идеальной местности, установленной в границах внешнего (реального) пространства. Это пространство охватывает несколько топосов, ассоциируемых с определённым именем и определённой эпохой. Осваивать «реестр счастливых земель» автор начинает с родного Смоленска. В частности, с восточной оконечности крепостной стены города, где находится башня Веселуха и семинария. Далее, по мере продвижения «вверх по Днепру», упоминаются такие топосы, как Воскресенск (и связанные с ним объекты – Воскресенский лес и Воскресенская гора), Арефино – самый древний топос, связанный с языческими курганами, затем Белкино, Никола Словажский, Долгомостье и Плескачи – места, связанные с именем Твардовского. Но характер номинации меняется, если речь идёт о пространстве внутреннем. Под внутренним пространством мы будем понимать всё, что связано с миром чувств, мыслей и переживаний героя-повествователя. Архетипическая модель путешествия «по ту сторону» в границах внутреннего пространства самого путешественника наполняется конкретным культурным и жизненным содержанием. В частности, автор и его альтер-эго- мистический Землемер из Поднебесной – «устанавливая границы местности, находящейся вне зоны видимости, в пределах сознания», присваивают внешним объектам и территориям, ассоциируемым с идеальной местностью, свои индивидуальные имена. Фактически они, как Демиурги, творят, нарекая, своё пространство. В романе много эпизодов, связанных с этим. Один из них описывает разговор автора с косцом на Васильевском роднике. В процессе их

диалога индивидуальные авторские названия незнакомых географических объектов «вступают в конфликт» с традиционными названиями местности: «По местности я и хожу от родника к роднику. Чай на родниковой воде ни с чем не сравним. Да и ручей Городец, на котором чаще всего останавливаюсь и дольше всего живу, тоже ведь питают по всему пути от Айраны Вазджа до Днепра родники. Айрана Вазджа – это округлый холм в истоках Городца, название, пришедшее на ум в один из августовских дней, когда небо было в облачных кибитках и под ними граяли три ворона, наслаждавшихся тишиной и теплом перед грядущими осенними штормами. Как на самом деле называется холм, я не знаю. Часто имена местности многослойны. Как, например, гора возле Воскресенского леса: Воскресенская, Утренняя и Марьиная. О последнем имени мне сообщил один косец на Васильевском роднике. Просветил и насчет того места, где мы находились, – Васильево, а я-то называл эти холмы над Ливной Экавихарией. Замысловатое название возникло из увлечения поэзией буддийских монахов-отшельников. Этими стихами я вдохновлялся, отыскивая в местности наиболее укромный уголок, где была бы чистая вода. Больше мне ничего не надо было. Вода, отсутствие людей, а звезды и птицы пусть появляются. Мне надо было погрузиться в долгую медитацию...» [4, с. 130].

В данном случае процесс присвоения имени заключается в соотношении увиденных объектов с полученным культурным опытом. Айрана Вазджа и Экавихария – ещё один «пласт» имени местности, возникший как отражение частного опыта рассказчика – в данном случае, опыта его увлечения буддийской поэзией. Интересно, что Землемер из Поднебесной, являясь одним из идеальных воплощений повествователя, в то же время не воспринимается как его абсолютное тождество: на окружающий мир он набрасывает свою сеть языковых координат, и его выбор обусловлен принадлежностью к своему этносу и к своей культуре. Так, показательна история с Дубом – знаковым объектом на одной из излюбленных стоянок путешественника. Сам Ермаков называет дерево по ассоциации с его внешним видом: Сольный Ключ. Название многослойно и включается в номинативное поле «Принадлежность местности». Возникает ассоциация с ключом от местности – в её сакральном воплощении (дуб-портал от мира «по ту сторону») и с музыкой как формой постижения скрытой красоты местности. Эта же ассоциация логически продолжена Инспектором, который появляется в главе «Сольный ключ», на одной из излюбленных стоянок путешественника. Он лежит неподалёку от Дуба в «музыкальной палатке» и слушает Пятую и Шестую симфонию Малера и Времена года Чайковского. Однако внешний вид дерева вызывает у него иную ассоциацию – с Драконом. Что касается расположенной неподалёку ольховой рощи, то её он называет Рощей Совы. Ассоциации героев различны, но это – языковые маркеры находящейся в разных плоскостях реальности одной и той же модели мироздания. Поэтому миры перекрещиваются, создавая единое поле идеальной местности. «“Сольный ключ?” – спрашивал себя инспектор, отступая от морщинистого дерева, покрытого мхом, и приглядываясь. Пожалуй, инспектору это дерево больше напоминало дракона. Да, дракона с картины Ли

Чэна “Читающий стелу”. Путник на муле со слугою внимает надписи, которая скрыта от зрителя, вокруг простирается такой же неведомый мир. Что же сей дракон может поведать инспектору? Раскроет ли вселенную поворот этого ключа?» [4, с. 246]. Ещё один пример языковой организации внутреннего пространства путешественника мы находим в главе, где он поднимается «вверх по Днепру». Преодолевая «внешнее пространство на пути к зрелищу внутреннего мира», герой оказывается за пределами обыденности. Местность вокруг преобразуется, транслируя метаморфозы сознания в терминах искусства, относящихся к сфере личных авторских предпочтений. С этой целью используются экфрасисы разных видов искусства. К архетипическому мотиву «духовного путешествия по ту сторону» восходит эпизод, когда герой проплывает на байдарке «мимо старых узловатых ив» – в этот момент он как будто оказывается внутри свитка китайского живописца Чжан Дзэдуаня. На котором запечатлён священный праздник поминовения святых: «Свиток огромен – пять метров шелка, покрытых тушью. Называется картина так: «Вверх по реке в праздник поминовения». Но настоящее название другое: «Праздник Цинмин на реке». Цинмин – это Праздник Чистого Света, когда поминаются предки. Днепр и был свитком волн ... Порой мне казалось, что и я исполняю какое-то поручение, временами сам себе я представлялся неким чиновником, инспектором, ведущим расследование о семьдесят третьей земле» [4, с. 42]. Универсальность мотива мистического путешествия подчёркивается ещё целым рядом всплывающих ассоциаций, которые переводят чтение местности в область «сакральной лингвистики». Не случайно река начинает ассоциироваться с речью: «Прослышать в сегодняшней речи слова древние, сокровенные. Древние индийцы отождествляли главную реку сакральной географии Сарасвати с Вач, богиней Речью и просили у нее снисхождения... Ну, а мне мерещилась некая рыба речи. То есть, по сути, молчание речи? Постичь молчание речи – значит овладеть таинством слова» [4, с. 43]. Духовно постигать речь своей земли, «считывать» её смыслы автору помогает широкий ряд номинаций, которые он, используя личный культурный опыт, примеряет к объектам местности. В качестве иллюстрации можно взять случай, произошедший с автором в тот момент, когда он сидит в байдарке с прикрытыми глазами, ощущая, что его окружила «стая разноцветных глаз, что-то вроде стрекоз или бабочек» [4, с. 41]. Эти глаза переносят героя в пространство картины Одилона Редона «Глаз, как странный шар, направляется в бесконечность». Живопись Редона поражает Ермакова «оглушительным молчанием», «кричащими красками в безмолвии», что вполне соответствует духу местности, осознаваемой героем именно как внутренняя тишина. Ещё одним интересным «артефактом» духовного мира героя становится «поэма о Гильгамеше». Именно она приходит ему на ум после встречи пожилой пары – мужчины и женщины, плывущих в резиновой лодке: «Ну да, эти двое странно напомнили ту парочку, что жила на острове, к которому причалил Гильгамеш, искавший после гибели своего друга бессмертия. На острове и обитали старик Утнапишти со своей старухой, пережившие потоп и одаренные богами вечной жизнью... Одинокое путеше-

ствие Гильгамеша, наверное, самое древнее...» [4, с. 56]. Очередной модификацией «заповедной местности» становится месопотамский «каменный сад, или Сад Солнца, где обитает хозяйка Сидури, приветствующая путника словами о том, что он скитается в пустыне ветра» [4, с. 56]. Итак, номинативное поле внутреннего пространства включает в себя контент наименований пространства мифологического. В разных культурных традициях заповедная земля, становящаяся объектом духовного путешествия, именовалась по-разному. В основном это квазитопонимы – названия мистических, вымышленных объектов. В Месопотамской традиции это Сад Солнца, аналогично в своей поэме её называет афганский поэт Санаи. В творчестве различных авторов у названия заповедной земли имеются конкретные географические привязки: у Мелвилла – Энкатадас, или Очарованные острова, у Генри Торо – Уолден, в романах Ермакова «Песнь тунгуса» и «Либгерик» речь идёт о Байкале и острове Ольхон. В целом в обозначении сокровенной земли преобладает процесс деноминации – утраты номинативной конкретики с целью передать универсальность и всеохватность концепции идеальной местности. Так, в уже упоминавшихся рассуждениях Сократа это «счастливая земля». Сам Ермаков называет такую землю terra incognita, то есть неопознанная земля. Универсальным и проясняющим в целом суть духовного путешествия можно назвать то обозначение, которое употребляет Басё в своих путевых записках. Ссылку на него находим в романе: «Отправляясь за тысячу ри, не запасайся едой, а входи в Деревню, Которой Нет Нигде, в Пустыню Беспредельного Простора под лунной третьей ночной стражи, – так, кажется, говорили в старину, и, на посох сих слов опираясь, осенью на восьмую луну в год Мыши эры Дзёкё я покинул свою ветхую лачугу...»... В известном смысле и местность можно назвать этой самой Деревней, Которой Нет Нигде...» [4, с. 332]. Можно сделать вывод, что языковая репрезентация пространства в романе Ермакова «Вокруг света» представлена на трёх уровнях осмысления концепции идеальной местности: в плоскости внешних (краеведческих) реалий, а также в контексте мифологической и индивидуальной авторской моделей мира. Эти уровни непрерывно взаимодействуют между собой, создавая поле множественных номинаций одной и той же модели мироздания. Ярким образцом языковой корреляции реальности, мифа и субъективных авторских впечатлений является эпизод с корольком, которого рассказчик встретил в Воскресенском лесу: «Мне нравился вид королька на корявой ветке, что-то в этом было восточное... Уже вернувшись из Афганистана и странным образом испытывая тоску по этой стране и насыщая это чувство все новыми сведениями о ней, прежде всего литературными, я отыскал упоминание поэмы Санаи, поэта одиннадцатого века, жившего в Газни при дворе потомка Махмуда Газневи. Поэма называлась “Обнесенный стеной сад истины”. Название завораживающее, да еще написана поэма была именно в Газни. И мне вспомнился тот день металлических лучей, скрип песка, горячие выемки глиняной стены, темные нагретые листья и вкус не вполне созревших плодов, которыми мы утоляли жажду...» [4, с. 26]. Воскресенский лес, в котором Ермаков встречает королька, афганский сад, связанный

с его воспоминаниями о Газни, и Цветущий сад из поэмы Санаи – три модификации универсальной модели мироздания, представленные на уровне внешнего, внутреннего и мифологического пространства.

Выводы

1. Одной из характерных черт травелога в романе Олега Ермакова «Вокруг света» является сложная и многоуровневая организация хронотопа. В частности, концепция духовного путешествия «по ту сторону» отражена в динамическом взаимодействии двух типов хронотопов, при котором событийный хронотоп может трансформироваться в историко-культурный, мифологический.

2. Маркерами реального географического пространства у Ермакова являются различные группы топонимов, в числе которых названия населённых пунктов, горных массивов, лесов, путей сообщения, небольших незаселённых географических объектов, куда, в том числе, можно включить названия родников, мостов, ключей, объектов флоры и т.д.

3. Географическое название само по себе может являться у Ермакова маркером внешнего (реального мира) и относиться к исследуемой герою-путешественником Смоленской области. Но вводом в идеальное (вымышленное) пространство оно становится при условии включённости в определённую номинативную группу: со значениями «принадлежность местности», «принадлежность имени», «принадлежность эпохе».

4. Архетипическая модель путешествия «по ту сторону» в границах внутреннего пространства самого путешественника наполняется конкретным содержанием. Говоря иными словами, процесс присвоения имени заключается в соотношении увиденных объектов с полученными культурным опытом. Например, Айрана Вазджа и Экавихарийя – ещё один «пласт» имени местности, возникший как отражение частного опыта рассказчика – в данном случае, опыта его увлечения буддийской поэзией.

5. Отражают особенности пространства мифоло-

гического. В разных культурных традициях заповедная земля, становящаяся объектом духовного путешествия, именовалась по-разному. В основном это квазитопонимы – названия мистических, вымышленных объектов. В целом в обозначении сокровенной земли преобладает процесс деноминации – утраты номинативной конкретики с целью передать универсальность и всеохватность концепции идеальной местности.

6. Репрезентация пространства в романе Ермакова «Вокруг света» представлена на трёх уровнях осмысления концепции идеальной местности: в плоскости внешних (краеведческих) реалий, а также в контексте мифологической и индивидуальной авторской модели мира. Эти уровни непрерывно взаимодействуют между собой, создавая поле множественных номинаций одной и той же модели мироздания. На географическом уровне это путешествие по родному краю – конкретнее, «вверх по Днепру», с целью исследовать те географические локации, в которых, с точки зрения автора, открывается ключ к идеальной местности. Мифологический уровень представлен рядом ассоциаций, возникающих у автора в связи с той или иной локацией и связанных с системой его личных культурных предпочтений. Например, после ночи, проведённой в Воскресенском лесу, автор, глядя на сидящего на ветке королька, вспоминает «Слово о полку Игореве» и древнюю поэму Санаи и трактат Плутарха. А во время путешествия «вверх по Днепру», он ощущает себя внутри месопотамского эпоса о Гильгамеше. Третий уровень – духовное путешествие в поисках идеальной местности – представлен мистическими переходами автора из одного времени в другое, из событийного хронотопа в хронотоп историко-культурный. Подобное становится возможным, в том числе, благодаря загадочному Землемеру – авторскому альтер-эго, заносящему различные топосы в реестр счастливых земель. К концу романа автор практически сливается со своим двойником и постигает важные истины: «Не бывает живописной земли без поэта. И любая земля живописна, если на ней родился поэт».

Библиографический список

1. *Арутюнова Н.Д.* В целом о целом: Время и пространство в концептуализации действительности // Логический анализ языка: Семантика начала и конца. М.: Индрик, 2002. 648 с.
2. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. Формы времени и хронотопа в романе. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–407.
3. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. М.: Большая рос. энцикл., 2004. 1456 с.
4. *Ермаков О.Н.* Вокруг света. ООО Группа Компаний «РИПОЛ классик». 2016 // <https://books-all.ru/read/366645-vokrug-sveta.html>
5. *Ермаков О.Н.* Песнь тунгуса: роман. М.: Время, 2017. Художественное электронное издание. 208 с.
6. *Кошелев Я.Р.* Народное творчество Смоленщины: семейные обряды (от рождения до свадебного пира). Легенды и предания. Смоленск: Смядынь, 1997. 239 с.
7. *Лотман Ю.М.* Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. 543 с.
8. *Топоров В.Н.* Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–284.
9. *Флоренский П.А.* Имена. М.: Купина, 1993. 319 с.

References

1. *Arutyunova N.D.* In general about the whole: Time and space in the conceptualization of reality // Logical analysis of language: Semantics of the beginning and the end. M.: Indrik, 2002. 648 p.
2. *Bakhtin M.M.* Literary and critical articles. Forms of time and chronotope in the novel. M.: Art. lit., 1975. Pp. 34–407.
3. Bolshoy encyclopedic Dictionary / Edited by A.M. Prokhorov. M.: Bolshaya ros. encikl., 2004. 1456 p.
4. *Ermakov O.N.* Around the world. RIPOL Classic Group of Companies LLC, 2016 // <https://books-all.ru/read/366645-vokrug-sveta.html>
5. *Ermakov O.N.* Song of Tungus: novel. M.: Vremya, 2017. An artistic electronic publication. 208 p.
6. *Koshelev Ya.R.* Folk art of the Smolensk region: family rituals (from birth to the wedding feast). Legends and legends. Smolensk: Smyadyn, 1997. 239 p.
7. *Lotman Yu.M.* Articles on the semiotics of culture and art. St. Petersburg: Academic project. 2002. 543 p.
8. *Toporov V.N.* Space and text // Text: semantics and structure. Moscow: Nauka, 1983. Pp. 227–284.
9. *Florensky P.A.* Names. M.: Kupina, 1993. 319 p.

ФЕДОРЧУК МАРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

FEDORCHUK MARIA ALEXANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of history of Russian Literature of XI–XIX Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: mari-korobok2009@yandex.ru

**ЧТО СКРЫВАЕТ ПРОФЕССОР ДАМБЛДОР, ИЛИ СПЕЦИФИКА ДЕГЕРОИЗАЦИИ В ФАНДОМЕ
«ГАРРИ ПОТТЕР»**

**WHAT IS PROFESSOR DUMBLEDORE HIDING, OR THE SPECIFICS OF DEHEROIZATION
IN THE “HARRY POTTER” FANDOM**

В статье рассматривается механизм дегероизации на примере персонажа серии книг о «Гарри Поттере» Джоан К. Роулинг. Раскрываются причины и способы для демонизации положительных персонажей в творчестве фанатов, такие как привлекательная внешность при внутреннем уродстве, отсутствие моральных границ и мук совести, стремление к наживе и достижению незаслуженной славы. Важнейшим инструментом для превращения героя в злодея в фанфикшн выступает личное неприятие фикрайтеров.

Ключевые слова: канон, фанон, фанфикшн, дегероизация, антагонист.

The article discusses the mechanism of de-heroization by the example of the character of the Harry Potter series of books by J. K. Rowling. The reasons and methods for demonizing positive characters in the work of fans are revealed, such as attractive appearance with internal ugliness, lack of moral boundaries and pangs of conscience, the desire for profit and the achievement of undeserved fame. The most important tool for turning a hero into a villain in fan fiction is the personal rejection of fiction writers.

Keywords: canon, fanon, fanfiction, deheroization, antagonist.

Введение

Фанфикшн – это специфическая форма творческой практики, где автор и читатель не имеют четких границ, эти роли «перетекают» одна в другую и обратно, создавая тем самым метаавтора / сверхчитателя. «Стратегия как автора, так и читателя вполне ясна: с одной стороны, удовлетворить потребность в творческом акте, донести свое видение текста и расширить круг читателей; с другой, отобрать тексты, удовлетворяющие потребность в продолжении или альтернативном развитии каноничных событий, и тем самым закрыть эмоциональный гештальт» [9, с. 40–41; см. также: 11, с. 200]. Для фанфикшн как специфической формы словесно-творческой активности характерны различные приемы и способы формирования образов. Как отмечалось нами в предшествующих работах, «для текстопорождения в творчестве фанатов на первое место выходят описания эмоциональных переживаний страдающего персонажа» [8, с. 117]. Безусловно, ключевую роль в этом играет интерпретация оригинальных героев канона (исходного текста), однако направление фанатской рецепции может проявляться в диаметрально противоположных векторах. В фанфикшн складывается специфический прием романтизации: трансформация антагониста в непризнанного героя, раскрывающего свои таланты именно в фанфиках. Традиция романтизировать что-либо отрицательное и негативное (персонажей канона, психические проблемы, насилие, а также определенные черты

внешности и характера героев массовой культуры) характерна в целом для всех фандомов. Фанфикшн сделал возможным превращение злодея в героя, но на этом не остановился. Со временем героизация сменяется противоположным приемом: в сообществах фиксируются тексты, в которых персонажи, положительные в каноне, становятся антагонистами. Такой процесс в фандомах называется дегероизацией (или демонизацией), тексты с героем-злодеем сопровождаются специальными отметками (например, Уизлигад) и предупреждением ООС (герой вне характера).

Применение героизации или обратного ей приема демонизации обуславливается авторской стратегией фикрайтеров, которая «базируется на желании поделиться с ожидающими читателями своим представлением о том, что должно было бы быть в каноне» [8, с. 119]. Если причиной героизации становится стремление раскрыть сложную историю отрицательного героя и мотивировать его действия, идущие вразрез с моралью, то предпосылки демонизации несколько иные. Здесь ключевая роль отводится читательскому отношению: даже если герой выведен автором текста как положительный, зачастую он воспринимается читателями совершенно по-другому.

Прием демонизации, получивший популярность не только в творчестве фанатов, но и в современной массовой литературе, направлен на создание образа отрицательного героя, который в прецедентном тексте был положительным. Во многом механизм дегероизации

опирается на субъективное неприятие того или иного персонажа, побуждая делать из него пародийный образ или сообщать о нём лишь негативную и компрометирующую информацию. Как специфический способ рецепции персонажей канона демонизация функционирует в фандоме «Гарри Поттер».

Мы обратились к полюбившейся многим истории о юном волшебнике, чтобы рассмотреть, как происходит демонизация канонных персонажей на примере одного из значимых героев саги – Альбуса Дамблдора. «Развенчивание» героя настолько популярно в рамках данного фандома, что в графе «Предупреждения» появляются специальные метки, указывающие на специфическую трактовку образа мудрого волшебника («Дамбигад», «Большая Игра профессора Дамблдора»).

Актуальность предлагаемой работы обусловлена, с одной стороны, активным развитием фанатских словесно-творческих практик и неослабевающим интересом исследователей к специфике функционирования фанфикшн, с другой, востребованностью в сообществе «Гарри Поттер» приема дегероизации, что отчетливо проявляется в образах фанонных Рона Уизли и Дамблдора.

Новизна исследования обусловлена тем, что впервые проводится сопоставительный анализ образа профессора Дамблдора в оригинальном романе Роулинг и его фанатских интерпретациях в аспекте дегероизации.

Цель исследования – рассмотреть особенности приема демонизации (дегероизации) в фандоме «Гарри Поттер». Поставленная цель предполагает отбор и сопоставление текстового материала с оригинальными романами Дж.К.Роулинг в аспекте интерпретации образа профессора Дамблдора.

В работе использованы сравнительно-сопоставительный и описательно-функциональный методы исследования, а также методики корпусного анализа текстов и сплошной выборки, что способствует достижению репрезентативности исследования.

Материал исследования. Исследование выполнено на материале фандома «Гарри Поттер», что обусловлено, в первую очередь, его постоянно растущей популярностью среди фикрайтеров и фикридеров с момента возникновения на ресурсе «Книга фанфиков» (<https://ficbook.net/>). Общий объем проанализированного материала составляет 2081 текст на момент исследования 04.04.2024.

Изложение основного материала

Альбус Персиваль Вульффрик Брайан Дамблдор – один из центральных персонажей Поттерианы, наставник Гарри Поттера, директор Хогвартса и едва ли не самый противоречивый герой романов Дж.К. Роулинг. Жизненный путь Дамблдора был полон трагических событий, предательств и роковых ошибок. В каноне герой раскрывается постепенно, и полную историю семьи выдающегося директора Хогвартса читатели узнают не столько из семитомника о Гарри Поттере, сколько из побочных текстов («Фантастические твари и где они обитают»).

В оригинальных романах Дж.К.Роулинг профессор Дамблдор предстает как умудренный старец, могущественный волшебник, наставник и помощник главного героя. Уже в первой главе романа «Гарри Поттер и фи-

лософский камень» читатель знакомится с директором Хогвартса: «Он был высок, *худ и очень стар*, судя по серебру его волос и бороды – таких *длинных*, что что их можно заправить за пояс<...>*Глаза за затемненными очками были голубыми*, очень живыми, яркими и искрящимися, а нос – *очень длинным и кривым*, словно его *ломали по крайней мере раза два*» [7, с. 13]. Внешность героя в оригинальном цикле романов достаточно точно отражает его функцию мудрого наставника. Как нами отмечалось ранее, «если для романтизации канонного злодей важным была отталкивающая внешность персонажа (принцип «красота не снаружи, а внутри»), то при дегероизации милая, привлекательная внешность становится одним из способов показать прогнившую душу героя» [10, с. 113].

Жизненный опыт и вместе с тем озорство и лукавство становятся неотъемлемыми чертами героя. Непосредственность в общении с Гарри проявляется в незначительных деталях и откровениях (например, упоминание о шраме под коленкой в виде карты лондонского метро). Достаточно вспомнить пароль для входа в кабинет директора, чтобы понять, что этому пожилому волшебнику не чужды детские радости.

Именно Дамблдора первым видят зрители в экранизации романов, именно ему принадлежит ключевое для Гарри решение оставить мальчика у Дурслей. И далее в каждом романе директор Хогвартса играет роль запускающего сюжет механизма: одному ему ведома тайна философского камня; он единственный знает секрет тайной комнаты; только Дамблдор из числа преподавателей и взрослых магов верит Сириусу Блэку, хотя и не выражает своих чувств напрямую и т.д. Очевидно, что в каноне Дамблдор предстает вездесущим и всезнающим персонажем, появляющимся в самый подходящий момент и решающим своим действием или бездействием сложную, подчас невозможную для главной троицы героев проблему: «*А Дамблдор сказал...сейчас вспомню... Он сказал, что для высокоорганизованного разума смерть – это очередное приключение*» [7, с. 388]; «*Сейчас нужно одно, – медленно проговорил Дамблдор, и его яркие голубые глаза перебежали с Гарри на Гермиону, – выиграть время<...> вам хватит трех оборотов. Желаю удачи*» [6, с. 461–462]. Создается впечатление, что Дамблдору известно всё, что происходит в стенах Хогвартса. И тогда у внимательного читателя возникает вопрос: как такой мудрый и всезнающий персонаж мог допустить столько ошибок на пути становления Темного Лорда?

«Гарри с каким-то злорадством посмотрел в лицо Дамблдора: *теперь он узнает все то, что Дамблдор не считал нужным ему рассказывать, а тот не сможет ему помешать*» [4, с. 306].

Сознательно включенные в канон провокационные сведения о Дамблдоре подталкивают читателей к размышлению над тем, не специально ли он упускает из вида ряд значимых событий. Не ведет ли персонаж свою игру, в которой Гарри и его друзьям отведена лишь роль несведущих исполнителей воли директора Хогвартса? Оригинальные романы, в особенности последняя часть Поттерианы (глава «Жизнь и обманы Альбуса Дамблдора»), давали достаточно мотивов для того, чтобы заподозрить в мудром волшебнике человека, имеющего свои цели, которых тот стремится достичь.

Характер Дамблдора выковывался долгие годы. Герой не всегда был таким, каким мы видим его в начале саги о юном волшебнике. Ближе к концу серии книг Роулинг раскрывает грани образа Дамблдора, показывая его не только как вездесущего и могущественного волшебника, но и как человека, способного ошибаться, принимать роковые решения. Здесь можно обратиться к информации о детстве и семье героя. Огромное влияние на становление личности Дамблдора оказали его отношения с братом Аберфортом и сестрой Арианой. Теплые, по-настоящему родственные чувства между ними разрушаются в момент, когда Альбус увлекается идеями Геллерта Гриндевальда о превосходства магов над маглами и подчинении последних первым: «Геллерт! Твой тезис о том, что правление волшебников ПОЙДЕТ НА ПОЛЬЗУ САМИМ МАГЛАМ, на мой взгляд, является решающим <...> Мы возьмем в свои руки власть РАДИ ОБЩЕГО БЛАГА» [4, с.310]. Два молодых, талантливых и амбициозных волшебника отправляются на поиски Даров смерти, чтобы осуществить свою мечту, но брат Дамблдора выступает против этого. В конфликте Аберфорта и Гриндевальда последний в приступе ярости применяет запрещенное заклятие, и между бывшими друзьями завязывается поединок, в результате которого погибает Ариана, сестра Альбуса и Аберфорта. Гриндевальд скрывается, а Дамблдор до конца жизни будет думать о том, что роковое заклинание принадлежало ему, и не сможет себе простить смерть сестры.

Эта история о семействе Дамблдоров дала читателям пищу для размышления о неоднозначности образа мудрого профессора, в молодости придерживающегося весьма радикальных взглядов. Некоторые фикрайтеры отказывают молодому Дамблдору в эволюции и взрослении, считая, что герой остается приверженцем идей Гриндевальда и продолжает охоту за Дарами Смерти. Читательские подозрения усугубляет и диалог Северуса и Дамблдора в последней части Поттерианы:

«Дамблдор открыл глаза. Снег смотрел на него с ужасом:

– Так вы сохраняли ему жизнь, чтобы он мог погибнуть в нужный момент?

– — и женщин, погибло на ваших глазах?» [4, с. 580]. Для читателей оказывается неожиданным, что Гарри – последний крестраж, и, следовательно, должен умереть. Но еще большим откровением становится тот факт, что профессор Дамблдор знал об этом с самого начала. В последней части цикла романов образ Дамблдора подвергается решительной трансформации, «развенчанию» героической составляющей. Сама Роулинг наводит читателей на мысль о том, что Дамблдор – не исключительно положительный персонаж. Он мог заблуждаться, но в итоге избирает свою, как ему кажется, правильную стратегию: чем меньше Гарри знает, тем лучше.

Для демонизации положительного в каноне персонажа важным становится отсутствие мук совести и моральных терзаний. Расчетливость, безэмоциональность и беспринципность профессора Дамблдора в этом эпизоде зафиксировали внимание фанатов и дополнили информацию от Аберфорта о молодых годах профессора.

Механизм демонизации базируется на личных антипатиях и утверждении некоторых фикрайтеров,

что Дамблдор никогда не был положительным героем. По мнению многих авторов фанфиков, у него была своя игра, в которой Гарри и его друзья (в меньшей степени) были лишь марионетками: «Альбус недовольно смотрел в зал. Ученики ели, разговаривали... Следовало признать, что, подбрасывая мелкого Поттера на порог его тетки, он совершил ошибку. Его вина, не поверил все до конца» («Полной ложкой», автор darketo31, https://ficbook.net/readfic/12122727/31154134#part_content). Фикрайтеры зачастую видят в герое человека черствого и лицемерного, тщеславного и расчетливого: «Но Дамблдор был падок на титулы и поэтому писал их все в приглашениях на учебу в Хогвартсе. А раз был падок, то он шел к своей цели стать известным очень долго, так как быстро у него не получилось» («Дамблдор. Факты и выводы» автор GATAKI, <https://ficbook.net/readfic/13656115>). Вера в это укрепляется в эпизоде, когда Минерва МакГонагалл искренне возмущается решением Дамблдора допустить Гарри к Турниру Трех Волшебников:

– Гарри не мог бы пересечь запретную линию, – вмешалась Макгонагалл, – даже если бы захотел. В этом нет никакого сомнения.

– Тогда, наверное, ошибся сам Дамблдор, – пожал плечами мадам Максим.

– Наверное, ошибся, – согласился Дамблдор [5, с. 133].

Безусловно, Альбус не идеален, что отчетливо прослеживается в каноне, но этого недостаточно, чтобы превращать его в злодея. Ему свойственно признание собственных ошибок, понимание и глубокое чувство справедливости, но для некоторых фикрайтеров силу ли недостаточной глубины или чуткости признания героя звучат фальшиво и лишь подтверждают их представление о Дамблдоре как о лицемере.

Другим поводом для запуска механизма демонизации становится тот факт, что Дамблдор в оригинальных романах Дж.К. Роулинг – один самых выдающихся волшебников. Еще в юности он проявляет настоящий талант в магии, становится искусным колдуном, одерживает победу над Гриндевальдом. Именно Дамблдор – тот волшебник, которого боится Темный Лорд. Великая сила налагает на носителя ответственность за её применение: «Нам дана огромная власть <...>, но она же налагает и огромную ответственность по отношению к тем, над кем мы будем властвовать» [4, с. 310]. Но читатель видит Дамблдора не только как сдержанного и сознательного волшебника, способного контролировать свои способности. Фикрайтеры, поддерживающие концепцию Дамбигада, опираются на другой подпитанный канонем образ бунтаря и радикала Альбуса в юности. «Альбус всегда хотел быть главным во всём и рвался командовать <...> Альбус руководил, а Аберфорт исполнял, делаясь результатами проделок с братом» («Жизнь и обманы Альбуса Дамблдора» автор RonIN IN Fire, https://ficbook.net/readfic/8542879/23296496#part_content). Молодой Дамблдор не стесняется применять силу для достижения своих интересов, следовательно, по мнению ряда фикрайтеров, нет никаких гарантий, что он может измениться.

Парадоксально, но экранизации романов, как в случае с Роном Уизли, не стали одной из веских причин для демонизации образа Дамблдора. Смена актера, игравшего

директора Хогвартса, и сокращение роли волшебника в событиях кинематографической Поттерианы превращают одного из ключевых героев канона в дополнительно-го, появляющегося в самые кризисные моменты. Та часть фандома, которая в качестве канона рассматривала экранизации, восприняла усеченный образ Дамблдора, в котором негативные моменты юности проявились ярче на фоне недостаточного раскрытия героя. Так образ Альбуса из мудрого и справедливого старца начинает подвергаться процессу дегероизации в фандоме.

Контент сообщества «Гарри Поттер» изобилует текстами, где ведущие роли получают Гарри, Гермиона, даже Снейп и Драко Малfoy. Теория Большой Игры Дамблдора сделала продуктивными сюжеты о том, как с виду благовоспитанный директор Хогвартса на самом деле вынашивает собственные планы на господство: «Мне были интересны твои способности и теперь я уверен, что не ошибался в своем выборе...» Посмотри на нашу несчастную Британию <...> Некогда она была центром всей магической Европы, законодательницей мод, авангардом нашего развития и столпом волшебного мира на Западе. Какое-то время мы были, не побоюсь громкого слова, главными хранителями чародейства во всем мире. <...> тогда мы были поистине великим сообществом. Были... И взгляни, где мы очутились теперь! Мы уступаем немцам и едва держимся наравне с французами; нас догоняют американцы, русские и японцы. <...> А наше сообщество, Гарри, старалось превратиться в музейный экспонат - и успешно» («Жизнь и деяния Гарри Поттера» автор Артем Ширинский https://ficbook.net/readfic/11208267/28827399#part_content). Фанонный Дамблдор зачастую больше не имеет цели победить Волан-де-Морта, он озабочен более глобальными вопросами, которые не учитывают интересов тех, кого использует волшебник для достижения поставленных задач. Процесс дегероизации проходит примерно те же стадии, что и романтизация персонажа, только в обратном порядке.

Большая Игра профессора Дамблдора как фанатская теория становится настолько продуктивным сюжетным ходом, что поклонники серии Роулинг начинают в принципе игнорировать канон, усугублять намеки в первооснове и наделять директора Хогвартса совершенно неприятными чертами. Так, например, канонные умолчания Дамблдора в каноне трансформируются в фанонев откровенную ложь, цель которой – нанести ущерб Гарри и возвыситься за его счет: «Сириус Блэк всю жизнь жил одним днем, не задумываясь ни о ком и ни о чем, поэтому беспрекословно исполнял просьбу Дамблдора – не писать своему крестнику этим летом, ведь директор сказал, что Гарри в безопасности и с

ним все хорошо и прекрасно. Для беглеца из Азкабана старик являлся авторитетом со школьной скамьи, он ставил его выше даже авторитета родителей, поэтому думал, что Дамблдор не мог сделать ничего плохого и ужасного» («Когда героя все достало» автор Doc_Bik, <https://ficbook.net/readfic/12467324>). Очевидно, что одним из способов дегероизации становится наделение персонажа несвойственными чертами характера или усугублением имеющихся недостатков. Эгоизм и алчность, например. Демонизированный Дамблдор в фандоме стремится достичь одному ему известных целей: «Альбус говорил долго, обстоятельно и подробно. <...> Нужно было заманить Волдеморта в ловушку, а приманкой для этого послужил бы ребёнок, о котором говорилось в Пророчестве. И так уж сложилось, что дети Поттеров и Лонгботтомов идеально подходили под все условия Пророчества, о чём, конечно же, быстро стало известно Волдеморту. <...> Дамблдор, конечно, мог бы решить этот вопрос силой, но он слишком ценит жизни и лояльность своих людей для настолько радикальных мер. <...> Зачем подвергать опасности кого-то из своих, если можно подставить под удар чужого ребёнка?» («Два лица Избранного» автор SolarImpulse, https://ficbook.net/readfic/13277173/34048747#part_content). Как правило, замысел Альбуса граничит с жестокостью и потребительским отношением к исполнителям его воли. Слишком могущественный волшебник в каноне трансформируется в фанатских текстах в неподдающегося контролю, непобедимого мага, манипулирующего чужими жизнями.

Выводы

Важнейшим инструментом дегероизации в фанфикшн являются личностное неприятие героя канона и надуманные во много намеки на антагонизм Дамблдора. В творчестве фанатов изначально положительному герою приписываются или усугубляются недостатки, персонаж обозлен на мир и стремится получить то, что считает заслуженно своим. Дегероизированный Дамблдор, согласно традиции фандома, при внешней привлекательности оказывается расчетливым, лицемерным и эгоистичным героем; он не испытывает моральных терзаний за совершенные поступки, в Гарри и его друзьях видит «пешек» на своей шахматной доске Большой Игры. Можно предположить, что такая схема демонизации работает в любых фандомах, но не во всех случаях, и некоторые герои настолько искренни и положительны, что просто не имеют шансов примерить маску злодея даже в фанфикшн, поскольку подобный прием по отношению к ним был бы совершенном неправдоподобен.

Библиографический список

1. «Книга фанфиков». [Электронный ресурс]. URL: <https://ficbook.net/>(дата обращения 20.02.2022).
2. Альбус Дамблдор. Энциклопедия. / [Электронный ресурс]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/>(дата обращения 20.02.2022).
3. Определение Демонизации. [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru/значение-слова/демонизация>(дата обращения 20.02.2022).
4. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Дары смерти. Москва : РОСМЭН, 2007. 637 с.
5. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Кубок огня. Москва : РОСМЭН, 2002. 667 с.
6. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и узник Азкабана. Москва : РОСМЭН, 2002. 432 с.
7. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень. Москва : РОСМЭН, 1998. 432 с.
8. Федорчук М. А. «За мной, мой читатель»: авторская стратегия в романтическом фэнтези // Ученые записки ОГУ. 2021.

№ 2(91). С. 115–119.

9. Федорчук М.А. Читательская стратегия в фанфикшн: к постановке вопроса // Интернет-литература Казахстана: основные художественные тенденции. Алматы: КазНПУ имени Абая, 2023. С. 37–41.

10. Федорчук М.А., Фомина А.А. Падение героя: специфика демонизации в фандоме «Гарри Поттер» // Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции «НАУКА РОССИИ – БУДУЩЕЕ СТРАНЫ». Пенза, 2022. С. 111–114.

11. Федорчук М.А. Как писать фанфики, или Публицистическая стратегия в фанфикшн // Ученые записки ОГУ. 2023. № 4 (101). С. 200–203.

References

1. Fic Book. [Electronic resource]. URL: <https://ficbook.net/> (accessed 02/20/2022).

2. Albus Dumbledore. Encyclopedia. / [Electronic resource]. URL: <https://harrypotter.fandom.com/ru/wiki/> (accessed 02/20/2022).

3. Definition of Demonization. [electronic resource]. URL: <https://kartaslov.ru/> (accessed 02/20/2022).

4. Rowling J. K. Harry Potter and the Deathly Hallows. Moscow: ROSMAN, 2007. 637 p.

5. Rowling J. K. Harry Potter and the Goblet of Fire. Moscow: ROSMAN, 2002. 667 p.

6. Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban. Moscow: ROSMAN, 2002. 432 p.

7. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. Moscow: ROSMAN, 1998. 432 p.

8. Fedorchuk M.A. "Follow me, my reader": the author's strategy in romantic fantasy // Scientific notes of OSU. 2021. No. 2(91). Pp. 115–119.

9. Fedorchuk M.A. Reader's strategy in fanfiction: to pose a question // Internet literature of Kazakhstan: the main artistic trends. – Алматы: KazNPU named after Abai, 2023. Pp. 37–41.

10. Fedorchuk M.A., Fomina A.A. The fall of a hero: the specifics of demonization in the Harry Potter fandom // Collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference "SCIENCE OF RUSSIA – THE FUTURE OF THE COUNTRY". Penza, 2022. Pp. 111–114.

11. Fedorchuk M.A. How to write fan fiction, or a journalistic strategy in fanfiction // Scientific notes of OSU. 2023. No. 4 (101). Pp. 200–203.

ШЕЛУХИН ФЕДОР ВЛАДИМИРОВИЧ

аспирант кафедры филологии, лингводидактики и перевода, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия

E-mail: sheluhin.hamir@yandex.ru

КУЛТЫШЕВА ОЛЬГА МИХАЙЛОВНА

доктор филологических наук, профессор, кафедра филологии, лингводидактики и перевода, Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, Россия

E-mail: kultisheva@inbox.ru

SHELUHIN FEDOR VLADIMIROVICH

Graduate Student, Department of Philology, Linguodidactics and Translation, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

E-mail: sheluhin.hamir@yandex.ru

KULTYSHEVA OLGA MIKHAILOVNA

Doctor of Philology, Professor, Department of Philology, Linguodidactics and Translation Nizhnevartovsk, Russia

E-mail: kultisheva@inbox.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КИНО: ПЬЕСА

А. К. ГЛАДКОВА «ДАВНЫМ-ДАВНО» И ФИЛЬМ Э. А. РЯЗАНОВА «ГУСАРСКАЯ БАЛЛАДА»

INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT IN CINEMA: A. K. GLADKOV'S PLAY «ONCE UPON A TIME» AND E. A. RYAZANOV'S FILM «THE HUSSAR BALLAD»

Статья посвящена киноэкранизации как специальной форме художественного текста. В ней рассматриваются классификация киноинтерпретаций, характеристики их видов, сильные и слабые стороны подобных адаптаций. Все вышеперечисленные вопросы рассматриваются на конкретном примере, а именно через сопоставление пьесы Александра Константиновича Гладкова «Давным-давно» (1940) и кинофильма Эльдара Александровича Рязанова «Гусарская баллада» (1962). Помимо выявления различий литературного произведения и его интерпретации, выражающихся в сокращениях оригинального текста, дополнительных эпизодах и обогащении отдельных эпизодов изначального художественного текста, формулируется поставленная режиссером творческая задача и определяется, какими средствами она была решена. Результатом становится вывод о принадлежности данной киноэкранизации к одному из типов классификации, а также раскрываются причины, приведшие к данному результату.

Ключевые слова: Гладков, Рязанов, «Гусарская баллада», экранизация литературного произведения, прямая экранизация, по мотивам, общая киноадаптация.

The article is devoted to film adaptation as a special form of literary text. It examines the classification of film interpretations, the characteristics of their types, the strengths and weaknesses of such adaptations. At the same time, the problems that arise when transferring literary works of art to the silver screen remain relevant to this day. All of the above issues are considered using a specific example, namely through a comparison of the play by Alexander Konstantinovich Gladkov "Once upon a time" (1940) and the film by Eldar Aleksandrovich Ryazanov "The Hussar Ballad" (1962). In addition to identifying the differences between a literary work and its interpretation, expressed in abbreviations of the original text, additional episodes and enrichment of individual episodes of the original literary text, the creative task posed by the director is formulated and it is determined by what means it was solved.

Keywords: Gladkov, Ryazanov, "The Hussar Ballad", adaptation of a literary work, direct adaptation, based on motives, general film adaptation.

Введение

Актуальность. При переносе художественного литературного произведения на киноэкран всегда встает вопрос его трактовки. Одна из возможных причин в том, что литературный первоисточник по времени написания далек от современных эстетических потребностей. Кандидат искусствоведения Д. В. Захаров по этому поводу писал, что постановщик экранизации переносит стиль и образы литературного первоисточника на киноэкран, но вместе с тем пытается объяснить кинозрителям суть произведения. И эти две задачи в полном размере невозможно решить разом [4, с. 312].

Ю. Тынянов в статье «О сценарии» утверждал, что кинематографические интерпретации литературных произведений не должны быть иллюстрациями, объяс-

няя это различием приемов литературы и кино и способностью первых помогать развитию вторых [8, с. 323]. Схожее мнение выражал Л. Фрадкин, говоря, что киноэкран не является мемориальным музеем или академическим изданием, «в котором стараются воспроизвести каждое слово канонической рукописи, каждый знак ее препинания» [9, с. 120].

Отличия литературы и кино как видов искусств обуславливают и способ переложения литературных образов на язык кино. С одной стороны, кино использует литературные образы так же, как и фольклорные, исторические сюжеты или современную хронику. Другой случай, когда кинематографисты стремятся к наиболее точному следованию оригинальному тексту.

Цель – рассмотреть классификацию киноэкранизаций и выявить особенности каждого из видов. Затем

разобрать фильм Э.А. Рязанова «Гусарская баллада» как киноадаптацию с целью выяснить, какая творческая задача была поставлена постановщиком, и в чем сходства и различия между оригинальным текстом А.К. Гладкова и киноадаптацией Э.А. Рязанова.

Новизна. Для анализа киноэкранизации используется литературоведческий подход, который в подобных исследованиях начал применяться сравнительно недавно.

Методы исследования. Основными методами исследования явились анализ научной и автобиографической литературы по теме исследования (с целью подробного изучения киноэкранизации как специальной формы художественного текста и подробностей разработки сценария, подбора актеров, и съемочного процесса) и сравнительный анализ (при сопоставлении исходного художественного текста (пьесы А.К. Гладкова «Давным-давно») и его киноадаптации (фильма Э.А. Рязанова «Гусарская баллада»)).

Изложение основного материала

Для рассмотрения типов экранизаций за основу взята классификация, описанная Г. А. Поличко [3, с. 97], в которой выделены три вида подобных адаптаций:

Прямая экранизация, целью которой является приближенность к литературному первоисточнику, насколько это возможно (в отдельных случаях – дословное переложение). Примеры: «Собачье сердце» (режиссер В. Бортко), «Война и мир» (режиссер С. Бондарчук).

По мотивам, представляющая из себя представленное под другим углом литературное произведение. Причина такого подхода в том, что некоторые исходные данные (несоответствие первоисточника времени фильма, необходимость переработки важных моментов оригинала в события и диалоги, поставленная кинематографистами творческая задача) делают невозможным переложение литературного произведения на киноэкран в первоизданном виде. Несмотря на отказ от прямой адаптации первоисточника, данный вид адаптации стремится сохранить основные идеи и темы литературного произведения, вместе с тем добавляя «свое». Примеры: «Мой ласковый и нежный зверь» (режиссер Э. Лотяну), «Жестокий романс» (режиссер Э. Рязанов).

Общая киноадаптация, задача которой заключается в создании на основе литературного художественного произведения нового и самобытного, не повторяющего дословно первоисточник произведения, но при этом дополняющего оригинал и взаимосвязанного с ним. Примеры: «Иваново детство», «Сталкер» (режиссер А. Тарковский).

Пьеса «Давным-давно», первоначально имевшая название «Питомцы славы», была написана в 1940 году, а уже в 1941-м прозвучала в формате радиопостановки (август) и была поставлена на сцене Театра Николая Акимова в блокадном Ленинграде (7 ноября). Идея экранизировать пьесу появилась у режиссера Э. Рязанова весной 1961 года после ее перечитывания. В своей автобиографии он характеризовал пьесу как озорную. По его словам, «она рассказывала о смелых, лихих людях, которые весело дерутся, горячо влюбляются, бескорыстно дружат, готовы прийти на помощь другу, о людях, которые ценят шутку, застолье и вообще любят жизнь» [7, с. 113]. И снять именно такой фильм

стало желанием у режиссера, к тому же вероятность проблем с запуском картины в производство была минимальной, так как близилось 150 – летие Бородинского сражения.

Но именно возможная привязка грядущего фильма к важной дате стала препятствием на пути к запуску ее в производство, поскольку, как писал Рязанов, в Министерстве культуры пьесу сочли слишком легкой. «Как! К юбилею Отечественной войны 1812 года выступить с легкомысленной комедией, смакующей гульбу дворян и их любовные забавы? Это невозможно!» [7, с. 113]. Помогло то, что Мосфильм имел право самостоятельно запускать фильм в производство, минуя вышестоящие инстанции, а также поддержка со стороны генерального директора студии – режиссера И. Пыррева.

Но тем не менее, Кинокомитет продолжал стоять на своем. Киновед Ф. Раззаков в книге «Наше любимое кино» приводит фрагмент из отправленного на «Мосфильм» письма и. о. начальника Управления по производству художественных фильмов В. Разумовского. В письме заявлялось, что пьеса по жанру тяготеет к музыкальной комедии и не ставит задачу по отражению мужества и патриотизма русского народа в Отечественной войне 1812 года. Также в письме было указано, что тема войны 1812 года уже в плане студии, намечающей экранизацию романа Л. Толстого «Война и мир» [6, с. 143]. Но Рязанов продолжал отстаивать свою идею и на студии, и в Кинокомитете, а, как было сказано выше, Мосфильм и лично Пыррев были на его стороне, и в итоге картина ушла в работу.

Рязанов определял жанр пьесы как водевиль, аргументируя некоторыми содержательными аспектами: передеванием девушки в мужской наряд с последующей путаницей, любовной историей и песнями. Данные аспекты помещены в военный быт, следовательно, поступки героев были продиктованы не житейскими обстоятельствами и любовными передрагами, а патриотическими побуждениями. По словам режиссера, произведение превратилось в героическую комедию, при этом сохраняя присущие водевилу веселье и непринужденность.

Главным творческим вопросом фильма Рязанов называл манеру постановки картины, ее стилистику и сочетание реального и условного, поскольку особенности пьесы перевешивали чашу весов в сторону последнего: персонажи говорили только в рифму и пели в том момент, когда их переполняли чувства. Театральное решение соответствовало приподнятому настрою пьесы. Но режиссер хотел ставить не фильм-спектакль, а зрелище со стремительно развивающимся сюжетом, батальными сценами и сценами на природе. При этом постановщик хотел оставить уже ставшие классикой песни на музыку Т. Хренникова [7, с. 132].

Автор оригинальной пьесы А. Гладков писал, что на этапе написания сценария они с Рязановым пришли к выводу, что фильм может получиться только в том случае, если он будет не побуквенным переложением литературного первоисточника, а довольно свободным его вариантом: «Мы решили отказаться от многих сцен, которые хорошо звучали в театре, а взамен их написать новые о событиях, упоминавшихся в пьесе только в разговорах действующих лиц, а то и заново придуман-

ных» [2, с. 487]. Рязанов впоследствии писал, что ввел в сценарий восемь новых даже не эпизодов, а сценок, результатом чего, по его словам, стало произведение, пригодное для экранизации [7, с. 182].

Здесь стоит отметить, что авторство А. Гладкова оспаривалось Э. Рязановым. В своих мемуарах режиссер писал, что, когда он попросил Гладкова дописать несколько сцен, тот на несколько месяцев исчез, и в итоге Рязанов писал их самостоятельно. Гладков же, по воспоминаниям Рязанова, в итоге одобрил написанный сценарий. Также режиссер отмечал, что в съемочной группе Гладков появлялся часто: смотрел кинопробы, эскизы декораций, рассказывал об исполнительницах роли Шуры в театре и, по воспоминаниям режиссера, «давал советы, и замечу, очень толковые» [7, с. 179–184].

Утверждение актеров не обошлось без проблем и споров. На роль Шурочки Азаровой рассматривались Л. Гурченко, уже работавшая с Рязановым на «Карнавальной ночи», Н. Румянцева, Л. Голубкина (на тот момент студентка ГИТИС); на роль поручика Ржевского – С. Юрский, уже снявшийся у Рязанова в картине «Человек ниоткуда», В. Тихонов. Кандидатами на роль Кутузова были И. Ильинский и Л. Свердлин. На худсовете мнения разделились.

Не все видели в главной роли Голубкину из-за ее неопытности. А. Гладков в своей книге писал по этому поводу, что режиссеру советовали привлечь уже популярную кинозвезду для «укрепления» фильма, но Рязанов, по словам драматурга, был упрям и упорен в отстаивании данной кандидатуры. По поводу итогового образа Гладков писал, что режиссер сумел сделать актерскую неопытность Голубкиной сделать чертой житейской застенчивости персонажа [2, с. 488].

Ни одна кандидатура на роль Ржевского не была одобрена. В итоге Рязанов утвердил на роль Ю. Яковлева, который также был кандидатом на роль, но отказался из-за занятости в театре [6, с. 148].

Но больше всего споров вызвала кандидатура И. Ильинского на роль Кутузова. Рязанов в своей книге приводит слова руководителей студии: «Комедийный актер не имеет права появляться на экране в образе великого полководца. Ведь как только зрители увидят Ильинского в форме фельдмаршала, они покатысь со смеху, и память Кутузова будет оскорблена, скомпрометирована» [7, с. 114]. Рязанов же говорил, что фильм комедийный, и Кутузов не должен выделяться, а быть таким же, как и все. Исполнители должны играть в одной интонации и говорить на одном языке, в данном случае, комедийного жанра. Также данную кандидатуру поддержал и А. Гладков [7, с. 184].

Примечательно, что сам Ильинский отказался играть фельдмаршала, говоря о почти эпизодической роли и несоответствии возраста его и реального Кутузова на момент 1812 года, что могло привести к неестественному изображению старика артистом.

Но Рязанов был уверен, что лучшего исполнителя он не найдет, и, по его, словам, умолил Ильинского сниматься. А чтобы студия смирилась, режиссер пошел на хитрость и, не уведомив начальство, снял сцену проезда фельдмаршала перед войсками. Свою роль здесь играла и уходящая натура, поскольку снег таял, и съемки оказались под угрозой срыва. Когда же снег ушел, возможности провести пересъемки уже не было. Также

Рязанов вспоминал, что Ильинский сам увлекся ролью на момент начала павильонных съемок.

О самом образе Кутузова Рязанов писал, что ему хотелось показать фельдмаршала живым и лукавым стариком, добрым и усталым человеком. По его словам, данная трактовка была более подходящей для фильма с драматургической точки зрения: ситуация становилась смешнее, если полководца, выгнавшего Наполеона, провела семнадцатилетняя девочка. В итоге режиссер отметил, что Ильинский справился, и образ вызывает помимо смеха зрительскую любовь. Руководство Мосфильма убедилось в правильности выбора Игоря Ильинского на роль Кутузова.

Перейдем к рассмотрению добавлений и сокращений в фильме по отношению к оригинальной пьесе.

Почти полностью были убраны сцены с кузинами Шурочки Азаровой. В самом начале оригинальной пьесы присутствует открывающая сцена, где девушки примеряли маскарадные костюмы к балу и обсуждали жизнь главной героини и ее увлечения. Фильм начинается с возвращения Азаровой с конной прогулки и вскоре после этого прибывает поручик Ржевский. Также отсутствует диалог кузин на балу с графом Нуриным, в котором они расспрашивали его о Париже. Но присутствует сцена после бала, в которой Нурин с кузинами видит Шуру в мундире и восхищается костюмом.

Также из начальной сцены перенесена песня «Прелестница младая, прощаюсь я с тобой...» – в оригинале Шура поет ее до бала [1], в картине же песня звучит на балу. И после исполнения песни присутствует еще один, небольшой диалог с кузинами, содержащий слова от строфы «Тебе бы стать актрисой, Шура...» до строфы «Костюм надену маскарадный...», присутствовавший в открывающей сцене пьесы. Сцена приема гостей также сокращена – отсутствует момент появления полицмейстера Градова.

После сцены бала в пьесе присутствовали обсуждения гостями известий о начале войны, о перекрытых путях в Польшу и возможностях подписания нового мирного договора.

Были добавлены сцены встречи Азаровой и Ивана с раненым капитаном, просящим доставить важное донесение от фельдмаршала, и эпизод погони французоз за Азаровой, заканчивающийся тем, что Шура прибывает в арьергард и вручает пакет генералу, который, в свою очередь предлагает «корнету» должность младшего адъютанта. В послании же содержался приказ фельдмаршала об отступлении.

После вышеописанных сцен следует эпизод, являющийся изменением, которое было внесено в уже утвержденный сценарий картины. Связано оно было с невыполнением съемочного графика и плана, а также перерасходом бюджета. Ситуацию нужно было исправлять, и в этот момент, по воспоминаниям А. Гладкова, Рязанов пришел к руководству Мосфильма с идеей дополнить утвержденный сценарий сценой, требовавшей сложных съемок с массовой группой. На возражение студии режиссер утверждал, что это необходимость, а в качестве компенсации за новые метры пленки сулил сокращения в иных эпизодах. Результатом стала сцена наступления и отступления французской армии по одной и той же дороге. Музыкальным сопровождением сцены стала гасконская песня «Жил-был Анри Четвертый, Он славный

был король...» (вольный перевод песни «Vive Henry IV» («Да здравствует Генрих IV»)). В оригинальной пьесе эту песню пели французы, засевшие в доме у графа Азарова, в то время как в фильме она звучит после сцены прибытия Шурочки Азаровой в расположение русских войск и доставления ею послания с приказом об отступлении. Отдельно отметим разное настроение песни: в моменте шествия французов на Москву она звучит задорно, а в сцене отступления от Москвы – медленно и удручающе [2, с. 488]. После эпизода отступления французов действие переносится в партизанский бивак, куда эстафетой прибывает Шура. В пьесе этому событию предшествовали диалоги офицеров отряда, в которых обсуждалось положение дел, а также впервые звучала песня «Давным-давно».

После прибытия Шуры был еще один момент, не попавший в фильм. В ответ на вопрос Шуры «Кому могу приказ я передать?» бойцы указывают на спящего поручика. Шура берется разбудить его, но попытки тщетны, а над происходящим посмеиваются бойцы, отговаривая прибывшего адъютанта от опасной затеи: «Оставьте лучше сей опасный спорт» [1]. В конце концов, Шура выливает на спящего поручика воды из котелка. Во вскочившем поручике узнается Ржевский. В фильме же поручик просыпается сам.

Еще одна сцена, отсутствовавшая в пьесе – нападение на французский обоз, результатом которого становится добытые провизия и вино, а также встреча с французской актрисой Луизой Жермон. В пьесе же нападение на обоз произошло «за кадром».

После этой сцены сюжет фильма точно следует пьесе до момента несостоявшейся дуэли между Шурой и Ржевским и получением письма с благодарностью от фельдмаршала и приказом «отдельный поручить отряд» Ржевскому.

После этого в пьесе следует сцена в лагере, в процессе которой Шура отбывает в штаб, а лагерь подвергается нападению французов. В фильме же после сцены неудачной дуэли следует эпизод, о котором в пьесе только упоминалось – спасение генерала Балмашова, попавшего во французскую засаду, после которого спасенный генерал выражает благодарность Шуре.

Далее действие фильма переносится в штаб, где Шуру узнает прибывший граф Нурин. В пьесе же прибытию Нурина предшествовал диалог, в котором как раз и упоминается спасение Балмашова, о котором было сказано чуть выше, а после прибытия Нурина в штабе (и в сюжете) появляется испанец Сальгари, плененный Шурой. В фильме же испанец появляется после сцены с Кутузовым, и не в штабе, а в лесном лагере русских. Также в пьесе до прибытия фельдмаршала присутствует сцена еще одной попытки дуэли между Шурой и

Ржевским. Также в пьесе после сцены разговора Шуры и Кутузова был совет по поводу возможности зайти французам во фланг.

Далее место действия переносится в разгромленный дом графа Азарова. В фильме действие начинается с прибытия в дом Шуры в мундире Сальгари, в пьесе этому предшествовали диалоги французских офицеров, обсуждающие текущее положение дел, страну, где они находятся, вспоминающие дом. Также в пьесе в данной сцене присутствовала Жермон, которая говорила о больном старике, который остался в доме, не пожелав уходить (Азаров). Далее фильм следует сюжету пьесы, при этом сильно сокращен диалог Шуры с офицерами, в процессе которого французы кидали в камин книги, а лже-Сальгари рассказывал о своем бегстве из плена. После этого была в пьесе была сцена стрельбы французов по найденным куклам Шуры. Далее сюжеты пьесы и фильма снова идентичны – появляется Сальгари, но не выдает Шуру, затем прибывает генерал Фош, Шура готовится выдать якобы расположение русских, но появляется граф Азаров и узнает племянницу. Фош отдает приказ стеречь и ее, и Сальгари, а утром расстрелять. В фильме за этим моментом следует сцена прибытия Пельмова в лагерь партизан с сообщением о пленении корнета, после чего бойцы отправляются на помощь. В пьесе Пельмов под видом офицера из армии Даву заходит в дом и выдает себя тем, что ищет Сальгари. Французы готовятся арестовать его, но тот сбегает.

Еще одна сцена, не попавшая в фильм – разговор Шуры и графа Азарова, в котором последний рассказывает о приходе в дом французов и просит у племянницы прощения за то, что оказался ее «невольным палачом» [1]. Шура же говорит, что готова умереть «за родную Русь» [1], и готовится принять смерть, но вовремя прибывает Ржевский с отрядом бойцов. Далее сюжеты пьесы и фильма снова становятся идентичными.

Последнее различие – финальная песня. Фильм заканчивается эпизодом движущейся конницы русских войск, в рядах которой находятся главные герои, поющие куплеты песни «Давным-давно».

Выводы

Подводя итог, можно заключить, что пьеса при переносе на киноэкран подверглась сильным сокращениям и в то же время добавлению некоторых сцен, которые сделали ее более кинематографичной, а из водевиля фильм преобразился в героическую музыкальную комедию с элементами вестерна, как определял фильм сам режиссер [7, с. 135]. Отсюда следует, что «Гусарская баллада» относится ко второму типу экранизаций – «по мотивам».

Библиографический список

1. *Гладков А.К.* Давным-давно [Текст]. URL: http://lib.ru/PXESY/GLADKOW_A/dawnym_davno.txt (дата обращения: 29.03.24)
2. *Гладков А.К.* Не так давно: Мейерхольд, Пастернак и другие. М.: Вагриус, 2006. 624 с.
3. *Дмитрук Д.И.* Текст и экранизация: варианты их соотношения (на материале романа Т. Мэлори «Смерть Артура» и его киноадаптаций) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №1 (31). С. 96–101. URL: <https://clck.ru/34FXzj> (дата обращения: 26.03.24)
4. *Захаров Д.В.* Итальянский киновариант гоголевской «Шинели» // Художественная культура. 2022. № 2 (41). С. 308–339. URL: https://artculturestudies.sias.ru/upload/iblock/919/hk_2022_2_308_339_zakharov.pdf (дата обращения: 28.03.24)
5. *Раззаков Ф.* Наше любимое кино. Тайное становится явным. М., Алгоритм, 2004. 544 с.
6. *Рязанов Э.* Грустное лицо комедии, или наконец подведенные итоги. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2022. 768 с.
7. *Тынянов Ю. Н.* Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. 574 с.

8. *Фрадкин Л.С.* Второе рождение: некоторые вопросы экранизации. М.: Искусство, 1967. 183 с.

References

1. *Gladkov A.K.* A long time ago [Text]. URL: http://lib.ru/PXESY/GLADKOW_A/dawnym_dawno.txt (date of reference: 29.03.24)
 2. *Gladkov A.K.* Not so long ago: Meyerhold, Pasternak and others. М.: Vagrius, 2006. 624 p.
 3. *Dmitruk D.I.* Text and film adaptations: variants of their relationship (based on the material of T. Malory's novel "The Death of Arthur" and its film adaptations). The sign: the problematic field of media education. 2019. No. 1 (31). Pp. 96–101. URL: <https://clck.ru/34FXzj> (date of application: 26. 03. 24)
 4. *Zakharov D.V.* The Italian cinnabar of Gogol's "Overcoat". Artistic culture. 2022. № 2 (41). Pp. 308–339. URL: https://artculturestudies.sias.ru/upload/iblock/919/hk_2022_2_308_339_zakharov.pdf (date of reference: 28.03.24)
 5. *Razzakov F.* Our favorite movie. The secret becomes clear. М., Algorithm, 2004. 544 p.
 6. *Ryazanov E.* The sad face of comedy, or finally summed up. М.: KoLibri, ABC-Atticus, 2022. 768 p.
 7. *Тунянов Ю.Н.* Poetics. The history of literature. Cinema. М., 1977. 574 p.
 8. *Fradkin L.S.* The second birth: some questions of the film adaptation. М.: Iskustvo, 1967. 183 p.
-
-

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-156-160

СКОРОХОДОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, г. Москва, Россия
E-mail: msk2002@rambler.ru

SKOROKHODOV MAXIM VLADIMIROVICH

Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: E-mail: msk2002@rambler.ru

**ОТ ЛИТЕРАТУРНОЙ УСАДЬБЫ К ЛИТЕРАТУРНОЙ ДАЧЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – НАЧАЛА XXI в.)**

**FROM LITERARY ESTATE TO LITERARY DACHA
(ON THE MATERIAL OF RUSSIAN LITERATURE OF THE XX – EARLY XXI CENTURIES)**

Подборка включает пять статей участников проекта Российского научного фонда № 22-18-00051 «Усадьба и дача в русской литературе XX–XXI вв.: судьбы национального идеала», реализуемого с 2022 г. в Институте мировой литературы им. А.М. Горького РАН. Этот проект является логическим продолжением проекта РНФ № 18-18-00129 «Русская усадьба в литературе и культуре: отечественный и зарубежный взгляд» (2018–2020), в котором принимали участие в основном те же участники, работавшие под руководством О.А. Богдановой.

В статьях рассматриваются вопросы теории и истории литературы, связанные с феноменом русской усадьбы, оказавшей существенное влияние на тематику и проблематику произведений русской словесности, начиная с XVIII в. В тесном взаимодействии с «усадебным топосом» формировался «дачный топос», отражающий особенности дачной жизни писателей и усадебные аспекты их творчества. В статьях вводятся в научный оборот малоизвестные и архивные материалы, всесторонне анализируются с учетом эпистолярного наследия, мемуарных и иных источников «усадебные» и «дачные» произведения русской литературы.

«Усадебный текст» начала XXI в. рассматривается в рамках контекстуального подхода и с учетом литературной традиции, описывается феномен «усадебности», актуальной для современной русской литературы. В плане теоретического осмысления большого объема эмпирического материала существенным представляется изучение с точки зрения усадебоведения произведений Н.П. Анциферова, рассматривавшего сохранение и популяризацию усадебного наследия в контексте изучения русской культуры в многообразии ее традиций и проявлений.

Две статьи, посвященные К.Г. Паустовскому – писателю, имевшему богатый опыт усадебной и дачной жизни, – позволяют проследить эволюцию представлений прозаика об особенностях загородной жизни, всегда привлекавшей его как своей уединенностью, возможностью формирования достаточно узкого круга постоянного общения и близостью к природе, дающей возможность совмещать в одном пространстве напряженную творческую работу с отдыхом, включая прогулки, рыбалку и сбор грибов. Дачная жизнь позволяет героям Паустовского задуматься о важнейших проблемах бытия, о собственном жизненном пути. Получивший заслуженное признание в Советском Союзе и в мире писатель использовал свой авторитет для сохранения уникальных природных окрестностей Тарусы, в которой он купил себе под дачу небольшой дом с участком, и для развития этого небольшого города на благо его жителей и гостей.

Если для Паустовского приоритетными моделями дачной жизни являлись восстановление после болезни и творчество в уединении, то для А.А. Ахматовой, имевшей дачу в Комарове под Ленинградом, важнейшим являлось творческое общение, обмен мнениями. Дача стала местом усвоения младшими современниками Ахматовой поэтического мастерства.

Проведенный авторами статей анализ свидетельствует об актуальности изучения русской литературной усадьбы и дачи на материале русской словесности XX – начала XXI в. с учетом исторически сложившихся традиций и многочисленных вариантов трансформации русской усадьбы в советскую и постсоветскую эпохи.

БОГДАНОВА ОЛЬГА АЛИМОВНА

доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, г. Москва, Россия

E-mail: olgabogda@yandex.ru

BOGDANOVA OLGA ALIMOVNA

DSc in Philology, Leading Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: olgabogda@yandex.ru

ФЕНОМЕН «УСАДЕБНОСТИ» И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ЛИТЕРАТУРНОЙ УСАДЬБЕ НАЧАЛА XXI в.*

**THE PHENOMENON OF "HOMESTEADNESS" AND THE CONTEXTUAL APPROACH
TO THE LITERARY ESTATE OF THE EARLY XXI CENTURY**

Современный этап развития «усадебного текста» русской литературы может быть описан в рамках контекстуального подхода (как трансляции обусловленных историческими вариантами «усадебного топоса» «поведенческих сценариев») с помощью категории «усадебности», содержание которой раскрывается в данной статье. Ведущими факторами формирования «усадебности» в новейшей литературе становятся музеефикация и медиализация усадьбы, а также возросшая роль научно-гуманитарного дискурса о ней. Важно, что в контекстуальном подходе утверждается непрерывность отечественной литературно-усадебной традиции, когда в антураже прошлых и современных артефактов просматриваются аналогичные «внутренние сценарии», составляющие ценностное ядро «усадебных» произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, Б.Ш. Окуджавы, Е.Г. Водолазкина и др. Наряду с «усадебностью» инструментами контекстуального подхода также являются «усадебный габитус» и «криптоусадебная мифология», представленные в других работах автора настоящей статьи.

Ключевые слова: русская усадьба, начало XXI в., контекстуальный подход, «усадебность», музеефикация, медиализация, научно-гуманитарный дискурс об усадьбе.

The current stage of the development of the "estate text" can be described most adequately within the framework of a contextual approach (as broadcasts of "behavioral scenarios" conditioned by historical variants of the "estatetopos") using the category of "homesteadness", the content of which is disclosed in this article. The leading factors in the formation of "homesteadness" in modern literature are the museification and medialization of the estate, as well as the increased role of scientific and humanitarian discourse about it. It is important that the contextual approach asserts the continuity of the national estate tradition, when similar internal "behavioral scenarios" are viewed in the entourage of past and modern artifacts, which form the value core of the "estate" works of A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy, A.P. Chekhov, I.A. Bunin, K.G. Paustovsky, B.Sh. Okudzhava, E.G. Vodolazkina, etc. Along with "homesteadness", the tools of the contextual approach are also "estate habitus" and "crypto-estate mythology", presented in other works of the author of this article.

Keywords: Russian estate, the beginning of the 21st century, contextual approach, "homesteadness", museification, mediation, scientific and humanitarian discourse about the estate.

Введение

Актуальность предпринятого исследования определяется востребованностью «усадебного текста» русской литературы в культурном пространстве первых десятилетий XXI в., интересом читательской аудитории, а также немалым числом входящих в него произведений (Ю.В. Мамлеев «Блуждающее время», А.П. Потемкин «Человек отменяется», В.О. Пелевин «Трансгуманизм», Е.Г. Водолазкин «Авиатор», Г.Ш. Яхина «Дети мои», А.И. Слаповский «Туманные аллеи», М.Л. Степнова «Сад» и др.). Цель статьи – разработка теоретико-методологического аппарата для исследования усадьбы и дачи в литературе второй половины XX – первой четверти XXI в. Новизна – в постановке вопроса о необходимости релевантных литературоведческих подходов к новому качеству «усадебного топоса», обусловленному как историко-культурными разрыва-

ми XX в., так и радикальной сменой медиаформатов на рубеже XX–XXI вв. Методы исследования определяются поиском инструмента для адекватного описания современного этапа развития «усадебного текста» в рамках контекстуального подхода (как трансляции обусловленных историческими вариантами «усадебного топоса» «поведенческих сценариев») с помощью категории «усадебности», содержание которой впервые раскрывается в данной статье. Исходя из принципов историзма, системности и междисциплинарности определяется, что ведущими факторами формирования «усадебности» в новейшей литературе являются музеефикация и медиализация усадьбы, а также возросшая роль научно-гуманитарного дискурса о ней. Наряду с «усадебностью», инструментами контекстуального подхода также являются «усадебный габитус» и «криптоусадебная мифология», представленные в других работах автора настоящей статьи [см.: 1, с. 92–93; 2, с. 230–231].

*Исследование выполнено в ИМЛИ РАН за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00051, <https://rscf.ru/project/22-18-00051/>

Изложение основного материала

Анализируя в своих публикациях «усадебный текст» XX и XXI вв., О.А. Гриневиц (Нагель) говорит о «постусадебном периоде», имея в виду разрушение традиционной владельческой «усадебной культуры» в катаклизмах русских революций и Гражданской войны 1917–1922 гг. Это распространенное мнение высказывалось еще председателем первого Общества изучения русской усадьбы в 1927–1931 гг. А.Н. Гречем [см.: 3, с. 19], затем М.В. Нащокиной [см.: 11, с. 8, 15], П. Рузвельт [см.: 12, с. 20] и др., в том числе Л.Н. Летагиным, который писал о том, что 1918 г. стал завершающей страницей «усадебной культуры» как «живой традиции» эмпирически воспроизводимой повседневности [см.: 5, с. 259].

Оговоримся сразу, что мы не можем принять этот взгляд полностью, так как считаем, что «усадебный» период окончания в принципе не имеет, и в начале 1920-х гг. русская усадьба не была уничтожена в своих основах, хотя и пережила глубокий кризис, – в последующие десятилетия она выступила в новых модификациях усадьбы-музея, усадьбы-санатория или дома отдыха / творчества, усадьбы-колонии, города-сада и т. п. Утратив владельческий статус, став общественным достоянием, усадьба как топос не потеряла своих определяющих черт, оставаясь идеалом человеческого жизнеустройства на земле, органическим единством культуры и природы, локусом творчества и жизнотворчества, личностного роста у своих обитателей, местом если не социальной гармонии, то хотя бы диффузии, средоточием традиционной семейственности, в том числе расширенной («чада и домочадцы», гости), школой патриотизма в самом широком понимании.

Однако применительно ко второй половине XX столетия, при увеличивающейся дистанции по отношению к аутентичным владельческим усадьбам Золотого и Серебряного веков и, главное, к их литературным отражениям, приобретает актуальность термин «усадебность», маркирующий окончательный переход традиционной «усадебной культуры» в ментальное измерение – сферу культурной памяти, этической и эстетической идеализации, национальных архетипов. Так, по мнению О.А. Гриневиц (Нагель), в «постусадебный период» происходит «апелляция к личной или культурной памяти при реконструкции усадебной семантики», «интериоризация» и «реконтекстуализация» усадебной топики [см.: 4, с. 54–55], – другими словами, вычленение ее ценностного ядра из историко-культурного контекста. Последнее замечание акцентируем в свете обсуждения контекстуального подхода в интерпретации Л.Н. Летагина.

Обращаясь к поэзии рубежа XX–XXI вв., А.В. Марков отмечает отчетливую зависимость в ней модификаций усадебной топики от формата новых медиа: кино, телевидения, Интернет-сайтов, социальных сетей: «...усадьба и усадебный быт почти всегда изображаются не как часть истории или истории культуры, но как часть функционирования медиа: усадьба на фотографии, в кино, в телевизионной и радиопостановке. Такая медиализация усадьбы связана прежде всего с формальными поисками новейшей русской поэзии, необходимостью совместить наследие классической русской поэзии с новыми медийными возможностями существования текста <...>» [9, с. 58]. «Медийность как

ключ к усадебности» [9, с. 59] на рубеже XX–XXI вв. – вот основная мысль А.В. Маркова. Он также выделяет «медийность как единственный достойный контекст разговора об усадебном наследии», имея в виду «и фотографию, и кино, и даже компьютерные игры как необходимый контекст разговора» [9, с. 60]. Более того, по его мнению, «усадьба может оказаться опять в центре русской культуры» благодаря медийному «остранению» [см.: 9, с. 61]. И тут уже в пору говорить о медиафикации литературной усадьбы в современной культуре, о соотношении литературности и медийности, о параметрах их взаимовлияния и т. п. Но это отдельное, обширное направление исследований, которое мы можем только обозначить в настоящий момент. Сейчас же снова сосредоточимся на понятии историко-культурного контекста как основе литературной усадьбы.

Не менее важно и такое наблюдение А.В. Маркова: «...искусствоведческое и структурно-семиотическое изучение усадьбы, начиная с музеефикации и кончая трудами Лихачева и Лотмана, позволило по-новому осмыслить и моменты семантической напряженности в усадьбе, и возможность поэтического образа усадьбы после множественных культурных разрывов, отказавшись от экфрасиса и земного созерцания в пользу метафизического созерцания» в творчестве таких поэтов, как Е.А. Шварц, О.А. Седакова, В.Б. Кривулин [см.: 10, с. 89].

Таким образом, механизмами создания «усадебности» (слово, введенное А.В. Марковым и возводимое нами в ранг термина) в современной русской литературе становятся виртуальность (музеефикация и медиализация), а также опора на схематизирующий научный дискурс об исторических усадьбах. В собственно литературной и литературно-организационной практике (фестивали, презентации, выставки-продажи, конференции, книжные ярмарки и проч.) «усадебность», по нашему мнению, включает в себя два аспекта: тематику произведений (основанную не на личных впечатлениях, а на рецепции литературных, кинематографических, телевизионных, живописных источников – в произведениях Б.Ш. Окуджавы, Б.А. Ахмадулиной, А.С. Кушнера и др.) и воплощение элементов «усадебного габитуса» в современных артефактах (например, на регулярных слетах Клуба самодетельной песни в лесных лагерях, устраиваемых там творческих школах и мастер-классах). Таким образом, понятие «усадебности» окрашено вторичностью по отношению к той аутентичной «усадебной культуре», которая прекратила свое явное существование в огне революций и Гражданской войны 1917–1922 гг., что и прозвучало в докладе Н.В. Михаленко «“Усадебность” как ключ к усадебной топике в литературе и культуре рубежа XX–XXI вв.» (на продолжающемся теоретико-методологическом семинаре «Проблемы методологии и тезауруса “усадебных” исследований в российском и зарубежном литературоведении – 1 (5)» под названием «“Усадебный текст” русской литературы XX–XXI вв.: интертекст, гипертекст или сверхтекст?» 6 февраля 2023 г.) [см.: 13, с. 3–4]. Понятие «усадебности» было рассмотрено ею в связи с песенным творчеством Б.Ш. Окуджавы, С.Я. и Т.Х. Никитиных, А.И. Иващенко и Г.Л. Васильева, И.Б. Белого и др., в чьих текстах присутствуют упоминания усадебной и дачной жизни, аллюзии и ассоциации, что позволяет увидеть в авторской и бардовской

песне и окружающей ее инфраструктуре попытку воссоздания в новых реалиях ряда ценностей традиционной усадебной жизни.

И здесь мы вплотную приближаемся к контекстуальному подходу в литературоведении, наиболее четко сформулированному В.Е. Хализевым: «...контекст – это бескрайне широкая область связей литературного произведения с внешними ему фактами как литературными, так и внелитературными», и литературоведу, «обремененному» на восприятие прошлых эпох «глазами *своей* современности [курсив В.Е. Хализева. – *О. Б.*], важно обращаться к «более широким, удаленным контекстам – к феноменам “большого исторического времени” (М.М. Бахтин)». Ведь «изучение контекстов литературного творчества – это необходимое условие проникновения в смысловые глубины произведений <...>» [14, с. 327–329]. В интерпретации Л.Н. Летагина контекстуальный подход позволяет нам обнаруживать внутренние «поведенческие сценарии» будто бы «безвозвратно» ушедшего усадебного жизнеустройства XVIII–начала XX в. [см.: 6, с. 17] как систему актуальных ценностей третьего десятилетия XXI в. и тем самым утверждать «культурную непрерывность» [8, с. 348] русского «усадебного текста». Это становится возможным благодаря тем форматам медийности, которые стали почвой для новых вариаций литературной усадьбы.

Ранее эту роль играли преимущественно мемориальные музеи (подъем которых пришелся на позднесоветское, послевоенное время), восстанавливавшие повседневную обстановку усадеб XIX – начала XX в. с помощью артефактов, в музейном пространстве связанных между собой определенными жизненными сценариями, т. е. погруженными в контекст той далекой повседневности. Это и было «актуальное вещесловие», по выражению Л.Н. Летагина, в действии; причем в целях аутентичности такого «вещесловия» кратно возрастал общественный запрос на научный усадебоведческий дискурс, который и не преминул появиться в работах Д.С. Лихачева, Ю.М. Лотмана, в сборниках возрожденного в 1992 г. Общества изучения русской усадьбы (ОИРУ) и т. д. Теперь же на современных музейных площадках все активнее используются и медиа: познавательные фильмы, ролевые видеоигры, костюмы эпохи, интерактивные экскурсии (прием гостей, чаепитие и др. ритуалы). Таким образом, музей и медиа, формируя «усадебность», восстанавливают и транслируют те усадебные контексты, в рамках которых кристаллизовались константные национально-культурные смыслы. И литература конца XX – начала XXI в. как к первоисточнику усадебной топики обращается именно к ним, а не к исчезнувшему столетие назад эмпирическим формам усадебной повседневности. Итак, «усадебность» – это новый модус репрезентации «усадебного топоса»

в литературе, имеющий междисциплинарный генезис (музеологию, медиа и научно-гуманитарный усадебоведческий дискурс: культурологический, искусствоведческий и литературоведческий). Источником же «усадебного мифа» и в наше время целиком остается художественная литература.

По мысли Л.Н. Летагина, «усадебное мышление планетарно в своей основе», в то же время являясь русским национальным способом отношения к миру: «русская культура в своей основе – культура усадебная» [см.: 6, с. 9–10]. Однако «вещесловие», как трансляция личностных ценностей без их социологического упрощения, обеспечивая культурную преемственность сквозь разрывы XX в., должно выстраивать «историческую аксиологию» вне «реставрационного мифа» [8, с. 364]. Ведь «культурная непрерывность» – в сохранении нравственных и ценностных позиций, а не материальных форм усадебной повседневности, пусть и запечатленных классической литературой [см.: 8]. Итак, «усадебный быт как система недеklarированных ценностей» формировал «поведенческие жанры» [6, с. 14, 12] с их нередко «неочевидным содержанием» [7, с. 130–131]. Именно последнее и должно быть актуализировано в контекстуальном подходе к усадебной топике в литературе рубежа XX–XXI вв.

Выводы

На наших глазах уже более четверти века происходит воссоздание русской владельческой усадьбы в новом формате, отчасти приближенном к дачному. Как литературный феномен эта усадьба уже находит выражение в произведениях Ю.В. Мамлеева («Блуждающее время»), «Мир и хохот»), А.П. Потемкина («Человек отменяется»), А.И. Слаповского («Туманные аллеи»), В.О. Пелевина («Трансгуманизм»), Е.Г. Водолазкина («Авиатор») и др. «Усадебный топос» формируется в них на почве «усадебности», щедро заполняющей исторические разрывы и зияния XX в. А для осмысления этих феноменов незаменимым в литературоведении становится именно контекстуальный подход, в котором утверждается непрерывность отечественной литературно-усадебной традиции, когда в антураже прошлых и современных артефактов просматриваются аналогичные «внутренние сценарии», составляющие ценностное ядро «усадебных» произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.А. Бунина, К.Г. Паустовского, Б.Ш. Окуджавы, Е.Г. Водолазкина и др. И наша задача – понять, как «внутренние сценарии» русской «усадебной культуры» XIX – начала XX в. с их «неочевидными» ценностями, обрастая иными артефактами, реализуются в литературном поле XXI в.

Библиографический список

1. Богданова О.А. Русская литературная усадьба XIX–XX вв.: теоретический аспект исследований // *MundoEslavo*. 2020. № 19. С. 89–102.
2. Богданова О.А. Невидимые звенья «усадебного сверткста» // *Вестник славянских культур*. 2023. Т. 69. С. 224–236.
3. Греч А.Н. Венок усадьбам (рукопись, найденная в историческом музее // *Русская усадьба: сб. ОИРУ*. Вып. 1 (17). М.: Рыбинск, 1994. С. 18–29.
4. Гриневиц О.А. Поэтика усадебного текста: миф, реальность, литература: монография. Гродно: ГрГУ, 2022. 143 с.
5. Летагин Л.Н. Русская усадьба: миф, мир, судьба // *Русская усадьба: сб. ОИРУ*. Вып. 4 (20). М.: Жираф, 1998. С. 253–259.
6. Летагин Л.Н. Усадебный металадшафт России // *Русская усадьба: сб. ОИРУ*. Вып. 10 (26). М.: Жираф, 2004. С. 9–18.
7. Летагин Л.Н. Визуальная множественность Санкт-Петербурга: очевидное и неочевидное // *ПРАЭНМА*. 2023. № 4 (38).

С. 119–142.

8. *Летягин Л.Н.* Supremumvale: постусадбная Россия и литературная классика // Усадьба и дача в литературе советской эпохи: потери и обретения / сост. О.А. Богданова; отв. ред. В.Г. Андреева, О.А. Богданова. М.: ИМЛИ РАН, 2024. С. 348–369. (Серия «Русская усадьба в мировом контексте». Вып. 8).

9. *Марков А.В.* Медиальность и интермедиальность усадьбы в постсоветской русской поэзии // Культура и образование. 2019. № 2. С. 58–68.

10. *Марков А.В.* Иконография русской усадьбы в поэзии Виктора Кривулина, Елены Шварц и Ольги Седаковой // Вестник Владимирского гос. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Социальные и гуманитарные науки. 2019. № 3 (19). С. 81–91.

11. *Нащюкина М.В.* Русская усадьба — временное и вечное // Русская усадьба: сб. ОИРУ. Вып. 9 (25). М.: Жираф, 2003. С. 7–21.

12. *Рузвельт Присцилла.* Судьба усадеб России и их сокровищ. 1917–1930 // Русская усадьба: сб. ОИРУ. Вып. 15 (31). М.: Улей, 2009. С. 7–24.

13. Текстовый отчет. URL: <https://litasadba.imli.ru/event/otchet-o-pervom-pyatom-zasedanii-nauchnogo-seminara-problemy-metodologii-i-tezaurusa-usadebnyh> (дата обращения: 20.02.2024).

14. *Хализев В.Е.* Теория литературы: учебник. Изд. 3-е. М.: Высшая школа, 2022. 437 с.

References

1. *Bogdanova O.A.* Russian literary estate of the XIX–XX centuries: a theoretical aspect of research. *Mundo Eslavo*, 2020, No. 19, Pp. 89–102.

2. *Bogdanova O.A.* Invisible links of the “estateovertext”. *Bulletin of Slavic cultures*, 2023, vol. 69, Pp. 224–236.

3. *Grech A.N.* Wreath to the Manors (manuscript found in the Historical Museum). *RusskayaUsadba*, Collection of the Society for the Study of the Russian Estate. Issue 1 (17). Moscow, Rybinsk Publ., 1994, Pp. 18–29.

4. *Grinevich O.A.* Poetics of the estate text: myth, reality, literature: monograph. Grodno, GrSU Publ., 2022. 143 p.

5. *Letyagin L.N.* Russian estate: myth, world, fate. *Russian estate: collection of OIRU*, issue 4 (20). Moscow, Giraffe Publ., 1998, Pp. 253–259.

6. *Letyagin L.N.* Estate metalandscape of Russia. *Russian estate: collection of OIRU*, issue 10 (26). Moscow, Giraffe Publ., 2004, Pp. 9–18.

7. *Letyagin L.N.* The visual multiplicity of St. Petersburg: the obvious and the non-obvious. *ИПАЭНМА*, 2023, No. 4 (38), Pp. 119–142.

8. *Letyagin L.N.* Supremum vale: post-household Russia and literary classics. Estate and dacha in the literature of the Soviet era: losses and gains, comp. O.A. Bogdanova, ed. V.G. Andreeva, O.A. Bogdanova. Moscow, IWL RAS Publ., 2024, pp. 348–369 (Series “Russian estate in a global context”. Issue 8).

9. *Markov A.V.* Mediality and intermediality of the estate in post-Soviet Russian poetry. *Culture and education*, 2019, No. 2, Pp. 58–68.

10. *Markov A.V.* Iconography of the Russian estate in the poetry of Viktor Krivulin, Elena Schwartz and Olga Sedakova. *Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov. Social sciences and humanities*, 2019, No. 3 (19), Pp. 81–91.

11. *Nashchokina M.V.* Russian estate— temporary and eternal. *Russian estate: collection of OIRU*, issue 9 (25). Moscow, Giraffe Publ., 2003, Pp. 7–21.

12. *Roosevelt, Priscilla.* The fate of Russian estates and their treasures. 1917–1930. *Russian estate: collection of OIRU*, issue 15 (31). Moscow, Ulei Publ., 2009, Pp. 7–24.

13. Text report. URL: <https://litasadba.imli.ru/event/otchet-o-pervom-pyatom-zasedanii-nauchnogo-seminara-problemy-metodologii-i-tezaurusa-usadebnyh>

14. *Khalizev V.E.* Theory of literature: textbook, ed. 3. Moscow, Higher School Publ., 2022. 437 p.

ФЕДОСЕЕВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Институт мировой литературы им. А.М. Горького (ИМЛИРАН), г. Москва, Россия
E-mail: makanja@list.ru

FEDOSEEVA MARIA SERGEEVNA

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

ОСМЫСЛЕНИЕ УСАДЕБНОГО НАСЛЕДИЯ В ТРУДАХ Н.П. АНЦИФЕРОВА*

UNDERSTANDING THE ESTATE HERITAGE IN THE WORKS OF N.P. ANTSEFEROV

В статье на большом материале, в том числе архивном, рассматривается деятельность известного культуролога, историка, краеведа Николая Павловича Анциферова (1889–1958) по изучению, осмыслению, сохранению, популяризации усадебного наследия. Прослежены корни интереса Анциферова к усадьбе: детство, связанное с усадебно-парковым локусом, сфера научных интересов (русская классическая литература) и специфика научного метода; рассмотрены направления его деятельности в области усадебоведения; показано отношение ученого к усадебному наследию как важной части национальной культуры (как пространства становления писателей, места их встречи с природой и народом, их творческой лаборатории и др.). Делается вывод о том, что архивная, полевая, просветительская работа Анциферова с усадебным наследием внесла весомый вклад в сохранение непрерывности и единства русской культуры.

Ключевые слова: Николай Анциферов, усадьба, русская литература, краеведение, музейное дело, локально-исторический метод, Спасское-Лутовиново.

The article examines the activities of the famous cultural critic, historian, and local historian Nikolai Pavlovich Antseferov (1889–1958) on the study, understanding, preservation, and popularization of the estate heritage using a large amount of material, including archival material. The roots of Antseferov's interest in the estate are traced: childhood associated with the manor and park locus, the sphere of scientific interests (Russian classical literature) and the specifics of the scientific method; the directions of his activity in the field of manor studies are considered; the scientist's attitude to the estate heritage as an important part of national culture (as a place of formation of writers, places of their meeting with nature and people, their creative laboratory, etc.) is shown. It is concluded that Antseferov's archival, field, museum work with the estate heritage has made a significant contribution to the preservation of the continuity and unity of Russian culture.

Keywords: Nikolai Antseferov, manor, Russian literature, local history, museum work, local historical method, Spasskoye-Lutovinovo.

Введение

Н.П. Анциферов вошел в историю русской культуры в большой степени как градовед: многие его труды посвящены осмыслению городской среды¹. В связи с этим в фокусе интереса ученого оказывался городской усадебный локус². Представляют значительный интерес и работы Анциферова, посвященные загородному усадебному наследию. Между тем, несмотря на наблюдаемое с начала 1990-х гг. внимание научного сообщества к личности и наследию Анциферова (проведение в Москве и Санкт-Петербурге чтений памяти ученого, издание его трудов и др.), а также к усадебной культуре как таковой и ее осмыслению, этот «усадебный» пласт работ Анциферова пока не становился предметом отдельного рассмотрения, что определяет *новизну* предпринятого исследования и его *актуальность*. Среди *задач данного исследования* – поиск истоков интереса Анциферова к усадебной культуре, рассмотрение особенностей ее восприятия, принципов работы с культурным наследием. Наиболее целесообразными для решения данных задач, адекватными и методике Анциферова, представляются

ся биографический и культурно-исторический *методы* исследования.

Изложение основного материала

Начало жизненного пути Анциферова было связано именно с усадебным (садово-парковым), а не с городским локусом [см.: 20]. «Моя жизнь связалась с парками», – писал он в воспоминаниях [7, с. 25]. Первым домом, «колыбелью», была известная усадьба Софиевка. Затем семья переехала в Никитский сад на Южном берегу Крыма; оттуда, после смерти отца, в имение Чарторижского Пулавы (Ново-Александрия); затем Анциферов с матерью и друзьями семьи Фортунатовыми оказывается в Киеве, где становится завсегдатаем Ботанического сада; позже, в Москве, он постоянно бывает у Фортунатовых, поселившихся в Петровском-Разумовском (имении графа Разумовского); в Петербурге его жизнь оказывается тесно связана с Петергофским, Павловским и Царскосельским садами. Анциферов оставил необыкновенно поэтичные характеристики этих мест. В воспоминаниях («Из дум о былом») есть также описание «дворянских гнезд»

* Исследование выполнено в ИМЛИ РАН за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00051, <https://rscf.ru/project/22-18-00051/>

Барановки, Алферова, Дубравы и Поповки, Красной (Царской) Славянки, Ясной Поляны, усадьбы Угол, судьбы которых и до, и после революции складывались по-разному и в совокупности представляют собой разные варианты судьбы русской усадьбы в целом.

В своей трудовой, творческой деятельности, специализируясь на русской литературе XIX в., Анциферов не мог не соприкасаться с темой русской усадьбы. Как теоретик и практик краеведения, последователь локально-исторического метода, он придавал местности огромное значение [см.: 19]. В его опубликованных и неопубликованных работах проблема взаимодействия пространства и человека встает во весь рост. Изучение места является важной частью комплексного, «во всей полноте и реальности» [12, л. 154], «познания былого» [Там же, л. 150–151]. В материалах для книги «Москва в жизни Герцена (Литературные прогулки)» Анциферов писал: «Памятники материальной культуры, сохранившиеся на своих местах – дома, валы, рвы, статуи, наконец сады и парки и т. д. могут нас не хуже письмен приблизить к былому, заставить почувствовать, что на них “запеклась кровь событий”» [Там же, л. 152–153]. По сердечной мысли ученого, посещение мест, связанных с той или иной выдающейся личностью, имеет особое значение, поскольку дает возможность «проникновенно ощутить жизнь» [10, с. 78] человека, глубже понять его внутренний мир. Сохранившиеся усадьбы он предлагал использовать для характеристики той или иной исторической личности или эпохи [9, с. 32]. Так, в отчете о поездке в Коктебель (1937) он писал о доме М.А. Волошина: «Вся обстановка сохранилась в неприкосновенности и прекрасно характеризует личность Волошина. Это уголок поэта, художника, путешественника и краеведа<...> Здесь слагался совершенно особенный быт, приближавшийся к идеалам античности, сочетавший глубокую культурность и изысканность с простотой, почти бедностью» [15, л. 12, 12 об.]. В неопубликованном очерке 1940-х гг. «Архангельское в “Былом и думам”» [12, л. 222–226] (в сильно измененном виде напечатан в сборнике «Литературное Подмосковье» [3]) Анциферов называет Архангельское «комментарием к пушкинскому посланию “К вельможе”» и «прекрасным фоном» к портрету князя Н.Б. Юсупова, написанному Герценом [12, л. 224]. Более того, по убеждению Анциферова, образ Юсупова был дан Герценом «через его Архангельское» [3, с. 28].

В своих трудах Анциферов стремится с опорой на литературные авторитеты показать *значимость усадебной культуры* для русской культуры в целом.

Он отмечает *эстетику усадебного пространства*. Так, описывая, как Герцен после утраты своего имения искал место под «дачу» непременно какой-нибудь старой подмосковной усадьбе, Анциферов приводит цитату из книги «Былое и думы»: «Богатые помещики, аристократы XVIII столетия, привсех своих недостатках были одарены какой-то шириной вкуса<...> Старинные барские села и усадьбы по Москве-реке необыкновенно хороши, особенно те, в которых два последних поколения ничего не поправляли и не переименовывали» [10, с. 96].

Анциферов неоднократно пишет о том, что усадьба предоставляла своим владельцам и гостям *условия для работы*: покой, интеллектуальное общение, сюжеты. В работах об И.С. Тургеневе [5, 6, 14] Анциферов

подробно останавливается на большой роли Спасского-Лутовинова в «творческой лаборатории» писателя: здесь «находил он желанный отдых от своих бездомных скитаний по Европе», «в беседке под куполом из старых лип» писал романы «Рудин», «Дворянское гнездо», «Отцы и дети», принимал гостей – Л.Н. Толстого, Д.В. Григоровича, Я.П. Полонского, М.Г. Савину, В.М. Гаршина и др. [14, л. 3]. Многие элементы усадебной жизни вошли в его произведения на правах прототипов.

Аналогично в работах о Герцене Анциферов многократно, опираясь на цитаты, подчеркивает роль подмосковных усадеб – Васильевского, Покровского, дачи в Соколове – в становлении Герцена, в его жизни и творчестве. Это были места как успокоения, отдыха, накопления сил на годы вперед, так и активной работы, места общественных споров [10, с. 101–103], где рождались новые явления внутренней и общественной жизни. «Уединение сельской жизни, близость с природой и даль от людей чрезвычайно хороши. Человек должен по временам отходить в сторону, чтоб собраться. Внешнее однообразие жизни деревенской дает простор внутренним процессам» [Там же, с. 94], – приводит он запись Герцена в дневнике от 16 июня 1843 г., сделанную в усадьбе Покровское.

Для Анциферова представляется важным донести мысль о том, что русская усадьба была одним из *мест встречи писателя с природой*. Именно Спасское-Лутовиново, по его мнению, развило в Тургеневе глубокую, нежную и зоркую любовь к родной природе [6, с. 3]; «нежно любимая» Герценом русская природа в Покровском-Засекине стала необходимым фоном для создания некоторых ключевых его текстов, например, «Писем об изучении природы», саккумулировавших философскую систему Герцена [2, с. 24]. Кроме того, образы усадеб зачастую ложились в основу образа родины. Так, по мнению Анциферова, образ родины у Тургенева выражался в образе русской природы, русской деревни и усадьбы [см.: 6, с. 15], а у Герцена сочетался с ландшафтами Покровского и Васильевского [см.: 10, с. 76].

В контексте советского дискурса важно было подчеркнуть, что именно усадьба становилась *местом встречи писателя-дворянина с народом* – в разных проявлениях: как с мощью, одаренностью русского крестьянина, так и с разными формами его угнетения, что было в одинаковой мере важно для становления писателя. По мнению Анциферова, именно в своем родном «дворянском гнезде» Тургенев лучше узнал нужды деревни и всю последующую жизнь, по мере возможности, старался их облегчить, там зародились ключевые свойства его души – любовь к достоинству человеческой личности и любовь к свободе [6, с. 15, 3]. Исследуя биографию Герцена, Анциферов приходит к выводу, что соприкосновение с жизнью русского крестьянина, наделенного, по словам Герцена, «мужественной красотой» и «проницательным умом» [2, с. 24] (отдельно осмыслен им образ няни³), оказало сильнейшее влияние на писателя, который под влиянием «усадебных» впечатлений встает на сторону народа, мучительно осознает свою принадлежность к дворянству и приходит к осуждению социального порядка, основанного на эксплуатации [см.: 10, с. 88–89].

На примере Герцена Анциферов показывает, что

«Русь» – ее природа, народ – была познана писателем всего подмосковных [Там же, с. 77].

Значительный интерес представляют материалы Анциферова, связанные с *полевыми исследованиями усадеб на местности* [12, 14, 15] и потребовавшие от исследователя, по мнению директора Государственного литературного музея В.Д. Бонч-Бруевича, «больших литературоведческих и исторических знаний» [18, с. 90]. В этих записях и отчетах подробно описывается состояние усадеб на момент осмотра, дается историческая справка, привлекаются литературные источники, которые сопоставляются между собой и прикладываются к местности. Данные документы также дают представление о той работе по увековечиванию памяти о людях и событиях, которую вел Анциферов «на местах». В частности, интересна его записка Бонч-Бруевичу от 26 апреля 1937 г., где он предлагает в целях изучения и популяризации творчества Герцена продолжить обследование и фотосъемку герценовских мест в окрестностях Москвы: Соколова, Покровского-Рубцова (на тот момент уже были обследованы Архангельское, Васильевское, Загорье, Перхушково, Покровское-Засекино), провести экскурсии по герценовским местам для сотрудников музея; организовать в усадьбах, занятых подразличными функциональными нужды (санатории, биостанции, совхозы и др.), постоянные выставки Герцена «типа уголков», где давались бы общая характеристика значения Герцена, роли данной усадьбы в жизни Герцена, план местности, снимки мест и лиц, связанных с Герценом по данной местности, тексты, относящиеся к данной местности [15, л. 1–1 об.]. Такие же выставки Анциферов предлагает сделать во всех памятных местах – в Соколове [Там же, л. 8 об.], Звенигороде [Там же, л. 11–11 об.] и др.

Параллельно осуществляется поиск подлинных вещей из этих опустевших усадеб. Анциферов обращается к руководству ГЛМ с просьбой снести с областным музеем в Истре (где в 1920–1930-е гг. концентрировались предметы из национализированных усадеб, преимущественно западной части Московской губернии) относительно судьбы имущества Голохвастовых Покровском-Рубцове [12, л. 416 об.]. Анциферов едет в Звенигород (в его окрестностях располагались усадьбы Покровское, Васильевское, Перхушково), где знакомится с научным сотрудником местного музея Сергеем Петровичем Ивановым, который изучал Покровское и вывез несколько меморий в музей. В целях создания возможно более целостного представления об усадьбе Анциферов предлагает сосредоточить сохранившиеся мемории Покровского в одном месте, причем предпочтительнее – в месте первоначального хранения, в усадьбе, и максимально их обезопасить, взяв под крыло Литературного музея [15, л. 11].

Материалы Анциферова об усадьбах (как изданные, так и, в большей степени, неопубликованные) свидетельствуют о *напряженной исследовательской работе ученого* – о работе с документальными и литературными источниками [см., напр.: 11], работе на местности, психологической работе, вкупе и составляющими его метод. Анциферов в своих исследованиях не оставляет за скобками, а учитывает как полноправную часть познания субъективное ощущение от пребывания в том или ином пространстве, личный опыт его прожива-

ния, так же как и личный жизненный опыт как таковой. В автобиографии Анциферов приводит воспоминания о Софиевке (их написание относится предположительно к 1940 г.): «Много лет спустя, вчитываясь в терцины Пушкина, написанные им в подражание Данте, я вспоминал сад своего детства. Мне казалось, что все, от слова до слова, относилось ко мне.

И часто я украдкой убегал
В великолепный мрак чужого сада,
Под свод искусственный порфирных скал.
Там нежила меня теней прохлада;
Я предавал мечтам свой юный ум, <...>

Да, все это было и со мною в моей Софиевке [курсив мой. – М. Ф.]» [7, с. 26–27]. А в заметке об Архангельском (опубликована в сборнике «Литературное Подмосковье», 1950) [3] Анциферов обращается к раннему детству Пушкина в московской городской усадьбе Юсупова в Харитоньевском переулке, в «великолепном парке» которой «были пруд, статуи, грот. Маленький Саша Пушкин любил сюда забегать. Первое впечатление от “*великолепного мрака чужого сада*” запомнилось ему. И, бродя по дорожкам царскосельского парка “*между белыми кумирами*”, он мог вспоминать и парк своего детства [курсив мой. – М. Ф.]» [3, с. 18]. Скрупулезное следование за авторской мыслью, отраженной, как в системе зеркал, в документальных источниках, родственных текстах, собственных ощущениях, и учет этой системы приводят к научным прозрениям и делают исследование полноценным: «Прошлое, просвечивая сквозь настоящее, углубляет наше восприятие, делает его более острым и чутким, и нашему духовному взору раскрываются новые стороны» [3, с. 34]. Эти принципы лежат в русле современного усадебоведения [1], литературного краеведения и экскурсоведения [21], соотносятся с актуальным междисциплинарным подходом [22].

Анциферов понимал, что «усадебный» аспект русской культуры требует осмысления (и в определенной степени – переосмысления) с учетом значимости «усадебной» составляющей в складывании и функционировании отечественной культуры в целом, в формировании ее видных представителей: пусть «усадебные» черты, черты культуры прошлого «не определяют существо автора <...>. Но тем не менее их нельзя забыть при определении духовного облика» («Архангельское в “Былом и думах”») [12, л. 224].

Полноценная и объективная разработка «усадебной» проблематики в первой половине XX в. по очевидным причинам была затруднена. Характерна фраза из предисловия к сборнику «Литературное Подмосковье» (1950): «Всегда надо помнить, что роскошь вотчин, подобных юсуповскому Архангельскому, все эти богатства – картины, бронза, библиотеки, скульптуры и гобелены – были приобретены их всевластными собственниками – феодалами-помещиками за счет тяжкого труда многих тысяч крепостных крестьян» [17, с. 5]. Такое понимание наложило определенный отпечаток на ряд текстов Анциферова. В частности, он отмечает положительную роль советской власти в судьбе ряда усадеб (что имело под собой некоторые основания, но по отношению к усадебной культуре в целом не соответствовало действительности). В духе времени опи-

сывает Анциферов парк Архангельского: «Он лишен всякой меланхолической задумчивости, свойственной запущенным уголкам былого. Парк дышит радостной жизнью нашего советского сегодня. <...> Так наша эпоха, на примере Архангельского, осваивает культурное наследие, бережно охраняя лучшее, что оставлено нам минувшими временами, ставит его на службу новой жизни» [3, с. 30]. Положительно оценивается также роль советской эпохи в судьбе Спасского-Лутовинова: «Со смертью Тургенева Спасское-Лутовиново было заброшено. Оно на время разделило судьбу тех усадеб, о которых писал Тургенев: “<...> усадьбы, «дворянские гнезда», понемногу исчезали с лица земли, дома сгнивали или продавались на своз, каменные службы превращались в груды развалин, яблони вымирали и шли на дрова, заборы и плетни истреблялись <...> («Мой сосед Родилов»)”. Парк Спасского одичал. Исчезли цветники. Глухо шумели липы, уныло каркали грачи в березовой роще. При советской власти Спасское-Лутовиново ожило. Правительственным декретом оно было превращено в Тургеневский заповедник» [14, л. 3–4]; более того, восстановление усадьбы в 1940-е гг. становится одним из символов послевоенного возрождения культуры страны [5, с. 66].

Тем не менее, несмотря на недлинный ряд подобных исключений, усадебное наследие в целом в советскую эпоху находилось на дальней периферии общественно-

го сознания и интереса. Анциферов сознавал, что сохранить всё невозможно; но зарисовать, сфотографировать, описать всё несомненно ценное в истории культуры он считал долгом ученого и каждого культурного человека [8, с. 331–332]. Он понимал, что среди того, «что должно было быть сохранено для полноценности культуры грядущего» [12, л. 226], непременно должны быть усадьбы, и выстраивал свою научно-просветительскую работу в соответствии с этим пониманием.

Выводы

Вехи биографии Анциферова, профиль его научной работы – русская классическая литература – и специфика научного метода сформировали устойчивый интерес ученого к усадебному наследию.

Анциферов видел многогранность и ценность усадебной культуры: как пространства становления писателей, места их встречи с русской природой и с русским народом, как их творческой лаборатории и др. Научная (архивная и «полевая»), просветительская работа Анциферова с усадебным наследием, проявившаяся в научной фиксации и изучении усадебных комплексов, осмыслении феномена русской усадьбы, популяризации знаний об усадьбе как неотъемлемой части отечественной культуры, явилась важным звеном в поддержании непрерывной культурной традиции.

Примечания

1. «Быль и миф Петербурга», «Душа Петербурга», «Петербург Достоевского», «Москва Пушкина», «Как изучать свой город: В плане школьной работы», диссертация «Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города — Петербурга Достоевского — на основе анализа литературных традиций», «Пути изучения города как социального организма. Опыт комплексного подхода», «Книга о городе» (в соавторстве с Т.Н. Анциферовой), «Ярославль. История. Культура. Быт» (в соавторстве с А.А. Золотаревым), «Москва» (в соавторстве с С.В. Бахрушиным, С.А. Гарелиной, П.И. Лопатиным) и др.

2. См., напр.: Анциферов Н.П. Грибоедовская Москва // А.С. Грибоедов, 1795–1829: Сб. ст. М.: Гослитмузей, 1946. С. 150–183; Анциферов Н.П. Москва Пушкина / под общ. ред. В.Д. Бонч-Бруевича. М.: Изд-во и тип. Госкультпросветиздата, 1950. 80 с.; Анциферов Н.П. Москва Пушкина / под общ. ред. В.Д. Бонч-Бруевича. М.: Изд-во и тип. Госкультпросветиздата, 1950. 64 с.; Анциферов Николай Павлович. Некрасовские места Петербурга и его окрестностей. 1940-е гг. 24 с. // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 80; Анциферов Николай Павлович. Дворянские гнезда Тверского бульвара. 1933–1937. 160 с. // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 94; Анциферов Н., Елеонский С. Культурные очаги Москвы XVIII века // Литературные экскурсии по Москве: Культурные очаги Москвы XVIII в. Москва в жизни и творчестве А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.И. Герцена, Н.В. Станкевича, А.Н. Островского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, А.М. Горького, В.В. Маяковского. М.: Государственный литературный музей, 1948. С. 9–28; Анциферов Н.П. Литературная Москва 30–40-х годов XIX века // Там же. С. 102–131; Анциферов Н.П. Москва в жизни Герцена (Литературные прогулки) // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 108. Л. 134–189 и др.

3. «На мрачном фоне крепостного бесправия образ “няни” иногда возникал, освещенный неожиданным светом. Отношения, слагавшиеся между “барским дитятей” и “рабой” в недрах “дворянского гнезда” приобрели иногда такое значение, что “холопка” в сознании своего воспитанника заслоняла барыню — мать. Случалось, что такие отношения сохранялись в течение целой жизни. <...> Няня забросила семя критического отношения маленького “Шушки” к барству, давшее крепкий росток» [16, л. 24, 24 об.].

Библиографический список

1. Акимова М.С. Методология Н.П. Анциферова как ресурс для «усадебных» исследований // Проблемы методологии и теоретика «усадебных» исследований в российском и зарубежном литературоведении — 4. Тезисы участников научного семинара. Электронное издание. ИМЛИ им. А.М. Горького РАН. 2020. — URL: <https://litusadba.imli.ru/event/tezisy-uchastnikov-nauchnogo-seminara-problemy-metodologii-i-tezaurusa-usadebnyh-issledovaniy> (09.03.2024)
2. Анциферов Н.П. А.И. Герцен. Очерк жизни и творчества. 1812–1870: К 75-летию со дня смерти / под ред. И.Г. Клубуновского. М.: Государственный литературный музей, 1945. 63 с.
3. Анциферов Н.П. Архангельское // Литературное Подмосковье: Архангельское, Черная Грязь, Захарово, Абрамцево, Мелихово, Шахматово, Кунцево. М.: Государственное издательство культурно-просветительской литературы, 1950. С. 9–30.
4. Анциферов Н.П. Душа Петербурга. Петербург: Издательство «Брокгауз-Ефрон», 1922. 227 с.
5. Анциферов Н.П. И.С. Тургенев. 1818–1883. 2-е дополненное изд. / под ред. В.Д. Бонч-Бруевича. М.: Государственный литературный музей, 1947. 68 с.
6. Анциферов Н.П. И.С. Тургенев. К 125-летию со дня рождения. М.: Государственный литературный музей, 1944. 32 с.
7. Анциферов Н.П. Из дум о былом: Воспоминания / вступ. ст., сост., примеч. и аннот. указ. имен А.И. Добкина. М.: Феникс: Культурная инициатива, 1992. 511 с.
8. Анциферов Н.П. Краеведный путь в исторической науке. (Историко-культурные ландшафты) // Краеведение. 1928. № 6. С. 321–338.
9. Анциферов Н.П. О методах и типах историко-культурных экскурсий. Петроград: Культурно-просветительное кооперативное товарищество «Начатки знаний», 1923. 40 с.
10. Анциферов Н.П. Подмосковные Герцена // Подмосковные: Авдотьино, Мураново, Средниково, Подмосковные Герцена,

Чеховская Истра. М.: Государственный литературный музей, 1946. С. 73–104.

11. Анциферов Николай Павлович // ГАРФ. Ф. 5142. Оп. 8. Ед. хр. 557. 15 л.
12. Анциферов Николай Павлович. «Любовь Герцена», первоначальный набросок и конспект книги. «Личное и общее в жизни Герцена»; «Москва в жизни Герцена». Отчеты о поездке в Черную Грязь и Покровское-Рубцово. 1940-е гг. 427 с. // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 108.
13. Анциферов Николай Павлович. Летопись жизни и творчества А.И. Герцена. 1812–1852. Москва, Ленинград. 1937. 236 с. // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 109.
14. Анциферов Николай Павлович. Освобождение тургеневского дворянского гнезда. Разгром и разорение тургеневских мест фашистами. 1940-е гг. // ОР РНБ. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 118. 5 с.
15. Анциферов Николай Павлович. Отчеты и докладные записки научного сотрудника ГЛМ Н.П. Анциферова о командировках в Коктебель, Ленинград, Одинцово, Звенигород и др. места, связанные с жизнью и творчеством М.А. Волошина, А.И. Герцена, М.Ю. Лермонтова. // РГАЛИ. Ф. 612. Оп. 1. Ед. хр. 60. 24 с.
16. Анциферов Николай Павлович. Договоры и переписка с Н.П. Анциферовым об издании его книг «Вокруг Герцена» и «Летопись жизни и творчества А.И. Герцена». // РГАЛИ. Ф. 629. Оп. 1. Ед. хр. 15. 78 л.
17. Литературное Подмосковье: Архангельское, Черная Грязь, Захарово, Абрамцево, Мелихово, Шахматово, Кунцево. М.: Государственное издательство культурно-просветительной литературы, 1950. 155 с.
18. *Московская Д.С.* О времени и о себе. Из переписки В.Д. Бонч-Бруевича с Н.П. Анциферовым // Вторые московские Анциферовские чтения. Сб. статей по материалам международной конференции, посвященной 140-летию В.Д. Бонч-Бруевича / сост., науч. ред. Д.С. Московская; отв. ред. Д.П. Бак. М.: Государственный литературный музей, Три квадрата, 2014. С. 88–131.
19. *Московская Д.С.* Локально-исторический метод в литературоведении Николая Анциферова: генезис и контексты // Филологическая регионалистика. 2009. № 1–2. С. 6–20.
20. *Нечаев П.А.* Анциферов: сады моего детства // Теория и практика регионоведения. Т. IV. История и культура Петербурга: Избранные труды Анциферовских краеведческих чтений / сост. А.В. Кобак, В.В. Яковлев; гл. ред. В.В. Яковлев, отв. ред. Т.В. Вольская. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 68–80.
21. *Святославский А.В.* Анциферовские принципы анализа художественной пространственной среды как методическая основа современного литературного краеведения и экскурсоведения // Н.П. Анциферов. Филология прошлого и будущего. По материалам Международной научной конференции Первые Московские Анциферовские чтения. Москва, 25–27 сентября 2012 г. М.: ИМЛИ РАН, 2012. С. 32–37.
22. *Скорыходов М.В.* Помещицья усадьба в русской литературе конца XIX — первой трети XX в.: междисциплинарный подход / отв. ред. Е.В. Глухова. М.: ИМЛИ РАН, 2020. 272 с.

References

1. *Akimova, M.S.* Methodology of N.P. Antsiferov as a resource for “manor” research // Problems of methodology and thesaurus of “manor” research in Russian and foreign literary studies — 4. Abstracts of the participants of the scientific seminar. Electronic edition. IMLI RAS. 2020. — URL: <https://litasadba.imli.ru/event/tezisy-uchastnikov-nauchnogo-seminara-problemy-metodologii-i-tezaurusasasadebnyh-issledovaniy> (03.09.2024)
2. *Anciferov, N.P.* A.I. Herzen. An Essay on Life and Creativity. 1812–1870: to the 75th Anniversary of His Death. Ed. by I.G. Klabunovsky. M.: State Literary Museum, 1945. 63 p.
3. *Anciferov, N.P.* Arkhangel'skoye // Literary Moscow Region: Arkhangel'skoye, Chernaya Gryaz', Zakharovo, Abramtsevo, Melikhovo, Shakhmatovo, Kuntsevo. M.: State Publishing House of Cultural and Educational Literature, 1950. Pp. 9–30.
4. *Anciferov, N.P.* The Soul of St. Petersburg. St. Petersburg: Brockhaus-Efron Publishing House, 1922. 227 p.
5. *Anciferov, N.P.* I.S. Turgenev. 1818–1883. 2nd expanded edition / ed. by V.D. Bonch-Bruевич. M.: State Literary Museum, 1947. 68 p.
6. *Anciferov, N.P.* I.S. Turgenev. To the 125th Anniversary of His Birth. M.: State Literary Museum, 1944. 32 p.
7. *Anciferov, N.P.* From Thoughts About the Past: Memoirs / ed. by A.I. Dobkin. M.: Phoenix: Cultural Initiative, 1992. 511 p.
8. *Anciferov, N.P.* The Way of Local Lore in Historical Science. (Historical and Cultural Landscapes) // Local history, no 6, 1928. Pp. 321–338.
9. *Anciferov, N.P.* About Methods and Types of Historical and Cultural Excursions. Petrograd: Cultural and educational cooperative association “The beginnings of knowledge”, 1923. 40 p.
10. *Anciferov, N.P.* Herzen's Estates Near Moscow // Estates Near Moscow: Avdotino, Muranovo, Serednikovo, Herzen's Estates Near Moscow, Chekhov's Istra. M.: State Literary Museum, 1946. Pp. 73–104.
11. Antsiferov Nikolai Pavlovich // GARF. F. 5142. Op. 8. Ed. hr. 557. 15 p.
12. Antsiferov Nikolai Pavlovich. “The Love of Herzen”, the Initial Outline and Synopsis of the Book. “Personal and General in Herzen's Life”; “Moscow in Herzen's Life”. Reports on the Trip to Chernaya Gryaz' and Pokrovskoye-Rubtsovo. 1940s // OR RNB. F. 27. Op. 1. Ed. hr. 108. 427 p.
13. Antsiferov Nikolai Pavlovich. Chronicle of the Life and Work of A.I. Herzen. 1812–1852. Moscow, Leningrad. 1937 // OR RNB. F. 27. Op. 1. Ed. hr. 109. 236 p.
14. Antsiferov Nikolai Pavlovich. Liberation of the Turgenev Noble Nest. The Defeat and Destruction of Turgenev Places 20 by the Fascists. 1940s // OR RNB. F. 27. Op. 1. Ed. hr. 118. 5 p.
15. Antsiferov Nikolai Pavlovich. Reports and Memos of GLM researcher N.P. Antsiferov on Business Trips to Koktebel, Leningrad, Odintsovo, Zvenigorod and Other Places Associated with the Life and Work of M.A. Voloshin, A.I. Herzen, M.Yu. Lermontov // RGA LI. F. 612. Op. 1. Ed. hr. 60. 24 p.
16. Antsiferov Nikolai Pavlovich. Contracts and Correspondence with N.P. Antsiferov on the Publication of His Books “Around Herzen” and “Chronicle of the Life and Work of A.I. Herzen” // RGA LI. F. 629. Op. 1. Ed. hr. 15. 78 p.
17. Literary Moscow Region: Arkhangel'skoye, Chernaya Gryaz', Zakharovo, Abramtsevo, Melikhovo, Shakhmatovo, Kuntsevo. M.: State Publishing House of Cultural and Educational literature, 1950. 155 p.
18. *Moskovskaja, D.S.* About Time And About Yourself. From The Correspondence of V.D. Bonch-Bruевич With N.P. Antsiferov // The Second Moscow Antsiferov's Readings. Collection of Articles Based on the Materials of the International Conference Dedicated to the 140th Anniversary of V.D. Bonch-Bruевич / ed. by D.S. Moskovskaja, D.P. Bak. M.: State Literary Museum, Three Squares, 2014. Pp. 88–131.

19. *Moskovskaja D.S.* The Local-Historical Method in Literary Criticism by Nikolai Antsiferov: Genesis and Contexts // *Philological regionalism*, no 1–2, 2009. Pp. 6–20.
20. *Nechaev P.A.* Antsiferov: Gardens of My Childhood // *Theory and Practice of Regional Studies*. Vol. IV. The History and Culture of St. Petersburg: Selected Works of Antsiferov's Local History Readings / ed. by V.V. Jakovlev, A.V. Kobak, T.V. Vol'skaja. St. Petersburg: A.I. Herzen State Pedagogical University, 2020. Pp. 68–80.
21. *Svjatoslavskij A.V.* Antsiferov's Principles of the Analysis of the Artistic Spatial Environment as a Methodological Basis of Modern Literary Local Lore and Guided Tours // N.P. Antsiferov. *Philology of the Past and the Future*. Based on the Materials of the International Scientific Conference The First Moscow Antsiferov's Readings. Moscow, September 25–27, 2012. M.: IMLI RAS, 2012. Pp. 32–37.
22. *Skorokhodov M.V.* The landowner's estate in Russian literature of the late XIX – first third of the XX century: an interdisciplinary approach / ed. by E.V. Glukhova. M.: IMLIRAS, 2020. 272 p.

БОРИСОВА ДАРЬЯ МАКСИМОВНА

младший научный сотрудник, Институт мировой литературы им. А.М. Горького РАН, г. Москва, Россия
E-mail: borisovadarya2015@yandex.ru

BORISOVA DARIA MAXSIMOVNA

Junior research assistant, A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: borisovadarya2015@yandex.ru

«УСАДЕБНЫЙ» РАССКАЗ К.Г. ПАУСТОВСКОГО «ЧЕТВЕРО»*

THE «MANOR» STORY BY K.G. PAUSTOVSKY «FOUR»

Исследование ранней прозы К.Г. Паустовского (1910-е гг.) помогает изучить творческую эволюцию писателя, проследить дальнейшее развитие тем, проблем и мотивов, впервые заявленных в произведениях начинающего автора. Данная статья посвящена рассказу «Четверо» (1913) – второму опубликованному произведению Паустовского. Действие рассказа разворачивается в старинном поместье, в описании которого угадываются брянские Рёвны, где писатель гостил в 1902–1912 гг. Паустовский показывает период перехода от «усадебной» модели жизни к «дачной»: дворянские имения населяются дачниками – временными гостями, для которых усадьба лишь место беззаботного отдыха на природе. Главные герои – молодые люди, ищущие выход из духовного кризиса – выбирают иную модель: жизнь в лесной караулке, погружение в народную жизнь и усадебное прошлое. В раннем рассказе писатель впервые обращается к усадебной теме и неразрывно связанной с ней теме природы; и дворянские имения, и окружающие их живописные пейзажи — источник эстетического наслаждения, возможность обретения душевного спокойствия и гармонии с миром. Эти темы получают развитие в зрелой прозе автора.

Ключевые слова: К.Г. Паустовский, рассказ «Четверо», усадьба, усадебный текст, усадебный миф, Рёвны.

The study of K.G. Paustovsky's early prose (1910s) helps to study the creative evolution of the writer, to trace the further development of themes, problems and motives, first stated in the works of the novice author. This article is devoted to the short story «The Four» (1913), the second published work by Paustovsky. The action of the story takes place in an ancient estate, in the description of which the Bryansk Revnas are guessed, where the writer stayed in 1902–1912. Paustovsky shows the period of transition from the «manor» model of life to the «country»: noble estates are inhabited by summer residents – temporary guests, for whom the manor is only a place of carefree recreation in nature. The main characters – young people looking for a way out of a spiritual crisis – choose a different model: life in a forest guardhouse, immersion in folk life and the manor past. In an early story, the writer for the first time addresses the manor theme and the inextricably linked theme of nature; both noble estates and the picturesque landscapes surrounding them are a source of aesthetic pleasure, the opportunity to find peace of mind and harmony with the world. These themes will be developed in the author's mature prose.

Keywords: K.G. Paustovsky, short story, “Four”, manor, manor text, manor myth.

Введение

Актуальность данной статьи обусловлена возросшим в последнее время интересом к творчеству К.Г. Паустовского, в том числе к «усадебным» произведениям автора. Как нам представляется, актуализация творческого наследия писателя связана не только с его прошедшим 130-летним юбилеем, но и с включением в научный и культурный оборот новых архивных материалов, с осознанием необходимости уточнения места Паустовского в литературном процессе. Новейшие исследования открывают Паустовского как одного из ключевых «усадебных» авторов советской эпохи; изображение помещичьих и иных имений, взаимодействие писателя с «усадебным текстом» русской классики исследовались в работах М.С. Федосеевой [16] и В.Г. Андреевой [1], [2]. Цель статьи – изучить ранний рассказ Паустовского «Четверо» (1913) как первое «усадебное» произведение в творческом насле-

дии автора; проследить дальнейшее развитие тем, проблем и мотивов, впервые заявленных в этом рассказе. Новизна данной статьи – в обращении к раннему рассказу как к «закладному камню» творческой судьбы писателя. Проза Паустовского 1910-х гг. ранее исследовалась в трудах Л.С. Ачкасовой [3]; С.А. Мантровой [7], Е.С. Тереховой [14], [15]; к изображению усадьбы в рассказе «Четверо» обращалась В.Г. Андреева [2]. Продолжая традиции исследования, мы хотим выделить рассказ «Четверо» как ключевое произведение ранней прозы писателя, начинающее главные темы творчества автора, в том числе тему усадебного прошлого. *Методы исследования:* историко-литературный, контекстуальный, сравнительный, мифопоэтический.

Изложение основного материала

Рассказ Паустовского «Четверо» вышел в 1913 г. в киевском журнале «Рыцарь» [12].

В 1910-х гг. Паустовский делал первые шаги на ли-

* Исследование выполнено в ИМЛИ РАН за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00051, <https://rscf.ru/project/22-18-00051/>

тературном поприще. Годом ранее вышел дебютный рассказ «На воде» («Огни», 11 августа 1912 года, № 32), пишутся стихи – но им не суждено будет увидеть свет¹.

Публикация была для никому не известного литератора большой удачей. «Рыцарь» предназначался для молодых людей, а главный редактор – искусствовед, краевед и публицист Евгений Михайлович Кузьмин – охотно печатал начинающих писателей. Обстоятельства публикации Паустовский, изменив сюжет рассказа, описал в первой книге «Повести о жизни»: «Кузьмин <...> разговаривал со мной, почтительно склонив голову. Я краснел и не знал, как поскорее уйти. <...> “Мой журнал, – сказал он, – является трибуной молодых талантов. Очень рад, если мы найдем еще одного собрата”»; «Через два дня пришла открытка <...>. Кузьмин писал, что он прочел рассказ и напечатает его в ближайшем номере журнала» [8, с. 212, 214].

При жизни Паустовского рассказ «Четверо» не переиздавался. Известно, что в зрелости Паустовский критично относился к своей ранней прозе, особенно к юношеским рассказам, хотя отмечал первую публикацию как важную веху («Коротко о себе», 1959). Литературный секретарь Паустовского Л.А. Левицкий вспоминал, как безуспешно пытался убедить писателя опубликовать в собрании сочинений рассказ «На воде» [6, с. 356]. Подлинным началом своего писательского пути автор считал работу в газетах и журналах в первой половине 1920-х гг. Из ранних произведений в собрания сочинений в шести (1957–1958) и восьми (1967–1976) томах войдут только «Романтики».

Позднее произведение было напечатано с небольшими сокращениями в киевском журнале «Радуга» (1969, №2). Позже оно было включено в сборник Паустовского «Рассказы. Очерки. Статьи» (1972) и в собрание сочинений в девяти томах (1981–1986).

Действие рассказа начинается «в глуши, в старинной дедовской усадьбе», где «собралось на лето большое общество» [13, с. 8]. Прообразом усадьбы послужило хорошо знакомое писателю брянское имение Рёвны.

Усадебный комплекс, сложившийся на рубеже XVIII–XIX вв., включал двухэтажный господский дом с мансардой и живописный парк, переходящий в лес. Создание дома местная легенда приписывала самому Растрелли. Доподлинно не известно, касалась ли чертежей рука великого архитектора или это была работа одного из его учеников или подражателей; зато история сохранила имя садовника – крепостного Егора Ивановича Коптева, обучавшегося в имениях Шереметевых Кусково и Останкино. Считается, что законченный вид Рёвны обрели при И.С. Страхове, герое Отечественной войны 1812 г., отличившемся при Бородино. Во второй половине XIX в. усадьба, неоднократно менявшая хозяев, постепенно пришла в упадок. Последний владелец Рёвен почти не бывал в своей усадьбе; дом пустовал и ветшал, великолепный когда-то парк зарастал, от разрушившихся беседок остались только фундаменты, от садово-парковых скульптур – постаменты. В угасающей усадьбе давно шла дачная жизнь: одна из последних владелиц, Шарлотта Фромфельд, сдавала на лето комнаты в господском доме и построила еще полдюжины дач в окрестностях парка. Один из этих домиков снимал дядя Паустовского – во-

енный инженер Николай Григорьевич Высочанский. В 1902–1912 гг. будущий писатель подолгу жил у дяди в Брянске и Рёвнях [5].

В рассказе «Четверо» усадьба обрисована несколькими штрихами, но даже краткое описание показывает отношение к усадебному миру: не говоря ни слова о ветхости и запущенности, рассказчик упоминает «липовый парк», «леса», «вековое безмятежное спокойствие» [13, с. 8].

Среди дачников оказываются молодой художник, двое студентов и гимназист. «Утомленные городом, бессильные, отравленные отрицанием и насмешкой», они надеются отдохнуть и вернуть себе душевное равновесие. Однако дачная жизнь не радует героев; даже «вековое безмятежное спокойствие» парков и лесов не приносит облегчения: четверо «томились и не знали, что делать» [Там же].

Выход из духовного кризиса предлагает художник, играющий в компании молодых людей роль лидера и, возможно, самый старший из четверых. Герой резко осуждает «хандру» и «пессимизм» товарищей.

Четверо решают оставить дачное общество и провести два летних месяца в лесу, в далекой караулке. «Великий уход» героев – не спонтанное «бегство от цивилизации», а продуманное и взвешенное решение. Художник берет с товарищей клятву посвятить эти два месяца напряженной внутренней работе и неустанному духовному поиску. Изоляция от привычного окружения и быта, отказ от писем, книг и газет должны помочь «забыть суету, тоску и будни» и «прислушаться к самому себе» [13, с. 8–9]; природа – залечить душевные раны, заново открыть красоту и гармонию бытия.

Лесная караулка становится для молодых людей убежищем и от беззаботной компании дачников, в которой мятущиеся герои чувствуют себя чужими, и от безрадостного прошлого. Два месяца герои «бродили в <...> лесах, по заросшим дорогам и без дорог», «зажигали костры в полях, под небом, где пахло теплой созревающей рожью», «бывало, <...> шли до зари по незнакомым тропам наугад, без цели». «Великий уход» оказывается не только «бегством» или «отшельничеством», но и путем в неизведанное, испытанием себя. Ключевой в рассказе становится оппозиция «город» – «природа». Город наделен эпитетами «угрюмый» и «тусклый», «цивилизованная» жизнь лишает душевных сил даже молодых, полных сил людей. Природный мир, напротив, благоволит человеку: даже в «бесконечных и диких» [13, с. 9–11] лесах герои не ощущают тоски, одиночества, «равнодушия» природы – напротив, и брянские чащи, и «окультуренный» сельский ландшафт оказывают целительное воздействие на тоскующую душу. Соприкосновение с красотой природы приносит и восторг, и жажду творчества, и, наконец, желанное успокоение.

За время «великого ухода» четверо сближаются, свободно делятся друг с другом мыслями и переживаниями, внезапными озарениями и открытиями. Вечерние разговоры молодых людей становятся настоящими философскими беседами, помогающими им найти истину.

Каждый из героев, помимо того, избирает свой путь постижения мира и собственной души. Художник посвящает большую часть времени творчеству, гимназист – уединенным размышлениям о скоротечности жизни и

смысле бытия; герой обретает веру и ищет ответы на свои вопросы, часами глядя «в глаза кротких, изможденных угодников Божьих». Студент много беседует с товарищами о любви, создавая свою философию, свой культ высочайшего чувства: любовь имеет «божественную сущность», «она – творчество, она – смысл земли». В рассуждениях героя, несомненно, отразились и романтические традиции, и философские искания Серебряного века. Другого студента – самого рассказчика – духовный поиск приводит к «старым, екатеринским усадьбам, в большие села». Герой бродит по дорогам вместе со слепыми певцами, отстаивает многочасовые службы в церквях, посещает сельские ярмарки. Вливаясь в «естественную» народную жизнь, рассказчик постепенно исцеляется от городской усталости и бесконечной «интеллигентской» рефлексии. Герой стремится вернуться к корням, ищет забытый идеал и в традиционном, общинном бытии простых крестьян, и в усадебном прошлом: «Думал о красивой жизни, что ушла из белых домов с колоннами, из дворянских заброшенных гнезд» [13, с. 10]. В усадебной жизни «Золотого века» рассказчик ищет идеал гармонии человека и мира, потерянный буржуазным индустриальным обществом. Характерно, что опустевшие «дворянские гнезда», ставшие памятниками «красивой жизни», становятся для героя даже ближе, чем превращенная в дачу старинная усадьба.

В рассказе отразился «усадебный миф», возникший на рубеже XIX–XX вв. как ответ на угасание реальной русской усадьбы. Характерными чертами этого мифа были идеализация и поэтизация дворянских имений «Золотого века», критика дачного и городского образа жизни, восприятие гибели старинного помещичьего уклада как национальной трагедии. В нарисованной молодым автором картине чувствуется определенная «литературность», обобщенность образа «белых домов с колоннами». Впечатления от жизни в Рёвнях и маленьком «родовом имении» Городище², несомненно, соединились у Паустовского с прочитанными произведениями «Золотого» и Серебряного веков (И.С. Тургенев, И.А. Бунин, А.А. Блок, К.Д. Бальмонт), с увиденными картинами (В.Э. Борисов-Мусатов).

«Великий уход» не только сдружил молодых людей, но и преобразил их. Добровольная изоляция от привычного общества и быта, тесное соприкосновение с природой и «естественной» народной жизнью дали импульс свободному творческому поиску и способствовали перемене душевного состояния героев. Четверо возвращаются обновленными, успокоенными и примиренными с жизнью. Рассказ завершается словами: «Теперь в каменном, угрюмом и тусклом городе в минуты усталости я вспоминаю, как сон, эти два месяца в лесной караулке, два месяца, что были, быть может, оправданием жизни» [13, с. 11].

Небольшой рассказ, написанный в самом начале творческого пути Паустовского, стал «закладным камнем» его писательской судьбы. В раннем произведении уже видны черты авторского стиля, особенности писательского мировоззрения, заложены темы, которые писатель будет развивать на протяжении многих лет.

«Представление в рассказе “Четверо” усадебной тематики позволяет осмыслить ее важнейшие аспекты и духовно-нравственные стороны, которые в более позд-

них послереволюционных произведениях Паустовского не исчезают, но уходят в подтекст, сложно выявляются и в некоторой степени трансформируются в процессе творческой эволюции писателя и созерцания им окружающей действительности», – отметила В.Г. Андреева [2, с. 79]. Пережив в молодости увлечение «усадебным мифом», Паустовский перерастет его крайности (неприятие дачной жизни, излишняя идеализация усадебного прошлого). При этом писатель не примет и советский «стереотип восприятия дворянско-усадебной жизни», акцентирующий исключительно «ее отрицательные стороны: крепостное рабство, политическое бесправие крестьянского сословия» [4, с. 201]. Не идеализируя помещичью жизнь, писатель будет видеть в русской усадьбе высокую культурную ценность, пространство памяти, место, связанное со светлыми страницами детства и юности. Во многих произведениях писателя появятся разные варианты трансформации усадебного топоса: музей, заповедник («Михайловские рощи», 1938; «Дым Отечества», 1944 (1951); «Хранительница», 1946; «Ветер скорости», 1954), дом отдыха («Аннушка», 1946; «Повесть о лесах», 1948). Утратив свою хозяйственную функцию, усадьба и в советскую эпоху остается местом, где можно прикоснуться к прекрасной культуре, к историческому прошлому и живописной природе, обрести вдохновение и душевный покой. В годы войны усадьба становится символом русской культуры, ради которой герои готовы пожертвовать собой («Михайловские рощи», 1938; «Дым Отечества», 1944 (1951); «Хранительница», 1946).

Спустя десятилетия после выхода рассказа «Четверо» писатель вновь обратится к изображению «полуусадебной-полудачной» жизни в Рёвнях. Воспоминания о проведенных там летних месяцах отразятся в автобиографической «Повести о жизни» (книга «Далекое годы», 1946) и в очерке «Зеленая стража» (1948). Рассказчик «Четверых» восхищался красотой угасающего имения, но не находил в кипящей там новояз, дачной, жизни возможностей для исцеления души. Зрелый писатель не будет противопоставлять «трансформированную» усадьбу «белым домам с колоннами», тем более что в советское время многие функции усадьбы унаследовала дача. Свою любовь к Средней России и призвание «певца русской природы» Паустовский будет связывать именно с жизнью в Рёвнях [9, с. 206].

Восприятие природы как источника душевного покоя и вдохновения будет характерно для Паустовского на протяжении всей его творческой биографии. «Великий уход» героев рассказа «Четверо» будет иметь продолжение как в реальной жизни писателя, так и в его произведениях. В 1930–1960-е гг. Паустовский будет проводить лето вдали от столицы, на даче – сначала в Солотче, потом – в Тарусе. В ряде его произведений («Акварельные краски», 1936; «По ту сторону радуги», «Рождение рассказа»; оба – 1954) благодаря красоте родной природы герои-творцы обретают вдохновение и внутреннее преображение.

Выводы

Проза Паустовского 1910-х гг. представляет интерес для исследователя не только как первые шаги писателя на литературном поприще. По справедливому определению Л.А. Левицкого, дебютный рассказ «На

воде» «как в зародыше содержит то, что развернулось в дальнейшем... творчестве» [6, с. 356] прозаика. Еще в большей степени эти слова применимы к рассказу «Четверо»: произведение отражает особенности формирующегося писательского мирозерцания, предвосхищает тематику и проблематику будущего творчества.

В юношеском рассказе писатель впервые обращается к усадебной теме и неразрывно связанной с ней теме природы; и дворянские усадьбы, и окружающие их живописные пейзажи становятся источником эстетического наслаждения, обретения душевного спокойствия и гармонии с миром.

Примечания

1. В 1917 г. автор покажет свои поэтические опыты Бунину, убедится в подражательности юношеской лирики и последует совету писать прозу.
2. Городище под Белой Церковью было типичной усадьбой мелкопоместного хозяина: два дома, хозяйственные постройки, сад, виноградник, участки с клубникой и малиной. Паустовский гостил в Городищах в детстве, последний раз посетил знакомые места в 1954 г., когда усадьбы уже не существовало (сохранилось родовое кладбище). Позже в Городищах были созданы школьный музей Паустовского, появились памятный знак и доска.

Библиографический список

1. Андреева В.Г. Рецепция «усадебного текста» русской классики в произведениях К.Г. Паустовского 1920–1950-х гг. // *MundoEslavo*. № 22(2023). С. 48–63.
2. Андреева В.Г. Связь категории «старость» и усадебных образов в рассказах К.Г. Паустовского 1930–1960-х гг. // Творческое наследие Константина Паустовского в XXI веке: сб. науч. статей. Вып. 2 / отв. ред. М.В. Скороходов. М.: МАКС-пресс, 2023. С. 72–83.
3. Ачкасова Л.С. Раннее творчество К. Паустовского. 1916–1932 гг. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1960. 56 с.
4. Богданова О.А. Дворянская усадьба Серебряного века в пространстве ретроспективной утопии // Утопия и эсхатология в культуре русского модернизма / сост. и отв. ред. О.А. Богданова, А.Г. Гачева. М.: Индрик, 2016. С. 196–208.
5. Кузнецов Д.В. Рёвны // Дворянские усадьбы Брянского края: из истории культурного наследия Брянщины: в 2-х т. Т. 1 / гл. ред. А.В. Городков. Брянск: Буквица, 2018. С. 290–299.
6. Левицкий Л.А. За десять лет // Воспоминания о Константине Паустовском / сост. Л.А. Левицкий. М.: Советский писатель, 1983. С. 350–367.
7. Мантрова А.С. Человек и природа в прозе К.Г. Паустовского 1910–1940-х годов: типология героя, специфика конфликта, проблема творческой эволюции: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2011. 24 с.
8. Паустовский К.Г. Далекие годы // Паустовский К.Г. Собр. соч.: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981–1986. Т. 4. С. 8–268.
9. Паустовский К.Г. Зеленая стража // Паустовский К.Г. Родина: рассказы, очерки и публицистика. М.: Современник, 1972. С. 206–209.
10. Паустовский К.Г. Из стихов других циклов // Паустовский К.Г. Повесть о жизни: в 2 т. Т. 1. М.: Совр. писатель, 1992. С. 590.
11. Паустовский К.Г. Рассказы. Очерки. Статьи / сост. Л. Левицкий. М.: Худож. лит., 1972. 528 с.
12. Паустовский К.Г. Четверо // Рыцарь. 1913. № 10–12. Октябрь — декабрь.
13. Паустовский К.Г. Четверо // Паустовский К.Г. Собр. соч.: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981–1986. Т. 6. С. 8–11.
14. Терехова Е.С. Идеино-художественная функция пейзажа в ранней прозе К.Г. Паустовского // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. 2011. №2. С. 204–208.
15. Терехова Е.С. Художественная эволюция К.Г. Паустовского: 1910–1920-е годы: автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2012. 25 с.
16. Федосеева М.С. Усадебное наследие в осмыслении К.Г. Паустовского // Творческое наследие Константина Паустовского в XXI веке: сб. науч. статей. Вып. 2 / отв. ред. М.В. Скороходов. М.: МАКС-пресс, 2023. С. 57–71.

References

1. Andreeva V.G. Reception of the “manor text” of the Russian classics in the works of K.G. Paustovsky of the 1920s–1950s. *MundoEslavo*. No. 22(2023), Pp. 48–63.
2. Andreeva V.G. The connection of the category “old age” and manor images in the stories of K.G. Paustovsky of the 1930s–1960s. Creative the legacy of Konstantin Paustovsky in the XXI century: Collection of scientific articles. Issue 2, ed. by M.V. Skorokhodov. M.: MAKS-press, 2023. pp. 72–83. Achkasova, L.S. Early creativity of K Paustovsky. 1916–1932. Kazan: Kazan Publishing House. unita, 1960. 56 p.
3. Bogdanova O.A. The noble estate of the Silver Age in the space of a retrospective utopia. Utopia and eschatology in the culture of Russian modernism, ed. by O.A. Bogdanova, A.G. Gacheva. M.: IndrikPubl, 2016, Pp. 196–208.
4. Kuznetsov D.V. Revny. Noble estates of the Bryansk region: from the history of the cultural heritage of the Bryansk region: in 2 vol. Vol. 1, ed. by A.V. Gorodkov. Bryansk, Bukvitsa Publ., 2018, Pp. 290–299.
5. Levitsky L.A. In Ten Years. Memories of Konstantin Paustovsky, compiled by L.A. Levitsky. Moscow, Soviet Writer Publ, 1983, Pp. 350–367.
6. Mantrova A.S. Man and nature in K.G. Paustovsky’s prose of the 1910s–1940s: typology of the hero, specifics of the conflict, the problem of creative evolution: abstract of the dissertation of the candidate of Philological sciences. Tambov, 2011, 24 p.
7. Paustovsky K.G. Distant Years. In: Paustovsky K.G. Collected Works, in 9 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1981–1986, vol. 4, Pp. 8–268.
8. Paustovsky K.G. Green Guard. In: Paustovsky K.G. Rodina: Stories, Essays and Publicistica. Moscow, Sovremennik Publ., 1972, Pp. 206–209.
9. Paustovsky K.G. From poems of other cycles. In: Paustovsky K.G. Story of Life: in 2 volumes. Moscow, Modern Writer Publ., 1992.
10. Paustovsky K.G. Stories. Essays. Articles, compiled by L. Levitsky. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1972, 528 p.
11. Paustovsky K.G. Four. Knight. 1913. No. 10–12. October – December.
12. Paustovsky K.G. Four. In: Paustovsky K.G. Collected Works, in 9 volumes. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura Publ.,

1981–1986, vol. 6, Pp. 8–11.

13. *Terekhova E.S.* The ideological and artistic function of landscape in the early prose of K.G. Paustovsky. Scientific notes of ZabGU. Series: Philology, History, Oriental Studies. 2011. No.2. Pp. 204–208.

14. *Terekhova E.S.* The artistic evolution of K.G. Paustovsky: the 1910s–1920s, abstract of the dissertation of the candidate of Philological sciences. Moscow, 2012, 25 p.

15. *Fedoseeva M.S.* Manor heritage in the understanding of K.G. Paustovsky. Creative heritage of Konstantin Paustovsky in the XXI century: Collection of scientific articles. Issue 2, ed. by M.V. Skorokhodov. M.: MAKS-press Publ., 2023, Pp. 57–71.

УДК 821.161.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-172-176

СКОРОХОДОВ МАКСИМ ВЛАДИМИРОВИЧ

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, г. Москва, Россия
E-mail: msk2002@rambler.ru

SKOROKHODOV MAXIM VLADIMIROVICH

Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia
E-mail: E-mail: msk2002@rambler.ru

ТАРУССКАЯ ЖИЗНЬ КОНСТАНТИНА ПАУСТОВСКОГО: В ПОИСКАХ ГАРМОНИИ*

KONSTANTIN PAUSTOVSKY'S LIFE IN TARUS: IN SEARCH OF HARMONY

В статье характеризуются «дачные местности», в которых бывал К.Г. Паустовский. Это Дома творчества и дачи в подмосковных Голицине, Переделкине, Малеевке, в рязанской Солотче, на Рижском взморье и в Крыму. Особое внимание уделяется тарусскому периоду жизни и творчества прозаика. В Тарусе Паустовским созданы многие поздние произведения, включая книги с третьей по шестую «Повести о жизни». О любви Паустовского к Тарусе и восхищении местными пейзажами свидетельствуют его письма, значительная часть которых не опубликована. Фрагменты этих документов приводятся в статье. Прозаик действительно заботился о судьбе Тарусы – об этом свидетельствуют его письма, опубликованные в 1956 и 1965 гг. в газете «Правда». Публикация писем привлекла внимание властей к судьбе города и способствовала его развитию.

Ключевые слова: К.Г. Паустовский, Таруса, русская литература, дача, эпистолярное наследие, публицистика.

The article characterises the “dacha areas” where Konstantin G. Paustovsky. These are the houses of creativity and dachas in Golitsin, Peredelkin and Maleyevka near Moscow, in Solotcha near Ryazan, on the Riga seashore and in the Crimea. Special attention is paid to the Tarusa period of the prose writer’s life and work. In Tarusa, Paustovsky created many of his later works, including books three to six «Tales of Life». Paustovsky’s love for Tarusa and admiration for the local scenery are evidenced by his letters, a large part of which have not been published. Fragments of these documents are given in the article. The novelist effectively cared about the fate of Tarusa – this is evidenced by his letters published in 1956 and 1965 in the newspaper “Pravda”. The publication of the letters drew the attention of the authorities to the fate of the town and contributed to its development.

Keywords: Konstantin G. Paustovsky, Tarusa, Russian literature, dacha, epistolary heritage, publicism.

Введение

Почти полтора десятилетия жизни К.Г. Паустовского, с 1955 г. до самой смерти, связаны с калужской землей, с небольшим городом Таруса на берегу Оки, в котором писатель поселился со своей супругой Татьяной Алексеевной, приобретя половину дома. Это период напряженной творческой работы Паустовского. Пейзажи Тарусы и ее окрестностей, факты пребывания в провинциальном городке художников и писателей, проблемы его развития отразились как в публицистике и эпистолярном наследии, так и в художественных произведениях прозаика. Названными факторами обусловлена актуальность исследования. Его цель – показать значимость Тарусы как «дачного топоса» в творческой биографии Паустовского. В статье учитываются не только произведения и письма писателя, вошедшие в его девяти томное собрание сочинений и другие издания, но и не опубликованная переписка с современниками, хранящаяся в фондах московского Музея К.Г. Паустовского. Введение в научный оборот новых документов, а также комплексный анализ всех доступных источников определяют новизну работы. В тарусский период Паустовский часто обращался к воспоминаниям, работая над «Повестью о жизни», готовил к изданию

свои произведения. Внимание автора статьи к фактам биографии, к эго-документам обусловило методологическое исследование – в его основе биографический и культурно-исторический методы.

Изложение основного материала

В 1950–1960-е гг. дача становится все более распространенным местом, куда устремляются жители крупных городов. В числе самых известных «дачных местностей»¹, где наиболее часто обустроивались писатели, были в то время Переделкино и «Советский писатель» в Красной Пахре под Москвой, Келломяки (позже Комарово) под Ленинградом и Крым. Писатели жили как на собственных дачах, полученных от государства или построенных на собственные средства, так и на арендованных, включая размещавшиеся в дачных поселках Дома творчества. Паустовский получил дачу в Переделкине, однако прожил там недолго, при разводе оставив ее В.В. Навашиной (Навашиной-Паустовской). Однако Переделкино было для писателя значимой «дачной местностью» – здесь он жил в разные годы, в том числе в гостях у друзей, среди которых прежде всего надо отметить К.А. Федина, а также в Доме творчества. В мае 1968 г. Паустовского увезли в Кремлевскую боль-

* Исследование выполнено в ИМЛИ РАН за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00051, <https://rscf.ru/project/22-18-00051/>

ницу, в которой он скончался, именно из Переделкина. Как вспоминал Эм. Миндлин, прозаика и его супругу разместили в Переделкине в двух небольших комнатах, распахнутые окна которых «выходили на участок, густо заросший елями, соснами, – и было похоже: за окнами ветвится и зеленеет лес» [5, с. 464]. Близость к естественному природному ландшафту всегда благоприятно влияла на настроение и творческую активность Паустовского.

Остался в памяти прозаика и Дом творчества в подмосковном Голицине, где он периодически жил в 1930-е гг. – «маленький, о девяти крошечных комнатках домик (три внизу, шесть наверху). <...> Ни один из писателей в голицынском доме не работал так подолгу, как Паустовский» [5, с. 427]. Уютный, но скромный Дом творчества, принимавший советских писателей, – это бывшая дача драматурга и антрепренера А.Ф. Корша. Бывал Паустовский и в Доме творчества имени А. С. Серафимовича «Малеевка» – на бывшей «литературной даче» [1, с. 20] издателя журнала «Русская мысль» В. Лаврова. На этой даче, как вспоминает мемуарист, писатели первое время жили «небольшой писательской коммуной» [5, с. 431]. Жизнь, протекавшая здесь, была близка той, которая характерна для бывших усадеб, некоторые из которых на рубеже XIX–XX вв. были поделены на сдаваемые отдельным дачникам пространства. Малеевка «с ее лесистыми холмами, певчими лесными речушками в глубине заросших оврагов, с хрустальной ее тишиной и пахнущими сеном лугами» [5, с. 431] полюбилась Паустовскому. К тому же в расположенном неподалеку, в помещении сельской школы, пионерском лагере жил его сын Вадим. Много времени Паустовский провел в Доме творчества писателей в Ялте, а в Старом Крыму снимал с семьей отдельную дачу. Во второй половине 1950-х гг. прозаик бывал в Доме творчества писателей на Рижском взморье, в Дубултах. Тогда он жил в одном из двухэтажных особнячков – бывших дачах. Каждый домик имел свое особое наименование: «Белый», «Охотничий», «Шведский», «Дом у фонтана» и др. [Там же, с. 448]. Приведенные данные показывают, что жизнь в предназначенных для советских писателей Домах творчества, созданных на месте прежних дач, была прекрасно знакома Паустовскому и представлялась ему вполне благоприятной для работы, которую можно было совмещать с пребыванием на свежем воздухе и с общением с друзьями.

Однако для творческой биографии Паустовского наиболее важны два других «дачных топоса» – Солотча и Таруса. Это берега Оки, та средняя полоса России, которую писатель любил больше всего. Ей он восхищался, здесь плодотворно работал и отдыхал. К Солотче и Тарусе применима формула, предложенная Виктором Кривулиным в стихотворении «Памяти Шостаковича»: «и ходики устроены как дача / как дом уединенья и работы» [2, с. 51]. Загородная дачная жизнь, причем вне писательских поселков и Домов творчества, была важна для Паустовского как возможность уединения и сопряженной с ним активной творческой работы.

В Солотче под Рязанью в доме, построенном И.П. Пожалостинным, имевшим крестьянское происхождение художником-гравером, Паустовский обосновался в 1930-е гг. Здесь, на «литературной даче», отдыхали и работали А.П. Гайдар, Андрей Платонов,

А.И. Роскин, В. С. Гроссман, Р.И. Фраерман, Г.П. Шторм, С.А. Бондарин и др., здесь бывал К.М. Симонов. Писатели купили дом у дочерей Пожалостина и нередко проводили там время до глубокой осени.

Однако с середины 1940-х гг. у Паустовского все более острыми становятся проблемы со здоровьем. Его мучала, мешая не только работать, но и просто дышать, астма. Писатель испробовал различные климатические зоны и всевозможные стратегии лечения. Периодически наступало облегчение, однако потом изнурительная болезнь возвращалась. Хотя свободное дыхание восстанавливалось порой и в Солотче², именно Мещерская низменность, окруженная многочисленными болотами, являлась наиболее опасной для здоровья прозаика. Окрестности Солотчи Паустовский ценил именно за вызванную заболоченностью сравнительную малолюдность и обилие мест для рыбной ловли. Однако теперь по настоянию врачей от жизни в Мещере пришлось отказаться. Прозаик 17 февраля 1958 г. сообщил Л.Н. Делекторской, переводившей его произведение на французский язык, что врачи требуют от него жить «здесь», т. е. в Тарусе, или на юге, в тепле» [7, т. 9, с. 334]. И 15 марта 1958 г. — Л.Н. Рахманову: «...из-за астмы я прикреплен к Тарусе. Даже в Москву врачи меня не очень пускают» [7, т. 9, с. 336].

Новым местом жительства Паустовского стал город, расположенный значительно выше Солотчи по течению Оки и, главное, не в болотистой местности, а на высоком речном берегу. «Татьяна Алексеевна со свойственной ей решительностью купила крошечный домик на берегу Оки в живописном городишке Таруса. Вы приедете туда летом, и я Вас выучу ловить рыбу» [7, т. 9, с. 307], – с оптимизмом сообщил Паустовский М.Л. Слонимскому 13 апреля 1955 г. из Москвы. Если в солотчинской усадьбе Пожалостина прозаик пытался совмещать общение с друзьями и работу, то в годы, проведенные в Тарусе, он больше ценил возможность отключиться от внешних факторов и сконцентрироваться на литературной деятельности. Он любил работать по утрам в расположенной на краю сада беседке. Однако он никогда не отказывал себе в удовольствии общения с друзьями – об этом свидетельствует переписка прозаика.

Паустовского восхищали, как в свое время художника В.Д. Поленова, выбравшего себя для жизни и мастерской расположенное на несколько километров ниже по течению Оки Бёхово, а вслед за ним и других деятелей искусства, местные пейзажи. Паустовский сравнил места под Тарусой с видами, которыми не одно столетие восторгаются величайшие живописцы, – с Неаполитанским заливом: «Всю нарядность Неаполитанского залива с его пиршеством красок я отдам за мокрый от дождя ивовый куст на песчаном берегу Оки или за извилистую речонку Таруску...» [7, т. 1, с. 48].

Таруса притягивала прозаика не только уединенностью и прекрасными пейзажами, но и своими жителями, имевшими прямое отношение к литературному и художественному творчеству. С Тарусой связаны творческие биографии М.И. Цветаевой, Б.А. Ахмадулиной, В.Д. Поленова, Н.П. Крымова, В.Э. Борисова-Мусатова, Кукрыниксов и многих других писателей и художников. Жизнь этого города неотделима от Оки; «все его улицы выходят или к реке с ее плавными и торжественными поворотами, или в поля» [7, т. 7, с. 199], – писал

К.Г. Паустовский в очерке «Городок на реке». В Тарусе он работал «в кабинете с окном, распахнутым в сад», в котором было «много света и воздуха. <...> Он любил маленькую цветаевскую Тарусу. И Таруса любила его» [5, с. 467].

Понять особенности дачной жизни Паустовского, его творческие поиски тарусского периода помогает переписка писателя, опубликованная далеко не полностью. Значительная часть документов безвозмездно передана в 2016–2022 гг. в московский Музей К.Г. Паустовского Г.А. Арбузовой – падчерицей и наследницей прозаика, которая в летнее время по-прежнему живет в Тарусе. Эти документы еще не изучены и не введены в научный оборот. Объемный перечень адресатов Паустовского с разбивкой писем по годам написания, который постепенно расширяется, опубликован главным хранителем музея И.С. Пахомовой в 2022 г. [9]. Среди корреспондентов Паустовского второй половины 1950-х – 1960-х гг. – В.Е. Ардов, В.П. Астафьев, А.Д. Дементьев, В.А. Каверин, Эм. Г. Казакевич, Ю.П. Казаков, Э.Б. Межелайтис, Ю.К. Олеша, К.М. Симонов, М.Л. Слонимский, А.И. Солженицын, А.Т. Твардовский, Р.И. Фраерман, К.И. Чуковский, М.С. Шагинян, В. Б. Шкловский, И.Г. Эренбург и многие другие писатели и деятели культуры. В значительном числе писем упоминаются Таруса и связанные с этим городом события.

Еще только привыкая к новому месту жительства, Паустовский уже писал о нем с явным уважением и со знанием наиболее красивых мест: «В Тарусе очень хорошо. Окрестности сказочные, Недаром Таруса – приют художников» [7, т. 9, с. 309] (из письма от 3 июня 1955 г. Н.И. Замоскину из Тарусы).

Письмо, отправленное ровно через два месяца писателю, критику и публицисту Ю.К. Смоличу, свидетельствует о том, что Паустовский уже осведомлен о значимости окрестностей Тарусы для строительных работ в столице России: «...Таруса стоит на горах (из белого камня) и Белокаменная Москва и Кремль построены целиком из тарусского камня». Здесь же он общается об обилии на его даче цветов и о планах сажать деревья (осенью) и, конечно же, приглашает в Тарусу-на-Оке. Но – главное – пишет о работе («понемногу начал работать») [7, т. 9, с. 311] на новом и уже освоенном месте, причем над своим центральным произведением последних десятилетий – над «Повестью о жизни», над третьей ее частью. А еще через пять месяцев, 5 января 1956 г., в письме сыну Алексею Паустовский с надеждой мечтает о возвращении из Карловых Вар: «...жду не дождусь, когда мы вернемся в Тарусу» [7, т. 9, с. 315].

О месте жительства Паустовского прекрасно знали все обитатели Тарусы. В Музее К.Г. Паустовского хранятся письма, на конвертах которых написано: Таруса. Дача К.Г. Паустовского. Причем прозаик и не сообщал своим корреспондентам точное месторасположение своего дома – см., например, письмо Паустовского Л.Н. Делекторской от 3 июля 1963 г.: «Адрес: Таруса, Калужской области, мне. Более подробного адреса не нужно, так как все тарусские мальчишки знают, где я живу»³.

В 1960-е гг. после длительного лечения в московских больницах, в том числе в связи с инфарктами, Паустовский отправлялся на Оку с особой радостью

и с надеждой на возможность активной работы после окончательного восстановления. Так, 9 сентября 1960 г. он сообщал из «Тарусы на Оке» Л.Н. Делекторской: «... был сильно болен и только на днях врачи разрешили мне ходить, читать и писать. И я тотчас же уехал из Москвы в Тарусу, – в глушь, тишину и одиночество» [7, т. 9, с. 386]. При благоприятном стечении обстоятельств Москва становилась лишь транзитным городом на пути из одного места, сравнительно благоприятного для снижения страданий от астмы, – из Крыма, в другой – в Тарусу. Подтверждением этого служат письма. Так, 10 апреля 1962 г. Паустовский информировал Н.П. Раздорову из Ялты: «На днях возвращаюсь в Москву, а оттуда – в Тарусу» [7, т. 9, с. 410].

Паустовский непременно звал в Тарусу своих друзей и знакомых, порой делая это весьма аккуратно, как, например, в письме к М.А. Келлерману из Тарусы от 6 сентября 1961 г.: «Я не хочу затруднять Вас поездкой в Тарусу (если Вы вообще не хотите денек отдохнуть на вольном свежем воздухе). Тогда приезжайте»⁴.

В Тарусе у Паустовского, кроме писателей (среди них не оказалось Б.Л. Пастернака, которого Паустовский приглашал на Оку зимовать), был популярный фотохудожник Филипп Халсман, именно там сделавший наиболее известный в настоящее время снимок прозаика, в котором схвачен характер и настроение героя.

Очень быстро Паустовский становится не только знаменитым жителем, но и заступником Тарусы, рассматривавшим ее как один из небольших, но имеющих значительный культурный и рекреационный потенциал малых городов России. Оценив самые острые проблемы города, Паустовский 26 июня 1956 г. опубликовал в газете «Правда» «Письмо из Тарусы», которое не только получило достаточно широкую известность, но и – что значительно важнее – принесло ощутимые результаты. Паустовский считал необходимым пересмотреть сложившееся в давние времена и не везде еще преодоленное пренебрежительное отношение к «маленьким городам» как к захолустным, как к «медвежьим углам». Отметив в письме, что в этих многочисленных городах, часть из которых стали районными центрами, имеются «скрытые возможности как для своего благосостояния, так и для того, чтобы внести свой вклад в общегосударственную жизнь», Паустовский переходит к рассказу о Тарусе, сразу же отметив ее необычность и уникальность: «Пожалуй, нигде поблизости от Москвы нет мест, таких типично и трогательно русских по своему пейзажу» [6]⁵. Таруса характеризуется прозаиком не только как город художников, но и как центр, вокруг которого расположено 19 колхозов, большая часть которых не электрифицирована, что, по справедливому мнению Паустовского, тормозит развитие сельского хозяйства, как тормозит его и нехватка техники, необходимой для производства овощей. В качестве одной из наиболее острых Паустовский выделяет проблему дорог, которые чрезвычайно плохи, причем отсутствует прямое сообщение между Тарусой и Калугой, областным центром. Прозаик высказывает немало предложений по развитию логистики, электрификации, созданию природного заповедника, напрямую обращается к Министерству здравоохранения РСФСР с идеей открыть под Тарусой детский санаторий и организовать семейный отдых. Паустовский характеризует и ряд других проблем, в том

числе отсутствие водопровода, нехватку помещений для учебы школьников, нарушение природоохранного законодательства, наличие каменоломен (карьеров) в городе и его окрестностях, сведение лесов и проч.

В «Письме из Тарусы» содержатся предложения по развитию города, который сделался «своего рода творческой лабораторией и приютом для людей искусства и науки» и связующим центром для расположенных в его окрестностях колхозов. Ставится значимая цель развития: «Превращение Тарусы в город органического слияния передового сельского хозяйства с городом отдыха, превращение района Тарусы в заповедник исключительного по своей живописной силе русского ландшафта – все это осуществить легко. Было бы только желание» [6].

Спустя девять лет в новом письме, вновь напечатанном в «Правде», Паустовский назовет этот свой первый материал «слезницей», «слезным завыванием» «русского городка на свою неприятную судьбу». Начало нового письма лирическое, оно обращено не к чиновникам, а к широкому кругу читателей. Это гимн России, созданный писателем, который несмотря на ухудшающееся здоровье продолжает активно работать и заботиться о благе тарусян. «Широко легла неизмеримая страна – Россия, ее глубокие до синевы пространства, ее вольный воздух, теплый от запаха клевера и старой соломы, ее дубовые леса и одинокие осокори, ее легко задумавшиеся реки». По словам Паустовского, было много скептиков, полагавших, что после его письма в «Правду» проблемы Тарусы не привлекут внимание властей. Однако все сложилось по-иному – вопрос о благоустройстве одной «из Золушек среди наших городков» обсуждался в Совете министров РСФСР. О результатах проделанной работы и пишет в 1965 г. Паустовский, констатируя, что у Тарусы теперь два новых лица – «города художников и города отдыха» [8]. Прозаик особо отмечает новые книги, раскрывающие богатую историю Тарусы, и художественную галерею, возникшую благодаря дарам местных жителей. Назвав оставшиеся проблемы и отметив возможные пути их решения, Паустовский переходит к мыслям о судьбе маленьких городков, как бы закольцовывая композицию из двух писем.

Второе письмо Паустовского тоже не осталось без внимания. Менее чем через два месяца в «Правде» был опубликован «обзор писем читателей» Л. Кудреватых с тем же названием, что и материал прозаика – «Судьба маленького города» [3]. В обзоре упоминаются письма старых большевиков – бывших руководителей

Тарусского укома КПСС, и приехавшего в Тарусу на время отпуска москвича, который вслед за Паустовским восхищается красотой города, а также других лиц. Все они едины в поддержке идеи Паустовского о сохранении и использовании для отдыха малых исторических городов страны.

Письма в «Правду» свидетельствуют о трогательной любви и действенной заботе Паустовского о Тарусе. Работая над концепцией и составом альманаха «Тарусские страницы», тематика, проблематика и авторский состав которого преодолели региональные границы, Паустовский привлек к подготовке сборника тарусских дачников – Бориса Балтера, Аркадия Штенберга, Николая Отгена (подробнее см.: [4; 10]), формируя «дачный топос» Тарусы. «Тарусские страницы» соединили прославленных и молодых талантливых авторов, некоторым из которых было непросто опубликоваться в ту пору. В Тарусе Паустовский работал над многими произведениями, включая части с третьей по шестую «Повести о жизни», однако городок нечасто упоминается в его художественных произведениях.

Таруса, что «лежит где-то на краю калужской земли» [7, т. 7, с. 202], и ее замечательные жители – героини очерка «Городок на Оке» (1961). В рассказе «Амфора», датированном тем же годом, цитируются строки Н.А. Заболоцкого – «прекрасного и горестного поэта, умершего два года назад» и сообщается о недавних встречах с ним в его «провинциальном тарусском домике с бегонией на подоконнике» [7, т. 6, с. 572].

Выводы

Проведенный в статье комплексный анализ опубликованных и неопубликованных писем и публицистики Паустовского показывает, что Таруса стала для прозаика одним из наиболее значимых мест, его творческой лабораторией. Любовь к городу была действенной – Паустовский не только восхищался красотой того места, где жил и работал, но и всеми доступными ему средствами стремился сохранить уникальность города, привлечь к его проблемам представителей власти разных уровней. И его энергия принесла значимые для развития города результаты. Писатель ценил Тарусу как место уединения и работы, при этом не отказывая себе в желании пригласить на свою дачу близких и коллег. Сейчас Таруса во многом известна благодаря Паустовскому, жившему и похороненному в этом небольшом прекрасном городе.

Примечания

1. Этот термин утвердился еще в XIX в., см., напр.: [11].
2. См., напр., в письме Паустовского В.В. Навашиной из Солотчи от 26 июня 1947 г.: «Астма меня совсем оставила» [7, т. 9, с. 256].
3. Паустовский К.Г. – Делекторской Л.Н. Машинопись. Московский литературный музей-центр К.Г. Паустовского (далее – МЛМЦ КП) КП-3275/51. Л. 2.
4. Паустовский К.Г. – Келлерману М.А. 6 сентября 1961 г. Рукопись. МЛМЦ КП КП-31994/76-1. Л. 1.
5. Текст, опубликованный в девятитомном собрании сочинений Паустовского, существенно отличается от газетного варианта, хотя в комментариях и указано, что очерк впервые напечатан в «Правде».

Библиографический список

1. Богданова О.А. Формирование исследовательского тезауруса при изучении феномена дачи в русской литературе XIX–XXI вв. // *Studia Litterarum*. 2022. Т. 7. № 3. С. 10–29.
2. Кривулин В.Б. Стихи. Париж: Ритм, 1981. 62 с.
3. Кудреватых Л. Судьба маленького города (Обзор писем читателей) // *Правда*. 1965. 7 сентября. С. 4.
4. Кузнецова О.Н. «Тарусские страницы» в истории советской публицистики // *Национальная Ассоциация Ученых*. 2020. № 54-3. С. 15–18.

5. Миндлин Эм. Необыкновенные собеседники. Литературные воспоминания. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Советский писатель, 1979. 560 с.
6. Паустовский К.Г. Письмо из Тарусы // Правда. 1956 26 июня. № 178. С. 2.
7. Паустовский К.Г. Собр. соч.: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981–1986.
8. Паустовский К.Г. Судьба маленького города. Письмо из Тарусы // Правда. 1965. 16 июля. № 197. С. 4 (рубрика «Культура. Мораль. Быт»).
9. Пахомова И.С. Письма писателей в собрании Музея К.Г. Паустовского: из новых поступлений // Творческое наследие Константина Паустовского в XXI веке: сб. научных статей. Вып. 2 / отв. ред. М.В. Скороходов. М.: Макс пресс, 2023. С. 176–204.
10. Самостьян Т.Ю. Создание «Тарусских страниц»: цензура, писатель, память // Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб.: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы МАПРЯЛ, 2019. С. 1933–1938.
11. Симанский В.К. Петербургские дачные местности в отношении их здоровья. СПб.: В.К. Симанский, 1881. 56 с.

References

1. Bogdanova O.A. Formation of Research Thesaurus in the Study of the Phenomenon of Dacha in Russian Literature of XIX–XXI Centuries. *Studia Litterarum*, 2022. т. 7, No.3, Pp. 10–29.
 2. Krivulin V.B. Poems. Paris: Rhythm Publ., 1981, 62 p.
 3. Kudrevatykh L. The Fate of a Small Town (Review of Readers' Letters). *Pravda*. 1965, September, 7, Pp. 4.
 4. Kuznetsova O.N. "Tarus Pages" in the History of Soviet Journalism. *National Association of Scientists*, 2020, No. 54-3, Pp. 15–18.
 5. Mindlin Em. Extraordinary interlocutors. *Literary Memoirs*. Edition 2nd. Moscow, Soviet Writer Publ., 1979, 560 p.
 6. Paustovsky K.G. Letter from Tarusa. *Pravda*. 1956, June, 26, No. 178, p. 2.
 7. Paustovsky K.G. Collected Works, in 9 volumes. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1981–1986.
 8. Paustovsky K.G. The Fate of a Small Town. Letter from Tarusa. *Pravda*, 1965, July, 16, No. 197, p. 4 (rubric "Culture. Morality. Life").
 9. Pakhomova Irina S. Writers' Letters in the Collection of the K.G. Paustovsky Museum: from New Acquisitions. *Creative Heritage of Konstantin Paustovsky in the XXI Century: Collection of Scientific Articles*. Vol. 2, ex. ed. Maxim V. Skorokhodov. Moscow, MAX Press LLC Publ., 2023, Pp. 176–204.
 10. Samoyan T.Yu. Creation of "Tarus Pages": Censorship, Writer, Memory. *Russian Word in a Multilingual World*. Materials of the XIV Congress of IAPRYAL. St. Petersburg: International non-profit Partnership of Teachers of Russian Language and Literature IAPRYAL, 2019, Pp. 1933–1938.
 11. Simanskiy V.K. St. Petersburg Dacha Areas in Relation to their Healthiness. St. Petersburg: V.K. Simanskiy Publ., 1881, 56 p.
-

МИХАЛЕНКО НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, г. Москва, Россия

E-mail: rinsan-tin@rambler.ru

MIKHALENKO NATALIA VLADIMIROVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, A.M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

E-mail: rinsan-tin@rambler.ru

«СТАНЦИЯ АХМАТОВКА» – МЕСТО ТВОРЧЕСКОГО ПРИТЯЖЕНИЯ*

“AKHMATOVKA STATION” IS A PLACE OF CREATIVE ATTRACTION

В статье писательская дача рассматривается как пример идеального топоса творчества, где на основе рефлексии тех или иных событий создаются новые литературные произведения, происходит общение с коллегами по литературному цеху. А сама дача, окружающая местность, становится частью не столько реального, сколько художественного пространства. В статье анализируется, как топос ахматовской «будки» был воспринят ее учениками по поэтическому мастерству – И.А. Бродским, А.Г. Найманом, Д.В. Бобышевым. На материале воспоминаний Н.Н. Глен, А.М. Володина и др. отмечаются основы взаимоотношений с поэтессой. Делаются выводы об онтологических и аксиологических основах творчества, воспринятых «волшебным хором» Ахматовой.

Ключевые слова: А.А. Ахматова, И.А. Бродский, А.Г. Найман, Д.В. Бобышев, писательский поселок в Комарово, дачный топос.

In the article, the writer's cottage is considered as an example of an ideal topos of creativity, where new literary works are created based on the reflection of certain events, and communication with colleagues in the literary workshop takes place. And the cottage itself, the surrounding area, becomes part not so much of the real as of the artistic space. The article analyzes how the topos of Akhmatova's "booth" was perceived by her students in poetry – I.A. Brodsky, A.G. Naiman, D.V. Bobyshev. Based on the material of the memoirs of N.N. Glen, A.M. Volodin and others, the foundations of the relationship with the poetess are noted. Conclusion is drawn about the ontological and axiological foundations of creativity, perceived by Akhmatova's "magic choir".

Keywords: A.A. Akhmatova, I.A. Brodsky, A.G. Naiman, D.V. Bobyshev, writer's village in Komarovo, dacha topos.

Введение

Целью статьи является рассмотрение на основе биографического и компаративного методов исследования свидетельств современников, связанных с творческим общением с А.А. Ахматовой на даче в Комарово, делаются выводы об аксиологии и онтологии творчества поэтессы, ее картине мира, которые оказали влияние на мировоззрение ее учеников (И.А. Бродского, А.Г. Наймана, Д.В. Бобышева). Особый акцент сделан на малоисследованной проблеме изучения дачного топоса и его влияния на поэтическую лабораторию автора и его последователей, что определяет актуальность данной работы. Новизна исследования обусловлена комплексным анализом свидетельств современников об особенностях творческого и дружеского обмена мнениями, происходившего на природе, в дачном доме, которые тем или иным образом становились контекстом общения, акцентировали определенный круг обсуждавшихся тем, связанных как с проблемами писательского мастерства, влияния жизненных обстоятельств на текст, так и с житейскими вопросами.

Изложение основного материала

Топос дачи Ахматовой в Комарово вобрал в себя

эклектичные черты, связанные с приобщением к литературной традиции в непринужденной атмосфере разговора на фоне природы Финского залива в маленькой неустроенной «будке», как ласково называла свой дом поэтесса.

Жизнь на даче в Комарово, общение с писателями и поэтами, литературное «наставничество» стали своеобразным продолжением усадебной традиции. В гостях у Ахматовой здесь бывали Д.С. Лихачев, С.С. Прокофьев, Ф.Г. Раневская, Б.А. Ахмадулина и многие другие. На даче собирались молодые поэты («волшебный хор» – Е.Б. Рейн, Д.В. Бобышев, А.Г. Найман, И.А. Бродский), которые приносили свои стихи, участвовали в разговорах о поэзии.

О значимости Комарово говорила сама Ахматова, вспоминая, что местные дачи приснились ей за несколько лет до основания поселка: «Эти зеленые домики с застекленными террасами (в одном из них я живу) непрерывно стояли перед моими закрытыми глазами в 1951 году в Пятой Советской больнице (Москва), когда я лежала после инфаркта и, вероятно, под действием пантопона. Дома эти тогда еще не существовали – их построили в 1955 году, но, когда я их увидела, я тотчас припомнила, где видела их раньше. Оттого я написала

* Исследование выполнено в ИМЛИ РАН за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00051, <https://rscf.ru/project/22-18-00051/>

в “Эпилоге”: “Живу, как в чужом мне приснившемся доме, / Где, может быть, я умерла...” [1, т. 5, с. 162]. Вероятно, это стало своеобразным началом мистификации и мифологизации этого места, где в самой скудной обстановке происходило общение со многими писателями и деятелями искусства. «Будка» стала местом не только творчества, но и поклонения для многих ценителей творчества поэтессы. Неслучайно в воспоминаниях ее современников часто говорится о том, как многие почитатели ее таланта, корреспонденты, иностранцы приезжали сюда без каких-либо договоренностей, точно не зная, смогут ли увидеть Ахматову, но надеясь на встречу.

Пространство Комарово в стихах Ахматовой мифологически расширялось. Для автора была очень важна память места, его история, связанная со временем, когда эта территория (Келломяки) принадлежала Финляндии:

Живу, как вчужом, мне приснившемся доме,
Где, может быть, я умерла,
И, кажется, тайно глядится Суоми
В пустые свои зеркала.

Иду между черных приземистых елок.
Там вереск на ветер похож... [1, т. 2, с. 183]

В стихотворении «При непосылке поэмы» (1963) комаровские деревья напоминают героине библейские ливанские кедровые:

Приморские порывы ветра
И дом, в котором не живем,
И тень заветнейшего кедрового
Перед запретнейшим окном... [1, т. 2, с. 187]

Характерно, что возмущение Ахматовой вызвала строка стихотворения «Лес заснул. И, как во сне...» М.А. Дудина, где говорилось, что «у медных сосен медный звон» [8, с. 126]. Ахматова удивлялась: «Это неправда, посмотрите – какие же они медные. Я их хорошо знаю, я их всегда в Будке слушаю <...> Ну – разговаривают, шепчутся, спорят, стонут – что угодно. Но откуда медный звон? Где он его слышал?» [7, с. 632] В стихотворении «Сосны» (1961) именно деревья, по ее представлению, создают ощущение дома в комаровской «будке»:

Не здороваются, не рады!
А всю зиму стояли тут,
Охраняли снежные клады,
Вьюг подслушивали рулады,
Создавая смертный уют [1, т. 2, с. 104].

Неслучайно, именно «лесная коряга» становится «духом, хранителем “места сего”» [1, т. 2, кн. 2, с. 119]. Аскетичный быт в «будке» контрастировал со «смертным уютом», богатством природы, сосновым лесом, берегом Финского залива. Как отмечала Ю.В. Шевчук, «загородное пространство в произведениях Ахматовой воздушно, полно обновляющей силы для лирической героини» [10, с. 108].

Для Ахматовой было характерно представление о связи событий, происходивших в одном месте, но в раз-

ное время. Как отмечал Найман, она «видела одну и ту же пьесу, идущую в разных декорациях» [9, с. 6]. Он отмечал, что ее картина мира основывалась на представлении о повторяемости событий, их глубокой внутренней взаимосвязи, цикличности жизни: она «притягивала к себе самые невероятные совпадения, самых неожиданных двойников» [9, с. 6]. Соломон Волков писал о способности Ахматовой «перекинуть мгновенный, но прочный мостик» между различными эпизодами ее жизни, когда она сравнила весну в Комарово 1965 г. и майский снег в 1916 г.: «Мы с Ахматовой вышли на крыльцо. И тут природа <...> решила доказать, что последнее слово всегда останется за ней: над покрытым свежим белым снегом Комаровом взойшла фантастическая, ослепительно яркая радуга. Любуясь этой радугой, Ахматова заметила своим грудным, гипнотически значительным и внятным голосом: “Такая же погода была, помнится, в мае 1916 года”» [5].

Она умела не только связывать различные жизненные события, видеть внутреннюю логику и символику случившегося, но и приобщала людей, находившихся рядом, к своей творческой философии, взгляду на мир. Многие литераторы, приезжавшие в Комарово, отмечали, что они получали намного больше, чем просто оценку своих произведений. Вовлекая их в свободную беседу, общение, Ахматова делилась с ними своим представлением о мире, пониманием истории и философии литературы, на которых основывалась ее поэтическая лаборатория. Топос дачного поселка сообщал таким беседам непринужденность, спокойствие, давал возможность без суеты обсудить среди природы важные вопросы.

Молодые поэты – Бродский, Рейн, Бобышев, собиравшиеся в Комарово, приходили к Ахматовой, как говорил Бродский, «потому что она наши души приводила в движение, потому что в ее присутствии ты как бы отказывался от себя, от того душевного, духовного – да не знаю уж как это там называется – уровня, на котором находился, – от “языка”, которым ты говорил с действительностью, в пользу “языка”, которым пользовалась она» [6, с. 256]. Общение с Ахматовой было душевным камертоном, организующим началом для начинающих писателей: «На всех нас, как некий душевный загар, что ли, лежит отсвет этого сердца, этого ума, этой нравственной силы и этой необычайной щедрости, от нее исходивших» [Там же].

Квинтэссенция того значения, которое имел дачный обмен мнениями, выражена в одном из воспоминаний Анатолия Наймана. Разговор о сущности поэзии происходил в тесном соприкосновении с природой, из-за чего возник образ первозданного слова, которое невозможно выразить человеческим языком. Он отмечал особое очарование теплой ночи, ощущение, что в свете свечей сосны казались стоящими у самого открытого окна: «Неожиданно для себя – и с неожиданным волнением – я сказал: “Где-то есть стихи такие прекрасные, что все, что написано здесь, на земле, – Анна Андреевна, простите меня, и ваши тоже, – в сравнении с ними страшная грубость, неблагозвучие, косноязычие. Единственное земное слово, в них возможное, хотя и самое уродливое, это “прекрасный”...» [9, с. 29]. Интересно, что поэтесса поддержала этот образ идеального слова, которого невозможно достичь: «Внезапно Ахматова очень серьезно

произнесла: «Нет, он дело говорит»» [Там же].

В воспоминаниях о времени, проведенном с ней в Комарово, писатели отмечали простоту быта, неустроенность жизни поэтессы, которые, казалось, не мешали ее работе, не оказывали на ее влияние.

Найман писал: «Я застал ее в сравнительно благополучные годы. Литфонд выделил ей дачу в Комарове, дощатый домик, который она скорее добродушно, чем осуждающе, называла Будкой, как хатку под Одессой, где она родилась. Его и сейчас можно видеть, один из четырех на мысочке между улицами Осипенко и Озерной. Один угол топчана, на котором она спала, был без ножки, туда подкладывались кирпичи» [9, с. 7–8].

Корреспондент гамбургской газеты В. Бонгард вспоминал: «Ахматова встретила нас в высоком кресле у маленького письменного стола, стоявшего под прямым углом к окну – единственному, освещающему крестьянского вида комнату. Кровать, сделанная из грубого дерева, – у одной стены. У другой – другая, покрытая разноцветным шерстяным одеялом. Несколько книжных полок в углу, не совсем заполненных книгами; на маленьком столике старый радиоприемник и патефон» [4].

Ахматова обладала редким умением увидеть забавную сторону какой-либо ситуации или вещи, что, вероятно, поддерживало и ее саму, и людей, бывших рядом с ней. Бродский называл это «сюрреалистическим ощущением»: «Помню, на даче в Комарове у нее стояла горка с фарфоровой посудой. В разговоре нашем возникла какая-то пауза, и я, поскольку мне уже нечего было хвалить в этом месте, сказал: “Какой замечательный шкаф”. Ахматова отвечает: “Да какой это шкаф! Это гроб, поставленный на попа”» [6, с. 235]. С юмором она оценивала дачный быт, иронизировала над умением архитектора спроектировать в дачном доме только одну жилую комнату: все остальное пространство занимали кухня, веранда, коридоры, второе крыльцо [9, с. 7–8].

Бродский говорил, что молодые поэты учились у Ахматовой нравственной чистоте, всепрощению, своеобразному варианту собранности: «...в моем сознании всплывает одна строчка из того самого “Шиповника”»: “Ты не знаешь, что тебе простили...”. Она, эта строчка, не столько вырывается из, сколько отрывается от контекста, потому что это сказано именно голосом души – ибо прощающий всегда больше самой обиды и того, кто обиду причиняет. Ибо строка эта, адресованная человеку, на самом деле адресована всему миру, она – ответ души на существование. Примерно этому – а не навыкам стихосложения – мы у нее и учились» [6, с. 256].

Бобышев писал не только о своеобразном обучении у Ахматовой, содержательных беседах «о самом главном», то есть о литературе, о поэзии, о прошлом и настоящем», но и свободном обмене мнениями. Он считал, что Ахматова «проверяла на наш молодой вкус свою работу над большим стилем, над крупными формами». Он вспоминал, как она ему – единственному слушателю – однажды прочитала всю «Поэму без героя»: «Ей было важно узнать, как воспринимается на свежий слух последняя, самая полная версия поэмы. Впечатление было сильнее, как от настенной фрески “Страшного суда”, – по-моему, именно эти слова я пробормотал ей, когда она закончила чтение» [3].

О похожем ощущении причастности к чему-то большему, к уникальному феномену творчества говорится и в воспоминаниях Бродского. Он писал, что, побывав на даче у Ахматовой три-четыре раза с Е. Рейном и А. Найманом, сначала не осознавал, с кем имеет дело, но, однажды возвращаясь от Ахматовой в набитой битком электричке, «вспомнил то ли ее фразу, то ли поворот головы – и вдруг все стало на свои места» [6, с. 224]. После этого переломного момента он часто бывал в гостях у Ахматовой, снимал дачу в Комарово в одну из зим: «Тогда мы с ней виделись буквально каждый день. Дело было вовсе не в литературе, а в чисто человеческой и – смею сказать – обоюдной привязанности» [6, с. 224–225].

Общение на даче в Комарово как бы возрождало традиции усадебной культуры. Туда приезжала «масса народу», «устраивались большие обеды», во время которых происходил обмен суждениями. А.М. Володин вспоминал о своей растерянности во время такого дружеского обеда и о том, как Ахматова была внимательна к нему, позаботилась о его комфорте: «...она сидела, царственная, во главе стола. Каждый говорил что-нибудь коротко, остроумно и громко, так как она уже плоховато слышала. Все ближе и ближе подходила и моя очередь, я лихорадочно соображаю: что я скажу, что я скажу? Растерялся я жутко и пробормотал то, что шептал соседу, какой-то бред, и... замолк. Кто-то бросил: “Да, разговорчивый гость у нас сегодня попался”. А Ахматова: “Что вы, он весь вечер разговаривал, только про себя”» [2].

По воспоминаниям Бродского, в Комарово многие приезжали к ней именно за утешением и советом, «особенно дамы», для которых было уже достаточной поддержкой кому-то изложить свои проблемы [6, с. 238].

По его мнению, Ахматова обладала редкой проницательностью, пониманием другого, честностью. Тонким психологизмом проникнуты ее слова о поэтическом вкусе Бродского, о том, что ему непросто было найти «свои» стихи: «И Ахматова вдруг говорит: “Вообще, Иосиф, я не понимаю, что происходит; вам же не могут нравиться мои стихи”. Я, конечно, взвился, заверещал, что ровно наоборот. Но до известной степени, задним числом, она была права. <...> “Сероглазый король” был решительно не для меня, как и “перчатка с левой руки” – все эти дела не представлялись мне такими уж большими поэтическими достижениями. Я думал так, пока не наткнулся на другие ее стихи, более поздние» [6, с. 225].

Выводы

Комарово стало точкой притяжения литераторов, журналистов, равнодушных читателей, которым важно было увидеться с Ахматовой, пообщаться, даже не будучи с ней знакомыми. Образ дачи-«будки» в воспоминаниях о поэтессе тесно связан с аксиологическими основами усадебной культуры XIX в., где творчество, обсуждение произведений происходит в тесном соприкосновении с природой, с простым бытом. По свидетельствам современников можно судить о сути писательской школы Ахматовой, о том осмыслении жизни и творчества, которым она делилась с «волшебным хором» своих учеников.

Библиографический список

1. *Ахматова А.А.* Собр. соч.: в 6 т.; сост., подгот. текста, коммент., ст. Н.В. Королевой. М.: Эллис Лак, 1998–2005.
2. Беседа с А. Володиным «На шарике тесненьком столпились мы...» // Октябрь. 1999. № 1. С. 93–100.
3. *Бобышев Д.В.* К 125-летию со дня рождения Анны Ахматовой // <https://dbobyshev.wordpress.com/oko-ahmatovoj/> Дата обращения: 29.03.2024.
4. *Бонгард В.* «Все дома здесь шатаются» (Встреча с Анной Ахматовой в Комарово) // Новое русское слово. Нью-Йорк. 1965. 28 февраля.
5. *Волков С.М.* Визит к старой даме // Независимая газета. 2000, 18 мая.
6. *Волков С.М.* Диалоги с Иосифом Бродским / вст. ст. Я. Гордина. М.: Независимая газета, 2000. 328 с.
7. *Глен Н.Н.* Вокруг старых записей // Воспоминания об Анне Ахматовой / сост. В.Я. Виленкин и В.А. Черных; комм. А.В. Курт и К.М. Поливанова. М., 1991. С. 627–639.
8. *Дудин М.А.* До востребования. Л.: Лениздат, 1963. 259 с.
9. *Найман А.Г.* Рассказы о Анне Ахматовой: из книги «Конец первой половины XX века» / сост. раздела «Приложения» А. Г. Наймана. М.: Худож. лит., 1989. 302 с.
10. *Шевчук Ю.В.* «Самонаблюдение» в пространстве: русская усадьба в лирике Анны Ахматовой 1910-х гг. // Усадьба реальная – усадьба литературная: векторы творческого преображения: Коллективная монография / ред. О.А. Богданова. М.: ИМЛИ РАН, 2021. С. 106–117.

References

1. *Akhmatova A.A.* Collected Works: in 6 volumes; compilation, text preparation, comments, article by N.V. Koroleva. Moscow: Ellis Luck, 1998–2005.
 2. A conversation with A. Volodin “We crowded together on a small ball...”. Oktjabr’ (October), No. 1, 1999, Pp. 93–100.
 3. *Bobyshev D.V.* To the 125th anniversary of the birth of Anna Akhmatova. <https://dbobyshev.wordpress.com/oko-ahmatovoj/> Date of address: 03/29/2024.
 4. *Bongard V.* “All the houses are staggering here” (Meeting with Anna Akhmatova in Komarovo). Novee Russkoe Slovo (New Russian Word). New York, 1965. February 28.
 5. *Volkov S.M.* Visit to the old lady. NezasvisimajaGazeta (Independent Newspaper). 2000, May 18.
 6. *Volkov S.M.* Dialogues with Joseph Brodsky. Introductory article by Y. Gordin. Moscow, Nezasvisimaya Gazeta Publishing House, 2000. 328 p.
 7. *Glen N.N.* Around old records. Memories of Anna Akhmatova. Compiled by V.Ya. Vilenkin and V.A. Chernykh. Commentary by A.V. Kurt and K.M. Polivanov. Moscow, Sovetskijisatel’ Publ, 1991, Pp. 627–639.
 8. *Najman A.G.* Stories about Anna Akhmatova: from the book “The end of the first half of the XX century”. Compiler of the section “Appendices” by A.G. Naiman. Moscow, Hudozh. lit. Publ., 1989. 302 p.
 9. *Dudin M.A.* Dostavlenie. Leningrad: Lenizdat, 1963. 259 p.
 10. *Shevchuk Ju.V.* «Introspection» in space: the Russian manor in the lyrics of Anna Akhmatova of the 1910s. Real estate – literary estate: vectors of creative transformation) The collective monograph, ed. O.A. Bogdanova. Moscow: IML Publ., 2021, Pp. 106–117.
-

АКАТОВА НАТАЛИЯ ГЕННАДЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Орел, Россия
E-mail: ngofficial@yandex.ru

БЕССОНОВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Орел, Россия
E-mail: julyorags@mail.ru

БУЛГАКОВА ИРА МИХАЙЛОВНА

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Среднерусский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Орел, Россия
E-mail: irmex@mail.ru

AKATOVA NATALIA GENNADIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPА, Orel, Russia
E-mail: ngofficial@yandex.ru

BESSONOVA JULIA ALEXANDROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPА, Orel, Russia
E-mail: julyorags@mail.ru

BULGAKOVA IRA MIKHAILOVNA

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Central Russian Institute of Management-branch of RANEPА, Orel, Russia
E-mail: irmex@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF TEACHING LINGUISTIC DISCIPLINES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' RHETORICAL COMPETENCE

В статье рассмотрено понятие интерактивных технологий, проблемы их изучения применительно к различным уровням образования (среднему общему, среднему профессиональному, высшему), обоснована актуальность их использования в новых условиях технологизации и информатизации учебного процесса. Определено понятие риторической компетенции, рассмотрена ее структура, специфика формирования и роль в практике вузовского преподавания в рамках языковых дисциплин, приведены примеры ее развития в России и за рубежом в контексте использования интерактивных технологий. Описаны авторские варианты развития риторической компетенции посредством интерактивных технологий в лингвистических курсах дисциплин «Иностранные языки», «Иностранные языки в профессиональной сфере», «Русский язык и культура речи», «Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности» и других на нефилологических направлениях подготовки Среднерусского института управления-филиала РАНХиГС.

Ключевые слова: интерактивные технологии, риторическая компетенция, лингвистические дисциплины, неязыковой вуз.

The article discusses the concept of interactive technologies, the problems of their study in relation to various levels of education (secondary general, secondary vocational, higher), and substantiates the relevance of their use in new conditions of technologization and informatization of the educational process. The concept of rhetorical competence is defined; its structure, specifics of formation and role in the practice of university teaching within the framework of language disciplines are considered; examples of its development in Russia and abroad in the context of the interactive technologies use are given. The article describes the author's options for the development of rhetorical competence through interactive technologies in linguistic courses of the disciplines "Foreign Languages", "Foreign languages in the professional sphere", "Russian language and speech culture", "Communicative culture of oral and written speech in professional activity" and others in non-philological areas of training in the Central Russian Institute of Management-branch of RANEPА.

Keywords: interactive technologies, rhetorical competence, linguistic disciplines, non-linguistic university.

Введение

Актуальность. Технологизация и информатизация образовательного процесса диктуют новые условия взаимодействия преподавателя и обучающихся на занятии, требуют переосмысления традиционных форм и методов обучения, указывают на необходимость все большего вовлечения студентов во все уровни органи-

зации и проектирования педагогической деятельности. Анализ научной литературы по данной проблематике позволяет утверждать, что само понятие «интерактивная технология» довольно прочно вошло в научную парадигму психолого-педагогической мысли. Однако, несмотря на большое количество методических работ, посвященных интерактивному обучению, не разработан

четкий понятийно-категориальный аппарат, отсутствует единое определение рассматриваемого нами понятия, понимание его методологической базы. А формирование компетенций за счет использования интерактивных технологий в образовательном пространстве вуза рассмотрено недостаточно и фрагментарно.

Цель исследования. В данной статье считаем целесообразным рассмотреть интерактивные технологии в практике преподавания языковых дисциплин в вузе в контексте развития риторической компетенции студентов.

Новизна. Новизна исследования объясняется несколькими причинами: во-первых, в научных источниках встречается недостаточно полная информация относительно развития риторической компетенции именно за счет использования интерактивных технологий; во-вторых, технологии и методики обучения в Среднерусском институте управления – филиале РАНХиГС предусматривают формирование риторической компетенции как фактор личностного и профессионального развития студентов.

Методы исследования. В настоящей работе были использованы методы исследования: общие теоретические (анализ источников по проблеме) и практические (описание применения примеров развития риторической компетенции в рамках дисциплин по русскому и иностранным языкам в вузе).

Изложение основного материала

Интерактивные технологии понимают как «вид информационного обмена обучающихся с окружающей информационной средой» [9, с. 239], «организацию и развитие диалогового общения» [5], «специальную форму познавательной деятельности» [12], «систему способов организации взаимодействия педагога и обучающихся» [10]. Баранова А.Р., Еремеева Г.Р., Ладнер Р.А. ассоциируют их с информационно-коммуникативными и компьютерными технологиями [3].

Несмотря на определенные расхождения в понимании данного феномена, все исследователи сходятся во мнении, что суть интерактивных технологий заключается в активном взаимодействии акторов педагогического процесса.

С учетом проанализированных нами дефиниций считаем целесообразным понимать под интерактивными технологиями организацию педагогического процесса, основанную на взаимодействии преподавателя и обучающихся с постоянной обратной связью, ведущую к гарантированному достижению поставленных дидактических целей.

Использование таких технологий обучения обусловлено целями и задачами учебного процесса в целом и конкретного учебного занятия в частности, направлено на формирование и развитие личности обучающегося, свободно ориентирующейся в современном мире, владеющей необходимым набором компетенций для адекватного взаимодействия и самореализации. Среди ряда компетенций, формируемых в вузе, можно выделить коммуникативную как одну из определяющих для успешной коммуникации в профессиональной и личной сфере, и риторическую как ее составную часть.

В настоящей работе будем рассматривать риторическую компетенцию как способность личности созда-

вать, произносить и осмысливать текст в соответствии с целью и ситуацией публичной речи. Она определяется совокупностью следующих качеств личности: естественное поведение, налаженный контакт с аудиторией, привлечение внимания слушателей, требуемое риторическое поведение. В ряде работ современных исследователей рассматривается структура риторической компетенции. Так, Копбаева Е.Р. выделяет следующие ее компоненты: когнитивный, практико-деятельностный и личностный [4]. Когнитивный компонент обусловлен риторическим знанием в области гуманитарных наук; практико-деятельностный компонент предполагает риторические умения построения текста выступления; личностный компонент связан с пониманием личности своей риторической культуры, возможностей ее развития.

Обращаясь к исследованию риторической компетенции Отводенко Н.В., следует указать элементы сформированной риторической компетенции личности [7]:

- совокупность сформированных за весь период обучения риторических умений;
- умение выступать с публичной речью на определенную тему;
- умение оценивать аудиторию, взаимодействовать со слушателями и контролировать свое эмоциональное состояние;
- владение стилями речи и умение их применять адекватно в определенной ситуации выступления;
- умение строить диалог, налаживать обратную связь с аудиторией, знать приемы проведения дискуссии и правильно ориентироваться в ситуациях общения.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что риторическая компетенция подразумевает потребность в изучении закономерностей риторики, способность заниматься риторической деятельностью и развития собственных риторических возможностей, практическое владение различными жанрами публичной речи, умение находить оригинальные пути решения коммуникативных задач.

Многие ученые рассматривали процесс формирования и развития риторической компетенции посредством традиционных методов и интерактивных технологий в России на различных уровнях образования: среднего, среднего профессионального, высшего.

Так, К.З. Закирьянов в своем исследовании «Формирование лингвистической компетенции школьников» утверждал, что для гармоничного развития личности необходимо развивать у ученика четыре основные компетенции в рамках дисциплины «Русский язык»: языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической. Для этого необходимо как практическое, так и теоретическое овладение языком как средством общения. Овладение русским языком на практическом уровне – это только основа лингвистического образования. Необходимо дополнить эти практические умения и навыки теоретическими знаниями, которые помогут сформировать у учащихся как научное понимание языка, так и понимание правил построения художественной речи, ораторского искусства и красноречия.

Также можно отметить публикации, раскрывающие специфику риторической компетенции на уровне школьного образования, ее взаимосвязь с компетентностью лингвистической, где анализируется важность

«риторизации» всего дидактического процесса, утверждается необходимость его переориентации на полноценное деловое общение по канонам риторики (Ницета В.А.). Кроме того, существуют отдельные авторские разработки по вопросам развития риторической компетенции в школе, представленные в виде презентаций и содержащие конкретные указания по организации учебного процесса, направленного на формирование риторической компетенции как фактора успешной социализации школьника. Так, предлагается риторику выделить в отдельный учебный курс, ориентированный на изучение таких тем, как виды общения, речевые жанры, стили речи, речевой этикет, правильность речи, редактирование текста, публичная речь, дискуссия и т.д., для реализации которого определяются виды работ учителя и ученика: диалог, рассказ, творческое сочинение, читательские или фантазийные впечатления, устные дискуссии, языковые и ролевые игры, встречи с творческими людьми и пр. (Зорина Н.Х.).

Единичные публикации связаны с проблемами развития риторической компетенции в учебных заведениях среднего профессионального образования, где утверждается мысль о неразрывности эстетического развития студентов колледжа с их риторической компетенцией: предлагается концепция эстетико-ориентированного преподавания риторики и внедряется в практику деятельности педагогического колледжа как фактор совершенствования профессиональной подготовки обучающихся (Львова Л.С.).

Ряд публикаций обращен к проблемам развития риторической компетенции в вузе. Так, авторы разрабатывают и предлагают систему упражнений и риторических задач, мастер-классы, сбор банка визуальных средств, иллюстрирующих коммуникацию учитель-ученик в кино, в художественной литературе, в процессе проведения внеаудиторных занятий (олимпиад, турниров) (Белкина Ю.А.), описывают алгоритм применения конкретного (ситуационного) подхода к организации учебного занятия в процессе формирования риторической компетенции (Никонова Н.П.).

Особенно интересными являются идеи авторов публикаций, связанные с развитием описываемой компетенции в языковых вузах у студентов-нефилологов: будущих работников транспорта, юристов, педагогов, инженеров (Хан О.Н., Горобец Л.Н., Никулина И.А. и др.). Авторы публикаций предлагают использовать упражнения, направленные на технику речи, изучение особенностей и правил оформления речей разного типа, описывают методику проведения авторских занятий. Так, актуальная для юристов риторическая компетенция требует умения приводить логические и психологические аргументы, для чего в процессе занятия используются коммуникативный и аналитический методы, обеспечивающие сотрудничество преподавателя и студента и помогающие оценивать тематическую видеозапись (общение адвоката с клиентами, материалы СМИ, социальных сетей) [6]. Формирование риторической компетенции у студентов киноведческого вуза предполагает использование комплекса заданий по созданию телевизионной рекламы, презентативных речей, организации брифингов и пресс-конференций [11].

В области лингвистики и коммуникации также существуют зарубежные публикации, в которых иссле-

дователи предлагают различные подходы к реализации риторических компетенций. Примером такого исследования может являться работа «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» (1936) Дэйла Карнеги. Он предложил идею о важности риторических компетенций в общении и деловой сфере. Д. Карнеги считал, что люди должны регулярно оттачивать свои навыки, чтобы стать более эффективными в общении и лидерстве. Для этого он предлагал придерживаться некоторых идей: использовать позитивный язык, учитывать потребности и интересы аудитории, а также использовать примеры и иллюстрации.

В Белорусском государственном университете В. Роганцевой концептуально переосмыслена программа по русскому языку на II-й и III-й ступени общего среднего образования с позиций формирования риторической компетенции, которая может стать «статью пропедевтической базой для специального риторического обучения в высшей школе» [8].

В настоящей работе приведем конкретные примеры развития риторической компетенции в Среднерусском институте управления-филиале РАНХиГС (г. Орел) в рамках лингвистических курсов: «Русский язык и культура речи», «Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности», «Культура речи и деловое общение», «Иностранные языки» и др. Вуз является современной кузницей кадров для органов муниципальной и региональной власти: направления подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Управление персоналом», «Менеджмент», «Реклама и связи с общественностью», «Юриспруденция», «Публичная политика» и другие ориентированы на подготовку государственных служащих, в полной мере способных к эффективной профессиональной коммуникации, обладающих рядом лингвистических компетенций, среди которых одной из важнейших является риторическая. Современный государственный служащий с целью установления взаимодействия с общественностью, обмена идеями и мнениями, создания общественной дискуссии для формирования политической воли, а также реализации государственных программ должен быть способен привлекать поддержку, мобилизовать ресурсы, а для этого необходимы навыки публичной коммуникации, владение риторической компетенцией.

Так, в рамках лингвистических курсов по русскому языку и речевой культуре одним из модулей дисциплин выступает «Риторика». Он направлен на получение знаний о специфике композиции текста выступления, приемах поддержания внимания, языковых особенностях, видах и типах публичной речи, законах риторики, характеристиках аудитории, невербальных средствах общения и т.д. Теоретические знания вкупе с практическими навыками построения и произнесения текста выступления являются завершающим звеном в формировании риторической компетенции. Однако овладение ею происходит планомерно на протяжении всего курса, связанного с коммуникативной культурой, и немаловажную роль в этом играют именно интерактивные педагогические технологии [1]. Так, могут использоваться различные индивидуальные и коллективные виды работ, направленные на оценку и анализ тем, фрагментов текстов и речевых ситуаций (case-study) по предложен-

ным критериям оценки и дальнейшее их обсуждение в группе. Деловые игры связаны с выработкой умений составлять тексты с использованием предложенных речевых средств и на определенную преподавателем тему (при этом студенческая группа может делиться на подгруппы, за каждой из которых закреплена своя функция: одна – эксперты, оценивает результаты деятельности двух других по критериям, выработанным совместно преподавателем и студентами, – креативность и необычность формулировок, эмоциональность восприятия, соответствие теме и пр.), задавать и правильно формулировать вопросы по пройденной теме (студенты делятся на подгруппы, каждая из которых готовит по несколько вопросов; участники обмениваются вопросами, отвечают на них, а затем анализируют вопросы и ответы по критериям точности, правильности формулировки, развернутости ответов) и т.д. Защита проектов по различным темам курсов учит отбирать и упорядочивать информацию (выдерживать структуру, грамотно использовать визуальную информацию), аргументированно строить ответ, отвечать на вопросы аудитории и преподавателя. Обсуждение видеороликов и фрагментов художественных, научно-популярных фильмов направлено на выработку умений оценивать речь героя (персонажа), выделять нелитературные элементы, характеризовать вербальный имидж человека, защищать свою позицию, используя аргументы, коллективно сформулированные группой. Организация работы по написанию научно-исследовательского проекта (в дальнейшем преобразование его в научную статью и последующая публикация или защита перед аудиторией) вырабатывает у студентов навыки организации текста научного стиля, представление своего исследования публично. Так, проекты и статьи для студентов юридических направлений подготовки могут предполагать исследование в области речевой культуры современных юристов и деятелей российского законодательства: письменной документации, разбор ситуаций общения, монологического или диалогического анализа профессиональных текстов.

Преподавание лингвистических дисциплин (иностраный язык; межкультурные коммуникации на иностранном языке; иностраный язык профессионального общения) осуществляется в контексте технологического подхода к обучению. Преподаватели активно используют на занятии такие интерактивные технологии, как «мозговой штурм», «круглый стол», «метод проектов», «ролевые/деловые игры» и т.д.

По нашему мнению, использование интерактивных технологий имеет ряд преимуществ. Во-первых, решая конкретную языковую задачу на занятии и выступая активным актором педагогического процесса, студенты имеют возможность избавиться от языкового барьера в общении, что способствует формированию коммуникативной и риторической компетенций. Во-вторых, интерактивные технологии способствуют вовлечению каждого студента в процесс коммуникации на занятии (дискуссия на круглом столе; решение языковых задач в группах во время «мозгового штурма»; защита проектов на заседании научного студенческого клуба и т.п.), что в итоге положительно влияет на повышение мотивации к изучению дисциплины. Одним из наиболее важных достоинств интерактивных технологий, по мне-

нию преподавателей, является наличие обратной связи в парадигме преподаватель-студент и возможности самоанализа после проделанной работы. Обучающиеся проявляют больший интерес к изучаемой дисциплине, что способствует развитию их творческих способностей и индивидуализирует процесс обучения.

В процессе формирования риторической компетенции студенты должны формировать речевые навыки, поэтому могут применяться такие интерактивные методы и приемы: беседа, анализ устных и письменных текстов речевой ситуации, риторические задачи, игры, тренинги, дискуссии, упражнения по технике речи. Опираясь на исследование Баландиной Л.А., Кураченко Г.Ф. [2], приводим некоторые формулировки риторического анализа: прочитав текст, представьте коммуникативную задачу говорящего; анализируя формулировку задания, попробуйте представить личность говорящего; охарактеризуйте образ автора произведения после его прочтения; оцените достаточность условий риторической задачи для ее решения; составьте список вопросов оратору для того, чтобы выяснить его коммуникативные намерения.

Популярными являются также риторические игры, которые, в отличие от риторических задач, имеют соревновательный характер. В игре подразумевается победитель. Организовывая игру и подводя итоги, следует учитывать, кто или какая команда выступили лучше, составили более интересный рассказ, быстрее произнесли скороговорку, сочинили и произнесли речь по заданной теме и т.д. В отличие от словесных речевых игр, риторические игры составляют в соответствии с требованиями программы по риторике в вузе. В качестве примера можно также привести метод риторического тренинга, состоящего из трех этапов и направленного на формирование коммуникативной компетенции и развитие навыка публичной речи. Используя данный метод, студенты не только лучше воспринимают новый материал, но и более успешно решают поставленные практические задачи. Три этапа тренинга включают в себя выбор темы, сбор необходимой информации, ее обработку и представление в виде тезисов и доказывающих их аргументов – так создается текст будущего выступления. Последний этап представляет проигрывание темы перед аудиторией в ограниченном временном промежутке, затем аудитория оценивает выступление по схеме «оценка устного публичного выступления». Студенты должны понять, что сформированность риторической компетенции зависит не только от того, как правильно организована система выступления, но и как данная речь преподнесена слушателям. Кроме того, имея определенные риторические знания и опыт, студенты смогут лучше сориентироваться в реальной речевой ситуации, то есть сформированная риторическая компетенция способствует конструированию реальности общения.

Выводы

Все описанные методики и технологии направлены на усвоение студентами института основных навыков, которыми должен обладать каждый человек, а также специалист, коммуницирующий на профессиональном уровне. Одни вырабатывают аналитические навыки, позволяющие студентам при подготовке выступлений отбирать и структурировать информацию, выделяя

главное и второстепенное. Другие направлены на выработку критического мышления, позволяющего оратору анализировать свои собственные выступления, определять их сильные и слабые стороны и работать над их улучшением.

В заключение следует отметить, что риторическая компетенция является важной составляющей практики лингвистических дисциплин. Она включает в себя

коммуникативные навыки, уверенность в себе, дикцию и произношение, знание аудитории, управление стрессом, аналитическое и критическое мышление. Развитие риторической компетенции помогает студентам стать эффективными ораторами и коммуникаторами, способными в дальнейшем успешно работать в различных сферах жизни.

Библиографический список

1. *Акимова Н.В.* Русский язык и культура речи в интерактивных упражнениях : теория и практика: учебно-методическое пособие / Н.В. Акимова, Ю.А. Бессонова. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 128 с. – Текст: непосредственный.
2. *Баландина Л.А.* Риторическая компетенция как основа эффективной деятельности преподавателя вуза / Л.А. Баландина, Г.Ф. Кураченкова. – Текст: непосредственный // Гуманитарные науки. 2012. №4. С. 102–106.
3. *Баранова А.Р., Еремеева Г.Р., Ладнер Р.А.* Интерактивные технологии на занятии по иностранному языку / А.Р. Баранова и др. – Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. 2016. №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-tehnologii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 20.01.2024). – Текст: электронный.
4. *Копбаева М.Р.* Инновационные технологии формирования риторической компетенции будущего учителя русского языка и литературы / М.Р. Копбаева. – Текст: непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 11-1. С. 131–133.
5. *Махотин Д.А.* Интерактивное обучение на уроках экономики / Д.А. Махотин. – URL: <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10017463> (дата обращения: 27.01.24). – Текст: электронный.
6. *Никулина И.А.* Риторическая подготовка в вузе как основа профессиональной речевой практики адвоката / И.А. Никулина. – Текст: непосредственный // Вестник университета имени О.Е. Кутафина. 2020. №11. С.133–139.
7. *Отводенко Н.В.* Научное обеспечение развития риторической компетенции студентов вузов / Н. В. Отводенко. – Текст: непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. №. 9. С. 113–116.
8. *Роговцева В.* Формирование риторической компетенции на II-й и III-й ступени общего среднего образования: реализация возможностей программы по русскому языку. – URL: <https://pandia.ru/text/83/656/17548.php?ysclid=lr615ihl5f664193767> (дата обращения: 20.01.2024). – Текст: электронный.
9. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 2005. 556 с. – Текст: непосредственный.
10. *Сопова Е.А.* Технологии интерактивного обучения. Ролевые игры на уроках иностранного языка / Е.А. Сопова. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/05/01/tehnologii-interaktivnogo-obucheniya>. (дата обращения: 30.01.24). – Текст: электронный.
11. *Тенекова А.М.* Формирование риторической компетенции у студентов киноведческого вуза / А. М. Тенекова. – Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №66. С. 265–269.
12. *Филатова О.Г., Бережная М.А.* и др. Концепция интерактивных форм обучения / О.Г. Филатова и др. – URL: <http://www.bj.pu.ru/method/4-13.html> (дата обращения: 27.01.24). – Текст: электронный.

References

1. *Akimova N.V.* Russian language and speech culture in interactive exercises: theory and practice: an educational and methodological guide / N.V. Akimova, Yu.A. Bessonova. M. - Berlin: Direct Media, 2015. 128 p. – Text: direct.
2. *Balandina L.A.* Rhetorical competence as the basis for effective activity of a university teacher / L.A. Balandina, G.F. Kurachenkova. – Text: direct // Humanities. 2012. No.4. Pp.102–106.
3. *Baranova A.R., Eremeeva G.R., Ladner R.A.* Interactive technologies in a foreign language lesson / A.R. Baranova. – Text: direct // Kazan Pedagogical Journal. 2016. No.5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-tehnologii-na-zanyatiyah-po-inostrannomu-yazyku/viewer> (date of application: 01/20/2024). – Text: electronic.
4. *Kopbaeva M.R.* Innovative technologies for the formation of rhetorical competence of the future Russian language and Literature teacher / M.R. Kopbaeva. – Text: direct // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2014. No. 11-1. Pp. 131-133.
5. *Makhotin D.A.* Interactive training in economics lessons / D.A. Makhotin. – URL: <http://som.fio.ru/getblob.asp?id=10017463> (date of application: 01/27/24). – Text: electronic.
6. *Nikulina I.A.* Rhetorical training at a university as the basis for a lawyer’s professional speech practice / I.A. Nikulina. – Text: direct // Bulletin of the University named after O.E. Kutafina. 2020. No. 11. Pp. 133–139.
7. *Otvodenko N.V.* Scientific support for the development of rhetorical competence of university students / N. V. Otvodenko. – Text: immediate // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2008. No. 9. Pp.113–116.
8. *Rogovtseva V.* Formation of rhetorical competence at the II and III stages of general secondary education: implementation of the capabilities of the Russian language program. – URL: <https://pandia.ru/text/83/656/17548.php?ysclid=lr615ihl5f664193767> (date of application: 01/20/2024). – Text: electronic.
9. *Selevko G.K.* Encyclopedia of educational technologies. In 2 volumes. T. 1. / G.K. Selevko. – M.: Public Education, 2005. 556 p. – Text: direct.
10. *Sopova E.A.* Interactive learning technologies. Role-playing games in foreign language lessons / E.A. Sopova. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/05/01/tehnologii-interaktivnogo-obucheniya>. (date of application: 01/30/24). – Text: electronic.
11. *Tenekova A.M.* Formation of rhetorical competence among students of a film studies university / A. M. Tenekova. – Text: immediate // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 66. Pp. 265–269.
12. *Filatova O.G., Berezhnaya M.A.* and others. Concept of interactive forms of training / O.G. Filatova and others – URL: <http://www.bj.pu.ru/method/4-13.html> (date of application: 01/27/24). – Text: electronic.

АЛЕКСАНДРОВА АНЖЕЛИКА ПАРУЙРОВНА

кандидат филологических наук, доцент, доцент,
кафедра английской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл,
Россия
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ALEXANDROVA ANGELICA PARUIROVNA

Candidate of Philology, Docent, Associate Professor,
English Philology Department, Orel State University, Orel,
Russia
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ КУЛЬТУРЕ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**TEACHING THE CULTURE OF THE TARGET-LANGUAGE
COUNTRY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

Язык – это средство коммуникации и носитель культуры. Язык без культуры немислим, как и человеческая культура без языка. Процесс преподавания иностранного языка включает в себя также преподавание культуры страны народа, говорящего на нём. Взаимосвязь языка и культуры и инкорпорирование элементов культуры в процесс обучения иностранным языкам признаётся многими отечественными исследователями. Данная статья, опираясь на исследования зарубежных учёных, ставит перед собой цель познакомить читателей с подходом к обучению языку и культуре, который реализуется в других странах. В работе представлен краткий обзор содержания обучения культуре, охватывающего различные аспекты культуры и области изучения.

Ключевые слова: язык, культура, обучение, обучение языку, обучение культуре.

Language is a means of communication and a carrier of culture. Language without culture is unthinkable, just like human culture without language. The process of teaching a foreign language also includes teaching the culture of the country of the people who speak it. The relationship between language and culture and the incorporation of cultural elements into the process of teaching foreign languages is recognized by many domestic scholars and researchers. This paper, based on research by foreign scientists, aims at introducing readers to the approach to teaching language and culture that is being implemented in other countries. The article provides a brief overview of the content of teaching culture, covering various aspects of culture and fields of study.

Keywords: language, culture, teaching, teaching language, teaching culture.

Введение

Формирование коммуникативной компетенции является одной из важнейших целей обучения иностранному языку. Социолингвистическая компетенция, являющаяся одной из основных составляющих коммуникативной компетенции, включает в себя различные лингвострановедческие культурологические аспекты (лингвострановедческие знания, изучение реалий, истории, географии, общественной жизни, культуры и традиций стран изучаемого иностранного языка).

Роль экстралингвистических знаний в процессе обучения иностранному языку и в процессе коммуникации общеизвестна.

Элементы лингвострановедения вводятся в школьную программу уже на начальном этапе изучения языка, так как в процессе обучения иностранному языку данные элементы сочетаются с языковыми явлениями, становясь способом ознакомления обучающихся с новой действительностью.

Важность лингвострановедческого аспекта преподавания иностранных языков была отмечена ещё 80-х годах прошлого столетия. Так, Г.Д. Томахин [3] подчеркивал, что главной задачей лингвострановедения как особой ветви лингводидактики является изучения языка не обособленно, а в тесной взаимосвязи с культурой страны-носителя этого языка. «В наши дни курсы стра-

новедения не являются редкостью во многих высших учебных заведениях. Даже школьники при изучении иностранного языка, получают огромное количество информации касаясь культуры, быта и традиций народа, говорящего на этом языке. Преподаватели иностранного языка всегда использовали дополнительные сведения о стране изучаемого языка. Лингвострановедение как особая область филологии возникла как раз на фундаменте разностороннего, издавна накопленного опыта преподавания языка» [1, с. 118].

Одна из целей государственного образовательного стандарта обучения иностранному языку на базовом уровне – воспитание у школьников положительного отношения к иностранному языку, культуре народа, говорящего на этом языке. Образование средствами иностранного языка предполагает знание о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка включение школьников в диалог культур» [1, с. 118].

Страноведческая информация формирует мотивацию к изучению, способствует стремлению обучающихся к расширению кругозора, а также стимулирует общение на иностранном языке, в том числе и которое внеязыковой среде в учебных заведениях.

Очевидно, что исследование взаимосвязи лингвострановедения и обучения иностранным языкам актуально, поскольку обеспечивает усвоение студентами культурологических знаний и формирует способ-

ности понимать ментальность представителей иного национально-лингво-культурного сообщества.

Проблеме взаимосвязи языка и культуры посвящено немало работ в отечественной науке.

Цель исследования – изучить опыт зарубежных коллег в преподавании языка и культуры.

Новизна исследования заключается в том, что в нём рассматривается возможность преподавания культуры страны изучаемого языка в процессе обучения иностранному языку в учебных заведениях других стран.

Методы исследования, использованные в ходе исследования: анализ, синтез, обобщение.

Изложение основного материала

Язык – это исключительно человеческое явление, и он не может изучаться в отрыве от культуры. Многие аспекты языка становятся понятными лишь в определенном культурно-мировоззренческом контексте. Представление о том, что язык является главным выразителем национальной культуры, развивается в гуманитарных науках со времен фон Гумбольдта [17], который считал, что каждый язык является носителем культуры и самобытности народа, говорящего на этом языке. Важное методологическое положение, раскрывающее единство языка и культуры, было обосновано Э. Сепиром [21]: культуру можно определить как то, что делает и думает сообщество. Язык – это то, как люди думают. «Осознание важности взаимодействия языка и культуры способствовало формированию и развитию ряда гуманитарных дисциплин таких как социолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, так или иначе объединяющих две системы – язык и культуру. Описание взаимодействия языка и культуры как комплексной проблемы требует выделения специальной единицы, которая бы объединила два явления – язык и культуру» [2, 5]. Для данного исследования наибольший интерес представляет лингвокультурология, в центре внимания которой прежде всего человеке в своей культуре и его язык.

Язык является как средством коммуникации, так и носителем культуры. В области преподавания иностранного языка существуют две широко распространенные и противоположные точки зрения относительно взаимосвязи между преподаваемым языком и культурой. Первая точка зрения гласит, что язык и культура неразрывно связаны, а вторая точка зрения заключается в том, что обучение иностранному языку следует проводить отдельно от культурных контекстов.

На сегодняшний день многие ученые [6, 18] поддерживают точку зрения, отражающую взаимосвязь между языком и культурой, подчеркивая невозможность обучения языку без культуры: «Определенный язык является зеркалом определенной культуры» [13, с. 242]. «Изучение языка – это изучение культуры, следовательно, преподавание языка – это преподавание культуры» [14, с. 59].

В 2007 году Дженк и Бада [15] провели опрос, который помог ответить на вопрос, почему эксперты предпочитают включать лингвокультурологический компонент в прочее изучение языка. Одной из целей занятия с включением элементов культуры было повысить осведомленность участников о культуре страны изучаемого языка. Результаты показали, что 70 % сту-

дентов имели такую осведомленность. Более того, 75 % участников положительно относились к культуре страны изучаемого языка.

Таким образом, процесс эффективного обучения иностранному языку включает в себя и лингвокультурологию. Изучая иностранный язык, обучающиеся неизбежно сталкиваются с особенностями другого общества и культуры. Язык – часть национальной культуры, поэтому невозможно освоить иностранный язык, не изучив его культуру.

В прошлом преподавание языка в зарубежной традиции означало обучение учащихся четырем навыкам на изучаемом языке: говорению, аудированию, чтению и письму. Как только учащиеся приобретали достаточное количество этих языковых навыков, считалось, что они готовы получить доступ к сфере культуры. Культура в этом смысле воспринималась очень узко.

Традиционно в процессе обучения дисциплинам, связанным с языком, работа по преподаванию культуры рассматривалась как часть работы по преподаванию литературы. В частности, ожидалось, что учащиеся, изучающие иностранный язык, в конечном итоге получат представление о литературных произведениях, представляющих ценность в конкретном обществе, в котором говорят на этом языке. Этот особый подход к культуре начинается с материалов, произведенных этой культурой, и определяет культуру как ценные артефакты конкретного общества. Этот взгляд на культуру был интегрирован в преподавание языка с помощью таких артефактов, как романы, пьесы, стихи и т.д., которые создаются посредством языка [11, с. 2].

В начале двадцатого века преподаватели иностранных языков начали осознавать, что, ограничивая культуру высокой культурой конкретного общества, преподаватели лишают обучающихся возможности получить полное представление о культуре, которое необходимо было иметь. На протяжении девятнадцатого века при обучении языку все чаще стали указывать на необходимость включения страноведческого компонента. Многие преподаватели делали акцент на изучение страны и ее народа. Ведущим аспектом была литература. Однако, ученые пришли к выводу о том, что знания об истории и институтах страны изучаемого языка также важны.

Многие преподаватели, задаваясь вопросом о необходимости изучения дисциплин, связанных со страной изучаемого языка, пытались понять их роль в обучении и изучении иностранного языка.

Именно преподаватели иностранного языка в наибольшей степени ощущают необходимость приобщения к культуре как части изучения языка. Преподавание иностранного языка превратилось в обучение обучающихся тому, как соотносить свою культуру с культурой изучаемого языка таким образом, чтобы освободить их от монокультурного взгляда на мир.

«Таким образом, преподаватель является основным посредником между культурами, который должен учитывать как собственные культурные ожидания и понимания учащихся, так и в то же время знакомить их с новой культурной точкой зрения, закрепленной в изучаемом языке. В этом смысле новые образовательные задачи, поставленные перед преподаванием языка, являются амбициозными, и для многих учителей язы-

ка они часто могут показаться почти недостижимыми. Преподавание языка с межкультурной точки зрения подразумевает обучение культуре, поскольку она заложена как в родной язык учащегося, так и в целевой язык. Это, пожалуй, самая простая часть новой задачи» [12, с. 4].

Важность изучения различных аспектов страны изучаемого языка подчеркивает Алан К. Маклин. Вот его рассуждения по поводу проблемы преподавания страноведения Великобритании: «Зачем преподавать британскую культуру студентам, изучающим английский язык? Разве английский не должен быть международным языком, не привязанным к какой-либо отдельной стране или образу жизни? Да, знание того, как работает чужая культура, позволяет взглянуть на вашу собственную культуру в перспективе... Мы учим наших студентов, давая им знания о британской жизни и культуре, чтобы они могли изучить свою собственную» [19, с. 23].

Гао [14] справедливо утверждает, что преподаватели иностранных языков должны осознавать важность изучения культуры и стараться повысить культурную осведомленность учащихся и их коммуникативную компетентность.

Анна Ритлэва [20], исследователь из Словакии, в своей статье *Cultural Studies in Language Teaching* рассматривает понятие «культура». «Обычно под культурой подразумевают различные обычаи, ценности, типичное поведение, отношения, точки зрения, образ жизни, отраженный, например, в фильмах, песнях, моде, литературе и многочисленных произведениях искусства. К явлениям культуры также относится повседневное использование конкретного языка, например, пословицы, распространенные идиоматические выражения или словосочетания, которые характерны для определенных членов общества и которые дифференцируют этих людей по возрасту, уровню и определенной области знаний, образованию, а также по их положению в обществе и т. д.» [4, с. 13–14]. Антропологи определяют культуру как весь образ жизни народа или группы. В таком контексте культура включает всю повседневную деятельность человека, которая объединяют людей, но и отличает их от других.

Таварес и Кавальканти обсуждают проблему культуры как части «классной комнаты» в духе взаимодополняющих друг друга точки зрения. Они отмечают, что «культура присутствует не только в классе, но и на языке, которому обучают» [23, с. 18].

Кортес приводит убедительный аргумент в пользу того, что обучающиеся, возможно, столкнутся с «культурным шоком», если на занятии отсутствует интеграция культуры в процесс обучения иностранному языку [10].

Таким образом, культура и язык взаимосвязаны, и язык используется как основное средство выражения культуры. Поэтому мы можем согласиться с тем, что, когда студенты изучают лингвокультурологические аспекты страны изучаемого языка, они начинают лучше понимать язык, его происхождение и использование. И наоборот. Лучшее понимание языка поможет студентам принять иностранную культуру, а также свою собственную культуру. Кроме того, преподавая и изучая те или иные культурологические аспекты на занятии по иностранному языку, преподаватели не посвящают изучению и обучению культуре всё занятие.

Что касается культуры в преподавании и изучении английского языка, некоторые авторы выделяют исследования, касающиеся британской культуры. В таких исследованиях основное внимание уделяется информации о Британии и культурной осведомленности, которая делает акцент на разнице между культурами [20].

По мнению Б. Томалина, нужно сформировать в обучающихся понимание и толерантность к культуре других людей, большее понимание своей собственной культуры и также поддерживать способность учащегося объяснять свою культурную точку зрения [24].

Главный вопрос, который требует особого внимания, заключается в том, каким темам обучать студентов на занятиях по иностранному языку.

У разных исследователей есть разные предложения относительно вопроса о том, какую информацию следует преподавать на уроках иностранного языка. Следует отметить, что, как правило, все они предлагают изучать практически одни и те же темы, в зависимости от уровня языковой подготовки обучающихся. Рассмотрим своего рода классификацию содержания обучения культуре, предложенную Байрамом и Морганом [9, с. 51]. Э. Георгиевска в своей диссертации также рассматривает критерии анализа культурного контента и ссылается на эту классификацию тем. Содержание обучения культуре должно охватывать следующие области изучения: *«социальная идентичность и социальные группы*: группы внутри национального государства, которые являются основой не только национальной идентичности, включая социальный класс, региональную идентичность, этническое меньшинство, профессиональную идентичность, и которые иллюстрируют сложность социальной идентичности отдельных лиц и национального общества (вопрос национальной идентичности рассматривается в разделе ‘стереотипы’); *социальное взаимодействие*: условности вербального и невербального поведения в социальном взаимодействии на разных уровнях знакомства, как аутсайдера, так и инсайдера внутри социальных групп; *убеждения и поведение*: во-первых, рутинные и само собой разумеющиеся действия внутри социальной группы – национальные или субнациональные – и моральные и религиозные убеждения, которые воплощены в них; во-вторых, рутины поведения, взятые из повседневной жизни, которые не рассматриваются как значимые маркеры идентичности группы; *социально-политические институты*: институты государства (ценности и смыслы, которые они воплощают), которые характеризуют государство и его граждан и которые составляют основу для обычной, рутинной жизни внутри национальных и субнациональных групп; обеспечение здравоохранения, правопорядка, социального обеспечения, местного самоуправления и т.д.; *социализация и жизненный цикл*: институты социализации – семья, школы, трудоустройство, религия, военная служба – и церемонии, знаменующие переход через этапы социальной жизни; репрезентация деятельности человека, отклоняющейся от общепринятых норм, в различных социальных группах, а также национальных стереотипов ожиданий и общих интерпретаций; *национальная история*: периоды и события, исторические и современные, которые являются значимыми для конституции нации и ее идентичности – как действительно значимые, так и, не обязательно идентичные, воспринимаемые как

таковые ее членами; *национальная география*: географические факторы в пределах национальных границ, которые важны для восприятия членами своей страны; другие факторы, которые являются информацией (известная, но несущественная для членов клуба), необходимой для представителей другой культуры в процессе межкультурной коммуникации; *национальное культурное наследие*: культурные артефакты, воспринимаемые как эмблемы и воплощения национальной культуры прошлого и настоящего, в частности те, которые известны представителям нации (например, Шекспир в Великобритании и т.п.) – благодаря их включению в образовательные программы; а также современная классика – некоторые её элементы не вошли в программу обучения, а некоторые из них могут быть временными, но значимыми, и являться продуктами телевидения и других средств массовой информации; *стереотипы и национальная идентичность*: например, немецкие и английские представления о том, что является «типично» немецкой и английской национальной идентичностью; происхождение понятий – историческое и современное – и сравнения между ними, символы национальной идентичности и стереотипы и их значения, например, известные памятники и люди» [16, с. 73].

По мнению А. Ритлёвой, не только лингвострановедческая культурологическая информация о стране изучаемого языка должна быть необходимым элементом занятий. «На мой взгляд, этот объем информации об англоязычных странах или других странах при преподавании другого иностранного языка в большей или меньшей степени включен в уроки английского языка в наших школах. И я считаю, что аналогичная информация о Словакии также должна быть включена и обсуждаться, по крайней мере в некоторой степени, и на этих уроках» [16, с. 95]. Автор говорит о необходимости включения также и информации о своей культуре.

Области изучения культуры на занятиях по обучению иностранным языкам, выделенные Байрамом и Морганом, отражают содержание дисциплин страноведческой направленности, например, «Истории и географии стран изучаемого языка» и «Культуры стран изучаемого языка», которые являются обяза-

тельными для студентов, обучающихся на направлениях подготовки 45.03.02 Лингвистика (профили «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение») и 44.03.05 Педагогическое образование (профили «Иностранный язык (первый)» и «Иностранный язык (второй)»).

Исследователи подчеркивают важность сравнения как центрального метода в преподавании языка и культуры. Так, например, при изучении темы «Национальные праздники. Обычаи. Традиции» можно попросить обучающихся сравнить и противопоставить Рождество в Великобритании и России.

Если мы говорим именно о занятиях по обучению иностранным языкам, то, бесспорно, «нам нужно ссылаться на культуру или интегрировать ее в преподавание языка, потому что демонстрация каждого отдельного фрагмента языка может повлечь за собой культуру» [22, с. 468].

Выводы

Язык и культура взаимосвязаны и не могут быть отделены друг от друга, потому что язык сам по себе является культурой. Преподавание языка влечет за собой преподавание культуры. Преподаватели иностранного языка должны быть преподавателями иностранной культуры, способными воспринимать и анализировать как родную, так и культуру страны изучаемого языка. Преподавание культуры позволяет обучающимся расширить свои знания о культуре страны изучаемого языка (образа жизни, установки, убеждения, ценности людей и т.п.). Обучающиеся могут добиться большего успеха в изучении языка, если преподаватель интегрирует культуру в процесс обучения иностранному языку, тем самым, давая возможность обучающимся погрузиться в культуру страны изучаемого языка. Преподаватели иностранного языка находятся в уникальном положении и могут внести свой вклад в создание межкультурного мира. Однако задача помочь изучающим язык бросить вызов и переоценить свои стереотипы о других культурах, чтобы осознать ценность другого мировоззрения, является непростой и не краткосрочной задачей.

Библиографический список

1. Карпетян О. В., Мясковская Т.В. Лингвострановедение как наука Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2012. № 4 (59). С. 117-120. ISSN 1993-5552. www.gramota.net/materials/1/2012/4/34.html.
2. Нафикова Л.Ф. Взаимосвязь языка и культуры. Евразийское научное объединение. № 11-4 (45), 2018. С. 257–258.
3. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингводидактические основы//Иностранные языки в школе, 1980. №3.
4. Aydemir Ezgi E.& Mede Enisa. Integrating Target Culture in EFL Classrooms. Online Journal of Qualitative Inquiry. January 2014;5(1):13-26. Available at <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199833>.
5. Baydaka A.V. et al. Interaction of Language and Culture in the Process of International Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Pp. 14–18. International Conference for International Education and Cross-cultural Communication. Problems and Solutions (IECC-2015), 09-11 June 2015, Tomsk Polytechnic University, Tomsk
6. Brody J. A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. In: Lange. D.L. and Paige R.M. (eds.), Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning. Greenwich, London: Information Age Publishing, 2003 (pp.37-51).
7. Byram M. & Feng A. Culture and language learning: teaching, research and scholarship. Language Teaching 37(3), June 2005. DOI:10.1017/S0261444804002289
8. Byram M. Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
9. Byram M. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1994.
10. Cortés N.C. Language meeting culture in the foreign language classroom: A comparative study. Interlingüística, 2007:17, 230-237.
11. Crozet Ch. & Liddicoat A.J. Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. January 1997. Australian Review of Applied Linguistics Series S 14(1):1-22. DOI:10.1075/aralss.14.01cro
12. Crozet Ch. & Liddicoat A. J. Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and

pedagogies of language teaching. 2000. Available at: https://www.researchgate.net/publication/291980665_Teaching_culture_as_an_integrated_part_of_language_implications_for_the_aims_approaches_and_pedagogies_of_language_teaching.

13. *Farnia M.* Contrastive pragmatic study and teaching culture in English language classroom – A Case Study, Pp. 242–257. Online pdf, retrieved from: <http://pkukmweb.ukm.my/solls09/Proceeding/PDF/maryam,%20raja%20rozina%20et%20al.pdf>.

14. *Gao F.* (Language is culture – on intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 2006, 5(1), 58–67.

15. *Genc B. & Bada E.* (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *TheReadingMatrix*, 5(1), 73–84.

16. *Georgievska, Emilija* (2000) Textbook vocabulary and cultural competence: a case study in EFL in the Republic of Macedonia, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/4532/>.

17. *Humboldt W.V.* *SchriftenzurSprache*. Stuttgart: Reclam, 1973.

18. *Jiang W.* The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 2000, 54(4), 328–334.

19. *McLean A.C.*: What we teach when we teach British culture. In *Perspectives*. The British Council, Prague, No 3, Winter 1993/94, Pp. 11–14.

20. *Ritlyová A.* Cultural Studies in Language Teaching, Pp. 93–97. Available at: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ferencik2/subor/12.pdf>.

21. *Sapir E.* Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Berkeley: University of California Press, 1949.

22. Soran Karim Salim. *Teaching Language and Teaching Culture*. 8th International Visible Conference on Educational Studies & Applied Linguistics. 2017. Pp. 464–470. ISBN 978-0-9962570-7-7. DOI: 10.23918/vesal2017.a34

23. *Tavares R., Cavalcanti I.* Developing Cultural Awareness. In *English Teaching Forum*. Vol. 34, No 3-4, July – October 1996, Washington: The United States Information Agency, Pp. 19–23.

24. *Tomalin B.* Cultural Awareness: some ideas for creating it. In *Perspectives*. The British Council, Prague, No 6, Autumn 1995, Pp. 24–29.

25. *Valdes J.M.* *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

References

1. *Karapetyan O.V., Myaskovskaya T.V.* Linguistic and cultural studies as a science Almanac of modern science and education Tambov: Gramota, 2012. No. 4 (59). Pp. 117-120. ISSN 1993-5552. (In Russian) www.gramota.net/materials/1/2012/4/34.html.

2. *Nafikova L.F.* Interrelation of language and culture. *Eurasian Scientific Association*. No. 11-4 (45), 2018. Pp. 257–258. (In Russian)

3. *Tomakhin G.D.* The concept of linguistic and cultural studies. Its linguistic and linguistic didactic foundations. *Foreign languages at school*, 1980. No. 3. (In Russian)

4. *Aydemir Ezgi E. & Mede Enisa.* Integrating Target Culture in EFL Classrooms. *Online Journal of Qualitative Inquiry*. January 2014; 5(1): 13–26. Available at <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199833>.

5. *Baydaka A.V.* et al. Interaction of Language and Culture in the Process of International Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Pp. 14–18. International Conference for International Education and Cross-cultural Communication. Problems and Solutions (IECC-2015), 09-11 June 2015, Tomsk Polytechnic University, Tomsk

6. *Brody J.* A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum. In: Lange. D.L. and Paige R.M. (eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, London: Information Age Publishing, 2003 (pp. 37-51).

7. *Byram M. & Feng A.* Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language Teaching* 37(3), June 2005. DOI: 10.1017/S0261444804002289

8. *Byram M.* *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

9. *Byram M.* *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1994.

10. *Cortés N.C.* Language meeting culture in the foreign language classroom: A comparative study. *Interlingüística*, 2007:17, 230–237.

11. *Crozet Ch. & Liddicoat A.J.* Teaching culture as an integrated part of language teaching: An introduction. January 1997. *Australian Review of Applied Linguistics Series S* 14(1):1-22. DOI: 10.1075/ara.lss.14.01cro

12. *Crozet Ch. & Liddicoat A.J.* Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. 2000. Available at: https://www.researchgate.net/publication/291980665_Teaching_culture_as_an_integrated_part_of_language_implications_for_the_aims_approaches_and_pedagogies_of_language_teaching.

13. *Farnia M.* Contrastive pragmatic study and teaching culture in English language classroom – A Case Study, Pp. 242–257. Online pdf, retrieved from: <http://pkukmweb.ukm.my/solls09/Proceeding/PDF/maryam,%20raja%20rozina%20et%20al.pdf>.

14. *Gao F.* (Language is culture – on intercultural communication. *Journal of Language and Linguistics*, 2006, 5(1), 58–67.

15. *Genc B. & Bada E.* (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *TheReadingMatrix*, 5(1), 73-84.

16. *Georgievska Emilija* (2000) Textbook vocabulary and cultural competence: a case study in EFL in the Republic of Macedonia, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/4532/>.

17. *Humboldt W.V.* *SchriftenzurSprache*. Stuttgart: Reclam, 1973.

18. *Jiang W.* The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 2000, 54(4), 328–334.

19. *McLean A.C.*: What we teach when we teach British culture. In *Perspectives*. The British Council, Prague, No 3, Winter 1993/94, Pp. 11–14.

20. *Ritlyová A.* Cultural Studies in Language Teaching, pp. 93-97. Available at: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Ferencik2/subor/12.pdf>.

21. *Sapir E.* Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Berkeley: University of California Press, 1949.

22. Soran Karim Salim. *Teaching Language and Teaching Culture*. 8th International Visible Conference on Educational Studies & Applied Linguistics. 2017. Pp. 464-470. ISBN 978-0-9962570-7-7. DOI: 10.23918/vesal2017.a34

23. *Tavares R., Cavalcanti I.* Developing Cultural Awareness. In *English Teaching Forum*. Vol. 34, No 3-4, July – October 1996, Washington: The United States Information Agency, Pp. 19–23.

24. *Tomalin B.* Cultural Awareness: some ideas for creating it. In *Perspectives*. The British Council, Prague, No 6, Autumn 1995, Pp. 24–29.

25. *Valdes J.M.* *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

АМЕЛИНА ОЛЬГА ЮРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: amelol@yandex.ru

AMELINA OLGA YURIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Graphics and Design of the KHGF of the Orel State University, Orel, Russia
E-mail: amelol@yandex.ru

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ НЕПРЕРЫВНОГО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

THE ONTOLOGICAL MEANING OF THE CONTINUOUS CREATIVE DEVELOPMENT OF THE STUDENT IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

В настоящее время весьма актуальным является непрерывное дизайн-образование. Цели, задачи, возможности образовательного процесса дизайнеров в системе непрерывного дизайн-образования создают условия для их творческого развития. Зная, как уровни дизайнерской подготовки связаны и действуют друг с другом, можно говорить о улучшении организации и качества профессионального дизайн-образования. Процессуальная структура качественного профессионального непрерывного образования дизайнеров – взаимодействие подсистем – общего, среднего, высшего образования, с соблюдением влияния дополнительного образования и дополнительного профессионального образования – позволяет говорить о непрерывном творческом развитии. И для этого, необходимо определить инвариативность или вариативность в выстраивании процесса обучения дизайнеров, а также выявить необходимые требования организации образовательного процесса для соблюдения непрерывного творческого развития. В данном случае, непрерывность как стратегия современного образования (согласно образовательным инициативам ООН) мы транслируем на непрерывность творческого развития, что согласно нормативным документам в области дизайна – один из основных критериев современного дизайн-образования.

Ключевые слова: дизайн-образование, современное образовательное пространство, непрерывное творческое развитие.

Continuous design education is currently very relevant. The goals, objectives, and opportunities of the educational process of designers in the system of continuous design education create conditions for their creative development. Knowing how the levels of design training are connected and act with each other, we can talk about improving the organization and quality of professional design education. The procedural structure of high-quality professional continuing education of designers – the interaction of subsystems – general, secondary, higher education, while respecting the influence of additional education and additional professional education – allows us to talk about continuous creative development. And for this, it is necessary to determine the invariance or variability in the formation of the process of training designers, as well as to identify the necessary requirements for the organization of the educational process to comply with continuous creative development. In this case, continuity as a strategy of modern education (according to the educational initiatives of the United Nations), we translate into the continuity of creative development, which, according to normative documents in the field of design, is one of the main criteria of modern design education.

Keywords: design education, modern educational space, continuous creative development.

Введение

Современные условия жизни влекут за собой изменения в качестве и содержании образования: меняются цели и задачи образования, развиваются активные методы обучения, происходит модернизация средств обучения. Современный конкурентоспособный специалист – это профессионал, умеющий гибко адаптироваться к реальным запросам не только работодателя, но и требованиям государства, генерирующий новые идеи, настойчивый, амбициозный, достигающий профессиональных целей. Подтверждение данным изменениям в области образования, мы находим в словах главы ООН Гутерриша, который утверждает, что «образование должно быть актуальным и соответствовать современным реалиям» [3].

Важным критерием в определении востребованно-

сти специалиста являются особенности его подготовки в рамках конкретного направления (специальности, профессионального вида деятельности). «Информационное общество диктует человеку новое восприятие знания, способов получения знания, способов представления информации, необходимость прогнозирования, программирования, проектирования и моделирования исследуемой ситуации (объекта, процесса, явления) в условиях быстроменяющейся нестабильной внешней среды. Таким образом, главной целью обучения становится формирование знаний, умений и навыков о получении новой порции информации, конструировании действительности для решения практических задач повышения функциональности, эффективности, управляемости разнообразных социальных структур и саморазвития человека» [7, с. 73]. Основные тенденции образования и принципы инициативы ООН включают

учет потребностей и интересов всех участников образовательного процесса. «Современное поколение ФГОС ВО провозглашает компетентный подход своей методологией, что выражается в ориентации образовательного процесса на желаемые результаты учебной деятельности обучающихся в форме компетенций разного вида и уровня сформированности» [1, с. 140–141]. Важно ответить на вопрос: как добиться востребованности и конкурентоспособности обучающегося – будущего дизайнера не только на момент завершения обучения, но и в будущем.

Так, в дизайн-образовании, и преподаватели и обучающиеся, неизбежно, задаются следующими вопросами. Например, у обучающихся возникает вопрос о том, что и как они будут делать, какой дизайнер будет нужен обществу и государству через пять, десять или пятнадцать лет. А преподавателя беспокоит вопрос: как и чему нужно учить, чтобы обучающийся стал профессионалом, готовым на творческие эксперименты и постоянное обновление своих профессиональных целей. *Актуальность исследования* в возможности раскрытия профессионального, личностного, творческого и других потенциалов человека на протяжении всей жизни, его познавательных-профессиональных интересов в области дизайна, профессионально-творческой работоспособности, профессионального дизайн-мышления, профессиональных дизайн-компетенций. Поэтому, профессиональные навыки, инструментарий становления профессионального мышления будут часто меняться, их придется добирать постоянно по ходу работы, менять набор средств, материалов и практик. *Цель исследования*, таким образом, видится в подготовке современных специалистов – креативно думающих, профессионально ответственных, знающих «на перспективу» и формировании «новых дидактических структур – более гибких, многокомпонентных и открытых, чем принятые в педагогике предыдущих десятилетий» [4, с. 114].

Для дизайнера ориентиром готовности выполнения профессиональной деятельности является способность к саморазвитию, способность синтезировать и научно обосновывать варианты возможных решений профессиональных задач, способность приобретать новый профессиональный опыт, способность работать в команде, способность нестандартно (согласно личным ассоциациям) интерпретировать технические задания и представлять их в качестве конечных дизайн-продуктов или дизайн-проектов. *Новизна исследования* – определить требования к подготовке дизайнеров не для конкретного уровня обучения, а в системе реализации непрерывности образования. Вопрос непрерывности образования постоянно поднимается. В частности, ЮНЕСКО выступает за «обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни на основе Рамочной программы действий «Образование-2030» [3].

Так, например, наличие творческого потенциала свойственно всем людям, он может раскрыться или не раскрыться в разных видах деятельности. Его проявление, раскрытие и развитие связано с социальным окружением, культурной средой, целенаправленным обучением, желанием и потребностями самого обучающегося. Если выбранная в качестве будущей профессии деятельность требует наличия творческой, творче-

ской направленности и творческой подготовленности от человека, то развитие творческого начала становится естественной необходимостью, которую осознаёт человек, стремящийся к полноценной профессиональной реализации.

Таким образом, процесс развития творческих способностей ведет к формированию креативности, способствует мотивации к творческой деятельности.

Методы исследования. Обсуждаемыми учеными становятся вопросы об изменении системы образования, выстраиванию такой модели подготовки специалиста, главным критерием которой будет непрерывность творческого развития обучающегося. В связи с чем можно отметить готовность образовательных структур к темпам данных изменения и к самим изменениям.

Концепции относительно непрерывного творческого развития имеют давнюю историю. Ученые разных предметных областей: литературы и искусства (А.А. Потебня, А.Н. Веселовский Б.А. Лезин, и др.); философии (Декарт, Платон, Лейбниц, Спиноза, Шеллинг, Шелер, Бергсон и др.); математики (Ж. Адамар, Д. Пойя, В. Асмус и др.); физиологии и психопатологии (Ч. Ломброзо, В.М. Бехтерев, В.В. Савич, В.Ф. Чиж и др.); педагогик (З.И. Калмыкова, Дж. Брунер, Л.Н. Анцыферова, И.С. Якиманская и др.) стремились постичь природу творчества, изучить механизмы его формирования и развития. Анализ научно-обоснованных взглядов ученых позволил утверждать, что непрерывное творческое развитие способствует формированию глубокого понимания мира, выработке критического мышления и творческой активности.

Особую актуальность и значение творческих способностей, творчество при решении разных задач приобретает в настоящее время. Объяснить это несложно: в образовании происходят изменения, связанные с необходимостью адаптироваться специалисту к динамичным социально-экономическим условиям. Процесс адаптации, в таком случае, должен носить не стихийный характер, а должен быть непрерывным – на протяжении всей жизни.

В сентябре 2021 года опубликована «Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года», подписанная премьер-министром РФ М. Мишустиним [2]. На стр. 12 указанного документа говорится о актуальности совершенствования системы образования и развития компетенций в сфере творческих (креативных) индустрий. И одной из задач предстоящей модернизации системы подготовки специалистов, согласно текста «Концепции» видится в развитии «творческого мышления как навыка...» у специалистов [2, с. 16].

Дизайн – профессиональная творческая деятельность, которая входит в число креативных индустрий и нуждается не только в развитии креативности мышления, а также в формировании и постоянном совершенствовании дизайн творческих способностей, дизайн-навыков. Для этого предполагается обновить тексты государственных образовательных стандартов и внедрить модули, отвечающие на запросы творческих индустрий. «В этой связи требуется новое содержательно-смысловое наполнение профессиональной подготовки будущего дизайнера, развитие его

креативного потенциала как качества, интегрирующего эмоционально-ценностные, художественно-эстетические, когнитивно-деятельностные характеристики личности» [6, с. 4].

Изложение основного материала

Непрерывность творческого развития в современном культурно-образовательном контексте выступает как идея, принцип, качество образовательного процесса, условие профессионального становления не только отдельного человека, а также для реализации творческого потенциала нации.

Теоретические положения научных трудов О.И. Генисаретского, В.П. Зинченко, Е.Н. Лазарева, Л.В. Левицкого, Г.Б. Миневрина, Л.Б. Переверзева, В.И. Пузанова, В.Ф. Сидоренко, С.О. Хан-Магомедова и др. способствуют созданию непрерывной и многоуровневой организации творческой деятельности дизайнера.

Тем не менее, в практике и методологии дизайна непрерывное творческое развитие недостаточно изучено и научно-обосновано, что порождает проблемы в профессиональном самоопределении, в дальнейшем профессиональном становлении дизайнеров и творческом их развитии.

Изучением современного состояния образования, подходов к его обоснованию и исследованию, перспектив развития теории и практики творческого развития обучающихся занимаются русские и зарубежные ученые, которые вносят значительный вклад в развитие типологии подходов к дизайн-образованию и помогают определить наиболее эффективные стратегии развития данной области.

Среди отечественных ученых, которые активно исследуют и развивают дизайн-образование следует упомянуть Климову Н.А., Массальскую Л.В., Костылеву Т.М., Прохорову И.Н., Щербинину В.А., Берлин П.В., Мочалову Т.В., Васильеву Е.С., Воробьеву А.Ю., Фролову И.Н. Этот список конечно же не полный и каждый год дополняется. Но каждый из теоретиков и практиков дизайн – образования вносит свой вклад в развитие дизайна как профессии и учебной дисциплины, а также помогают в понимании перспектив развития дизайн-образования в России. Что в свою очередь способствует адаптации учебных заведений к современным требованиям рынка труда и формированию у обучающихся необходимых профессиональных навыков (дизайн-навыков) для успешной карьеры в области дизайна.

В современных типологических подходах по развитию дизайн-образования в России можно выделить несколько направлений и имена ученых, вносящих значимый вклад: дизайн-образование как научно-теоретическое направление (Абрамова И.А., Козаченко Л.В., Круженцева Н.А.), дизайн-образование как практическое направление (Ахтерьянц А.А., Ефимова Н.Е., Меренкова О.О.), интегральный подход к развитию дизайн-образования (Залкинд А.М., Кручинина Н.Ю., Шестопапов Г.И.), междисциплинарный подход к развитию дизайн-образования (Бережной Д.Е., Кабаков А.Л., Юдин А.В.), стратегический подход к развитию дизайн-образования (Дьяков Г.А., Панов В.Г., Соколова О.В.). Эти подходы не окончательные и в зависимости от научных интересов ученых можно уста-

навливать разные квалификации.

Классификация складывается благодаря моделям обучения дизайнеров – академическая модель (обучение студентов основным принципам дизайна, а также развитие навыков исследования, анализа и творческого мышления), профессиональная модель (не только теоретические знания, но и практические навыки, необходимые для работы в дизайн-индустрии), компетентностная модель (развитие конкретных компетенций, необходимых для работы в сфере дизайна, таких как владение программами для работы с графикой или умение работать в команде), исследовательская модель (ориентировано на исследование и развитие новых знаний и практик в области дизайна).

Данные подходы формируют границы современного дизайн-образования – охватывают разные возрастные категории и выделяют инструментальные средства творческого развития как одного из векторов совершенствования современной образовательной системы в области дизайна.

В современном обществе понимание того, что для достижения успеха и удовлетворенности в работе нужно постоянно развиваться, получать новые знания и искать новые способы творчества и самовыражения способствовало популярности непрерывности творческого развития. Это особенно важно в условиях быстро меняющегося мира, где старые навыки и знания могут быстро устареть.

Современные психологи, философы и педагоги продолжают изучение развития творческих способностей с разных сторон: Лебединский А. – изучает психологию творчества и развитие творческого мышления у различных возрастных групп; Петрова И. – занимается исследованием развития творческих способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста; Кондратьев О. – изучает механизмы развития креативности и творческих способностей у студентов и взрослых; Гришина Е. – изучает развитие творческого мышления и креативности у старшеклассников; Шагалова М. – исследует вопросы развития воображения и творчества у детей и взрослых; Бойцов М. – развитие творческого мышления и методов активной обучения; Рубина Д. – развитию творческих способностей и поиск вдохновения; Яковлева И. – развитию творческого мышления и актерской мастерности у детей. Авторы, стремятся определить сущность феномена непрерывного творческого развития личности.

Необходимость научного обращения к проблеме непрерывного творческого развития обучающегося в современном образовательном пространстве усиливается отсутствием описания его структуры и педагогической сущности, теоретической разработанности его критериев. Поэтому, поиск эффективных педагогических условий, способствующих творческому развитию будущего дизайнера, его самореализации в профессиональной деятельности, развитию творческого мышления, воображения и навыков рассматривается педагогами и преподавателями, реализующими профессиональную подготовку дизайнеров, как первостепенная задача.

Непрерывное творческое развитие позволяет обучающемуся расширить свои границы знаний и умений, пробуждает и развивает его творческий потенциал. Обучающийся, занимающийся непрерывным творче-

ским развитием, обладает способностью генерировать новые идеи, находить нестандартные решения, адаптироваться к изменяющейся среде и самореализовываться в различных сферах жизни, а также формирует личностную и профессиональную идентичность обучающегося, способствует развитию его талантов и способностей.

В современном образовательном пространстве непрерывное творческое развитие является неотъемлемой частью образовательного процесса. Это позволяет обучающемуся развиваться в гармонии с требованиями современного мира, быть готовым к творческому решению разнообразных жизненных задач и проблем. Вместе с тем, такой подход к образованию формирует культуру поведения, при которой обучающийся учится уважать непрерывное творческое развитие не только у себя, но и у других, и учиться взаимодействовать и сотрудничать с другими в рамках творческой группы или коллективного творческого проекта.

Выводы

Непрерывное творческое развитие в дизайн-образовании требует системного подхода. Тем самым весь процесс профессиональной подготовки дизайнера, который можно назвать непрерывным процессом – от школы до повышения квалификации, при обучении на каждой ступени образования должен способствовать развитию креативности и являться системообразующим звеном подготовки дизайнеров. Поэтому возможно говорить о непрерывности творческого развития в дизайн-образовании, который мы можем интерпретировать как процесс, включающий постоянное изучение новых тенденций в дизайне, экспериментирование с различными материалами и техниками, а также поиск вдохновения в различных источниках. Это также включает в себя обучение новым навыкам и технологиям, а также постоянное совершенствование своего профессионального мастерства. Непрерывное творческое развитие дизайнеров позволяет им оставаться востребованными и инновационными в своей области, а также создавать уникальные и актуальные дизайнерские решения.

Однако, для непрерывного творческого развития необходимо (и педагогическая практика доказывает это), использование таких методологические принципы и подходов обучения, которые будут способствовать более высокому уровню развития творческих способностей, помогут стимулировать креативное мышление и инновационность. К таким принципам относят экспериментальные подходы к творческому процессу, интеграцию знаний и методов из разных областей, работу в команде с другими творческими людьми, обмен идеями, обратная связь и критика, открытость к новым идеям, организованную структуру работы и постоянную практику, регулярный самоанализ и критическое отношение к своим работам и идеям.

Непрерывное творческое развитие будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели – осуществления дизайнерской деятельности в соответствии с требованиями современного общества, поиска оригинальных, нестандартных решений. «Развитие созидательно-творческого потенциала личности не просто становится целью дизайн-образования, а переходит в ряд общечеловеческих, общекультурных ценностей» [5, с. 25].

В рамках международной деятельности Министерство просвещения России осуществляет работу по различным направлениям. Особое внимание в рамках достижения цели устойчивого развития качественного образования уделяет возможности обучения в течении жизни. Каждая профессиональная деятельность, имея свои особенности в сущности, понимании и структуре деятельности, предъявляет свои требования к организации учебного процесса и реализации непрерывности образования. Так, для дизайн-образования характерно непрерывное творческое развитие. Это своего рода условие, главный критерий, дающий возможность не просто обучаться всю жизнь. Для дизайнерской деятельности – непрерывное творческое развитие – это показатель статуса в профессии, знак качества профессионализма.

Это означает, что современное образование должно быть не только актуальным, востребованным, релевантным, соответствовать потребностям обучающихся. Но и способствовать преодолению различий в образовательных стандартах, принятых ведущими образовательными державами. Свидетелями данных изменений мы и являемся.

Тем не менее, доступности образования сегодня недостаточно; необходимо сосредоточиться на отличительном критерии конкретной профессиональной деятельности, с тем чтобы стимулировать обучение конкретного специалиста на протяжении всей жизни.

Мнения ученых сходятся в том направлении, что необходимо мыслить глобально, предлагая при этом новые концепции образования в условиях меняющегося мира, выстраивая диалог с будущим. Таким образом, современная педагогика уже не сомневается в том, что учить творчеству возможно. Вопрос состоит лишь в том, чтобы найти оптимальные непрерывного творческого развития. И непрерывное творческое развитие в дизайн-образовании – формирование интереса к профессии дизайнера, формирование дизайн-качеств и дизайн-способностей, которые в зависимости от уровня образования или сложности выполняемой дизайн-деятельности претерпевают изменения, совершенствуются.

Библиографический список

1. Алдошина М.И. Потенциал дистанционного обучения в системе дополнительного профессионального образования в формировании компетентности педагога / М.И. Алдошина // «Ученые записки Орловского государственного университета». 2022. № 1. С.139–143. [Электронный ресурс]. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_UZ_1.pdf
2. Концепция развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года – [Электронный ресурс] URL: https://georgievsk.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Economica/tvorch_industrii/koncept.pdf.
3. Новости ООН [Электронный ресурс]: <https://www.un.org/ru/about-us/>
4. Образование после 2015 года: новые инициативы ООН для глобальной повестки дня // Научные Статьи.Ру – портал для

студентов и аспирантов. - Дата последнего обновления статьи: 30.10.2023. – URL <https://nauchniestati.ru/spravka/novye-inicziativy-oon-globalnaya-povestka-dnya-obrazovaniya-posle-2015-goda/> (дата обращения: 21.01.2024).

5. Павловская Е.Э. Дизайн–образование: в поисках стратегии развития / Е.Э. Павловская, Е.П. Постникова // Вестник ОГУ, 2007. № 76. С. 22–27.

6. Римарева И.И. Непрерывное образование — определение, структура, специфика, проблема / И. И. Римарева // Методист. 2004. № 4. С. 72–77.

7. Тарасова О.П. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Тарасова Оксана Петровна. Оренбург, 2010. 23 с.

References

1. Aldoshina M.I. The potential of distance learning in the system of additional professional education in the formation of teacher competence / M.I. Aldoshina // “Scientific notes of the Orel State University”. 2022. № 1. С. 139–143. [electronic resource]. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_UZ_1.pdf

2. The concept of the development of creative industries and mechanisms for the implementation of their state support in large and largest urban agglomerations until 2030 – [Electronic resource] URL: https://georgievsk.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Economica/tvorch_industrii/koncept.pdf.

3. UN News [Electronic resource]: <https://www.un.org/ru/about-us/>

4. Education after 2015: new UN initiatives for the global agenda // Scientific Articles.<url> is a portal for students and postgraduates. – Date of the last update of the article: 10/30/2023. – URL <https://nauchniestati.ru/spravka/novye-inicziativy-oon-globalnaya-povestka-dnya-obrazovaniya-posle-2015-goda/> (date of reference: 01/21/2024).

5. Pavlovskaya E.E. Design education: in search of a development strategy / E.E. Pavlovskaya, E.P. Postnikova // Bulletin of OSU, 2007. No. 76. Pp. 22–27.

6. Rimareva I. I. Continuous education – definition, structure, specificity, problem / I. I. Rimareva // Methodologist. 2004. No. 4. Pp. 72–77.

7. Tarasova O.P. Development of the creative potential of the future designer : abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.08 / Tarasova Oksana Petrovna. Orenburg, 2010. 23 p.

БАБАНОВА ЕЛЕНА МИХАЙЛОВНА

старший преподаватель кафедры современных технологий управления, ФГБОУ ВО «МИРЭА-Российский технологический университет», г. Москва, Россия
E-mail: 7672213@mail.ru

BABANOVA ELENA MIKHAILOVNA

Senior Lecturer, Department of Modern Management Technologies, MIREA-Russian Technological University, Moscow, Russia
E-mail: 7672213@mail.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF THE FORMATION OF MANAGERIAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

Актуальность формирования управленческой компетенции студентов – будущих экономистов обусловлена, с одной стороны, изменяющимися требованиями рынка труда, с другой, ограниченным спектром задач, которые могут решать выпускники – экономисты. Управленческая компетенция, являющаяся объектом исследования, детерминирована автором как интегрированная личностная характеристика, формируемая у экономистов в процессе обучения в высшем образовательном учреждении и предполагающая способность к постановке, окончательному формулированию и реализации на индивидуальной основе, либо в команде управленческой задачи на основе экономического анализа деятельности организации. Экспериментальная работа по формированию управленческой компетенции осуществлялась поэтапно в рамках авторской модели. Результаты контрольного эксперимента доказали эффективность модели управленческой компетенции. Студенты осознали суть управленческой деятельности и приобрели навык экономического мышления в процессе решения управленческих задач.

Ключевые слова: управленческая компетенция, студенты, будущие экономисты, экспериментальная работа.

The relevance of the formation of managerial competence of students – future economists is due, on the one hand, to the changing requirements of the labor market, on the other, to the limited range of tasks that graduate economists can solve. Managerial competence, which is the object of the study, is determined by the author as an integrated personal characteristic, formed in economists during the process of studying at a higher educational institution and presupposing the ability to set, finalize and implement on an individual basis or in a team a management task based on an economic analysis of the organization's activities. The results of the control experiment proved the effectiveness of the management competence model. The students realized the essence of managerial activity and acquired the skills of economic thinking in the process of solving managerial tasks.

Keywords: managerial competence, students, future economists, experimental work.

Введение

Актуальность. Современные темпы развития социальной и экономической жизни общества обуславливают потребность построения взаимоотношений между рынком труда и системой образования. Выпускнику экономического профиля после окончания высшего образовательного учреждения предъявляется все больше требований в контексте развития у него компетенций, необходимых для профессионального становления. Формирование управленческой компетенции позволит студенту экономических специальностей применять профессиональные знания и навыки в процессе принятия управленческих решений, базироваться на экономическом анализе при определении лучшей из альтернатив. Приобретая опыт решения управленческих задач в процессе обучения, выпускник – экономист будет способен адаптироваться во все организационные процессы в условиях турбулентной внешней среды, беспрепятственно продвигаться по карьерной лестнице, организовывать коллектив для достижения организационных целей.

На основе анализа научной литературы, собственно исследования, сформулирована проблема, суть которой заключается в недостаточном уровне способности студентов экономических специальностей к решению управленческих задач, входящих в круг их компетенций. По результатам изучения практики организации образовательной деятельности и результатов обучения экономистов установлено, что существуют резервы совершенствования организации образовательной деятельности по направлению подготовки «Экономика» в части развития управленческих компетенций. Проблема формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе изучена недостаточно, требует конкретизации и практического решения.

Цель исследования – разработать и проверить экспериментальным путем модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что: теоретически обоснованы содержание и структура управленческой компетенции

студентов экономических специальностей в вузе; разработана и опытно-экспериментальным путем апробирована модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе, включающая целевой, методологический, содержательно-технологический, критериально-оценочный блоки.

Методы исследования: системный анализ научной литературы в области формирования управленческой компетенции студентов-будущих экономистов; изучение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования; педагогическое моделирование; наблюдение; анкетирование; тестирование будущих экономистов по проблеме исследования; статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы, их количественный и качественный анализ.

Изложение основного материала

В системе высшего образования реализуются 55 укрупненных групп специальностей, в числе которых 38.00.00 Экономика и управление, включающая 10 направлений подготовки бакалавриата. В рамках исследования в качестве объекта рассматривается профессиональная подготовка будущих экономистов направления 38.03.01 Экономика. Согласно ФГОС ВО 38.03.01 Экономика, выпускники бакалавриата могут осуществлять профессиональную деятельность в следующих областях: образование и наука, финансы и экономика. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники экономического профиля должны уметь решать такие типы профессиональных задач как аналитические, научно-исследовательские, педагогические, финансовые, расчетно-экономические, организационно-управленческие. Решение задач организационно-управленческого характера предполагает наличие необходимых знаний и навыков в области управления. Кроме того, в профессиональных стандартах, прописанных во ФГОС ВО 38.03.01 Экономика, также предъявляются требования к умениям будущего экономиста к осуществлению управленческой деятельности. Например, согласно приказу Минтруда России от 30 августа 2018 года №564н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по управлению рисками» выпускники экономического профиля могут быть руководителями предприятий, управляющими финансово-экономической деятельностью, руководителями служб и подразделений в области определения политики и планирования деятельности [3]. Управленческая компетенция является одной из приоритетных в профессиональной деятельности экономиста. Формирование исследуемой компетенции происходит как в процессе обучения в профессиональном учреждении, так и является результатом непрерывного саморазвития на всех образовательных этапах.

Для будущего экономиста необходимо формирование управленческой компетенции предопределяется важностью системного понимания процессов, обусловленных управленческими решениями с целью построения работы на курируемом экономическом участке. Кроме того, сформированные управленческие навыки позволяют экономисту успешно построить карьеру, получить повышение по вертикальной лестнице, не сталкиваясь со сложностями в процессе профессиональной

адаптации к новой управленческой должности.

Определим содержание термина «управленческая компетенция экономиста», его функции и структуру.

Наряду с навыками и знаниями, получаемыми в ходе образовательного процесса, формирование управленческих компетенций у обучающегося требует от него развитых способностей. Такие способности проистекают из наличия у обучающегося эрудиции и знаний, а также актуального с точки зрения управленческой деятельности личного опыта. Наиболее значимыми элементами этой группы способностей являются:

- личностные характеристики обучающегося, характеризующие его отношение к управленческой деятельности, готовность принимать ответственность и добросовестно выполнять функции, предусмотренные трудовым процессом;

- знания и практические навыки, полученные студентом при решении задач, требующих принятия управленческого решения, поиска оптимальных путей его реализации;

- способности, лежащие в плоскости планирования процесса на уровне управленческого звена (способность к нестандартному мышлению и нахождению оптимальных путей решения нестандартных задач, планированию деятельности во времени, способности предусматривать непредвиденные воздействия внешней среды и заранее определять ресурсные резервы противодействия таким воздействиям) [2].

Управленческую компетенцию студентов экономических специальностей в вузе будем рассматривать как характеристику личности будущих экономистов, способных к осуществлению управленческих действий и осознающих важность развития личностных профессионально-значимых качеств в процессе обучения в высшем профессиональном учреждении. В данном контексте значительную роль в формировании управленческой компетенции отведена вузам, которые должны обеспечить студентов различных социальных групп не только знаниями и навыками в определенной профессиональной сфере, но и подготовить выпускников, способных к решению профессиональных задач в процессе управленческой деятельности, готовых к самостоятельному творческому поиску, росту и саморазвитию, способных легко интегрироваться в современных динамичных условиях жизни.

Целями управленческой деятельности экономиста могут быть: достижение максимально возможной прибыли за счет рационального распределения ресурсов, выход на новые рынки сбыта продукции, диверсификация предприятия путем оптимизации производственного процесса. Специфика управленческой компетенции студентов экономических специальностей заключается в необходимости принимать управленческие решения на основе экономического анализа различных аспектов деятельности предприятия, разрабатывать и экономически обосновывать целесообразность внедрения инвестиционных проектов, проектировать трудовые процессы на основе анализа влияния мотивации на результативность труда, оценивать эффективность системы контроля.

Анализ профессиональной деятельности экономистов позволил структурировать задачи, которые необходимо решать в управленческой сфере: аналитические,

экономические, предпринимательские, организационные. Будущий экономист в контексте организационного функционала должен уметь разрабатывать организационную культуру; оптимизировать бизнес-процессы для обеспечения высокого уровня качества продукции или услуг; построить эффективную систему коммуникаций, позволяющую распределять задачи между подразделениями или отдельными сотрудниками. Аналитические способности важны выпускнику экономического профиля, так как в процессе управленческой деятельности необходимо быть способным исследовать рыночные тенденции; оценивать эффективность производственных операций, проектировать пути оптимизации процессов и снижения издержек производства. В рамках развития управленческой компетенции педагогу важно стимулировать предпринимательский талант, заключающийся в определении целей и направлений развития компании на основе анализа рынка; проведении реинжиниринга бизнес-процессов; оценке и управлении рисками; поиска путей привлечения инвестиций; новых идей и обоснования целесообразности реализации инвестиционных проектов. Экономический функционал в процессе принятия управленческих решений заключается в разработке финансовых стратегий; определении бюджетов; контроле и анализе финансовых показателей; оптимизации уровня запасов; анализе уровня рентабельности; принятии решений о вложении средств в новые проекты; определении оптимальной цены продукции или услуги [7].

Структура управленческой компетенции бакалавров экономических специальностей представлена следующими составляющими: экономическое мышление, ценностные ориентации, управленческие навыки, лидерские качества.

В рамках развития управленческой компетенции студентов экономических специальностей была проведена экспериментальная работа. Основной целью ее являлась проверка состоятельности авторской модели сформированности управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе.

Задачи экспериментальной работы:

- провести констатирующий эксперимент, основная задача которого – определить уровень сформированности управленческой компетенции посредством мотивационно-ценностного, когнитивно-поведенческого, социально-коммуникативного, профессионально-компетентностного критериев;

- определить экспериментальную и контрольную группу студентов, принявших участие в формирующем эксперименте;

- провести формирующий эксперимент с целью апробации разработанной авторской модели;

- обработать результаты проведенной экспериментальной работы и сделать выводы о целесообразности внедрения предложенной модели.

Экспериментальный этап включает проведение следующих экспериментов: констатирующего, формирующего, контрольного. В рамках первого этапа экспериментальной работы определен уровень сформированности исследуемой компетенции согласно критериям. Следующий этап работы – апробация разработанной модели, формирование экспериментальной и контрольной групп студентов. Контрольный

этап исследования включает анализ динамики уровня сформированности управленческой компетенции у экспериментальной и контрольной групп, проверку достоверности результатов эксперимента на основе расчета статистического показателя.

В эксперименте приняли участие 186 студентов 1 курса направления подготовки 38.03.01 Экономика. Цель констатирующего эксперимента – на основе определенных критериев охарактеризовать уровни их сформированности.

Мотивационно-ценностный критерий (осознание значимости владения опытом управления производственной командой, коллективом; наличие потребности к саморазвитию; понимание траектории профессионального развития в управленческой или предпринимательской среде) отражает степень сформированности профессиональной мотивационной сферы студентов к управленческой деятельности в процессе их обучения.

Когнитивно-поведенческий критерий отражает теоретические знания методов и приемов экономического анализа и возможности их применения в процессе решения управленческих задач.

Социально-коммуникативный критерий характеризуется умением оценить принятое управленческое решение с позиции финансовой значимости и социальной ответственности, навыком организации производственного коллектива для достижения управленческих целей.

Профессионально-компетентностный критерий предполагает наличие опыта разработки экономических проектов и инвестиционных стартапов и проектирование путей их практической реализации [3].

Результаты констатирующего эксперимента обосновали необходимость внедрения разработанной авторской модели формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в образовательный процесс студентов направления подготовки 38.03.01 Экономика.

Модель формирования управленческой компетенции интегрирована в образовательный процесс высшего образовательного учреждения путем создания педагогических условий, реализацией способов, приемов, форм, средств работы со студентами экономического профиля [2]. Авторская педагогическая модель построена на основе технологии развития управленческой компетенции будущих экономистов, которая реализуется поэтапно с постепенным усложнением задач для студента.

Рассмотрим процесс реализации технологии развития управленческой компетенции во взаимосвязи всех блоков модели.

На уровне целевого блока освоение управленческой компетенции адаптируется под цели, поставленные рынком труда перед студентами экономических специальностей. Соответствие практики обучения целевым установкам рынка труда позволяет минимизировать расхождение между результатами обучения студентов и набором компетенций, востребованными целевыми работодателями.

Методологический блок представлен используемыми в образовательном процессе студентов-экономистов подходами: системным, деятельностным, компетентностным, личностно-ориентированным, технологическим.

Содержательно-технологический блок модели фор-

мирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе отражает содержание этапов реализации данного процесса, условия, методы, средства обеспечения этого процесса [2].

Модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей в вузе описывает процесс профессиональной подготовки будущих экономистов к управленческой деятельности и включает три последовательных этапа: информационно-мотивационный, практико-ориентированный, оценочно-деятельностный. Целью первого этапа является развитие у студента – будущего экономиста рефлексии компетенции, осознании ее значимости в контексте развития личностных качеств и управленческих навыков, формирование представления у студента первого курса экономических специальностей об управленческой деятельности. В рамках реализации второго этапа основную цель можно обозначить как приобретение практического навыка решения типичных управленческих задач на основе экономического анализа бизнес-процессов. Цель третьего этапа обозначается как приобретение опыта принятия нестандартных управленческих решений в условиях неустойчивого финансового состояния предприятия. Данный этап предполагает развитие способности у студентов в области разработки предпринимательских стартапов, умения экономически обосновать их эффективность.

Для каждого этапа развития исследуемой компетенции разработаны средства:

- на первом этапе: диагностический инструментарий «Managerial-Economics»;
- на втором этапе: экономические квесты, деловые игры;
- на третьем этапе: «Лаборатория стартапов».

Диагностический инструментарий «Managerial Economics», разработан на базе операционной системы Android для студентов первого курса факультета экономики с целью проведения самостоятельной диагностики уровня сформированности управленческой компетенции. Ответив на вопросы теста, бакалавр-будущий экономист может получить готовые результаты, на основе которых сделать выводы, в каком направлении развиваться дальше [2].

На втором этапе в рамках изучения курса «Менеджмент» посредством деловых игр, кейс-

заданий, экономических квестов будущие экономисты пробовали освоить основные управленческие функции: целеполагание, анализ ситуации, принятие решения, организация, мотивация и контроль. Постановка каждой управленческой задачи предполагала системное изучение организационно-экономических характеристик организации, применение методов экономико-математического анализа, выбор наиболее значимого варианта решения с позиции финансовой выгоды и социальной ответственности [2].

Цель третьего этапа – развитие способности студента четвертого курса направления подготовки 38.03.01 Экономика решать нетипичные управленческие задачи, требующие творческого подхода в условиях финансовой неустойчивости предприятия, обосновывать меры антикризисной политики; разрабатывать экономические проекты и стартапы и доводить их до результата. Для достижения цели организована работа «Лаборатории стартапов». Актуальность работы Лаборатории регламентируется требованиями, которые прописаны в «Методических рекомендациях по разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования» (утв. Минобрнауки России от 29.12.2023): «создание инфраструктуры, направленной на развитие молодежного предпринимательства в образовательной организации (лаборатории и т.п.)» [4].

Реализации обозначенных задач в процессе формирования управленческой компетенции студентов-будущих экономистов способствует создание педагогических условий: формирование мотивационных установок к развитию управленческой компетенции; создание платформы для осуществления самодиагностики уровня сформированности управленческих навыков и профессионально-значимых качеств с целью непрерывного их развития; проектирование ситуаций принятия личной ответственности за управленческие решения в условиях неопределенности и риска; моделирование практических ситуаций, предполагающих развитие умения решать управленческие задачи посредством осуществления экономического анализа; создание возможности для студента разработать предпринимательский стартап и доказать его экономическую эффективность на основе расчета показателей инвестиционной привлекательности проекта.

Таблица 1.

Результаты констатирующего и контрольного экспериментов, направленных на выявление уровня сформированности управленческой компетенции бакалавров экономических специальностей в высшем образовательном учреждении с расчетом χ^2 Пирсона.

| Критерий | Уровни сформированности | Констатирующий эксперимент | | χ^2 | Контрольный эксперимент | | χ^2 |
|---------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------|------------|-------------------------|-----------|-------------|
| | | ЭГ | КГ | | ЭГ | КГ | |
| Мотивационно-ценностный | Низкий | 36 (53 %) | 59 (50%) | 0,2 | 7 (10 %) | 29 (25 %) | 8,0 |
| | Средний | 20 (29 %) | 38 (32 %) | | 28 (41 %) | 52 (44 %) | |
| | Высокий | 12 (18 %) | 21 (18 %) | | 33 (49 %) | 37 (31 %) | |
| Социально-коммуникативный | Низкий | 22 (32 %) | 33 (28 %) | 0,7 | 7 (10 %) | 34 (29 %) | 19,5 |
| | Средний | 27 (40 %) | 54 (46 %) | | 22 (32 %) | 53 (45 %) | |
| | Высокий | 19 (28 %) | 31 (26 %) | | 39 (58 %) | 31 (26 %) | |
| Когнитивно-поведенческий | Низкий | 44 (65 %) | 80 (68 %) | 2,0 | 17 (25 %) | 67 (57 %) | 18,4 |
| | Средний | 22 (32 %) | 30 (25 %) | | 34 (50%) | 38 (32 %) | |
| | Высокий | 2 (3 %) | 8 (7 %) | | 17 (25%) | 13 (11%) | |

Продолжение Таблицы 1.

| Критерий | Уровни сформированности | Констатирующий эксперимент | | χ^2 | Контрольный эксперимент | | χ^2 |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------|------------|-------------------------|-----------|------------|
| | | ЭГ | КГ | | ЭГ | КГ | |
| Профессионально-компетентностный | Низкий | 19 (29 %) | 34 (29 %) | 0,3 | 6 (9 %) | 17 (14 %) | 6,3 |
| | Средний | 31 (46 %) | 50 (42 %) | | 12 (17 %) | 46 (39 %) | |
| | Высокий | 18 (25 %) | 34(29 %) | | 50 (73 %) | 55 (47 %) | |

Результаты контрольного этапа эксперимента показали положительную динамику формирования управленческой компетенции у бакалавров экспериментальной группы. Студенты осознали суть управленческой деятельности и приобрели навык экономического мышления в процессе решения управленческих задач.

Выводы

В рамках контрольного этапа педагогического экс-

перимента осуществлялась оценка эффективности реализации модели формирования управленческой компетенции. Исходя из разработанной шкалы оценки, был выявлен уровень сформированности всех компонентов. Было проведено сравнение результатов проведенной работы с применением методов математической статистики. Контрольный этап эксперимента проводился со студентами экспериментальной и контрольной групп в конце четвертого года обучения.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы современного менеджмента (практические задания) / Л. М. Аллахвердиева, Е. М. Бабанова, Л. В. Дегтева [и др.]. Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2023. 148 с.
2. Бабанова Е.М. Модель формирования управленческой компетенции студентов экономических специальностей // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 2 (98). С. 35–46. Domesticandforeignpedagogy. 2024. Vol. 1, no. 2 (98). С. 35–46.
3. Бабанова Е. М., Митяева А.М. Критериально-оценочный аппарат сформированности управленческой компетенции будущих экономистов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3(100). С. 174–179.
4. Закеева Р. Р., Сериков В.В. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода // Образовательный вестник Сознание. 2022. Т. 24, № 6. С. 14–21.
5. Митяева А.М., Бабанова Е.М. Интерактивные технологии в формировании управленческой компетенции // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2023. № 3. С. 8–14.
6. Кудрявцева Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций. Монография / Е. И. Кудрявцева; Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии государственной службы и народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. – Санкт-Петербург: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2012. 340 с.
7. Петрук Г.В. Результаты профессиографического исследования профессионально важных качеств экономиста-менеджера (анализ и предлагаемая структура) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 306.

References

1. Actual problems of modern management (practical tasks) / L. M. Allakhverdieva, E. M. Babanova, L. V. Degteva [et al.]. Voronezh: Autonomous non-profit organization for the provision of publishing and printing services «NAUKA-UNIPRESS», 2023. 148 p.
2. Babanova E.M. Model of formation of managerial competence of students of economic specialties // Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, No. 2 (98). Pp. 35-46. Domestic and foreign pedagogy. 2024. Volume 1. No. 2 (98). Pp. 35–46.
3. Babanova E. M. Mityaeva A.M. Criterion-evaluation apparatus of the formation of managerial competence of future economists // Scientific notes of the Orel State University. 2023. № 3(100). Pp. 174–179.
4. Zakieva R. R., Serikov V.V. Problems of modernization of higher education in the format of a competence-based approach // Educational bulletin of Consciousness. 2022. Vol. 24, No. 6. Pp. 14–21.
5. Mityaeva A.M., Babanova E.M. Interactive technologies in the formation of managerial competence // Bulletin of the State University of Humanities and Technology. 2023. No. 3. Pp. 8–14.
6. Kudryavtseva E. I. Competencies and management: competencies in management, competencies of managers, management of competencies. Monograph / E. I. Kudryavtseva; Northwestern Institute of Management - branch of the Russian Academy of Public Administration and National Economy under the President of the Russian Federation. – St. Petersburg: Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 2012. 340 p.
7. Petruk G.V. The results of a professionographic study of professionally important qualities of an economist-manager (analysis and proposed structure) // Modern problems of science and education. 2013. No. 6. Pp. 306.

БИРЮКОВА ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: ibirucova@gmail.com

ИРЗАЕВА ЭЛЬВИРА АНАТОЛЬЕВНА

магистрант 2 курса Института иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: elia.irzaeva@yandex.ru

BIRYUKOVA IRINA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Romance philology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: E-mail: ibirucova@gmail.com

IRZAEVA ELVIRA ANATOLIEVNA

2nd Year Master's Student of Institute of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: elia.irzaeva@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

FUNCTIONAL LITERACY AS A KEY COMPONENT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRIMARY GENERAL AND BASIC GENERAL EDUCATION

Данная статья посвящена функциональной грамотности как важной составляющей государственных образовательных стандартов и ключевому фактору при оценке качества обучения. Авторы приводят историю возникновения понятия «функциональная грамотность» в мировой и отечественной научной литературе, описывают суть этого явления и его структуру. В статье подробно рассматриваются основные направления функциональной грамотности, называются компетенции, которые они вырабатывают, приводятся особенности их формирования, этапы работы и типы заданий. Также приводятся примеры контекстов, на которые ориентированы навыки, формируемые каждым из направлений функциональной грамотности.

Ключевые слова: функциональная грамотность, образовательные стандарты, читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность, повседневные ситуации, компетенции, обучение иностранным языкам, интегрированное обучение, искусственная языковая среда, психологический барьер, личностно-психологические условия, парадигма развивающего, вариативного, гуманистического, личностно-ориентированного образования, многокультурное образование

This article is devoted to functional literacy as an important component of state educational standards and a key factor in assessing the quality of education. The authors give the history of the emergence of the concept of «functional literacy» in the world and domestic scientific literature, describe the essence of this phenomenon and its structure. The article discusses in detail the main directions of functional literacy, the competencies that they develop are called, the features of their formation, stages of work and types of tasks are given. Examples of contexts are also given, which are focused on the skills formed by each of the areas of functional literacy.

Keywords: functional literacy, educational standards, reading literacy, mathematical literacy, natural science literacy, everyday situations, competencies, foreign language teaching, integrated learning, artificial language environment, psychological barrier, personal psychological conditions, paradigm of developmental, variable, humanistic, personality-oriented education, multicultural education.

Введение

Современные тенденции образования подчиняются не только объему знаний, который необходимо получить, и даже не только умению решать учебные задачи – в фокусе внимания методистов такая характеристика личностного развития человека как способность эффективно применять навыки в ситуациях повседневной жизни.

Термин «функциональная грамотность», введенный в отечественную педагогику во второй половине XX века [8] и ставший критерием государственных стандартов образования лишь в 2022 году [2], становится неотъемлемой частью образовательных программ, что подчеркивает актуальность раскрытия сути понятия и приведения примеров заданий, направленных на фор-

мирование данного вида грамотности.

Целью данного исследования является описание существующих подходов к определению понятия «функциональная грамотность» и классификации ее направлений.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- 1) составить обобщенный обзор истории разработки понятия «функциональная грамотность»;
- 2) изучить существующие определения функциональной грамотности;
- 3) выявить характерные особенности каждого направления функциональной грамотности;
- 4) провести анализ вырабатываемых компетенций.

Научная новизна работы заключается в оценке ме-

ста функциональной грамотности в современной системе образования и анализе подходов к формированию навыков данного вида грамотности.

При исследовании проблемы использовались следующие *методы*: метод системного и функционального анализа, проблемный подход.

Изложение основного материала

Понятие «функциональная грамотность» вошло в ФГОС в 2022 году как один из ключевых критериев оценки качества образования, где оно определяется как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности» [2].

Впервые понятие «функциональная грамотность» формулируется в 1957 году ЮНЕСКО [7], подчеркивающей необходимость формирования не только элементарной грамотности, подразумевающей умение читать и писать, но и навыков владения чтением и письмом на уровне, позволяющем активно участвовать в жизни общества [7].

«В 1965 году на Всемирном конгрессе министров просвещения по вопросам искоренения неграмотности, проходившем в Тегеране, было расширено содержание понятия, было зафиксировано, что функциональная грамотность является инструментом развития каждого индивидуума и общества в целом» [5].

Однако, в реальности грамотность населения рассматривалась лишь как необходимое условие экономического роста. Лишь позднее, в семидесятые годы, исследователи раскрыли значение функциональной грамотности для политического, социального и культурного процветания народов, и для самореализации каждого человека.

В нашей стране популярность получила идея непрерывного образования, в связи с чем функциональная грамотность открывала более широкие перспективы личностного роста и более выгодные условия адаптации в социально-экономической среде.

В 80-е годы в нашей стране «происходит осознание социально-экономической составляющей функциональной грамотности. Становится очевидно, что функциональная грамотность имеет культурно-исторический характер, являясь, с одной стороны, частью образования и культуры, а с другой стороны – частью общественно-экономической формации» [10].

90-е годы и первое десятилетие XXI века отмечены пристальным вниманием мирового сообщества к функциональной грамотности, достижение которой – необходимое условие личного и национального благосостояния.

В трудах отечественных ученых одно из первых упоминаний функциональной грамотности мы можем найти в работах доктора психологических и филологических наук, действительного члена РАО и АПСН А.А. Леонтьева, обозначившего данное понятие как наличие навыков и умений, связанных с учебной, вообще познавательной и творческой деятельностью, необходимой для усвоения определенного предмета. Ученый также подчеркивал такую особенность, как формирование самостоятельной деятельности учебно-познавательного характера и решение теоретических и практических за-

дач, встающих перед обучающимся в процессе образования и дальнейшей его жизнедеятельности [8, с. 135].

А.Н. Щукин, доктор педагогических наук, профессор, и Э.Г. Азимов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания РКИ Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, определяют функциональную грамотность как «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В отличие от элементарной грамотности как способности личности читать, понимать, составлять простые короткие тексты и осуществлять простейшие арифметические действия. Функциональную грамотность есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» [4, с. 432].

По новым ФГОС основного общего образования формирование функциональной грамотности должно отвечать требованиям XXI века, развивая те навыки, которые смогут помочь обучающимся адаптироваться к быстрым темпам развития общества и будут способствовать непрерывному образованию [1].

Согласно ФГОС, структура функциональной грамотности следующая:

- «знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу;
- решение практико-ориентированных задач в различных сферах жизнедеятельности;
- умения адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни;
- готовность ориентироваться в ценностях и нормах современного мира; принимать особенности жизни для удовлетворения своих жизненных запросов; повышать уровень образования на основе осознанного выбора» [Цит. по: 6].

Две международных программы оценки функциональной грамотности, PIAAC и PISA, анализируют показатели сформированности компетенций по переработке информации, первая выделяет грамотность чтения, математическую грамотность и решение так называемых адаптивных задач, или задач в технологически насыщенной среде [7], а вторая исследует читательскую, математическую и естественно-научную грамотность. К данным компонентам также добавляются финансовая грамотность, критическое и креативное мышление, глобальные компетенции [7].

Таким образом, структурные элементы функциональной грамотности следующие: читательская грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность, математическая грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции. Универсальными составляющими функциональной грамотности являются читательская, математическая и естественно-научная, развитию которых уделяется особое внимание в государственной системе образования.

Рассмотрим подробнее различные виды функциональной грамотности. Читательская грамотность состо-

ит в том, чтобы развить навык эффективной работы с текстом для достижения своих целей, получения новых знаний и участия в жизни общества. Под успешным чтением подразумевается понимание, использование и оценка текстов, способность размышлять о них [3]. Для развития читательской грамотности уделяется внимание поисковому чтению, анализу и использованию найденной информации, оценке не только содержания, но и формы текста.

Основным навыком читательской грамотности является способность понимания текстов разнообразной формы и тематики. Важно также отметить, что применяются разные виды чтения в зависимости от поставленной задачи. В действительности, развитие данного вида функциональной грамотности возможно на уроках не только русского языка или литературы, но и других учебных предметов.

Важной составляющей читательской грамотности является наличие мотивации к достижению результатов чтения, из чего следует, что при работе над чтением обучающийся имеет конкретную цель, реализация которой могла бы пригодиться в ситуациях повседневной жизни. Так, при формировании читательской грамотности педагогу необходимо следовать следующим этапам: «целеполагание; анализ материала деятельности; анализ средств деятельности; читательские действия; получение результата деятельности и рефлексия» [2].

Навыки читательской грамотности могут оказаться полезными для достижения следующих целей:

- личных, например, при чтении сообщений, художественной литературы;
- общественных, то есть чтение документов, информации в СМИ и т.д.;
- практических, под которыми подразумеваются инструкции, реклама, афиши и т.д.;
- получение образование, для чего необходимо умение работать с учебными и научно-популярными текстами и справочной литературой [3].

В соответствии с ситуацией, в которой необходимы навыки читательской грамотности, различают и разные виды текстов. Тексты могут включать невербальную составляющую, такую как визуальные изображения, или же быть организованы в определенной форме, являющейся ключевой частью содержания, например, текст, оформленный в виде графика, диаграммы или таблицы. Также тексты могут быть простыми, то есть являющимися одним связным текстом, или составными [3]. Стратегии работы с каждым видом текста будут отличаться в зависимости от того, какую информацию необходимо извлечь, как и для чего ее необходимо будет применить.

Обратимся также к тому, какие компетенции необходимо развить для формирования читательской грамотности.

Во-первых, важно научиться находить и извлекать нужную информацию. Данная компетенция подразумевает способность определять наличие или отсутствие искомой информации в тексте, место, где может содержаться информация, эффективно извлекать информацию.

Во-вторых, необходимо уметь интерпретировать информацию, то есть понимать смысловую структуру текста, догадываться до смысла нового слова, опира-

ясь на контекст, соотносить вербальные и невербальные компоненты текста, формулировать выводы, понимать мотивы героев, авторскую позицию и коммуникативное намерение.

В-третьих, для успешной работы с текстом отрабатывается навык осмысления оценки содержания и структуры текста, например, через анализ соответствия элементов содержания целям автора.

В-четвертых, обучающиеся также работают с информацией из текста для решения практических задач без привлечения фоновых знаний, на основе информации формулируют собственную гипотезу, прогнозируют события и т. д. [3].

Другим направлением функциональной грамотности является математическая грамотность. Данный вид функциональной грамотности подразумевает способность проводить математические рассуждения и применять знания математики для решения задач повседневной жизни [3]. Для развития математической грамотности необходимо работать, например, над распознаванием математической информации и выбором математического аппарата для обработки полученных данных, оценки и интерпретации результатов.

Математическая грамотность подразумевает способность формулировать ситуации, применять и интерпретировать математику. Под формулировкой ситуаций математики подразумевается распознавание возможности употребить математику, трансформацию ситуации в ту форму, которая подошла бы для математической обработки.

Применение математики отражается в использовании математических понятий, фактов и инструментов для решения задач повседневной жизни, например, для анализа информации на диаграммах, данных графиков, работы с геометрическими формами. Для реализации данного навыка важно уметь употреблять модели, распознавать закономерности и формулировать математические аргументы [3].

Навык интерпретации позволяет анализировать математические решения или результаты в контексте ситуаций повседневной жизни. Так, данный вид функциональной грамотности позволяет также развить такие метапредметные навыки, как анализ, обоснование и формулирование выводов. Так как ключевым качеством математической грамотности, как и функциональной грамотности в целом, является его применимость в повседневной жизни, выделяют четыре вида контекстов, в которых данный вид грамотности может пригодиться: личный, профессиональный, общественный и научный.

Под личным контекстом подразумеваются ситуации повседневной жизни, такие как общение с друзьями, покупки, занятия спортом и т.д.

Профессиональный контекст включает в себя ситуации школьной жизни и трудовой деятельности.

Проблемы общественного контекста связаны с жизнью общества на разных уровнях – местном, национальном и мировом.

В научном контексте математические знания применяются для описания явлений физического мира или технологий [3].

Задачи, решаемые при формировании математической грамотности, связаны с рядом основных процессов и явлений математики.

Во-первых, обучающиеся работают с изменениями и зависимостями, то есть с описанием зависимости между переменными в различных процессах, что относится к материалу алгебры.

Во-вторых, важно владеть знаниями о пространстве и форме, работая с пространственными и плоскими геометрическими фигурами, что относится к курсу геометрии.

В-третьих, необходимо развивать представления о количестве, выполняя задания, связанные с числами и отношениями между ними.

Наконец, математическая грамотность подразумевает умение работать со статистическими явлениями и зависимостями [3].

Следующим универсальным видом функциональной грамотности является естественнонаучная грамотность. Данное направление функциональной грамотности позволяет обучающимся формулировать и активно выражать гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественными науками, и воспитывает интерес к естественнонаучным идеям [3]. Для успешной реализации естественнонаучной грамотности необходимо уметь научно объяснять и владеть инструментами естественнонаучного исследования.

Формирование естественнонаучной грамотности осуществляется в несколько этапов. Сначала от учащихся требуется распознать контекст, который может быть личным, местным или глобальным, современным или историческим.

Далее необходимо оценить «компетенции естественнонаучной грамотности, такие как способность научно объяснять явления, применять методы естественнонаучного исследования, использовать научные доказательства» [3].

Ученик, демонстрирующий компетенции естественнонаучной грамотности, должен быть способен выразить личностное отношение к ситуации, что будет свидетельством его научного интереса к проблеме и подтверждением владения научными методами.

Обращаясь к вопросу формирования функциональной грамотности на иностранном языке (ИЯ), напомним, что «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9].

Согласно этому определению функционально грамотный в области иностранных языков человек должен на протяжении жизни использовать приобретенные иноязычные компетенции для решения разнообразных задач.

Какова же реальная картина? А.А. Леонтьев с сожалением констатировал факт отсутствия национальной системы языкового образования и отмечал, что даже в родном языке мы страдаем «функциональной глухонемой» – не владеем грамотной речью [8, с. 15].

В плане владения ИЯ мы демонстрируем очевидное отставание от европейцев, где соблюдаются традиции и выделяются большие средства для обучения ИЯ. К тому же европейская интеграция позволяет формировать и поддерживать мотивацию изучения ИЯ.

Что касается России, то такие традиции суще-

ствовали до революции 1917 года, потом последовали десятилетия изоляции, наконец, расцвет и опять временный спад интереса. Отказ от изучения второго ИЯ в школе – свидетельство очередного разочарования в его необходимости.

Однако, несмотря на ряд проблем и ограничений, в России существуют международные компании, нуждающиеся в специалистах, владеющих иностранными языками. И речь идет не только о лингвистических и педагогических специальностях, а скорее о таких как, например, юрист или экономист со знанием одного или лучше двух иностранных языков.

И вообще, можно ли представить себе на современном этапе глобализации мирового экономического и образовательного пространства человека, не осознающего значение иностранных языков для карьерного роста, для приобщения к мировой культуре, для свободы перемещения в любую иноязычную среду и т. д.?

Для создания условий формирования функциональной грамотности на родном и иностранном языках А.А. Леонтьев отмечал первоочередность ряда проблем.

Во-первых, ученый указывал на отсутствие в образовательных программах элементов интегрированного обучения, которое позволило бы обучающимся видеть связи между языками, избегать интерференции, осваивать новый материал на основе сравнения с уже известной информацией.

В действительности, осознанность в обучении могла бы способствовать появлению мотивации и выработке таких метапредметных навыков, как анализ, сравнение и выработка собственной стратегии обучения, которые относятся к функциональной грамотности.

Более того, опора на родной или первый ИЯ помогла бы также развить навыки читательской грамотности, так как при интегрированном обучении необходимо работать с текстом, используя знания слов из других языков, тренировать различные виды чтения, что также отвечает критериям функциональной грамотности.

Во-вторых, ученый отмечал недостаточность работ, касающихся определения оптимального темпа овладения ИЯ. По утверждению А.А. Леонтьева, существующие крайности – интенсивные методы, готовящие к коммуникации лишь на простом уровне, и темп обучения ИЯ в школьном образовании – неэффективны для качественного обучения. Леонтьев считал оптимальным объем занятий от 8 до 16 часов в неделю, посвященных урокам ИЯ, однако исследования, раскрывающие, на каких психологических закономерностях основано данное предположение, проведены не были.

Стоит отметить, что функциональная грамотность характеризуется не столько набором знаний, которые необходимо получить, сколько умениями, которые нужно проявлять в ситуациях повседневной жизни. Так, отсутствие оптимальных темпов изучения не способствует формированию навыков, в том числе функциональной грамотности, требующих регулярной работы.

В-третьих, для увеличения мотивации и усиления условий формирования практических навыков при обучении ИЯ необходима языковая среда, которая в условиях школьного обучения создается искусственно, что также может вызвать определенные трудности у методистов.

Наконец, А.А. Леонтьев видел роль школьного об-

разования в целом и функциональной грамотности в частности как формирование у обучающегося того набора навыков и знаний о себе, которые позволили бы и в дальнейшем самостоятельно учиться. В отношении изучения ИЯ ученый отдельно выделял, например, способность преодолевать психологический барьер при овладении ИЯ, что может быть реализовано при создании определенных личностно-психологических условий и в чем ученый видит одно из направлений развития школьного обучения [8, с. 180].

Подытоживая вышесказанное, отметим, что способствовать решению проблем функциональной грамотности призваны парадигма развивающего, вариативного, гуманистического, личностно ориентированного образования и многокультурное образование, одновременное или последовательное обучение на нескольких языках с использованием аутентичных материалов и современных информационно-коммуникационных и других технологий.

Выводы

Таким образом, с XX века исследователи, в числе которых и отечественные ученые А.А. Леонтьев, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов, вводят определения функциональной грамотности, разрабатывают классификации, программы формирования и оценки функциональной грамотности, которые отражены в Методических рекомендациях Министерства просвещения и в международных программах PIAAC и PISA, подчеркивают важность данного набора навыков для интеграции обучающегося в активную жизнь общества и обеспечения эффективного функционирования общества. В зависимости от направления функциональной грамотности развивается широкий спектр компетенций, которые смогут пригодиться в повседневной жизни, от ситуаций личностного общения и общественных мероприятий до профессиональной деятельности и получения образования.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утвержден 31 мая 2021 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf>– Дата доступа: 04.06.2024.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден 31 мая 2021 г.: с изменениями и дополнениями от 18 июля 2022 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf – Дата доступа: 23.03.2024.
3. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://shkola3petrovsk-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/178/3018/Metodicheskie_rekomendatsii_po_FG_31.10.2022.pdf– Дата доступа: 23.03.2024.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Александрова С.Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения // Киберленка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-chitatelskaya-gramotnost-mladshih-shkolnikov-problemy-i-puti-resheniya/viewer>–Дата доступа: 28.03.2024.
6. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения Российской Федерации «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. Серия «Функциональная грамотность – важнейший результат образования». 2019. Т. 1. № 4 (61). С. 13–34.
7. Ерохина Е. Что такое функциональная грамотность и как она связана с общим интеллектом // SkillboxMedia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/cto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-ona-svyazana-s-obshchim-intellektom/>– Дата доступа: 23.03.2024.
8. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. – НПФ «Смысл», 2016. 277 с.
9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.
10. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Киберленка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razviti-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike?ysclid=lu9v2m16i2520114808>–Дата доступа: 28.03.2024.

References

1. Federal State Educational Standard of Basic General Education: approved on 31 May 2021. Available at: <https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf> (Accessed 4 June 2024)
2. Federal State Educational Standard of Primary General Education: approved on 31 May 2021: with amendments and additions from 18 July 2022. Available at: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (Accessed 23 March 2024)
3. Methodological recommendations on the formation of functional literacy. Available at: https://shkola3petrovsk-r64.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/178/3018/Metodicheskie_rekomendatsii_po_FG_31.10.2022.pdf (Accessed 23 March 2024)
4. Asimov E.G., Shchukin A.N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: ICAR Publishing House, 2009, 448 p.
5. Aleksandrova S.E. Functional reading literacy of junior schoolchildren: problems and solutions // Cyberleninka. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-chitatelskaya-gramotnost-mladshih-shkolnikov-problemy-i-puti-resheniya/viewer> (Accessed 28 March 2024)
6. Basiuk V.S., Kovaleva G.S. Innovation project of the Ministry of Education of the Russian Federation “Monitoring of the formation of functional literacy”: main directions and first results // Domestic and foreign pedagogy. Series “Functional literacy - the most important result of education”, 2019. vol. 1, no. 4 (61), 3p. 13–34.
7. Erokhina E. What is functional literacy and how it is related to general intelligence // Skillbox Media. Available at: <https://skillbox.ru/media/education/cto-takoe-funktsionalnaya-gramotnost-i-kak-ona-svyazana-s-obshchim-intellektom/> (Accessed 23 March 2024)
8. Leontiev A.A. Pedagogy of common sense. NPF “Sysl”, 2016, 277 p.

9. The educational system “School 2100”. Common Sense Pedagogy / ed. by A. A. Leontiev. M.: Balass, 2003, p. 35.

10. *Frolova P.I.* On the historical development of the concept of “Functional Literacy” in pedagogical theory and practice // Cyberleninka. – Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoy-teorii-i-praktike?ysclid=lu9v2m16i2520114808>(Accessed 28 March 2024)

УДК 378.14.13:504.75

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-207-210

БОНДАРЕВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tanyabondareva75@mail.ru

БОНДАРЕВА ПОЛИНА НИКОЛАЕВНА

студент 5 курса лечебного факультета Медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева, Орёл, Россия

E-mail:tanyabondareva75@mail.ru

ТАМБОВСКИЙ ОЛЕГ МИХАЙЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: profkomogu@mail.ru

BONDAREVA TATYANA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia;

E-mail: tanyabondareva75@mail.ru

BONDAREVA POLINA NIKOLAEVNA

5th year Student of the Faculty of Medicine of the Medical Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orel State University", Orel, Russia;

E-mail: tanyabondareva75@mail.ru

TAMBOVSKY OLEG MIKHAILOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: profkomogu@mail.ru

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ВОПРОСОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

**UPDATED ISSUES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY TEACHER-PSYCHOLOGIST**

В статье рассматриваются некоторые аспекты психолого-педагогической работы по экологическому воспитанию детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделяется уточнению понятий «экологическое воспитание», «экологическое образование», «экологическая культура»; описанию эмпирического исследования с целью выявления уровня экологической воспитанности младших школьников, описанию системы занятий, направленных на совершенствование профессиональной деятельности педагога-психолога по экологическому воспитанию рассматриваемой категории детей, а также выявлению условий успешной реализации экологического воспитания.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, деятельность педагога-психолога, дети младшего школьного возраста.

The article discusses some aspects of psychological and pedagogical work on environmental education of children of primary school age. Particular attention is paid to the interpretation of the terms "ecological education", "ecological education", "ecological culture"; a description of an empirical study aimed at identifying the level of environmental education of junior schoolchildren, a description of a system of classes aimed at improving the professional activities of a teacher-psychologist in the environmental education of the category of children under consideration, as well as identifying the conditions for the successful implementation of environmental education.

Keywords: environmental education, environmental culture, activities of a teacher-psychologist, children of primary school age.

Введение

Актуальность настоящей темы исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития общества ответственное отношение к природе выступает крайне важной и сложной характеристикой личности. Данный феномен ориентирован на понимание законов природы, которые определяют жизнь человека и проявляется в соблюдении принципов природопользования, получении экологических представлений, выявлении степени включенности отдельного человека и человечества в мир природы.

Успешность реализации рассматриваемой деятельности связана непосредственно с упрочением в социуме ценностей экокультурной направленности как

прерогативы экологического воспитания. Уровень экологической воспитанности подрастающего поколения непосредственно зависит от содержательности и полноты научных представлений о специфике процесса экологического воспитания на каждом из возрастных этапов, а также ведущих способов его практической реализации с учетом особенностей рассматриваемой категории детей.

Цель исследования – изучение особенностей профессиональной деятельности педагога-психолога по экологическому воспитанию детей младшего школьного возраста.

Научная новизна заключается в обобщении и систематизации современных исследовательских подходов к

проблеме экологического воспитания младших школьников с учетом конкретных психолого-педагогических условий.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме); эмпирические (анкетирование, тестирование); методы математической обработки эмпирических данных.

Изложение основного материала

Проблема взаимодействия человека и природной среды интересовала исследователей на протяжении всей истории педагогической мысли, однако, сам термин «экологическое воспитание» был сформулирован сравнительно недавно.

По мнению О.М. Барковской, экологическое воспитание – «это процесс экологизации личности, формирование ее как носителя определенного типа культуры взаимодействия с окружающей средой (природной и социальной, самим собой) под воздействием различных факторов окружающей среды (включая целенаправленный педагогический процесс) и внутренней природы человека» [1, с. 32].

Экологическое воспитание, как одно из направлений деятельности педагога-психолога, является составной частью нравственного воспитания, поэтому под данным термином следует понимать единство экологического сознания и гармоничного с природой поведения.

Цель экологического воспитания заключается «в формировании ответственного и бережного отношения к окружающей среде, которое основывается на экологическом сознании, что предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования, деятельность по изучению и охране природы своей местности» [7, с. 26].

Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве воспитательных и развивающих задач [5, с. 38]. Так, воспитательные задачи ориентированы на формирование системы знаний об экологических проблемах и путях их разрешения, а также на формирование потребностей экологически целесообразного поведения. Развивающие задачи предполагают развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и совершенствованию природы родного края; развитие интеллектуального, эмоционального и нравственного стремления к активной деятельности по охране окружающей среды [6, с. 235].

В.Д. Купров полагает, что экологическое воспитание – это «целенаправленное воздействие на духовное развитие детей, формирование у них ценностных установок, нравственно-экологической позиции личности, умение и навыков экологически обоснованного взаимодействия с природой и социумом» [4, с. 85].

Рассматривая специфику психолого-педагогической деятельности по экологическому воспитанию, представляется важным уточнить понятия «экологическое образование» и «экологическая культура».

Так, термин «экологическое образование» подразумевает «целенаправленное воздействие на формирование мировоззрения, осознанного отношения к окружающему, формирование экологических знаний, умений, навыков» [3, с. 28].

Экологическая культура – «совокупность гармонично развитых интеллектуальной, деятельностной, эмоционально-чувственной сфер, обеспечивающих экологически обоснованное взаимодействие человека с окружающим миром (природной и социальной средой, людьми, самим собой). Уровень развития экологической культуры выступает важным критерием экологической воспитанности ребенка, а собственно представление об экологической культуре конкретизируется и уточняется на каждом этапе развития личности» [2]. При этом важно учитывать, что составляющие комплексного понятия «экологическая культура» (любовь к родному краю и Родине, бережное отношение к природе и др.) могут выступать самостоятельными целями экологического воспитания.

Анализ различных исследовательских подходов к проблеме экологического воспитания, позволяет заключить, что ориентировать ребенка на взаимодействие с окружающим миром в современных условиях представляется крайне важным, поскольку воспитывать всесторонне развитую, гармоничную, цельную личность важно посредством взаимодействия с природой.

С целью выявления состояния уровня экологической воспитанности детей младшего школьного возраста в 2022–2023 учебном году на базе образовательной организации было проведено пробное исследование, в котором приняли участие 14 обучающихся второго класса. Исследование проводилось с применением методов тестирования и анкетирования.

Анализ результатов тестирования, направленного на выявление экологических знаний младших школьников, показал следующее. Вопрос, какой цветок зацветает раньше (ландыш или кувшинка) не вызвал у детей серьезных затруднений, на него правильно ответили 64,3 % (9 человек). В вопросе о том, какой из представленных грибов съедобен неправильных ответов, как и правильных, оказалось одинаковое количество – по 50% (7 человек). Но, анализ ответов на другие вопросы (Экология – это ... Как ты поступишь, если нашел птенца? Где найти хворост для костра? и др.) показал, что школьники практически не владеют основными понятиями и не знакомы с элементарными правилами поведения на природе, лишь сравнительно небольшая часть респондентов имеет необходимый запас экологических знаний и осознает необходимость приносить пользу окружающей природе.

Затем нами проводилось анкетирование, результаты которого показали, что 100 % респондентов ответили утвердительно на вопрос о пользе прогулок и проведении досуга на природе. Из них 57,1 % (8 человек) любят гулять и любоваться природой, 42,9 % (6 человек) на природе предпочитают играть в подвижные игры и 28,6 % (4 человека) проводили бы время возле водоемов. Всего 28,6 % (4 человека) опрошенных любят собирать ягоды, грибы и 35,7 % (5 человек) – собирать цветы.

Изучая ответы на вопрос «Какие книги о природе вы читали?», выяснилось, что 78,6 % (11 человек) вообще не любят читать книги о природе и только 21,4 % (3 человека) читают о природе. О существовании Красной книги известно лишь одному респонденту (7,15 %). На вопрос «Приходилось ли тебе оказывать помощь животным или растениям?», 57,15 % респондентов

(8 человек) ответили, что вообще никогда не оказывали помощь животным и растениям. Подкармливают зимой птиц только 21,4 % (3 человека), по 7,15 % (1 человек) единожды оказали помощь щенку, кошке с котятками и сломанному деревцу. Ответы учащихся на вопрос «**Можно ли весной жечь траву на лугу?**» не однозначны – почти все согласились с тем, что может возникнуть пожар, но все же 21,4 % (3 человека) посчитали, что траву жечь можно.

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что дети недостаточно экологически грамотны, их представления о правилах поведения на природе, необходимости охраны окружающей среды, бережном к ней отношении, богатстве поверхности, неглубоки, специальными экологическими знаниями владеют далеко не все, что требует систематизации и совершенствования, направленного на разработку специальной системы занятий, ориентированной на повышение экологической культуры рассматриваемой категории детей, помогающей педагогу-психологу более эффективно и квалифицированно осуществлять профессиональную деятельность по экологическому воспитанию младших школьников.

С целью совершенствования деятельности педагога-психолога по экологическому воспитанию младших школьников разработана система внеурочных занятий «Природа вокруг нас», направленная на развитие у детей представлений о единстве и взаимосвязи живой и неживой природы, степени интегрированности каждого человека в мир природы. Цель – становление экологической культуры личности; формирование толерантной, воспитанной и экологически грамотной личности. Система занятий, рассчитанная на один год, может быть реализована педагогом-психологом образовательной организации и включает проведение конкурсов рисунков, на лучшую поделку, изучение правил поведения на природе, проведение акций («Кормушка») и утреников, выпуск стенгазеты и др. При этом теоретический материал должен сочетаться с практическими занятиями и проведением опытной работы.

Система занятий предполагает создание обстановки, в которой дети будут наблюдать за явлениями природы, жизнью птиц, животных, насекомых. Дети смогут общаться в свободном формате, обсуждать интересующий их материал, просматривать видеоролики о жизни птиц и животных, правилах поведения на природе. К работе могут также привлекаться музыкальный руководитель, учителя по трудовому воспитанию и окружающему миру.

В целом, реализация педагогом-психологом предлагаемых мероприятий будет способствовать успешному осуществлению процесса экологического воспитания

при соблюдении следующих условий:

- взаимосвязь научной и практической деятельности младших школьников по изучению и совершенствованию отношений между человеком и природой;
- планирование профессиональной деятельности педагога-психолога с учетом конструктивной совместной работы с учителями-предметниками с целью соблюдения последовательности изложения содержания материала и получения эффективного результата;
- создание предпосылок для успешного функционирования деятельности педагога-психолога по экологическому воспитанию младших школьников при ее непосредственной организации;
- своевременный и регулярный обмен необходимой информацией между учителями-предметниками и педагогом-психологом;
- контроль и анализ результатов работы, внесение корректив в программу;
- оценка эффективности проделанной педагогом-психологом работы, подведение итогов, их обсуждение совместно с детьми и учителями.

При этом критерием сформированности ответственного отношения к природе выступает осознанное отношение ребенка к осуществляемой деятельности, забота об окружающей среде. Обучающиеся, получившие необходимые экологические знания и представления, будут стремиться максимально бережно и ответственно относиться к природе, что, в свою очередь, предполагает оздоровление экологической обстановки в целом.

Выводы

Таким образом, осуществление продуктивной и квалифицированной психолого-педагогической профессиональной деятельности по экологическому воспитанию младших школьников предполагает применение специальных форм и методов, их разумного сочетания, а также соблюдения ряда специальных условий. При этом важно учитывать, что формирование у ребенка бережного и ответственного отношения к природе – процесс достаточно длительный, сложный и направлен не только на овладение конкретным набором знаний и умений в рассматриваемой области, но и на развитие эмоциональной сферы, стремление бережно относиться к природе.

Практическая значимость исследования подчеркивается тем фактом, что система занятий может быть использована в системе переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов, при планировании психолого-педагогической работы по экологическому воспитанию младших школьников в практике работы образовательных организаций различных областей и регионов.

Библиографический список

1. Барковская О.М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О.М. Барковская // Начальная школа. 1994. № 2. С. 32–33.
2. Дубровин В.А. Экологическая культура личности. – Гомель: Гомельский кооперативный институт, 1998. С. 64.
3. Захлебный А.Н. Общее и экологическое образование: единство целей и принципов реализации. М.: Советская педагогика. 1984. С. 23–34
4. Купров В.Д. Экологическое воспитание младших школьников // Начальная школа. 2000. № 7. С. 85–87.
5. Камакин О.Н. Проблемы экологического образования // Воспитание школьников. 2013. № 7. С. 38.
6. Куанаева М.М. Экологическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира / М.М. Куанаева // Современные проблемы географии: межвуз. сб. науч. трудов. / сост.: В.В. Занозин [и др.] Астрахань, 2019. С. 233–237.

7. *Моисеева Л.В.* Экологическое воспитание / Л.В. Моисеева. СПб.: Развитие, 2009. С. 25–29.

References

1. *Barkovskaya O.M.* Contents, goals and objectives of the primary environmental education program / O.M. Barkovskaya // Primary school. 1994. No. 2. Pp. 32–33.
2. *Dubrovin V.A.* Ecological culture of personality. Gomel: Gomel Cooperative Institute, 1998. Pp. 64.
3. *Zakhlebny A.N.* General and environmental education: unity of goals and principles of implementation / A.N. Zakhlebny. M.: Soviet pedagogy. 1984. Pp. 23–34.
4. *Kuprov V.D.* Environmental education of junior schoolchildren // Elementary school. 2000. No. 7. Pp. 85–87.
5. *Kamakin O.N.* Problems of environmental education // Education of schoolchildren. 2013. No. 7. Pp. 38.
6. *Kuanaeva M.M.* Environmental education of junior schoolchildren in the lessons of the surrounding world / M.M. Kuanaeva // Modern problems of geography: interuniversity. Sat. scientific works / comp.: V.V. Zanozin [and others] Astrakhan, 2019. Pp. 233–237.
7. *Moiseeva L.V.* Environmental education. St. Petersburg: Development, 2009. Pp. 25–29.

ВЕДЕРНИКОВА МАРГАРИТА АНДРЕЕВНА

доктор культурологии, кандидат искусствоведения, доцент ВАК, профессор Института ВП СГН НИУ МИЭТ, г. Москва, Зеленоград, Россия

E-mail: mar-brajlovskaya@yandex.ru

ПАВЛОВА ВИКТОРИЯ АНДРЕЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент ОЧУ ВО РМАТ, Московская область, г.о. Химки, Россия

E-mail: va1310@bk.ru

VEDERNIKOVA MARGARITA ANDREEVNA

Doctor of Cultural Studies, Candidate of Art History, Associate Professor of the Higher Attestation, Professor of the Institute of VP SGN NRU MIET, Moscow, Zelenograd, Russia

E-mail: mar-brajlovskaya@yandex.ru

PAVLOVA VICTORIA ANDREEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Higher Education in the Russian Academy of Sciences, Moscow region, g.o. Khimki, Russia

E-mail: va1310@bk.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ» В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE
«FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD» AT A TECHNICAL UNIVERSITY**

Статья посвящена анализу применения современных образовательных технологий при реализации дисциплины «Основы российской государственности» в техническом вузе. Исходя из поставленной перед дисциплиной целью и задачами, авторам статьи видится важным и актуальным применение различного рода образовательных технологий при преподавании дисциплины с учетом особенностей работы с инженерно-техническими специальностями вуза, в том числе технологии вовлечения, проектной технологии, интеллектуальных игр и конкурсов и пр. В статье проведены анализ и обобщение результатов реализации дисциплины в конкретном техническом вузе с учетом применений современных образовательных технологий, что в дальнейшем может быть использовано в образовательном процессе по дисциплине.

Ключевые слова: образование, преподавание, «Основы российской государственности», технический вуз, патриотическое воспитание, современные технологии.

The article is devoted to the analysis of the application of modern educational technologies in the implementation of the discipline «Fundamentals of Russian statehood» in a technical university. Based on the goals and objectives set for the discipline, the authors of the article consider it important and relevant to use various kinds of educational technologies in teaching the discipline, taking into account the specifics of working with engineering and technical specialties of the university, including technology of engagement, project technology, intellectual games and contests, etc. The article analyzes and summarizes the results of the implementation of the discipline in a particular technical university, taking into account the applications of modern educational technologies, which can later be used in the educational process of the discipline.

Keywords: education, teaching, «Fundamentals of Russian statehood», technical university, patriotic education, modern technologies.

Введение

Актуальность исследования. Во исполнение поручения Президента РФ с 2023/2024 учебного года в образовательный процесс вузов введена дисциплина «Основы российской государственности». Дисциплина участвует в формировании компетенции УК-5 – «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах»¹. Дисциплина логически развивается и дополняет, в том числе, такой школьный урок как «Разговоры о важном».

Основная цель реализации дисциплины: «формирование у обучающихся системы знаний, навыков и компетенций, а также ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и граждан-

ственности, формированием духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути российского государства, самобытность его политической организации и сопряжение индивидуального достоинства и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины»². Руководствуясь поставленной целью и задачами, видится важным и актуальным применение различного рода образовательных технологий при преподавании дисциплины с учетом особенностей работы с инженерно-техническими специальностями вуза, в том числе технологии вовлечения, проектной технологии, интеллектуальных игр и конкурсов и пр. Поскольку «учет профиля вуза и будущей профессиональной деятельности молодых специалистов является резервом повышения результативности преподавания» [6, с. 201].

Задачи исследования:

- раскрыть специфику образовательного процесса по дисциплине «Основы российской государственности в техническом вузе»;
- перечислить и охарактеризовать современные образовательные технологии при реализации дисциплины «Основы российской государственности» на примере конкретного образовательного учреждения;
- установить значение применения современных образовательных технологий при реализации дисциплины «Основы российской государственности» на примере конкретного образовательного учреждения.

Новизна исследования заключается в том, что проведены анализ и обобщение результатов реализации дисциплины в конкретном техническом вузе с учетом применений современных образовательных технологий, что в дальнейшем может быть использовано в образовательном процессе по дисциплине.

Методы исследования: общетеоретические методы: анализ научных трудов по заявленной теме, нормативных документов, учебно-методического комплекса по направлению подготовки, продуктов учебной деятельности; эмпирические методы: наблюдение, беседа, тестирование, методы оценивания, методы обработки данных.

Изложение основного материала

Метапредметный, междисциплинарный характер является одной из главных специфик дисциплины «Основы российской государственности». В проекте концепции УМК дисциплины обозначено: «Реализация курса предполагает последовательное освоение студентами знаний, представлений, научных концепций, а также исторических, культурологических, социологических и иных данных»³, в связи с чем, дисциплина разделена на пять ключевых модуля.

Эффективность метапредметного подхода в образовании подробно рассмотрена в работах Громыко Н.В., Половковой М.В., Стеценко Н.В., Кореневой В.В., Хуторского А.В., Тимошук Н.А. и многих других. Мы согласны, что «сформированные метапредметные (универсальные) компетенции расширяют кругозор личности студентов и способствуют генерации их образовательного результата в деятельности, имеющей значимость для социума» [5, с. 59].

Рабочая программа «Основы российской государственности» разработана профессорско-преподавательским составом Института ВП СГН НИУ МИЭТ на основе УМК «Основы Российской государственности» Минобрнауки России №МН-11/1516-ПК от 21.04.2023 и предполагает 18 лекций, 9 семинарских занятий.

В образовательном процессе использовались возможности мультимедийной презентации лекций, разработанной на основе программы Power-Point, в образовательном процессе. Были разработаны 18 слайд-лекций с привлечением аудиовизуального ряда.

Осознавая все плюсы и минусы мультимедийной презентации лекций, из семи типов образовательных слайдов: биографический слайд, слайд-определение, слайд-пояснение, слайд-сравнение, слайд-перечисление, 3-Дслайд, геймифицированный слайд, – использованы первые пять типов, что позволило использовать неоспо-

римое преимущество «...концентрированно передавать дидактический материал за короткое время» [4, с. 274]. При этом сохранялись элементы традиционной лекции с размышлениями, включениями различного рода аналитических материалов, использование обратной связи. Последний аспект дает возможность «превратить лекцию из монолога в диалог. Достигается это с помощью метода эвристической беседы» [3, с. 32].

К примеру, в учебном пособии «Основы российской государственности», разработанном коллективом автором А.П. Шевырёвым, В.В. Лапиным и другими в раздел 3 «Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации» анализируется ценностное ядро российского социокультурного мира, куда входят такие ценности как «вера, хозяйственность, домостроительство, служение, соборность, державность, правда, справедливость, любовь, сострадание, совесть, свобода как добрая воля, красота, достоинство человека»⁴. Перечисленные ценности совпадают с ценностными характеристиками элементов пентабазиса «человек-семья-общество-государства-страна»⁵. На лекциях было уделено внимание рассмотрению каждой вышеуказанной ценности. Говоря о служении, которое «предполагает добросовестное отношение к своему делу, стремление выполнить его безупречно, овладение навыками, совершенствование в мастерстве»⁶ приводились примеры служения представителей разных профессий и разных периодов истории страны, при этом демонстрировались не только изображения (фотографии героев, исторические снимки событий российской истории), но и цитировались произведения отечественных мыслителей, демонстрировались видеоматериалы.

Отдельно следует упомянуть просмотр актуальных обучающих и художественных видеоматериалов, разработанных Российским обществом «Знание»⁷. На лекциях точно, не более 10 минут, демонстрировались фрагменты из предложенных видеоматериалов: «Самопожертвование ради людей», «Государство-цивилизация», «Планета мусора» и др. Фрагменты видеоматериалов использовались и во время семинарских занятий.

Также на слайдах лекций часто приводились примеры произведений русского изобразительного искусства, отражающие историю российской цивилизации, её ключевых фигур, героев, а также многонациональный и многоконфессиональный характер страны.

Во время лекций было прослушано большинство гимнов страны в хронологическом порядке.

Все вышеперечисленное существенно обогащало лекционное занятие, позволяло максимально концентрировать внимание студентов на изучаемом материале.

В процессе реализации дисциплины были применены технологии проектного обучения: студенты приняли участие во Всероссийском конкурсе современного искусства «Нарисуй Россию».

Под проектными технологиями понимаем – «способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на получение результата, обличенного в какую-либо форму (материальную, текстовую и др.)» [1, с. 167]. Согласны, что «... проектная техно-

логия имеет широкие педагогические возможности, способствует более глубокому усвоению программного материала, планированию собственной учебной деятельности» [1, с. 167].

Концепция конкурса разработана опорно-методическим центром НИЯУ МИФИ, Институтом фундаментальных проблем социально-гуманитарных наук НИЯУ МИФИ и предполагает создание студентами патриотических плакатов, комиксов, карикатур, стикерпаков, neuroart (цифровых изображений с помощью искусственного интеллекта) по таким темам как «За мир и дружбу», «Аз, буки, веди», «Пора творить, создавать, мечтать», «Исторический портрет», «Мой город первый в...», «Энергия мира», «За СВОбих». Конкурс проводит в три этапа. Итоги конкурса будут подведены с 18 декабря 2023 г. – 1 февраля 2024 г.

В проекте приняло участие 10 студентов из разных групп. Были подготовлены патриотические плакаты по темам «За мир и дружбу», «Аз, буки, веди», «Пора творить, создавать, мечтать», «Исторический портрет», «Энергия мира», а также патриотический стикерпарк «За мир и дружбу», приуроченный к проведению Всемирного фестиваля молодежи в 2024-м году. Подготовленные конкурсные работы были также показаны на электронных экранах в фойе НИУ МИЭТ с 3 по 6 ноября 2023 года.

Привлеченные технологии безусловно сказались на активизации творческого мышления студентов, более глубоком анализе и усвоении материала.

В процессе реализации дисциплины применялись возможности интерактивного метода проверки знаний. Руководствуясь тем, что «Интерактивные задания очень наглядны, показательны и способствуют лучшему усвоению предмета» [2, с. 83], в рамках проведения семинара «Многообразие российских регионов» было проведено тестирование с привлечением интерактивной карты страны на знание субъектов.

Перед студентами была поставлена задача найти все 89-ть субъектов Российской Федерации на интерактивной карте. На проведение теста было выделено 25 минут. Шкала оценивания: от 75% правильных ответов. Тестирование проводилось в компьютерном классе и вызвало положительные реакции со стороны студентов, повысило уровень знания географии страны, расположенности субъектов РФ на карте.

Следует отметить высокую роль практических (семинарских) занятий в процессе освоения дисциплины «Основы российской государственности».

Практические (семинарские) занятия напрямую связаны с лекционными материалами и являлись их логическими дополнениями и продолжениями. Поскольку в системе семинарских занятий не должно быть однообразия, применялись различные формы проведения семинаров: развернутая беседа, обсуждение докладов, семинар-дискуссия и др. Обязательное условие проведения семинара – самостоятельная подготовка и включение в работу всех присутствующих на занятии студентов. Оценку по итогам проведения семинара получал каждый из присутствующих студентов.

Повышенный интерес со стороны студентов вызвали семинары-дискуссии, рассматривающие такие вопросы как «Религиозные секты в современной России», «Эвтаназия: за и против», «Сценарии развития россий-

ской цивилизации», а также проведения различного рода интеллектуальных игр и конкурсов, направленных на аккумулирование имеющихся знаний, связанных с российской цивилизацией. К примеру, студенты были разделены на 4 команды, дано было 5 минут времени, необходимо было перечислить неофициальные символы России. Побеждала та команда, которая максимально правильно и полно отвечала на поставленный вопрос.

По итогам семинаров-дискуссий студенты часто высказывали мнение о том, что им интересно было бы обсудить в дальнейшем в подобном формате. Можно предположить, что семинар-дискуссия является одним из активных методов вовлечения в процесс обучения по данной дисциплине.

На последних неделях реализации дисциплины было проведено итоговое тестирование, которое стало одним из средств оценивания результатов обучения.

Профессорско-преподавательским составом Института ВП СГН НИУ МИЭТ были разработаны контрольно-оценочные средства (КОС) по дисциплине в виде тестов. Студентам было предложено пройти один из двух вариантов теста, состоящего из 16-ти вопросов, в течение 60-ти минут с одной попытки. Тестирование проводилось удаленно при помощи программы MOODLE на 15–16 недели обучения.

В состав теста вошли ключевые вопросы, связанные с пятью разделами дисциплины. Всего в тестировании приняло участие 543 студента: вариант 1 пройден 318 студентами, вариант 2 – 225 студентами. В составе теста задания открытого и закрытого типа. Максимальное количество баллов – 10. Результаты теста показали по варианту 1 – средний балл 8,5, по варианту 2 – 8,97. Полученные результаты показывают высокий уровень овладения материалом.

На 16 неделе обучения был проведен опрос студентов по итогам изучения дисциплины «Основы российской государственности». В опросе приняло участие 539 учащихся вуза. Было предложено 8 вопросов, а также последним пунктом была предоставлена возможность студентам высказать пожелания, какие вопросы/темы/проблемы они бы хотели обсудить в рамках курса. Результаты опроса показали высокий интерес к дисциплине. Вместе с тем, студенты отметили, что Модуль 4. Политическое устройство России вызвал наибольшее затруднение в освоении. Действительно, на опросе в начале лекции, посвященной политическому устройству России, вызвали трудности вопросы, связанные с Конституцией РФ, особенностями законодательного процесса в РФ, со структурой Парламента РФ.

Среди пожеланий студентов на тему, какие вопросы/темы/проблемы они бы хотели обсудить в рамках курса, следует отметить интерес к поэтапному изучению Конституции, вопросы, связанные с дальнейшим развитием страны, а также вопросы биоэтики.

Несмотря на вышеперечисленные положительные аспекты в реализации дисциплины, следует отметить временное расхождение изучения рассматриваемого нами курса (1 семестр) и курса «Философии» (2 семестр или последующие), что сказывается на трудности восприятия студентами информации, выстроенной на обширном философском материале. В дальнейшем данный диссонанс предполагается устранить.

Выводы

Таким образом, можно сделать выводы, что метапредметный, междисциплинарный характер дисциплины «Основы российской государственности» предопределяет применение различных современных

образовательных технологий в процессе преподавания, что в конечном итоге ведет к достижению поставленной цели и решению задач. Реализация дисциплин патриотического характера – одно из важнейших направлений государственной политики, способствующей воспитанию цельной духовно-нравственной личности.

Примечания

1. Проект концепции УМК «Основы Российской государственности» Минобрнауки России №МН-11/1516-ПК от 21.04.2023
2. Там же.
3. Проект концепции УМК «Основы Российской государственности» Минобрнауки России №МН-11/1516-ПК от 21.04.2023. С. 2.
4. Основы российской государственности: Учебное пособие / авт.коллектив А.П. Шевырёв, В.В. Лапин и др. Москва: РАНХиГС, 2023. С. 123.
5. Там же. С. 147.
6. Основы российской государственности: Учебное пособие / авт.коллектив А.П. Шевырёв, В.В. Лапин и др. Москва: РАНХиГС, 2023. С. 131.
7. <https://mephi.ru/press/articles/21250>

Библиографический список

1. *Игнатова И.Б., Сушкова Л.Н.* Проектные технологии как метод обучения: историко-педагогический анализ // Теория и практика общественного развития. 2011. № 1. С. 164–167.
2. *Макуха Л.В., Селезова А.А., Сидоров А.Ю.* Результаты применения интерактивного метода проверки знаний в условиях электронного обучения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. С. 78–83.
3. *Пелевина А.П.* Технология проведения лекционных занятий в свете требований ФГОС-III// Евразийский союз ученых. 2014. С. 32–34.
4. *Татаринов К.А.* Роль презентации в электронном и традиционном обучении// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 273–275.
5. *Тимошук Н.А.* Роль гуманитарных дисциплин в формировании метапредметных компетенций будущих инженеров // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки, т. 19, №6, 2017. С. 54–60.
6. *Харламова Т.И.* Преподавание гуманитарных дисциплин с учетом профиля вуза // Известия МГТУ «МАМИ», 2013, № 1 (15). т. 6. С. 201–209.

References

1. *Ignatova I.B., Sushkova L.N.* Project technologies as a teaching method: historical and pedagogical analysis // Theory and practice of social development. 2011. No. 1. Pp. 164–167.
 2. *Makukha L.V., Selezova A.A., Sidorov A.Yu.* Results of using the interactive method of testing knowledge in the conditions of e-learning // Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafieva. 2016. Pp. 78–83.
 3. *Pelevina A.P.* Technology of conducting lecture classes in the light of the requirements of Federal State Educational Standard-III // Eurasian Union of Scientists. 2014. Pp. 32–34.
 4. *Tatarinov K.A.* The role of presentation in electronic and traditional learning // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. T. 10. No. 2 (35). Pp. 273–275.
 5. *Timoshchuk N.A.* The role of humanities in the formation of meta-subject competencies of future engineers // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences, vol. 19, no. 6, 2017. Pp. 54–60.
 6. *Kharlamova T.I.* Teaching humanitarian disciplines taking into account the profile of the university // News of MSTU “MAMI”, 2013, No. 1 (15). vol. 6, Pp. 201–209.
-
-

ГОРЛОВА ЮЛИЯ ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: uli1506@yandex.ru

ГОРБАЧЁВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: ol8591@mail.ru

МОЛЧАНОВ АНДРЕЙ СЕРГЕЕВИЧ

старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: orelsport@mail.ru

GORLOVA YULIYA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: uli1506@yandex.ru

GORBACHEVA OLGA ALEXANDROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: ol8591@mail.ru

MOLCHANOV ANDREY SERGEEVICH

Senior Lecturer, Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Sports, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: orelsport@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN A TEAM OF STUDENTS

В статье приводятся результаты сравнительного исследования особенностей межличностных отношений в учебных группах студентов, обучающихся по физкультурно-спортивному, гуманитарному и техническому профилям. Результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что межличностные отношения в группе будущих тренеров-преподавателей в целом более конструктивны и разнообразны по сравнению с двумя другими группами. Это может объясняться как базовыми характеристиками коммуникативного потенциала абитуриентов-спортсменов, их более широким опытом взаимоотношений с разными субъектами, так и особенностями педагогической работы с ними в период обучения в вузе.

Ключевые слова: межличностные отношения студентов, студенческий коллектив, учебная группа.

The article presents comparative results that characterize interpersonal relationships in student groups studying in physical education, humanities and technical fields. The results of the study confirm the hypothesis that interpersonal relationships in the group of future trainers and teachers are generally more constructive and diverse compared to the other two groups. This can be explained both by the basic characteristics of the communicative potential of applicants-athletes, their broader experience of relationships with different subjects, and the characteristics of pedagogical work with them during their studies at the university.

Keywords: interpersonal relationships of students, student body, study group.

Введение

Актуальность. Формирование культуры межличностных отношений как личностного новообразования в педагогическом процессе вуза сегодня является одной из задач реализации образовательной программы высшего образования. Это предопределено включением в состав результатов подготовки универсальных и общепрофессиональных компетенций, связанных со способностью и готовностью к эффективным коммуникациям, конструктивному поведению в конфликте, работе в команде. Так, целенаправленная работа по организации в учебной и внеучебной деятельности межличностного общения студентов является фактором формирования нескольких видов универсальных и общепрофессиональных компетенций как результата освоения образовательной программы магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование»

(направленность «Образование в области физической культуры и спортивно-оздоровительной деятельности») в Орловском государственном университете им. И.С. Тургенева [4, с. 4–8]. В числе универсальных компетенций можно указать следующие:

– компетенции «Командная работа и лидерство», характеризующей способность и готовность будущего профессионала в сфере физической культуры и спорта к организации и руководству работой команды, к выработке командной стратегии для достижения поставленных целей и задач, к осуществлению интеграции личных и командных интересов членов команды;

– компетенции «Коммуникация», характеризующей способность и готовность к применению современных коммуникативных технологий для профессионального и академического взаимодействия, в том числе на иностранном языке, к выбору оптималь-

ных коммуникативных средств и способов;

– компетенции «Межкультурное взаимодействие», характеризующей способность и готовность к анализу и учету культурного разнообразия в ходе межкультурного взаимодействия, к осознанию этнических, конфессиональных, этнокультурных особенностей и национальных традиций разных народов.

Кроме того, процесс межличностного взаимодействия студентов оказывает влияние на формирование и развитие некоторых общепрофессиональных компетенций, в числе которых следующие:

– компетенция «Совместная индивидуальная и учебная деятельность обучающихся», характеризующая способность и готовность к проектированию учебно-воспитательной деятельности обучающихся как индивидуально, так и совместно, включая работу с учащимися с особыми образовательными потребностями;

– компетенция «Построение воспитывающей образовательной среды», характеризующая способность и готовность реализовывать и формировать условия для духовно-нравственного развития обучающихся с учетом базовых национальных ценностей;

– компетенция «Взаимодействие с участниками образовательных отношений», характеризующая способность и готовность к планированию и организации образовательного взаимодействия участников образовательного процесса.

Результаты современных исследований показывают, что педагогические усилия по формированию межличностных отношений в студенческом коллективе играют важную роль в обеспечении как учебного, так и воспитательного процессов в условиях вуза. Так, исследование А.В. Малышева и коллег показало, что умеренная и заметная отчужденность студентов от коллектива негативно влияют на их мотивацию к учебной деятельности [3, с. 295–296]. Существование достоверной и значимой корреляции между характеристиками межличностного общения и изменениями личностных качеств и интеллектуальных способностей за время обучения в вузе выявлены в исследовании А.В. Капцова. Социометрическая методика показала, что 87 % студентов, испытывающих затруднения при сдаче экзаменационной сессии, относятся к категории «отвергнутых». Конструктивное межличностное общение студентов-юношей с одногруппниками положительно влияет на уверенность в себе, самостоятельность, дисциплинированность. Межличностное общение, в фокусе которого оказываются темы, связанные с учебной и будущей профессиональной деятельностью, оказывает положительное влияние на психологический климат в группе и образовательные результаты [1, с. 149].

Таким образом, необходимость формирования и изучения особенностей межличностных отношений в студенческом коллективе обусловлена социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированного специалиста – выпускника вуза, который должен обладать соответствующими коммуникативными компетенциями, навыками работы в команде, конструктивными моделями поведения в конфликтной ситуации. Актуальность выбранной проблематики подтверждается и результатами современных исследований, подтверждающих влияние особенностей межличностного общения и отношений студентов учебной группы на ре-

зультаты обучения.

В некоторых исследованиях фиксируется различие в отношении к значимости коммуникативной культуры со стороны студентов, обучающихся на разных специальностях. Так, в статье Ю.В. Оноприенко и Т.В. Третьяковой отмечается, что среди студентов факультета социальных наук значимость культуры межличностного общения для успеха в будущей профессиональной деятельности подтверждают 89% респондентов, в то время как среди обучающихся факультета математики и информатики – только 39%. Тематические занятия по развитию коммуникативных навыков и культуры интересны для 74 % студентов-гуманитариев и только для 42 % будущих математиков и специалистов IT-индустрии [5].

Студенты, осваивающие образовательные программы в сфере физической культуры и спорта, как правило, характеризуются достаточно развитыми базовыми коммуникативными навыками и конструктивными поведенческими паттернами в межличностных отношениях при поступлении в вуз. Это обусловлено наличием опыта взаимодействия с различными субъектами не только в семье и школе, но и в спортивной секции, в ходе соревнований, поездок на тренировочные сборы. Коммуникативные ситуации, связанные с тренировочной и соревновательной деятельностью, нередко являются конфликтогенными, в связи с чем спортсменами усваиваются навыки конструктивного поведения в конфликте. Кроме того, студенты, обучающиеся по программам, направленность которых связана с физической культурой и спортом, чаще принимают участие в воспитательных и внеучебных мероприятиях, создающих ситуации для формирования неформальных отношений вне пределов учебной аудитории, что также положительно влияет на их межличностные отношения.

В этой связи была сформулирована *гипотеза исследования*: межличностные отношения студентов, осваивающих образовательную программу по физкультурно-спортивному профилю, в учебной группе в целом конструктивнее и разнообразнее по сравнению с межличностными отношениями студентов, обучающихся по гуманитарному и техническому профилю.

Цель исследования состоит в проверке достоверности указанной гипотезы на основании сравнительного анализа результатов использования методик, позволяющих проводить оценку межличностных отношений студентов в учебной группе.

Организация исследования. Исследование было проведено в декабре 2023 г. на базе Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева. Эмпирические результаты характеризуют межличностные отношения в учебных группах студентов-бакалавров второго курса, обучающихся по физкультурно-спортивному профилю (будущие тренеры-преподаватели, 21 чел.), экономическому профилю (будущие финансисты, 20 чел.) и техническому профилю (будущие инженеры, 21 чел.).

Новизна исследования заключается в изучении особенностей межличностных отношений в коллективах студентов, обучающихся по различным направлениям и профилям и проверке о влиянии на них требований к будущей профессиональной деятельности, значимости коммуникативных навыков и навыков эффективного межличностного взаимодействия на карьерный и профессиональный успех.

Методы исследования представлены общенаучными методами (изучение специальной литературы по выбранной проблематике, методы синтеза, обобщения, систематизации и структурирования информации), а также методиками исследования коммуникативного потенциала личности (опросник межличностных отношений В. Шутца в адаптации А.А. Рукавишникова) и социометрической методикой.

Изложение основного материала

Проанализируем полученные результаты опросов студентов в учебных группах, обучающихся по различным направлениям и выделим специфические особенности взаимоотношений в каждой из трёх исследуемых групп.

Опросник Шутца позволяет определить типичный способ отношения человека к окружающим в рамках трехфакторной модели, проявленной на трех уровнях взаимоотношений: поведение, чувства, Я-концепция. Эти уровни характеризуются интенсивностью контактов (параметр «включенность»), степенью зависимости (параметр «контроль») и готовностью делиться своими чувствами (параметр «открытость») [2, с. 19]. По результатам использования опросника Шутца в сравниваемых учебных группах были выявлены следующие наиболее выраженные тенденции (таблица 1).

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что студенты, обучающиеся

по физкультурно-спортивному профилю, в большей степени по сравнению с двумя другими группами испытывают потребность в общественном признании и принятии в коллективе. Они преимущественно комфортно чувствуют себя в общении с другими людьми, в то время как студенты-экономисты и студенты-инженеры склонны к сознательному ограничению круга общения и установления дружеских взаимоотношений.

Будущие тренеры-преподаватели характеризуются выраженным стремлением к лидерству в той или иной сфере деятельности. Показательно, что данная тенденция свойственна не только тем студентами, которые занимаются индивидуальными видами спорта, но и представителям командных видов. При этом обучающиеся по физкультурно-спортивному профилю терпимы в отношении попыток других установить контроль над ними. Вероятно, данная характеристика проявляется, в первую очередь, во взаимоотношении студентов с преподавателями, тренерами и наставниками. Студенты гуманитарного и технического профилей в характеристике контроля как параметра межличностных отношений примерно в равной степени не инициативны в самостоятельном принятии ответственности, однако, в ситуациях, когда эта ответственность возлагается на них другими членами группы или преподавателем, они не склонны избегать ее и стремятся к осознанному и эффективному выполнению своих обязательств. Наиболее комфортной ситуацией для них является разделение от-

Таблица 1.

Особенности межличностных отношений студентов в группах физкультурно-спортивного, гуманитарного и технического профиля (по методике В. Шутца)

| Группа | Тенденция межличностных отношений | Средняя оценка в группе |
|--|---|-------------------------|
| 1. Студенческая группа физкультурно-спортивного профиля | Включенность: члены группы преимущественно чувствуют себя комфортно среди других людей, имеют выраженную потребность в принятии и признании социумом | Ie = 6,8 Iw = 6,7 |
| | Контроль: выраженное стремление к лидерству и принятию на себя ответственности, приемлемое отношение к контролю над собой со стороны других | Ce = 6,9 Cw = 4,7 |
| | Аффект: члены группы умеренно проявляют эмоции в межличностных отношениях, демонстрируют определенную склонность к установлению близких, доверительных отношений | Ae = 5,0 Aw = 4,4 |
| 2. Студенческая группа экономического профиля | Включенность: члены группы чувствуют себя комфортно в ситуациях взаимодействия, инициативны во взаимодействии, но склонны общаться с определенным кругом людей | Ie = 6,6 Iw = 4,1 |
| | Контроль: члены группы не инициативны в принятии ответственности, но и не отказываются от нее, при принятии решений стараются разделить ответственность с другими | Ce = 5,8 Cw = 4,7 |
| | Аффект: члены группы склонны к активному эмоциональному общению, демонстрируют определенную склонность к установлению близких, доверительных отношений | Ae = 4,6 Aw = 6,3 |
| 3. Студенческая группа технического профиля | Включенность: члены группы относительно комфортно чувствуют себя в социуме, у большинства в группе доминирует тенденция общаться с небольшим количеством людей | Ie = 4,4 Iw = 3,2 |
| | Контроль: члены группы не инициативны в принятии ответственности, но и не отказываются от нее, при принятии решений стараются разделить ответственность с другими | Ce = 5,1 Cw = 4,9 |
| | Аффект: члены группы проявляют низкий уровень эмоциональности в отношениях, прагматичны, осторожны в выборе лиц для установления близких отношений | Ae = 3,9 Aw = 3,7 |
| Значение баллов: 1-3 низкие значения; 4-5 пограничные, средние значения; 6 и выше – высокие значения | | |

ветственности за результат взаимодействия с другими его участниками.

Самыми «эмоциональными» в межличностных отношениях среди сравниваемых групп являются студенты-экономисты, что, возможно, объясняется преобладанием в их составе девушек. Эмоциональность будущих тренеров-преподавателей в межличностном взаимодействии зафиксирована на среднем уровне, как и их потребности в близких, доверительных, эмоционально насыщенных отношениях. Такие результаты можно объяснить определенными навыками психологического саморегулирования как результата соревновательной деятельности спортсменов. Минимально потребность в доверительных и эмоциональных отношениях выражена у студентов технического профиля, которые в целом осторожны в выборе друзей и лиц, которым можно доверять. В целом представители данной группы характеризуются определенной эмоциональной отчужденностью.

Социометрическая методика позволяет характеризовать взаимоотношения в студенческих коллективах в целом, выделять в них формальных и неформальных лидеров, микроколлективы и микрогруппы, определять непринятых (отверженных), предпочитаемых и принятых членов группы, предсказывать потенциальные линии конфликтов между студентами [6, с. 100–103].

Результаты социометрической методики в исследуемых группах представлены в таблице 2. Таблица дополнена коэффициентом благополучия взаимоотношений (КБВ) как отношения числа предпочитаемых студентов и студентов-лидеров к общей численности группы. По результатам социометрии можно сделать вывод о том, что студенты – будущие тренеры-преподаватели характеризуются максимальным значением коэффициента благополучия взаимоотношений в группе. Показательно, что число лидеров в личных взаимоотношениях здесь превышает число лидеров в учебной деятельности, что связано с совмещением учебной и спортивной деятельности. Как правило, студенты в группе формируют микрогруппы по видам спортивной специализации. Члены таких микрогрупп вместе тренируются, ездят на соревнования, имеют общие темы для общения и сферы досуга. При этом вузовские мероприятия, как в учебной, так и во внеучебной деятельности, успешно способствуют сплочению таких микрогрупп в целостный студенческий коллектив – учебной группы.

В группах экономистов и инженеров число лидеров учебных взаимоотношений доминирует над чис-

лом лидеров в личных взаимоотношениях, что может быть связано с высокой ценностью учебной деятельности в данных группах как доминирующей в образовательном процессе вуза, высоким уровнем требований, предъявляемых к абитуриентам на этапе поступления на данные специальности, изначально детерминирующих повышенный интерес к образовательному взаимодействию. Показательно, что в группе инженеров число непринятых превышает число лидеров. Это говорит не столько о негативном психологическом климате в группе, сколько о склонности студентов к индивидуализму, избирательности в общении, стремлении ограничивать круг коммуникаций, ранее зафиксированном по результатам методики О. Шутца.

Выводы

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы. Таким образом, по результатам проведенного исследования выдвинутая гипотеза получила эмпирическое подтверждение: межличностные отношения студентов, осваивающих образовательную программу по физкультурно-спортивному профилю, в учебной группе в целом конструктивнее и разнообразнее по сравнению с межличностными отношениями студентов, обучающихся по гуманитарному (экономическому) и техническому профилю.

Полученные результаты объясняются тем, что кроме общих интересов в учебной деятельности будущие тренеры-преподаватели часто являются действующими спортсменами в индивидуальных и командных видах спорта, что обуславливает наличие у них тем для общения и взаимодействия вне образовательного процесса вуза. Наличие опыта тренировочной и соревновательной деятельности, коммуникации с разными субъектами предопределяет их большую открытость в общении, а также развитые лидерские качества, способность нести ответственность и быть инициативным.

Полученные результаты, очевидно, могут быть интерпретированы и использованы с определенными ограничениями, обусловленными немногочисленностью выборки, различиями в гендерном составе учебных групп и прочими факторами. Изучение выявленных в исследовании особенностей межличностных отношений в студенческих коллективах разных профилей обучения может быть продолжено и дополнено, в том числе в направлении поиска эффективных методов формирования навыков конструктивного и командного взаимодействия.

Таблица 2.

Особенности межличностных отношений студентов в группах физкультурно-спортивного, гуманитарного и технического профиля (по результатам социометрии)

| Тип отношений | Лидеры, чел. | Предпочитаемые, чел. | Принятые, чел. | Непринятые, чел. | КБВ в группе, % |
|---|--------------|----------------------|----------------|------------------|-----------------|
| 1. Студенческая группа физкультурно-спортивного профиля | | | | | |
| Учебные взаимоотношения | 3 | 3 | 1 | 2 | 71,4 |
| Личные взаимоотношения | 5 | 4 | 2 | 1 | |
| 2. Студенческая группа экономического профиля | | | | | |
| Учебные взаимоотношения | 5 | 2 | 2 | 2 | 55 |

Продолжение Таблицы 2.

| Тип отношений | Лидеры, чел. | Предпочитаемые, чел. | Принятые, чел. | Непринятые, чел. | КБВ в группе, % |
|---|--------------|----------------------|----------------|------------------|-----------------|
| Личные взаимоотношения | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| 3. Студенческая группа технического профиля | | | | | |
| Учебные взаимоотношения | 4 | 2 | 3 | 4 | 42,9 |
| Личные взаимоотношения | 2 | 1 | 2 | 3 | |

Библиографический список

1. *Капцов А.В.* Взаимосвязь личностного развития студента и межличностных отношений в учебной группе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. №1. С. 147–152.
2. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольца В.М.* Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 383 с.
3. *Мальшев А.В., Шарagin В.И., Романова А.В., Разживин О.А.* Изучение межличностных отношений в студенческой группе // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. №3. С. 294–298.
4. Образовательная программа высшего образования по магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» (направленность «Образование в области физической культуры и спортивно-оздоровительной деятельности»). Орёл, 2023 г. 24 с. URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/44.04.01/580/2024/_44.04.01_580_2024_prog.pdf.
5. *Онопrienko Ю.В., Третьякова Т.В.* Культура общения студентов как актуальный вопрос образования // Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум-2012» [электронный ресурс]. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001728>.
6. *Пырьев Е.А.* Психология малых групп : учебное пособие. М.: Директ-Медиа, 2019. 420 с.

References

1. *Kaptsov A.V.* The relationship between a student's personal development and interpersonal relationships in a study group // News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. 2008. No. 1. Pp. 147–152.
2. *Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolyca V.M.* Interpersonal communication: a textbook for universities. St. Petersburg: Peter, 2001. 383 p.
3. *Malyshev A.V., Sharagin V.I., Romanova A.V., Razzhivin O.A.* Study of interpersonal relationships in a student group // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2023. No. 3. Pp. 294–298.
4. Educational program of higher education for a master's degree in the direction 44.04.01 "Pedagogical education" (direction "Education in the field of physical culture and sports and recreational activities"). Orel, 2023. 24 p. URL: https://oreluniver.ru/public/file/edu/44.04.01/580/2024/_44.04.01_580_2024_prog.pdf.
5. *Onoprienko Yu.V., Tretyakova T.V.* Culture of communication among students as a pressing issue of education // Materials of the IV International Student Scientific Conference "Student Scientific Forum-2012" [electronic resource]. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012001728>.
6. *Pyryev E.A.* Psychology of small groups: textbook. M.: Direct-Media, 2019. 420 p.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-223-227

ДЕРЖАВИНА НИНА МИХАЙЛОВНА

доктор биологических наук, доцент, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия
E-mail: d-nm@mail.ru

DERZHAVINA NINA MIKHAILOVNA

Doctor of Biology, Assistant Professor, Professor at the Department of Botany, Physiology and Biochemistry of plants, Orel State, Orel, Russia
E-mail: d-nm@mail.ru

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ БОТАНИКИ НА 1 КУРСЕ ИНСТИТУТА ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК И BIOTECHNOLOGII THE EXPERIENCE OF TEACHING BOTANY IN THE 1ST YEAR OF THE INSTITUTE OF NATURAL SCIENCES AND BIOTECHNOLOGY

В статье обобщён опыт преподавания дисциплины «Ботаника» бакалаврам-биологам (06.03.01) 1 курса на кафедре ботаники, физиологии и биохимии растений ОГУ имени И.С. Тургенева. Построение курса базируется на Федеральном государственном образовательном стандарте и учебном плане. Показано, что тот комплекс знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения ботанике, создает базу для изучения в дальнейшем многих дисциплин ботанического цикла и способствует развитию интереса к избранной специальности, а также может быть использован при повышении квалификации преподавателей биологии

Ключевые слова: ботаника, лекции, практические занятия, ознакомительная практика, умения и исследовательские навыки.

The article summarizes the experience of teaching the discipline “Botany” to 1st year undergraduate biologists (03/06/01) at the Department of Botany, Physiology and Plant Biochemistry of OSU named after I.S. Turgenyev. The construction of the course is based on the Federal State Educational Standard and curriculum. It is shown that the complex of knowledge, abilities and skills that are formed in the process of teaching botany creates the basis for further study of many disciplines of the botanical cycle and contributes to the development of interest in the chosen specialty, it can also be used to improve the skills of biology teachers.

Keywords: botany, lectures, practical classes, introductory practice, skills and research skills.

Введение

В условиях модернизации образования, развития компетентностного подхода к усвоению знаний, усиления требований к выпускникам вузов, необходимости постоянного повышения квалификации молодых преподавателей, особую актуальность приобретает использование положительного опыта преподавания ряда дисциплин. Это, несомненно, способствует повышению эффективности учебного процесса и улучшает конкурентоспособность избранной профессии.

Цель проведенного исследования состоит в обобщении эффективного опыта преподавания ботаники студентам-биологам 1 курса университета.

Поставленной цели послужили следующие методы исследования: описание, анализ, синтез, наблюдение (прямое и косвенное), беседа, контрольные срезы.

Изложение основного материала

Ботаника в институте естественных наук и биотехнологии Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева в системе подготовки бакалавров различных профилей по направлению 06.03.01 Биология является модулем обязательной части учебного плана образовательной программы блока «Науки о биологическом многообразии». Базовым документом, в соответствии с которым разрабатывается образовательная программа и в дальнейшем – рабочая программа дисциплины

Ботаника, является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 06.03.01 Биология, утвержденный Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от «07» августа 2020 г. № 920 (с изменениями и дополнениями от 27.02.2023) [3].

В соответствии с учебным планом дисциплина Ботаника рассчитана на два курса: первый год обучения посвящен модулю Ботаника с основами фитоценологии: Анатомия и морфология растений, второй год – Систематике растений и грибов. В первом и втором семестрах первого и второго курсов на занятия отводятся по 16 часов лекций и 20 часов – практических занятий.

В ходе освоения теоретических основ современной ботаники студенты получают представление о растительном организме на разных уровнях его структурной организации: клеточном, тканевом, органном, организменном, популяционно-видовом; в эволюционном плане знакомятся с разнообразием клеток, тканей, формированием органов; получают знания о размножении, закономерностях индивидуального развития растений, значении растений в природе и жизни человека.

В первом семестре во введении студенты приобщаются к основным достижениям ботаники в историческом аспекте и её месту в системе биологических наук. Особое внимание уделяется недавно появившимся на-

правлениям современной науки, таким как геносистематика, хемосистематика и др., на которых базируются более совершенные, чем существовавшие ранее, классификационные системы растений. В ходе дальнейшего ознакомления с ботаникой студенты изучают структуру эукариотической растительной клетки, растительные ткани, знакомятся со строением семян цветковых растений, корней и корневых систем. Тема «Метаморфозы корня и специализация корней в корневых системах» завершают теоретический курс ботаники первого семестра.

Во втором семестре в курсе лекций студенты рассматривают общую характеристику побега, его основные элементы, почки и ветвление. На базе знаний, полученных в первом семестре по анатомии растительных тканей и морфологии семян и корней, они получают представление об анатомии стеблей травянистых и древесных растений, специализации и метаморфозах побегов, особом типе побеговых систем – соцветиях.

Знакомясь с размножением и структурой репродуктивных органов растений, студенты изучают разнообразие типов размножения споровых и семенных растений, строение, функции и способы опыления цветков, андроец и гинецей, процесс оплодотворения и эмбриогенеза зародыша.

Первокурсники получают информацию о типах побегообразования, модульной организации растений, архитектурных моделях растений, современных аспектах репродуктивной биологии растений, таких как новый и особый тип вегетативного размножения – эмбрионидогения, а также – апомиксис.

Завершает теоретический курс ботаники тема «Плоды», посвященная структурной организации плодов, принципам их классификации и способам диссеминации.

В связи с обогащением ботаники новыми фактическими данными и современными концепциями, содержание материала по основным разделам курса постоянно обновляется.

Для эффективной организации образовательного процесса и лучшего восприятия первокурсниками учебного материала на каждой лекции и практическом занятии используются технологии мультимедиа.

Практические занятия по ботанике проводятся в специализированной лаборатории, оснащённой необходимым оборудованием, раздаточными материалами, в том числе, гербарием, реактивами, влажными препаратами, презентационной техникой.

На практических занятиях первокурсники, познакомившись с техникой безопасности при проведении лабораторных работ, осваивают азы ботанической микротехники: приёмы работы с оптическими приборами, подготовку, приготовление временных микропрепаратов и их анализ; учатся оформлять в альбомах лабораторные работы. Важное место при этом уделяется правилам выполнения научных рисунков, которые должны быть аккуратными, информативными, достоверными и лаконичными. Они должны выполняться только с исследуемых объектов с помощью линии и точки. Кроме этого, помимо детальных рисунков, студенты часто рисуют схемы, используя малое увеличение микроскопа и бинокля. Особое внимание уделяется соблюдению верных соотношений между частями пре-

паратов и отдельными тканями.

Для методического обеспечения занятий разработаны методические указания, которые позволяют студентам максимально организованно и продуктивно построить свою работу. В указаниях по каждой теме представлены материалы для самостоятельного приготовления большинства препаратов, фиксации и анализа результатов наблюдений, вопросы на закрепление полученных знаний, задания для самостоятельной работы дома с учебником и дополнительной литературой, список рекомендуемой литературы и словарь терминов по каждой теме.

В качестве домашних заданий используются три группы самостоятельных работ, направленных на овладение знаниями (устные и письменные задания), на систематизацию и закрепление знаний (задания на группировку терминов и создание их словарика, заполнение концептуальных таблиц, решение тестов и познавательных задач, составление схем, кластеров, графиков, диаграмм, выполнение фотографий и графических заданий, просмотр видео в сети Интернет), на формирование умений и исследовательских навыков (практические задания на изготовление моделей, гербария, коллекций, проведение наблюдений за выращиваемыми растениями и др.) [1, с. 141].

По завершении теоретического курса студенты приступают к ознакомительной (полевой) практике, которая носит сезонный характер и рассчитана на 80 часов. Студенты знакомятся с флорой Орловской области и по итогу практики должны латинизировать до 200 видов растений и у 50 из них знать латинские названия. В этой связи на практике большое внимание уделяется работе с определителями растений, однако только узнавать растения недостаточно. Нужно уметь характеризовать их вегетативную и генеративную сферы по предложенному плану, понимать особенности спороношения, опыления, диссеминации.

Для этой цели студенты учатся выполнять полные морфологические описания травянистых и древесных растений, закрепляют умения написания формул цветков и рисования их диаграмм. Так накапливается багаж диагностических признаков, позволяющих обоснованно различать растения разных таксонов, и готовится база для изучения систематики растений на 2 курсе.

Основой для дальнейшего изучения экологии растений служат представления о разных экологических группах и жизненных формах растений, полученные на экскурсиях в различные фитоценозы: луговую степь, водоём, хвойный и лиственный леса, агрофитоценоз.

С адаптивными особенностями растений студенты знакомятся не только во время летних выходов в природу, но и во время зимней, весенней и осенней экскурсий, рассматривая и анализируя особенности листопада, подготовки растений к зиме и их весеннего пробуждения [2, с. 231].

На практике используется групповой метод выполнения заданий звеньями по 2–3 человека. Из предложенного списка студенты выбирают темы мини исследований и с первого дня приступают к работе над ними. Эти задания сопровождаются не только наблюдениями за растительными объектами, но и их фотографированием, сбором, определением, сушкой и описанием.

В итоге представляется отчет о проделанной рабо-

те, а также выполненный по всем правилам гербарий. В этой связи на практике одно занятие уделяется знакомству с правилами сбора растений, их сушки, монтировки гербарных листов и написания этикетки. Отчет по исследованию звено защищает на итоговой конференции.

Каждую из экскурсий студенты оформляют в дневнике ознакомительной практики. Кроме этого, им необходимо собрать и оформить материал для коллекций, используемых в качестве раздаточного материала на разных лабораторных занятиях. Например: листья простые или сложные; разнообразие соцветий или корней или типов цветков; метаморфозы побега и др. Выполненные работы идут в фонд наглядных пособий кафедры, служат в качестве методических материалов, используются для монтировки тематических гербарных коллекций или пополняют научный гербарий кафедры.

Знания, полученные студентами в ходе ознакомительной практики, лежат в основе бережного отношения к природе и её охраны, рационального сбора растительного сырья, эффективной борьбы со злостными сорняками.

Обучение анатомии и морфологии растений на I курсе завершается экзаменом в летнюю сессию.

При освоении практического курса ботаники у студентов происходит осмысление теоретического материала, формируются умения и навыки, позволяющие

проводить эксперименты с растительными объектами, как в лаборатории, так и в полевых условиях с использованием методов наблюдения, идентификации, описания, эксперимента, что способствует развитию интереса к избранной специальности.

Выводы

Обобщение опыта, приобретённого в ходе многих лет преподавания ботаники первокурсникам-биологам, позволяет заключить, что его использование даёт возможность педагогу развить биологическую культуру и мировоззрение бакалавров, способствовать становлению их профессиональной компетентности, необходимой в современном мире растущего числа открытий и педагогических инноваций. В конечном счёте этот опыт позволяет заложить методическую базу для изучения впоследствии таких дисциплин как: ботаника (систематика растений), биология размножения и развития растений, флора центральной лесостепи, экология растений, экология и рациональное природопользование, экология популяций и сообществ, биогеография и др. и вносить вклад в осуществление дальнейшей трудовой деятельности выпускников. Накопленный опыт может быть использован как в повышении квалификации преподавателей биологии вуза, так и учителей предметов естественнонаучного цикла колледжей и школ.

Библиографический список

1. Державина Н.М. К вопросу об организации самостоятельной работы по ботанике студентов направления 06.03.01 Биология // Ученые записки ОГУ, Сер. Педагогические науки. 2021. № 1 (90). С. 140–143.
2. Державина Н.М. Важность сезонной практики по ботанике в образовательном процессе студентов I курса по направлению 060301 Биология // Ученые записки ОГУ, Сер. Педагогические науки. 2023. № 1 (98). С. 230–232. DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-230-232
3. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 N 920 (ред. от 27.02.2023) “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 06.03.01 Биология”.

References

1. Derzhavina N.M. On the issue of organizing independent work in botany for students of the direction 06.03.01 Biology // Scientific notes of OSU, Ser. Pedagogical sciences. 2021. No. 1 (90). Pp. 140–143.
2. Derzhavina N.M. The importance of seasonal practice in botany in the educational process of 1st year students in the direction of 060301 Biology // Scientific notes of OSU, Ser. Pedagogical sciences. 2023. No. 1 (98). Pp. 230–232. DOI: 10.33979/1998-2720-2023-98-1-230-232.
3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 08.07.2020 N 920 (as amended on 02.27.2023) “On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of preparation 03/06/01 Biology.”

ЖАРКИХ НАТАЛЬЯ ГРИГОРЬЕВНА

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орёл, Россия

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

ZHARKIKH NATALYA GRIGORIEVNA

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Orel State University, Orel, Russia

E-mail: natalya_zharkih@list.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТАНДАРТАХ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE IN EDUCATION SYSTEM STANDARDS

В современных реалиях информационно-коммуникационные технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, что отражено в требованиях новых образовательных стандартов. В связи с этим становится чрезвычайно актуальным уделять пристальное внимание формированию цифровых компетенций как в системе общего, так и профессионального образования. В статье приводится история становления информационно-коммуникационных технологий на основе сравнительного анализа образовательных стандартов разных поколений общего образования и высшего образования педагогического направления подготовки.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, Стандарт общего образования, Стандарт высшего образования, школьники, будущие педагоги.

In modern realities, information and communication technologies are becoming an integral part of the educational process, which is reflected in the requirements of new educational standards. In this regard, it becomes extremely important to pay close attention to the formation of digital competencies both in the system of general and vocational education. The article provides the history of the formation of information and communication technologies based on a comparative analysis of educational standards of different generations of general education and higher education in the pedagogical direction of training.

Keywords: information and communication technologies, ICT competence, Standard of general education, Standard of higher education, schoolchildren, future teachers.

Введение

Актуальность. Научно-технический прогресс в нашей стране привел к интенсивному распространению цифровых технологий не только в сфере производства и на глобальных рынках, но и в социальной сфере и образовании. В этой ситуации появилась потребность в кадрах совершенно иного типа, обладающих критическим мышлением, способностью к самообучению и саморазвитию, умением пользоваться разнообразными цифровыми инструментами, за счет привлечения их возможностей в повседневном труде, достигать высоких результатов в профессиональной деятельности. Этот процесс инициировал необходимость реформирования всей системы образования, привел к распространению компетентностного подхода на всех уровнях обучения и воспитания подрастающего поколения.

Изложение основного материала

В педагогической науке появился целый ряд научных публикаций, в которых ученые дискуссировали по вопросам необходимости внедрения компетентностного подхода, сравнения с традиционным подходом образования, определения путей его реализации через выявление ключевых компетенций, формирования компетенций в соответствии с образовательными стандартами, ис-

пользования информационных технологий в рамках компетентностного подхода для повышения качества образования и т.д. (А.А. Кузнецов, А.В. Хуторской, И.Я. Зимняя, В.А. Болотов, В.П. Беспалько, И.Г. Агапов, С.Е. Шишов, М.Н. Борисова, А.Я. Ваграменко, М.П. Воронов, В.Д. Шадриков, Б.С. Гершунский, О.Е. не очерчена четкими границами.

Большинство ученых соглашались с необходимостью их внедрения в образование XXI века, поскольку «...благодаря им, – пишет Р.А. Токмакова и А.Н. Брежнева, – создается адекватная информационно-образовательная среда, позволяющая реализовать принципы индивидуализации, наглядности, творческой активности, повышения самообразования» [5, с. 10].

В исследовании, выполненном М.В. Ретивых и В.А. Селезневым, было получено, что информационные технологии стимулируют продуктивность образного восприятия учебного материала учащимися [4].

В системе общего образования наиболее часто употребляется термин «информационно-коммуникационные технологии» (далее ИКТ), который понимается как внедрение в образовательный процесс электронной учебно-методической литературы, технических современных устройств, отвечающих за хранение, обработку, передачу учебной информации [1].

В России интерес к информационно-коммуникационным технологиям в системе школьного обучения появился в апреле 1984 г., благодаря принятым на Пленуме ЦК КПСС Постановлениям о необходимости проведения реформирования и совершенствования системы общего образования. Так в школах стали открываться компьютерные классы, появились первые учебники, а на уроках информатики усилия учителей направлялись на повышение общей компьютерной грамотности учащихся старших классов.

В дальнейшем в разработанных Государственных образовательных стандартах первого поколения (2004 г.) появились новые требования, согласно которым значительно расширилось содержание учебного предмета «Информатика и информационные технологии», а также было рекомендовано начинать его изучение со 2 класса. Теперь школьникам предлагалось усвоить больше информации в сфере компьютера и его применения.

2009–2012 гг. – новый этап в развитии образования. На смену Стандартам первого поколения приходят Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения, в которых акцентируется внимание на необходимость формирования у учащихся личностных, метапредметных и предметных универсальных учебных действий в рамках освоения содержания различных школьных предметов. Здесь впервые используется термин «информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)», «информационно-образовательная среда Организации», большое внимание уделяется описанию ее компонентного состава и требованиям доступности для обучающихся, родителей или их законных представителей.

Стандарт предписывает обязательное формирование ИКТ-компетенции у школьников как важный метапредметный результат освоения образовательной программы: «...5) умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности...» [6, с. 7]. Она целенаправленно развивается в контексте изучения предметной области «Математика и информатика», отражена в предметных результатах усвоения этих дисциплин, совершенствуется в цифровой среде образовательной организации при осуществлении учебной и внеучебной деятельности.

Также ИКТ-компетенция была признана основной для учителя в рамках реализации учебного процесса: «У педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе умения: <...> использовать возможности ИКТ, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием...» [6, с. 40].

В настоящее время действующими Стандартами являются ФГОС третьего поколения, утвержденные в 2021–2022 гг., которые, по нашему мнению, представляют собой доработанные Стандарты предыдущего

поколения, поскольку многие положения конкретизированы и уточнены. В обновленных Стандартах подчеркивается актуальность и значимость владения ИКТ для развития современного человека, поэтому рекомендовано большое внимание уделять внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, расширению информационно-образовательной среды и формированию ИКТ-компетенций школьников: «... формирование и развитие компетенций обучающихся в области использования ИКТ на уровне общего пользования, включая владение ИКТ, поиском, анализом и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств ИКТ и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» (далее – сеть Интернет), формирование культуры пользования ИКТ;...» [7, с. 20–21]. Согласно требованиям, учащиеся получают возможность обучаться использованию электронных образовательных ресурсов, информации в цифровом формате при прохождении разных предметных областей. Это закреплено предметным результатом освоения различных учебных дисциплин. Так зафиксирована высокая значимость электронного обучения. Учителям же предписано при тематическом планировании прописывать, какие электронные ресурсы используются в изучении конкретной темы.

Безусловно, новый ФГОС фокусируется на компетенциях педагогических кадров. Педагог, компетентный в решении профессиональных задач с применением современных цифровых технологий, – одно из главных условий грамотного выстраивания образовательного пространства.

Профессия учителя сталкивается с быстро меняющимися требованиями, которые затрагивают новые, более широкие и более сложные компетенции. Интенсивное распространение цифровых устройств, повышение значимости цифровой образовательной среды требует учителей, хорошо подготовленных, готовых и способных работать в условиях будущего цифрового общества. Сегодня учитель XXI века должен быть не просто пользователем разнообразных гаджетов и девайсов, а уметь максимально использовать их возможности в своей профессиональной деятельности, с учетом специфики преподаваемого предмета. Цифровая компетентность учителя становится важным фактором реализации индивидуального подхода к учащимся, эффективного дистанционного обучения, а также создает условия для развития устойчивой познавательной мотивации обучающихся на уроках, поэтому ее становлению необходимо уделять пристальное внимание в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Обратимся к образовательным стандартам высшего образования, регламентирующим обучение студентов – будущих педагогов.

Исторически они начали создаваться раньше Стандартов общего образования и значительно чаще менялись. В 1994–1996 гг. появились первые ГОС ВПО, затем на смену им ГОС ВПО второго поколения (2000–2005 гг.). Спустя несколько лет (2009–2010 гг.) ввели новые Стандарты, которые стали называться ФГОС ВО третьего поколения, которые снова начали обновляться: сначала из-за принятия нового закона «Об образовании» – так появился ФГОС 3+ (2014–2015 гг.), а потом

по причине установления соответствия обучения студентов требованиям профессионального стандарта был разработан ФГОС 3++ (2018-2021), актуальный по настоящее время.

В Стандарте первого поколения для подготовки бакалавров образования считается достаточным только владеть компьютерной техникой для осуществления поиска информации. Это умение у студента формируется в процессе прохождения одной дисциплины общекультурного блока, входящей в обязательный минимум обучения. В магистратуре наблюдается такая же ситуация. Стандарт требует уметь пользоваться компьютером, чтобы работать с электронными текстами.

В Государственном образовательном стандарте второго поколения появляются новые положения, усиливающие внимание на подготовку бакалавров и магистров по направлению «Педагогика» в сфере информационных технологий. Так Стандарт бакалавриата предписывает обязательное изучение студентами двух дисциплин «Математика и информатика» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», закрепленных федеральным компонентом, причем, если содержание первой дисциплины формирует умение студентов пользоваться компьютерными программами, то введение второй дисциплины, по мнению разработчиков, должно обеспечить ИКТ-грамотность будущих педагогов. Однако трудоемкость этой дисциплины составляет всего 100 часов, что, по нашему мнению, не создает условий, достаточных для подготовки бакалавра, способного внедрять и эффективно применять современные информационные технологии в образовательном процессе. Также в Стандарте фактически отсутствуют требования к наличию электронной образовательной среды [2].

Обучаясь в магистратуре студенты, согласно ГОС ВПО-2, также в обязательном порядке проходят дисциплину «Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании», однако содержательный минимум и требования к результатам подготовки магистра значительно сужены, сосредоточены только вокруг проведения научно-исследовательской работы: «... п. 7.1.2. ... вести библиографическую работу с привлечением современных информационных и коммуникационных технологий; представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати...» [3, с. 14].

Распространение компетентного подхода анонсировало радикальные изменения нормативных документов в системе высшего образования. Появился ФГОС третьего поколения, в котором нашли отражение инновационные взгляды на профессиональное обучение студентов. Стандарт стал регулировать не содержание, а структуру образовательной программы, появился термин «результаты освоения программы», которые сводились к формированию системы компетенций у выпускника. Значительно расширились требования к обеспечению насыщенной и доступной электронной образовательной среды, которая, по мнению разработчиков, должна повысить качество образования в ВУЗе.

В Стандарте бакалавриата «Педагогическое об-

разование» четко зафиксированы требования относительно ИКТ-компетентности выпускников, которые закреплены в общекультурных (ОК-8, ОК-9) и профессиональных (ПК-2, ПК-4, ПК-8) компетенциях. Усилия педагогических кадров должны быть направлены на развитие у студентов готовности работать с электронной информацией, использовать современные информационные технологии и цифровую среду организации в педагогической и культурно-просветительской деятельности, причем необходимо сосредотачиваться в первую очередь на получении практических умений при прохождении дисциплин базовой части [8].

В ФГОС-3 магистратуры по педагогическому образованию четко указано, что компетентность в области ИКТ должна проявляться во всех областях профессиональной деятельности. В педагогической научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской деятельности магистр должен уметь использовать имеющиеся возможности информационной среды организации и насыщать ее, применять ИКТ. Однако данный аспект не всегда четко конкретизирован в формулировках компетенций, в большинстве случаев носит неоднозначный и завуалированный характер, что, по нашему мнению, затрудняет проверку выполнения требования. Например: «... готовность использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2)» – не указано, о каких именно технологиях идет речь, включаются ли сюда ИКТ [9, с.4].

В базовой части образовательной программы предусмотрено прохождение специализированной дисциплины (Информационные технологии в профессиональной деятельности), а также рекомендовано в обучении активно использовать цифровую среду университета, что также будет совершенствовать практические умения студентов в области ИКТ.

Как уже отмечалось выше, в связи с принятием нового закона «Об образовании» (2013 г.) стандарт профессиональной подготовки будущих педагогов был вновь пересмотрен (ФГОС 3+). Его отличительной особенностью стала возможность использования электронного обучения и дистанционных технологий для студентов бакалавриата и магистратуры, однако нововведения не коснулись ИКТ-компетенций. Выпускник бакалавриата «Педагогическое образование» по-прежнему должен уметь интегрировать информационные технологии в преподаваемую предметную область за счет системной работы в процессе обучения с современной электронной образовательной платформой ВУЗа, а также взаимодействия с преподавателями, использующими современные технологии и методы преподавания [10].

Магистрам педагогического образования, чтобы осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям ФГОС 3+, достаточно уметь пользоваться Интернетом для поиска новой информации и включения ее в школьный образовательный контент, а также создавать современные контрольно-оценочные инструменты для школьников и вести просветительскую работу. Стандартом также подчеркивается важность наличия специальным образом организованной электронной образовательной среды [11].

Массовая эпидемия (Covid-2019) и переход на дистанционное обучение, глобальная цифровизация актуа-

лизировали необходимость внедрения новых цифровых образовательных инструментов и, соответственно, модернизацию профессиональной подготовки педагогических кадров. Так с 2018 года в системе высшего образования стал функционировать ФГОС 3++, который изменялся и дополнялся вплоть до 2021 года.

Современный Стандарт бакалавриата «Педагогическое образование», по нашему мнению, в большей степени, по сравнению с предыдущими версиями, соответствует вызовам современных реалий. В нем значительно усилены требования к профессиональной подготовке будущих педагогов в части ИКТ-компетентности. Они закреплены в двух категориях общепрофессиональных компетенций бакалавров: «ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)» и «ОПК-9. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [12]. Кроме этого, Стандартом предписано самостоятельное формулирование профессиональных компетенций. Для этого надо проанализировать формулировки трудовых функций, трудовых действий и требования к необходимым знаниям и умениям в действующем Профессиональном стандарте педагога. Поскольку в данном нормативном документе подчеркнута важность владения современными педагогами разнообразными ИКТ-компетентностями на уровне действий, умений и знаний, то логично предположить, что и в профессиональных компетенциях будущих педагогов эта тенденция также найдет свое отражение. При этом наличие электронной образовательной среды с расширенными возможностями поможет студентам совершен-

ствоваться в области ИКТ.

В новом Стандарте магистратуры «Педагогическое образование», на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание формированию у студентов умение использовать информационные и коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. Остается надеяться, что этот процесс обеспечивается изучением некоторых профессиональных дисциплин, за которыми закреплены сформулированные ВУЗом соответствующие профессиональные компетенции, а также интенсивным взаимодействием с расширенной электронной образовательной средой [13].

Выводы

Итак, проведенный анализ образовательных стандартов показал, что цифровые технологии становятся неотъемлемой частью современного российского образования. Быстрое развитие инноваций, базирующихся на искусственном интеллекте, робототехнике, массовой оцифровке информации, приводят к необходимости постоянной модернизации всей системы образования, чтобы выпускники разных ее уровней соответствовали быстро меняющимся условиям мировых реалий. Ученые осознают важность развития цифровой компетентности у всех обучающихся XXI века, но системный и целостный подход к ее формированию до сих пор не сложился. Это обстоятельство, по нашему мнению, является ключевой причиной нежелания учителя использовать современные образовательные технологии в повседневном труде. Возможно, решением данной проблемы станет выход ФГОС 4 поколения, но пока они еще являются методической разработкой в рамках деятельности рабочей группы Федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 540600 Педагогика степень (квалификация) бакалавр педагогики: Утвержден приказом Министерства образования Российской Федерации от 31 января 2005 №728 пед/маг (новый). – URL.: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=625&edutype=5> (дата обращения 20.03.2024).
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 540600 Педагогика степень (квалификация) магистр педагогики: Утвержден приказом Министерства образования Российской Федерации от 31 января 2005 №729 пед/маг (новый). – URL.: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=625&edutype=5> (дата обращения 23.03.2024).
4. Ретивых М.В., Селезнев В.А. Психологические факторы применения информационных технологий при формировании компетенций будущих рабочих // Психологическая наука и образование. 2011. №2. С. 31–40.
5. Томакова Р.А., Брежнева А.Н. Образовательные и социальные проблемы обращения к информационным ресурсам и технологиям в системе формирования компетенций // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2015. № 2(5). С. 112–115.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. – URL.: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/705> (дата обращения: 24.03.2024).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. – URL.: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=20> (дата обращения 22.03.2024).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»): Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46) (с изменениями от 31 мая 2011 г.). – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения 16.03.2024).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»): Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35. – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (дата обращения 23.03.2024)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01

Педагогическое образование (уровень бакалавриата): Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 04 декабря 2015 г. № 1426. – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 23.03.2024).

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры): Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505. – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения 19.03.2024).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 (с изменениями и дополнениями 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). – URL.: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (дата обращения 24.03.2024).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126 (с изменениями и дополнениями 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.). – URL.: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf (дата обращения 26.03.2024).

References

1. *Azimov E.G., Shchukin A.N.* New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). М.: IKAR, 2009. 448 p.

2. State educational standard of higher professional education in the direction of 540600 Pedagogy degree (qualification) Bachelor of Pedagogy: Approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation of January 31, 2005 No. 728 pedagogy/magician (new). – URL.: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=625&edutype=5> (access date 03/20/2024).

3. State educational standard of higher professional education in the direction of 540600 Pedagogy degree (qualification) Master of Pedagogy: Approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation of January 31, 2005 No. 729 pedagogy/magician (new). – URL.: <https://fgosvo.ru/archivegosvpo/index/5?parent=625&edutype=5> (access date 03/23/2024).

4. *Retivykh M.V., Seleznev V.A.* Psychological factors in the use of information technologies in the formation of competencies of future workers // Psychological Science and Education. 2011. No. 2. Pp. 31–40.

5. *Tomakova R.A., Brezhneva A.N.* Educational and social problems of accessing information resources and technologies in the system of developing competencies // Spiritual situation of the time. Russia XXI century. 2015. No. 2(5). Pp. 112–115.

6. Federal state educational standard of secondary general education: Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012 No. 413. – URL.: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/705> (date access: 03/24/2024).

7. Federal state educational standard of basic general education: Approved by order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. – URL.: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?index=20> (access date 03/22/2024).

8. Federal state educational standard of higher professional education in the field of training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) «bachelor»): Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated January 17, 2011 No. 46) (as amended on May 31, 2011). – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (access date 03/16/2024).

9. Federal state educational standard of higher professional education in the field of training 050100 pedagogical education (qualification (degree) “master”): Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated January 14, 2010 No. 35. – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf> (access date 03/23/2024).

10. Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.01 Pedagogical education (undergraduate level): Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 4, 2015 No. 1426. – URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (access date 03/23/2024).

11. Federal state educational standard of higher education in the field of training 44.04.01 Pedagogical education (master’s level): Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated November 21, 2014 No. 1505. - URL.: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (access date 03/19/2024).

12. Federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field of training 44.03.01 «Pedagogical education»: Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 121 (with amendments and additions on November 26, 2020, February 8 2021). – URL.: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_15062021.pdf (access date 03/24/2024).

13. Federal state educational standard of higher education – master’s degree in the field of training 44.04.01 «Pedagogical education»: Approved by order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 126 (with amendments and additions on November 26, 2020, February 8 2021). – URL.: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_%D0%9C_3_17062021.pdf (access date 03/26/2024).

ЗЕЛЕНИНА ЕЛЕНА ВЛАДИСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Лингвистики и перевода, Тульский государственный университет, г. Тула, Россия
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

ZELENINA ELENA VLADISLAVOVNA

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University, Tula, Russia
E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ
С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**INTERACTIVE PEDAGOGICAL ASSESSMENT OF THE RESULTS OF EDUCATIONAL WORK
WITH FICTION IN A FOREIGN LANGUAGE**

Чтение художественных произведений на иностранном языке – это высокоинтеллектуальный процесс, всесторонняя оценка результатов которого сложна, однако крайне необходима в высшей школе для получения точного представления о сформированности у студентов элементов компетенций, служащих предпосылками для продуктивной работы с текстом оригинала в будущей профессиональной деятельности. В статье обосновывается эффективность использования педагогического контроля с интерактивным компонентом для оценивания и повышения качества результатов учебной работы студентов-лингвистов с художественными произведениями на иностранном языке. Приводится педагогический опыт автора, описывается авторский комплекс упражнений интерактивного педагогического контроля, включая критериально-диагностический аппарат, предлагаются стратегии минимизации негативного воздействия факторов, вызывающих возможные затруднения у студентов при выполнении интерактивных упражнений контроля.

Ключевые слова: педагогический контроль, чтение на иностранном языке, интерактивность, студенты-лингвисты, высшее образование.

Reading of fiction in a foreign language is a complicated mental process. The comprehensive assessment of its results is difficult but crucially important in higher education for obtaining accurate data on the students' formation of the competences' elements that serve prerequisites for productive work with original texts in future professional activity. The article proves efficiency of using interactive pedagogical assessment for evaluating and improving the quality of results of linguistics students' educational work with fiction in a foreign language. The article presents the author's experience of using interactive pedagogical assessment, provides the author's system of exercises for interactive assessment including diagnostic criteria, and suggests strategies minimizing the negative impact of factors causing possible difficulties for students while doing the interactive exercises.

Keywords: pedagogical assessment, reading in a foreign language, interactivity, linguistics students, higher education.

Введение

Чтение художественных произведений на иностранном языке – это высокоинтеллектуальный процесс, всесторонняя оценка результатов которого сложна, однако крайне необходима в высшей школе для получения точного представления о сформированности у студентов элементов компетенций, служащих предпосылками для продуктивной работы с текстом оригинала в будущей профессиональной деятельности.

При этом возрастает потребность учета личностных характеристик современных студентов, читающих произведения художественной литературы на иностранном языке, что, в свою очередь, актуализирует переосмысление и обновление приемов педагогического контроля результатов учебной работы с иноязычными произведениями литературы.

Учебная работа с аутентичными художественными произведениями является важным компонентом обучения иностранному языку и переводу в высшей школе. Наряду с культурной и эстетической ценностью, художественные тексты представляют собой уникальный дидактический материал для изучения грамматики, лек-

сики, идиоматических оборотов, могут служить источниками для выполнения учебных переводов.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что благодаря своей многогранности и образности, художественные тексты являются сложными для восприятия изучающих иностранный язык, поскольку идеи, язык, стиль произведений изначально ориентированы на внутренний мир и воображение носителей языка. Сложность восприятия приводит к тому, что прочитанные механически или поверхностно, без глубокого понимания и эмоций, художественные тексты могут оставить читателей равнодушными, что обесценивает и опроцает сам процесс чтения на иностранном языке.

Поверхностное чтение художественных текстов в оригинале, в свою очередь, может привести к таким последствиям как утрата фактической информации содержания, неверное или неполное понимание текста, недооценка лексических и грамматических структур, и, как результат, к неверно выполненному переводу. Напротив, осмысленное чтение обеспечивает понимание необходимое и достаточное для последующей аналитической работы с художественным текстом (пе-

реводческого анализа, лингвостилистического анализа), предшествующей созданию перевода или проведению лингвистического исследования.

Цель исследования заключается в выявлении потенциала педагогического контроля с интерактивным компонентом для оценивания и повышения качества результатов учебной работы студентов-лингвистов с художественными произведениями на иностранном языке.

Новизна данного исследования заключается в интерактивном подходе к организации педагогического контроля и обусловлена тем, что интерактивность преимущественно трактуется современными исследователями как характеристика процесса обучения, нежели в качестве принципа педагогического контроля.

Методы исследования включают анализ научной литературы, анализ педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, анализ результатов учебной деятельности, рефлексию, анализ результатов обратной связи. Дидактической базой послужили разработанные автором материалы, включающие, систему критериев и показателей, авторское учебное пособие по интерактивному чтению.

Изложение основного материала

В настоящее время объектом внимания ученых становятся различные аспекты чтения и чтения на иностранном языке, связанные с ними мыслительные и иные процессы:

- понимание читаемого иноязычного текста (З.И. Клычникова) [5, с. 29–31];
- порождение внутреннего образа текста в процессе чтения (О.В. Володина) [1, с. 170];
- формирование менталитета личности в зависимости от языка, на котором осуществляется чтение (Е.А. Зель) [4, с. 107];
- распознавание иностранных слов при чтении иноязычных текстов (И. Ван Вийндейл) [11, с. 158];
- методика чтения на иностранном языке при использовании устройств со встроенными словарями (А.В. Крыленко) [6, с.55-57];
- потребность в визуальном восприятии образов художественного произведения при чтении (Е.В. Динер, Г.И. Мирских) [2, с. 214].

Указанные выше аспекты чтения на иностранном языке, а также собственные педагогические наблюдения позволяют составить вероятные черты собирательного портрета современного читателя-студента, изучающего литературу на иностранном языке. На наш взгляд, это личность, владеющая иностранным языком, обладающая ярким воображением, развитыми когнитивными способностями, хорошей памятью, высоким уровнем цифровой грамотности, испытывающая потребность в обращении к лексикографическим ресурсам и готовым визуальным образам при работе с иноязычным текстом.

Как показывает педагогическая практика учебной работы с англоязычными художественными произведениями в рамках дисциплины «Практический курс английского языка» и «Практический курс английского языка (продвинутый уровень)», с помощью данного портрета можно охарактеризовать многих современных студентов-лингвистов. Студенты-читатели в большинстве случаев предпочитают электронные устройства, довольно часто обращаются в процессе чтения к сло-

варям, онлайн-энциклопедиям, чтобы узнать значение и перевод слова, к искусственному интеллекту, чтобы получить представление о том, как могли выглядеть герои разных эпох и окружающие их интерьеры.

Изучение художественных произведений на иностранном языке с современными студентами, читательская личность которых, по нашему мнению, близка описанному выше портрету, представляет интересную и сложную профессиональную задачу для преподавателя высшей школы. С одной стороны, высокий уровень цифровой грамотности позволяет студентам оптимизировать процесс учебной работы с иноязычным произведением с помощью получения немедленного перевода незнакомых слов, необходимой справочной информации.

С другой стороны, наличие у обучающихся возможности ознакомиться с кратким содержанием произведения, получить аналитический обзор характеров героев, не читая полностью произведение, благодаря источникам из сети Интернет, серьезно усложняет работу преподавателя иностранного языка как в части обучения чтению, так и в части контроля результатов чтения на иностранном языке.

Важным подходом к обучению, позволяющим установить равновесие между погружением обучающегося в цифровой мир и потребностью воспроизведения результатов учебной работы в формате объективной реальности, представляется *интерактивность*. Именно интерактивность позволяет выстроить прочные связи между мысленными образами, полученными в результате чтения художественного произведения, и действительностью, в которой эти образы могут быть воплощены. Данное убеждение основывается на представлении ученых об интерактивности как о важнейшем принципе и способе обучения, «при котором происходит активное взаимодействие всех субъектов учебного процесса» [7, с. 296]. При этом особую роль играет сущность интерактивного подхода в обучении, заключающаяся «в организации такой формы межличностного общения обучающихся, в ходе которой важными признаются умение принимать роль другого» [10, с. 995].

Разделяя мнение П.И. Образцова, А.Д. Гонеева, А.И. Умана о том, что в рамках интерактивной технологии обучения «создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля» [8, с. 10], мы полагаем целесообразным включение интерактивных компонентов в процесс педагогического контроля.

В качестве иллюстрации приведем собственный опыт применения интерактивного педагогического контроля результатов учебной работы с художественным произведением на иностранном языке в процессе обучения студентов четвертого курса направления «Лингвистика». Под интерактивным педагогическим контролем мы понимаем педагогический контроль, включающий интерактивные компоненты, основанные на взаимодействии обучающихся друг с другом, с преподавателем, направленный на оценивание результатов учебной деятельности, проявляющихся в межличностном взаимодействии.

При изучении дисциплины «Практический курс ан-

глийского языка (продвинутый уровень)» в 2022 году нами были апробированы авторские разработки в области интерактивного педагогического контроля, включая «Учебное пособие по интерактивному домашнему чтению англоязычной художественной литературы («Трое в лодке, не считая собаки», Джером К. Джером)» [3].

В процессе апробации реконструкция художественного мира произведения Джерома К. Джерома «Трое в лодке, не считая собаки» включала аналитическую, исследовательскую и творческую учебную работу с художественным текстом на английском языке, выполняемую на нескольких уровнях. При этом для осуществления педагогического контроля был разработан комплекс упражнений с интерактивным компонентом, дифференцированный по уровням.

1. *Уровень изучения содержания произведения.*

Педагогический контроль учебной работы с содержанием произведения, помимо традиционных заданий на пересказ, ответов на вопросы по содержанию, выполнения теста, включал интерактивный компонент – короткую (10-15 минут) драматизацию студентами фрагмента произведения с целью оценивания глубины понимания содержания прочитанного.

Пример упражнения-драматизации:

Realize your creative potential: dramatize the part of the chapter together with your classmates and put on an amateur performance.

1. *The story of a water picnic with two ladies dressed in beautiful boating costumes.*

2. *The conversation between J. and an old bald-headed man near the church.*

3. *The conversation between Harris and J. in the boat* [3, с. 81].

По мнению исследователей, драматизация как интерактивная игровая технология служит «инструментом развития речевой и интеллектуальной активности» [10, с. 1000]. Разделяя мнение ученых об эффективности драматизации для обучения, отмечаем ее высокий потенциал для педагогического контроля, в процессе которого контролирующая деятельность преподавателя приобретает особую творческую направленность.

Для оценки понимания содержания прочитанного текста на основе драматизации фрагмента произведения были разработаны и применены следующие критерии: литературный, лингвистический, артистический.

Литературный критерий учитывает знание содержания произведения. Показатели литературного критерия: точность цитирования авторского текста, точность передачи действий персонажа, точность передачи эмоций персонажа.

Лингвистический критерий учитывает уровень владения иностранным языком. Показатели лингвистического критерия: правильность лексических решений, правильность грамматических решений, правильность произношения.

Артистический критерий учитывает артистизм и актерскую игру. Показатели данного критерия: артистизм, убедительность образа, выразительность речи.

Данные критерии и показатели применялись как для осуществления педагогического контроля со стороны преподавателя, так и для взаимоконтроля, реализуемого студентами.

2. *Уровень изучения коммуникативных характери-*

стик героев произведения.

Педагогический контроль на уровне изучения коммуникативных характеристик героев заключался в выполнении студентами в мини-группах упражнений по многоаспектному анализу диалогов героев произведения с последующим художественным чтением диалогов.

В частности, перед студентами ставилась задача верно установить цель коммуникации участников диалога, выявить подтекст, юмор, точно определить эмоциональное состояние, правильно идентифицировать отношение говорящего к предмету обсуждения.

Как показывает педагогическая практика, данное задание особенно эффективно для развития и оценивания умения студентов воспринимать подтекст в письменном и устном дискурсе.

Еще одним упражнением интерактивного педагогического контроля на уровне изучения коммуникативных характеристик героев произведения стало задание, направленное на развитие монологических навыков на основе прочитанного текста.

Студентам предлагалось выполнить творческий пересказ на английском языке фрагмента произведения с изменением лица рассказчика. Пересказ выполнялся в форме повествования друзьям об увлекательном случае, произошедшем с рассказчиком. Данная установка позволяла снизить волнение, которое часто возникает у студентов при произнесении продолжительной монологической речи. Взаимодействие рассказчика со слушателями заключалось в общении после пересказа: слушателям предоставлялась возможность выразить свое удивление, недоверие, радость или недоумение, узнать подробности или мотивы поведения рассказчика.

Пример упражнения для творческого пересказа с изменением лица рассказчика:

Develop your storytelling skills in English and retell the part of the chapter as if you were one of the characters.

1. *J.'s visit to the British Museum from the part of J.*

2. *J.'s visit to the doctor (from the part of the doctor).*

3. *The story of J.'s friend who went for a week's voyage round the coast (from his part).*

4. *The conversation of three friends in J.'s living room, their plans and discussions from the part of Montmorency* [3, с. 35].

Устная подготовленная речь в форме творческого пересказа оценивалась на основе двух комплексов критериев.

Первый комплекс включал критерии оценивания, ориентированные на характеристики монологической речи, предложенные Е.Н. Солововой: целенаправленность, непрерывный характер, логичность, смысловая законченность, самостоятельность, выразительность [9, с. 172].

Второй комплекс критериев был нацелен на оценку характеристик творческого пересказа, связанных с передачей содержания текста на английском языке. Поэтому в качестве критериев нами были выбраны точность передачи содержания текста, сохранение лексического своеобразия оригинала, сохранение грамматического своеобразия оригинала, степень раскрытия характера персонажа, артистичность, оригинальность исполнения.

Отметим, что выполнение контрольного упражнения в форме творческого пересказа фрагмента про-

изведения на английском языке с изменением лица рассказчика в дополнение к своей основной функции оценки иноязычной монологической речи неизменно вызывало живой отклик у студентов, служило стимулом к обсуждению прочитанного, поиску новых смыслов в уже знакомом тексте.

3. *Уровень изучения культурной канвы произведения.*

В дополнение к заданиям в форме кроссвордов, проверяющих знание культурных реалий и исторических личностей, упомянутых в произведении «Трое в лодке, не считая собаки», педагогический контроль результатов изучения культурной канвы произведения заключался в выполнении студентами коллективных проектов культуроведческой направленности, характеризующих сформированность навыков по извлечению культурной информации из текста и ее применению в деятельности.

Предлагая данное упражнение для педагогического контроля результатов учебной работы с художественным произведением, мы исходили из того, что в формировании представлений, сохранившихся в сознании в результате чтения, значительную роль играют ощущения, восприятие, память, их связь со звуковыми и визуальными образами.

В зависимости от темы и цели проекта студентам предстояло исследовать музыкальные произведения, аллюзии на которые приведены в книге, изучить мир английской моды на рубеже XIX-XX веков на основе стиля героев произведения, познакомиться с кулинарным кодом Великобритании с помощью анализа кулинарных пристрастий героев произведения.

Пример задания проекта культуроведческой направленности:

Music in the Book 🎵

The book "Three Men in a Boat (to Say Nothing of the Dog)" is rich in allusions to various pieces of music. What role do they play in the story?

Study the musical canvas of the book and find the information about songs, musical instruments, melodies mentioned in the book. Try to find the lyrics of the songs for further translation into Russian and their melodies to perform the songs in English.

Present the results of your research in the form of a collective presentation [3, с. 195].

Выполненные по содержанию книги проекты представлялись в форме презентаций на английском языке и оценивались с помощью листов взаимоконтроля. Критериями оценки послужили вербальный компонент, изобразительный компонент, культурный компонент презентации.

Разработанный комплекс упражнений, дифференцированных по уровням реконструкции художественного мира произведения, позволил придать педагогическому контролю многоаспектный и всесторонний характер благодаря применению интерактивного компонента. Включенные в комплекс авторские интерактивные упражнения нацелены на полное извлечение информации из текста, повышение интереса к чтению художественных произведений на иностранном языке, обеспечивают развитие лексико-грамматических средств языка у студентов через погружение в сюжет, осмысление, поиск символов, дополняются личными эмоциями и становятся ярче, выразительнее.

С целью установления эффективности использования интерактивного педагогического контроля нами проводилась опытно-экспериментальная работа, в процессе которой можно было наблюдать динамику развития, проводить сравнительный анализ.

Опытно-экспериментальной работе по апробации и проверке эффективности интерактивного педагогического контроля и его методического сопровождения в процессе обучения студентов-лингвистов предшествовало констатирующее тестирование. Целью тестирования стало выявление у студентов уровней качества (высокого, среднего, низкого) учебной работы с текстом художественного произведения на иностранном языке. Разработанный тест включал тестовые задания четырех видов:

- упражнения на множественный выбор, нацеленные на выявление понимания содержания, деталей;
- упражнения на установление последовательности фрагментов художественного текста, проверяющие понимание логики развития сюжета;
- аудиозадания с прослушиванием записи диалога героев произведения, предлагающие соотнести реплики героев с целью коммуникации, направленные на проверку понимания отношения говорящего к объекту, выявления подтекста, юмора;
- упражнения с открытым вариантом ответа, нацеленные на проверку знаний о культурных реалиях, упомянутых в тексте.

Итоги тестирования позволили констатировать у двух групп четвертого курса направления «Лингвистика» практически одинаковое распределение студентов по уровням качества учебной работы с художественными произведениями на иностранном языке – высокому, среднему и низкому. Данные группы были выбраны как контрольная и экспериментальная группы в рамках проводимого исследования.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе проводился интерактивный педагогический контроль результатов учебной работы с художественным произведением «Трое в лодке, не считая собаки» на английском языке, включая описанные выше задания и критериально-диагностический аппарат.

Процесс чтения и учебной работы с художественным произведением «Трое в лодке, не считая собаки» на английском языке студентами контрольной группы не включал интерактивный педагогический контроль.

По завершении формирующего этапа студентам экспериментальной группы и контрольной группы было предложено выполнить тестовые задания комплексного характера, аналогичные тем, которые они выполняли на констатирующем этапе с целью выявления качества учебной работы с художественным произведением на иностранном языке. В дополнение был проведен анализ устных высказываний студентов на дифференцированном зачете по дисциплине «Практический курс английского языка (продвинутый уровень)» при ответе на билеты, включающие вопросы по содержанию и интерпретации произведения «Трое в лодке, не считая собаки».

По результатам формирующего этапа исследования количество студентов экспериментальной группы, выполняющих тестовые задания на высоком уровне,

значительно возросло, количество студентов, выполняющих задания на среднем уровне также увеличилось. При этом число студентов, справлявшихся с заданиями на низком уровне, существенно сократилось. Таким образом, в экспериментальной группе преобладал интенсивный переход студентов-лингвистов на более высокий уровень учебной работы с художественным произведением на иностранном языке.

В контрольной группе наблюдалась менее выраженная положительная динамика. Количество студентов, выполнявших задания по учебной работе с англоязычным художественным произведением на высоком уровне осталось неизменным, число студентов, выполнявших задания по учебной работе с англоязычным художественным произведением на среднем уровне, незначительно увеличилось. Количество студентов, выполнявших задания по учебной работе с англоязычным художественным произведением на низком уровне, уменьшилось несущественно. Таким образом, в контрольной группе наблюдалось отсутствие интенсивного перехода студентов на более высокий уровень учебной работы с художественным произведением на иностранном языке.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты позволяют сделать вывод об эффективности интерактивного педагогического контроля для повышения качества учебной работы с художественным произведением на иностранном языке.

В дополнение к анализу дидактического и оценивающего потенциала интерактивного педагогического контроля в процессе экспериментальной деятельности изучались различные сопровождающие эффекты применения интерактивного компонента: заинтересованность, вовлеченность, возникновение у студентов возможных затруднений.

С этой целью в течение семестра в экспериментальной группе проводился анализ результатов обратной связи для выявления заинтересованности студентов к выполнению упражнений педагогического контроля с интерактивным компонентом. Заинтересованность выявлялась как с помощью рефлексии по итогам занятий, так и на основе педагогических наблюдений за вовлеченностью обучающихся в процесс выполнения упражнений.

Рефлексия по итогам занятий позволила сделать вывод о постепенном росте интереса студентов к контрольным упражнениям с интерактивным компонентом. Изначальная заинтересованность в течение семестра трансформировалась в стабильный интерес, присутствие которого выражалось в развернутых положительных суждениях.

Педагогические наблюдения на протяжении проведения эксперимента позволили отметить высокую степень вовлеченности в выполнение заданий.

Отдельным направлением исследования стало отслеживание появления у студентов экспериментальной группы возможных затруднений при выполнении заданий педагогического контроля с интерактивным компонентом.

Результаты анализа обратной связи в виде рефлексии и педагогических наблюдений показали, что возможные затруднения могут быть вызваны следующими факторами: несовершенство интерпретации, сложности

при интеракции, недостаток мотивации. Предложим краткое описание индикаторов данных факторов и стратегии, которые способствуют минимизации их негативного воздействия.

1) Несовершенство интерпретации.

Индикаторы: появление у студентов значительного количества информационных запросов, уточняющих вопросов по формулировке и выполнению заданий.

Стратегия минимизации негативного воздействия фактора заключается в тщательной предварительной работе преподавателя над формулировками заданий с интерактивным компонентом, проведении подробного инструктажа по выполнению заданий, совместном со студентами обсуждении различных алгоритмов действий.

2) Сложности при интеракции.

Индикаторы: ограниченное взаимодействие студентов при выполнении упражнений интерактивного характера, стремление выполнить задание исключительно самостоятельно, отстранённость.

Стратегия минимизации негативного воздействия фактора определяется его возможной детерминированностью личностными характеристиками студента. Поэтому его нейтрализация может быть связана с созданием преподавателем позитивной атмосферы на занятии, включением в контекст интерактивного упражнения ситуаций взаимной поддержки, в консультировании студентов на этапе планирования алгоритма выполнения, в распределении отдельных видов учебной работы в рамках выполнения задания.

3) Недостаток мотивации.

Индикаторы: значительный временной интервал между моментом получения упражнения и началом его выполнения.

Стратегия минимизации негативного воздействия фактора в данном случае может быть разнообразной и включать создание дополнительных стимулов для выполнения задания, объяснение связи между выполнением упражнения и повышением качества работы с художественным произведением на иностранном языке, его более глубоким осмыслением.

В качестве фактора, вызывающего затруднения у студентов, на наш взгляд, мог бы также рассматриваться недостаточный уровень владения иностранным языком. Однако эксперимент проводился нами в группе четвертого курса направления «Лингвистика», уровень владения английским языком студентов которой был высок, что предопределило отсутствие трудностей лингвистического характера при выполнении контрольных заданий с интерактивным компонентом.

Таким образом, отметим, что выявление и минимизация появления затруднений при выполнении упражнений служат важными компонентами организации интерактивного педагогического контроля результатов учебной работы с художественными произведениями на иностранном языке.

Выводы

Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность использования в качестве педагогического контроля, оценивания и повышения качества результатов учебной работы студентов-лингвистов с художественными произведениями на иностранном

языке педагогического контроля с интерактивным компонентом. Педагогический контроль благодаря применению интерактивного компонента становится многоаспектным и всесторонним, способствует приращению информации о результатах учебной работы студентов-лингвистов с художественными произведениями на иностранном языке.

Разработанные автором интерактивные упражнения служат инструментом для более глубокого извлечения информации из текста, повышения мотивации к чтению художественных произведений на иностранном языке, обеспечивают развитие лексико-грамматических средств языка у студентов.

При реализации интерактивного педагогического контроля литературные образы формируются в со-

знании читателя-студента через погружение в сюжет, осмысление, поиск символов, которые интегрированы в художественные произведения, дополняются личными переживаниями, эмоциями и становятся ярче, выразительнее.

Представленные в статье авторский комплекс упражнений интерактивного педагогического контроля, критериально-диагностический аппарат способствуют более эффективному выявлению потенциала педагогического контроля и могут применяться в качестве материального ресурса в осуществлении интерактивного педагогического контроля результатов учебной работы студентов с художественным произведением на иностранном языке.

Библиографический список

1. *Володина О.В.* Условия и особенности восприятия и понимания иноязычной литературы / О. В. Володина. – Текст : электронный // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 3-1 (55). С. 169–172. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20316307> (дата обращения: 06.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
2. *Динер Е.В.* Роль иллюстративного комплекса в восприятии читателем поэтического текста / Е. В. Динер, Г. И. Мирских. – Текст : электронный // Общество. Наука. Инновации (НПК-2020). Сборник статей XX Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Вятский государственный университет, 2020. Том 1. С. 211–215. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43876749> (дата обращения: 06.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
3. *Зеленина Е.В.* Учебное пособие по интерактивному домашнему чтению англоязычной художественной литературы («Трое в лодке, не считая собаки», Джером К. Джером) / Е. В. Зеленина. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2021. 203 с. – Библиогр.: с. 202. 200 экз. – ISBN 978-5-7679-4764-5. – Текст : непосредственный.
4. *Зель Е.А.* Социально-психологические особенности восприятия, понимания и оценки студентами поэтических произведений / Е. А. Зель. – Текст : электронный // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 4(29). С. 106–112. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46384078> (дата обращения: 06.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
5. *Клычникова З.И.* Психология чтения (Психологические основы обучения чтению) / З. И. Клычникова. – Текст : непосредственный // Методическая мозаика. 2008. №4. С. 23–32. – Библиогр.: с. 31–32 (22 назв.).
6. *Крыленко А.В.* Мотивационные механизмы повышения общего уровня владения иностранным языком с использованием современных технических и информационных средств / А. В. Крыленко. Текст : электронный // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2014. №15. С. 54–59. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23273578> (дата обращения: 06.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
7. *Напс М.Д.* Интерактивность как образовательный принцип / М. Д. Напс. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-296-299. – Текст : электронный // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №1 (98). С. 296–299. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53926150> (дата обращения: 07.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
8. *Образцов П.И.* Организация интерактивного профессионального обучения в условиях реализации технологического подхода в вузе / П. И. Образцов, А. Д. Гонеев, А. И. Уман. – Текст : электронный // Образование и общество. 2018. №5 (112). С. 9–12. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/5_2018.pdf (дата обращения: 18.02.2024).
9. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. М.: АСТ: Астрель, 2009. 238, [2] с. – Библиогр.: С. 237–238. 3000 экз. – ISBN 978-5-17-048998-5, ISBN 978-5-271-18996-8. – Текст : непосредственный.
10. *Шевелева И.А.* Драматизация как интерактивная технология в преподавании иностранного языка в 8-9 классах средней школы (на примере английского языка) / И. А. Шевелева, И. Г. Якимович. – DOI 10.30853/ped20210130. – Текст : электронный // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Том 6. №6. С. 995–1000. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47467861> (дата обращения: 06.02.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU (Для зарегистрированных пользователей).
11. *Van Vijnendaele I.* Reading in a Second Language / I. Van Vijnendaele. – DOI 10.5334/pb.931. – Text : electronic // Psychologica Belgica. 1998. Vol. 38. Issue 3-4. Pp. 149–161. – URL: <https://psychologicabelgica.com/articles/10.5334/pb.931> (date of access: 06.02.2024).

References

1. *Volodina O.V.* Conditions and Peculiarities of Foreign Literature Perception and Comprehension / O. V. Volodina. – Text : electronic // The Bulletin of Kemerovo State University. 2013. N 3-1 (55). Pp. 169–172. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20316307> (date of access: 06.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).
2. *Diner E.V.* The Role of the Illustrative Complex in the Reader's Perception of the Poetic text / E. V. Diner, G. I. Mirskih. – Text : electronic // Society. Science. Innovations (SPC-2020). Collection of articles of the XX All-Russian Scientific and Practical Conference. Kirov: Vyatka State University. 2020. N 1. Pp. 211–215. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43876749> (date of access: 06.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).
3. *Zelenina E.V.* Textbook on Interactive Home Reading of English Language Fiction (“Three Men in a Boat (to Say nothing of the

Dog)”, Jerome K. Jerome) / E. V. Zelenina. – Tula: Tula State University Publishing House, 2021. 203 p. – Bibliography: p. 202. – 200 copies. – ISBN 978-5-7679-4764-5. – Text : direct.

4. Zel E.A. Social-psychological Features of Students’ Perception, Understanding and Evaluation of Poetic Works / E. A. Zel. – Text : electronic // Volga Pedagogical Bulletin. 2020. – 8. N 4 (29). Pp. 106–112. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46384078> (date of access: 06.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).

5. Klychnikova Z.I. Psychology of Reading (Psychological Foundations for Teaching Reading) / Z. I. Klychnikova. – Text : direct // Methodological Mosaic. 2008. N 4. Pp. 23–32. – Bibliography: p. 31–32 (22 items).

6. Krylenko A.V. Motivational Mechanisms for Increasing the General Level of Foreign Language Knowledge Using Modern Technical and Information tools / A. V. Krylenko. – Text : electronic // Bulletin of the Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences. 2014. N 15. Pp. 54–59. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23273578> (date of access: 06.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).

7. Napso M.D. Interactivity as an Educational Principle / M. D. Napso. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-296-299. – Text : electronic // Scientific Notes of Orel State University. 2023. №1 (98). Pp. 296-299. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53926150> (date of access: 07.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).

8. Obraztsov P.I. The Organization of Interactive Professional Training under the Conditions of Realizing the Technological Approach at the Higher Educational Institution / P. I. Obraztsov, A. D. Goneev, A. I. Uman. – Text : electronic // Education and Society. 2018. №5 (112). – P. 9-12. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/5_2018.pdf (date of access: 18.02.2024).

9. Solovova E.N. Methodology of Foreign Language Teaching: Basic Course: Textbook for Students of Pedagogical Universities and Teachers / E. N. Solovova. – M.: AST: Astrel, 2009. 238, [2] p. – Bibliography: p. 237-238. – 3000 copies. – ISBN 978-5-17-048998-5, ISBN 978-5-271-18996-8. – Text : direct.

10. Sheveleva I.A., Yakimovich I.G. Dramatization Technique When Teaching a Foreign Language to 8th-9th-Grade Pupils (by the Example of the English Language) / I. A. Sheveleva, I. G. Yakimovich. – Text : electronic // Pedagogy. Theory & Practice. – 2021. – Volume 6. – Issue 6. – P. 995-1000. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47467861> (date of access: 06.02.2024). – Access mode: Scientific electronic library eLIBRARY.RU (For registered users).

11. Van Vijnendaele I. Reading in a Second Language / I. Van Vijnendaele. – DOI 10.5334/pb.931. – Text : electronic // Psychologica Belgica. 1998. – Vol. 38. – Issue 3-4. Pp. 149–161. – URL: <https://psychologicabelgica.com/articles/10.5334/pb.931> (date of access: 06.02.2024).

ЗУБОВА ЖАННА АРНОЛЬДОВНА

кандидат филологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: kafrusogu@gmail.com

ПАНЮШКИН ВЛАДИМИР ВИКТОРОВИЧ

кандидат филологических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: vpanushkin@yandex.ru

ZUBOVA ZHANNA ARNOLDOVNA

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: kafrusogu@gmail.com

PANUSHKIN VLADIMIR VIKTOROVICH

Candidate of Philology, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: vpanushkin@yandex.ru

**О СООТНОШЕНИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ
В ИНСТИТУТЕ ФИЛОЛОГИИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА:
ТРАДИЦИОННЫЙ И ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОДЫ**

**ON THE RATIO OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF BACHELOR'S AND MASTER'S DEGREES
AT THE INSTITUTE OF PHILOLOGY OF THE ORYOL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV:
TRADITIONAL AND INNOVATIVE APPROACHES**

В статье рассматривается соотношение основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлениям подготовки 44.03.05, 44.04.01 Педагогическое образование и 45.03.01, 45.04.01 Филология с учетом традиционных методов обучения и применения новых технологий.

Ключевые слова: основная образовательная программа, бакалавриат, магистратура, учебная дисциплина, традиционный подход, инновационный подход.

In the article the ratio of the main educational programs of a bachelor degree and a magistracy on directions of training 44.03.05, 44.04.01 Pedagogical education and 45.03.01, 45.04.01 Philology taking into account traditional methods of training and use of new technologies is considered.

Keywords: the main educational program, bachelor degree, magistracy, academic discipline, innovative approach.

Введение

Стремительное развитие новых технологий, с одной стороны, требует внедрения их в учебный процесс. В то же самое время существует определенное опасение за качество получаемого образования, поскольку безоглядное использование новых технологий может привести к стагнации в мыслительной и речевой деятельности студентов. Вот почему представленные в настоящей статье положения являются, на наш взгляд, *актуальными*.

Целью работы стало определение образовательного процесса в бакалавриате и магистратуре как непрерывного и установка разумного соотношения традиций и новаций.

Этот аспект на материале образовательных программ направления подготовки 45.03.01 Филология, направленность (профиль) Отечественная филология, 45.04.01 Филология, направленность (профиль) Русская филология, 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) Русский язык и литература, 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Русский язык как иностранный» и «Литературное образование» до сих пор не был предметом анализа, чем и определяется *новизна исследования*.

Полученные результаты установлены с помощью и описательного *метода*.

Изложение основного материала

Практика преподавания в институте филологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» свидетельствует, что более восьмидесяти процентов выпускников бакалавриата продолжают обучение в магистратуре нашего вуза, выбирая либо то же, либо смежное направление подготовки. Так, получившие квалификацию бакалавр по направлению подготовки 45.03.01 Филология, направленность (профиль) «Отечественная филология» выбирают магистратуру того же направления, направленность (профиль) «Русская филология», если хотят развивать научно-исследовательские способности, при этом часть студентов задумывается уже на этом этапе о поступлении в аспирантуру. Если сфера интересов бакалавра – преподавательская деятельность или разработка методических исследований, он выбирает направление 44.04.01 Педагогическое образование, где может выбрать профиль «Литературное образование» или «Русский язык как иностранный». Схожая мотивация у выпускников бакалавриата направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Русский язык и литература» [2, 3].

При разработке основных образовательных программ как бакалавриата, так и магистратуры, приходит-

ся решать ряд проблем, к которым хотелось бы привлечь внимание.

Наиболее важным представляется вопрос о соотношении традиционного и инновационного подходов к обучению.

Современный человек, как известно, при получении высшего образования ориентирован на непрерывность процесса обучения. В основе этого не только стремительная научно-техническая революция и ее особые характерные особенности: во всех предыдущих взрывах все-таки было некое временное ограничение, связанное с самими технологическими открытиями, и относительно плавное внедрение новаций в различные сферы познания. Сегодня практика едва поспевает за теми возможностями, которые предлагает ей использование новых технологий. Одновременно меняются и потребности рынка труда, и представления самого обучающегося о перспективах личного и карьерного роста.

Вместе с тем нельзя не признать, что образование – одна из наиболее консервативных сфер человеческой деятельности, в которой чрезмерная технологизация может привести и к плачевным результатам. И это, на наш взгляд, связано с заметным падением уровня знаний, с которыми поступают в вуз вчерашние школьники. Оговорим сразу вопросы, связанные с качеством подготовки поступающих. Число хороших и очень хороших студентов, пришедших в аудитории первого сентября, существенно не изменилось за последние годы. Таких учащихся никогда не было много, но к ним тянулись, и преподаватель мог ориентироваться на средний и высокий уровень подготовки. Почти полное отсутствие все последние годы так называемой «середины», «среднячков» и вызывает тревогу. Высокие баллы, полученные на ЕГЭ, в значительном количестве случаев не свидетельствуют об образованности выпускников школ. Это проявляется в отсутствии системности, то есть взаимосвязанности, взаимодополняемости и взаимозависимости между составляющими среднего образования. Первокурсники вуза, выбравшие гуманитарную сферу, плохо ориентируются в естественно-научной картине мира, совсем поверхностны знания в сфере точных наук. Сложившаяся ситуация приводит к тому, что школьники плохо понимают (или не понимают вовсе) смысл прочитанного текста. И дело не только в малой начитанности возможности «погуглить», дело в отсутствии умения осмыслить полученную информацию, активизировать знания из смежных наук. В результате фактически весь первый год обучения направлен на минимизацию числа «митрофанушек» в группе, закладывание столь необходимой системности. Полагаем, что на начальном этапе вхождения в профессию привлечение технических средств при подготовке студентов к занятиям должно помогать развитию мыслеречевой деятельности, а не заменять ее [1].

Практика обучения показывает, что, к сожалению, сформированная в школьные годы позиция «это мне не нужно знать, мне это не понадобится» («мне не нужно сдавать ЕГЭ по этому предмету») вольно или невольно переносится молодым человеком и в студенческую аудиторию. Даже осваивая или развивая новые виды деятельности с использованием технических средств, например, создание бук-трейлеров (этот вид работы проводит кафедра истории русской литературы XI–XIX

веков под руководством заведующего кафедрой, доктора филологических наук профессора М.В. Антоновой), участвуя в конкурсах, увлекаясь, студенты признаются, что даже самый-самый интересный бук-трейлер не побуждает их товарищей прочитать произведение. А вот традиционное задание – выучить наизусть и в течение каждого семестра первых трех курсов сдать определенное количество стихотворений наших выдающихся поэтов (старый дедовский метод) приносит несомненную пользу – через легкое сопротивление пробуждается интерес к слову, образу, мысли, развивается память, закладываются основы филологического чутья. Разумеется, проводятся конкурсы чтецов, где студенты выбирают свои любимые произведения. В немалой степени способствует подготовке учителя русского языка и литературы, как и филолога, участие в работе театральной студии «Ювента» под руководством кандидата филологических наук доцента Н.Н. Смоголь, посещение спектаклей, дискуссии и круглые столы, проводимые как в рамках учебных дисциплин, так и во внеаудиторное время.

Вместе с тем использование современных технологий не только не исключается, но и приветствуется. Главное, стараться не допустить замены интеллекта студента искусственным и убедить молодого человека, что получаемое образование необходимо именно ему, а не его преподавателю.

Сказанное позволило, как нам представляется, обеспечить непрерывность и развитие образования в связке бакалавриат-магистратура. Так, в рамках направления подготовки «Филология» бакалавры изучают дисциплину «Введение в теорию коммуникации», а студенты магистратуры – «Теорию коммуникации» и «Теорию аргументации в исследовательской деятельности», «Основы семиотики» в бакалавриате и «Семиотику научной коммуникации» в магистратуре. Важное место занимает дисциплина «Современные технологии в филологии»: студенты магистратуры осознают, что именно им необходимо в исследовательской деятельности, какие возможности открываются в их собственном научном творчестве, но в то же время понимают, что интерпретация языкового или литературного материала – техническая, а исследовательская задача. Помогают в осмыслении проблемы и такие дисциплины, как «Формальные и содержательные характеристики научного текста», «Форма и содержание в морфологии русского языка»: «История и теория русского стихосложения», «Русское слово в разных аспектах освещения» и другие.

В направлении подготовки «Педагогическое образование» все обучающиеся в магистратуре осваивают дисциплины «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности», «Современные проблемы науки и образования», «Государственная политика в области образования», «Методология и методы научного исследования в профессиональной деятельности» и другие. В профиле «Русский язык как иностранный» – «Современные технологии и методы в практике русского языка как иностранного», «проектирование программ обучения русскому языку как иностранному». Поступившие на профиль «Литературное образование» изучают «Педагогическое проектирование в области художественной антропологии / литературного краеведения»: «Теория и практика научной деятель-

ности в области методики преподавания литературы в школе» [3].

И в бакалавриате, и в магистратуре весьма и весьма полезно давать студентам возможность слушать он-лайн лекции или наблюдать за мастер-классами ведущих отечественных филологов, наблюдать и анализировать открытые уроки русского языка и литературы, проводимые российскими учителями дистанционно. А вот такому традиционному виду работы, как реферирование, использование новых технологий часто вредит: студент формально скачивает чужие рефераты, подчас не только не вникая, но и не читая полный текст источника. В этом случае можно дать два источника и заданием сопоставить, выявить общее и различное. Как правило, такой вид работы на первом курсе бакалавриата сложен для очень многих. Обучение на старших курсах и в магистратуре предоставляет широкий простор для

внедрения инноваций как в аудиторный, так и во внеаудиторный вид занятий.

Выводы

Программы обучения в бакалавриате и в магистратуре в рамках одного направления подготовки должны соотноситься как в сторону углубления (изучение дисциплин на более высоком уровне) так и в сторону расширения (добавление новых дисциплин и новых аспектов, в частности, с привлечением смежных дисциплин) [4]. Использование новых технологий, на наш взгляд, должно основываться не на моде, не на стремлении не отставать от нового поколения, не на желании сделать жизнь этого поколения проще. Разумеется, если наша цель – выпустить из университета мыслящих, творческих людей, которых мы сами хотели бы видеть учителями наших детей.

Библиографический список

1. *Зубова Ж.А.* Системность в обучении русскому языку и литературе при разработке учебных планов // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы. М.: РАО. С. 122–124.
2. *Зубова Ж.А.* Некоторые характеристики учебного плана как части основной образовательной программы профиля «Русский язык как иностранный» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №1. С. 182–184.
3. *Зубова Ж.А., Антонова М.В.* Некоторые особенности проектирования образовательных программ по русскому языку как иностранному, литературному образованию и русской филологии как часть подготовки магистранта // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. №4 (93). С. 177–180.
4. *Зубова Ж.А., Панюшкин В.В.* Интегративные связи в процессе реализации основных образовательных программ по направлению подготовки 44.04.01 педагогическое образование в институте филологии Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №4 (97). С. 247–250.

References

1. *Zubova Zh.A.* Systematic teaching of the Russian language and literature in the development of curricula // Training of a teacher of Russian language and literature in the system of university education: problems and prospects. M.: PAO. Pp.122–124.
 2. *Zubova Zh.A.* Some Curriculum Features as Part of the Core Curriculum Profile “Russian as foreign language” of training direction 44.04.01 Pedagogical education //Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 1 (86). Pp. 182–184.
 3. *Zubova Zh.A., Antonova M.V.* Some features of designing educational programs in the Russian language as a foreign, Literary education and Russian philology as part of the preparation of a master’s degree student //Scientific notes of the Orel State University. 2021. №4 (93). Pp. 177–180.
 4. *Zubova Zh. A., Panushkin V.V.* Integrative connections in the process of implementing the main educational programs in the field of study 44.04.01 Pedagogical Education at the Institute of Philology of the Orel State University named after I.S. Turgenev //Scientific notes of the Orel State University. 2022. №4 (97). Pp. 247–250.
-
-

УДК: 372.863 : 502.315

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-238-241

ИВАНОВ ПАВЕЛ САВВИЧ

магистрант, гр. З-М-СЕНО-22 Педагогическое отделение, Институт естественных наук Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

E-mail: ivanov1994pavel1994@gmail.com

СОФРОНОВ РОДИОН ПАВЛОВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, Педагогическое отделение, Институт естественных наук, Северо-Восточный федеральный университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Россия

E-mail: vorovul@yandex.ru

IVANOV PAVEL SAVVICH

Magistrant, gr. Z-M-MNSE-22, Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: ivanov1994pavel1994@gmail.com

SOFRONOV RODION PAVLOVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor Pedagogical Department of the Institute of Natural Sciences, North-Eastern Federal University M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia

E-mail: vorovul@yandex.ru

**БИОЛОГИЧЕСКИЙ КРУЖОК КАК ФОРМА ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОЧЕВОЙ ШКОЛЫ СЕВЕРА**

**BIOLOGICAL CIRCLE AS A FORM OF ACHIEVING PERSONAL RESULTS OF STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF THE NOMADIC SCHOOL OF THE NORTH**

В работе рассмотрена специфика деятельности в рамках кочевой школы, особенности реализации внеурочной, кружковой работы с обучающимися. Конкретизированы составляющие личностных результатов обучения по предмету «Биология». Разработан примерный тематический план работы кружка «Натуралист Севера», целевым ориентиром которого является достижение развития личностных качеств: познавательной мотивации, исследовательской активности, гражданской и этнической идентичности, творческих компетенций, экологического сознания и личной ответственности в вопросах природопользования, здоровьесбережения и сохранения этнокультурных традиций народов Севера.

Ключевые слова: Кочевая школа, биологический кружок, Север, личностные результаты обучающихся, внеурочная деятельность.

The paper considers the specifics of activities within the framework of a nomadic school, the features of the implementation of extracurricular, circle work with students. The components of personal learning outcomes in the subject "Biology" are concretized. An exemplary thematic work plan for the circle "Naturalist of the North" has been developed, the targets of which are to achieve the development of personal qualities: cognitive motivation, research activity, civil and ethnic identity, creative competencies, environmental consciousness and personal responsibility in matters of environmental management, health conservation and the preservation of ethno-cultural traditions of the peoples of the North.

Keywords: Nomadic school, biological circle, North, personal results of students, extracurricular activities.

Введение

Современные образовательные стандарты основного общего образования (ООО) постулируют цели всестороннего, гармоничного развития обучающихся, в том числе, необходимость «личностного развития: гражданского, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания; становление ценности научного познания». При этом нормативные документы системы образования РФ обозначают требования к условиям образовательной среды школы для формирования личностных качеств учеников: адекватной ориентации в окружающем мире; сохранения и развития ценностных основ культуры многонационального народа России.

Цель данного исследования: изучить возможности биологического кружка в развитии личностных результатов обучающихся в условиях кочевой школы Севера. Обучение и воспитание происходит в урочной и вне-

урочной деятельности, при этом внеурочный формат работы также нацелен на достижение планируемых результатов освоения программы ООО (личностных, предметных и метапредметных), но имеет ряд преимуществ, к основным из которых относят:

- активизацию творческого потенциала и мотивации обучающихся,
- свободой выбора форм (индивидуальной, групповой) и методик работы в исследовании наиболее интересных тем курса;
- возможность организации самостоятельной работы в увлекательной форме (исследования, наблюдения и создания творческого продукта);
- стимуляция познавательного интереса как основы личностного саморазвития и способности к самообразованию [3].

Образовательная организация самостоятельно разрабатывает перечень внеурочных мероприятий, курсов, варианты кружковой учебно-исследовательской рабо-

ты, принимая во внимание все нормативные требования ФГОС ООО [6]. В нашем исследовании мы раскроем суть становления личностных компетенций обучающихся в рамках внеурочной кружковой деятельности по предмету «Биология» в условиях кочевой школы Севера.

Задачи исследования:

- рассмотреть специфику работы кочевой школы Севера;
- выявить суть личностных результатов обучения по предмету «Биология», сформулировать направления их развития в рамках кружковой деятельности;
- разработать примерный тематический план работы кружка «Натуралист Севера».

Новизна. Определены основные направления работы, содержание, формы реализации внеурочной и кружковой работы с обучающимися кочевой школы Крайнего Севера; выделены условия, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности современной кочевой школы.

Изложение основного материала

В трудах З.С. Жирковой приведено следующее определение кочевой школы: «кочевая школа – это открытая социальная система с адаптированной личностно-ориентированной моделью обучения и воспитания, которая отличается гибкостью в меняющихся социальных, экономических условиях» [2, с. 61]. В научных разработках Н.Д. Неустроева показана специфика современных кочевых школ как «новых моделей мобильного образовательного учреждения, адаптирующих специфику школьного образования к условиям кочевья с использованием инновационных образовательных технологий» [4, с. 8].

Педагогическая деятельность и её эффективность в данном контексте будет зависеть от ряда условий:

1. Обеспечение соответствия типа, организации деятельности школы традиционному укладу жизни народов Севера.
2. Наличие структуры и режима учебного года, соответствующих «своеобразию природных условий и хозяйственной деятельности родителей» [2, с. 61].
3. Построение учебной среды, целостного педагогического процесса с учётом психологических особенностей этнического самосознания обучающихся.
4. Обогащения форм урочной и внеурочной деятельности региональным контентом, способствующим укреплению «субъектной позиции учеников как представителей этноса арктических народов» [2, с. 70].

Занятия в биологическом кружке должны способствовать сохранению этнической самобытности народов Севера, а также формированию ценностной установки детей – экологического сознания, значимости традиционных уклада жизни, охраны природы [7].

Биологический кружок как форма внеурочной деятельности в условиях кочевой школы выполняет интегрирующую функцию, так как объединяет в себе возможность самостоятельной поисково-творческой, исследовательской работы в периоды кочевья и занятий группы в пространстве школы. При этом, учитывая разновозрастной состав участников кружка (возраст от 10 до 15 лет), тематика и формат занятий предпо-

лагают опору на интерес, любознательность, учебно-исследовательскую деятельность.

Говоря о личностных результатах обучения, отметим, что мы определили совокупность качеств и способностей, которые приведены в примерных образовательных программах по биологии, выделив основные ориентиры:

1. Сформированность качеств гражданской идентичности обучающихся, гордости за принадлежность к народу Севера, любовь к природному наследию арктического края.
2. Осознанное отношение к процессу учения, выраженное в мотивационной готовности к самообразованию, высокой познавательной самостоятельности и развитию интеллектуальных и творческих способностей.
3. Сформированность представлений об основах здорового образа жизни, навыков здоровьесберегающего поведения.
4. Усвоение жизненных компетенций, правил отношения к окружающему миру, экологическое сознание.
5. Достаточный уровень развития коммуникативных умений, навыков сотрудничества и сотворчества в разновозрастной группе обучающихся на основе толерантности и принятых социокультурных норм.
6. Сформированность умений организации, планирования и реализации совместной, социально-полезной, учебно-исследовательской деятельности.
7. Становление высокого уровня экологического сознания, бережного отношения к природе, ответственного природопользования.

Следуя данным ориентирам, а также, опираясь на научно-методические разработки экспертов [1, 2, 5, 7], мы выбрали основные направления реализации внеурочной кружковой работы «Натуралист Севера»:

- Знакомство с флорой и фауной края: интересные факты, наблюдения.
- «Кочевник – хозяин своей земли» [7].
- Природный комплекс моего региона (рациональное природопользование) [1].
- По тропам живой природы Севера (навыки исследовательской работы).
- Животные – помощники и друзья арктического народа (любовь к родному краю, поддержание этнической идентичности).
- Основы безопасного поведения в тундре [5].

В таблице приведены темы занятий кружка в рамках описанных выше направлений работы.

Достижение личностных результатов обусловлено применением интерактивных образовательных технологий: дискуссий, викторин, конкурсов, работы в группе, привлечением ИКТ, реализацией исследовательского поведения через наблюдение в полевых условиях, экспериментами, созданием видеотчетов. Благодаря интеграции разных видов деятельности (учебной, исследовательской, информационно-поисковой, экспериментальной, творческой, трудовой) становится возможным развитие интеллектуальных, волевых, духовно-нравственных качеств личности, а также формирование экологического сознания и ценностно окрашенного этнического мировоззрения представителя народа Севера.

Таблица 1.

Тематический план занятий кружка «Натуралист Севера»

| Тема занятия | Форма реализации | Количество часов |
|---|---|------------------|
| Тема 1. - Тайны жизни растений Арктики: как растения помогают человеку? | Проект «Лекарственные растения, о которых знают родители». | 2 |
| Тема 2. Кто на Севере живет? (Дикие животные, их роль в жизни народов Севера). | Презентация, доклад. Итоговая викторина. | 2 |
| Тема 3. Удивительные животные Севера. | Командная викторина. | 2 |
| Тема 4. Жар-птица Севера, розовая чайка и другие уникальные птицы Севера. | Презентация, доклад. | 2 |
| Тема 5. Лишайники, Мхи и грибы: роль в природе. Охрана природы. | Исследовательский проект. Презентация. Дневник наблюдений. | 2 |
| Тема 6. Растения Красной книги (Север) | Рисунки детей и организация выставки. | 4 |
| Тема 7 «Наблюдай за следами». Навыки исследовательской деятельности: классификация следов. | Учебный проект «Я умею читать следы». Дневник наблюдений. Презентация. | 4 |
| Тема 8. Исследователь-следопыт: по тропам живой природы Севера (навыки исследовательской работы). | Учебный проект. Экологические тропы моего региона. Биологические ресурсы экологических троп. Презентация разработанной карты. | 4 |
| Тема 9. «Кочевник-хозяин своей земли». | Дневники наблюдений за бытом, связь с природой (животными, растениями, ресурсами) в период кочевья. | 4 |
| Тема 10. «Фильм о природных ритмах Севера». | Видеоотчет о природных явлениях в период кочевья, доклад. | 4 |
| Тема 11. Животные-помощники и друзья арктического народа. Забота о животных нашего хозяйства. | Групповая работа по созданию и обустройству условий для животных (собак, оленей). Конкурс «Юный оленевод». | 4 |
| Тема 12. Азбука тундры | Дискуссия о безопасном образе жизнедеятельности, здоровьесбережении в условиях тундры | 2 |
| | Итого | 36 |

Выводы

Таким образом, на примере разработанного нами тематического плана кружковой работы «Натуралист Севера» мы представили модель формирования личностных результатов обучения в рамках усвоения знаний по предмету «Биология». Благодаря интересным, проблемно-ориентированным темам с выраженным национально-региональным компонентом мы рассчиты-

ваем создать условия для развития познавательной мотивации обучающихся, укрепить ценностное отношение к природе родного края, сформировать мировоззренческую позицию субъекта – несущего личную ответственность за сохранность природы, защиту её ресурсов от неблагоприятных факторов, создания новых форматов самообразования в рамках кочевой школы Севера.

Библиографический список

1. *Винокурова Н.Ф., Макарихина С.О., Щенникова Ю.Э.* Формирование культуры природопользования в школьном краеведческом геоэкологическом кружке // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-4. С.79.
2. *Жиркова З.С.* Кочевая школа – инновационная модель в развитии системы циркумполярного образовательного пространства (на примере сетевого взаимодействия опорной Тополинской СОШ и кочевой школы «Айлик») / З. С. Жиркова. – Санкт-Петербург: Издательство «Научное издание технологий», 2021. 110 с.
3. *Колмогорова А.М.* Биологический кружок «Юный знаток биологии» как средство развития познавательных мотивов у учащихся. 2015. № 12-1(14). С. 524–528.
4. *Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н.* Кочевая школа как мобильная форма школьной сети в условиях Севера // Педагогика. Психология. Философия. 2017. №3 (07). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kochevaya-shkola-kak-mobilnaya-forma-shkolnoy-seti-v-usloviyah-severa> (дата обращения: 18.04.2023).
5. *Никитина Р.С.* Таежная азбука. Основы безопасности жизни детей на Севере: учеб. пособие для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / [Х. Д. Степанов]. СПб.: Просвещение, 2008. 53 с.
6. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://rg.ru/documents/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>.
7. *Сакердонова А.С.* Специфика образовательной среды кочевой школы Севера и её педагогический потенциал / А.С. Сакердонова, З. С. Жиркова // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5. С. 12.

References

1. *Vinokurova N.F., Makarikhina S.O., Schennikova Yu.E.* Formation of the culture of nature management in the school local history geoeological circle // Problems of modern pedagogical education. 2020. No.67-4. Pp. 79.
2. *Zhirkova Z.S.* Nomadic school – an innovative model in the development of a circumpolar educational space system (on the example of network interaction between the reference Topolinsky secondary school and the nomadic school “Ailik”) / Z. S. Zhirkova. – St.

Petersburg: Publishing house "High-tech technologies", 2021. 110 p.

3. *Kolmogorova A.M.* Biological circle "Young biology expert" as a means of developing cognitive motives in students. 2015. № 12-1(14). Pp. 524–528.

4. *Neustroev N. D., Neustroeva A.N.* Nomadic school as a mobile form of the school network in conditions The North // *Pedagogy. Psychology. Philosophy.* 2017. No.3 (07). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kochevaya-shkola-kak-mobilnaya-forma-shkolnoy-seti-v-usloviyah-severa> (date of application: 04/18/2023).

5. *Nikitina R.S.* The Taiga alphabet. Fundamentals of the safety of children's lives in the North: studies. a manual for students of the 4th grade of general education institutions / [H. D. Stepanov]. St. Petersburg: Prosveshchenie, 2008. 53 p.

6. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated December 17, 2010 No. 1897 "On approval of the Federal State educational standard of basic general education". URL: <https://rg.ru/documents/2010/12/19/obrstandart-site-dok.html>.

7. *Sakerdonova A.S.* The specifics of the educational environment of the nomadic school of the North and its pedagogical potential / A. S. Sakerdonova, Z. S. Zhirkova // *Modern problems of science and education.* 2021. No. 5. Pp. 12.

УДК 37.091.312

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-242-247

ИЗОТОВА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. г. Орел, Россия
E-mail: gala.izot@mail.ru

IZOTOVA GALINA NIKOLAEVNA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Department of History of Russian Literature of the 11th-19th Centuries, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: gala.izot@mail.ru

ПЕРЕСКАЗ КАК ФОРМА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ

RETELLING AS A FORM OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH SKILLS IN LITERATURE LESSONS IN 5TH GRADE

В статье рассматриваются виды пересказа, применяемые на уроках литературы в 5 классе пятом классе. Определены виды пересказа, на основе которых наиболее эффективно формируются навыки монологической речи. Установлено, что подробный пересказ корректирует навыки репродуктивной монологической речи, сжатый и выборочный пересказ формируют реактивную монологическую речь, пересказ с изменением лица рассказчика и словесное рисование являются важнейшими способами перехода от реактивной к интуитивной монологической речи.

Ключевые слова: монологическая речь, подобный пересказ, сжатый пересказ, выборочный пересказ (пересказ-извлечение), пересказ с изменением лица рассказчика, репродуктивная, реактивная и интуитивная формы монологической речи.

The article discusses the types of retelling used in literature lessons in 5th grade fifth grade. The types of retelling are determined, on the basis of which the skills of monologue speech are most effectively formed. It has been established that detailed retelling corrects the skills of reproductive monologue speech, concise and selective retelling form reactive monologue speech, retelling with a change in the narrator's face and verbal drawing are the most important ways of transition from reactive to intuitive monologue speech.

Keywords: monologue speech, similar retelling, condensed retelling, selective retelling (retelling-extraction), retelling with a change in the narrator's face, reproductive, reactive and intuitive forms of monologue speech.

Введение

Современная система образования столкнулась с одной из глобальных проблем – недостаточным развитием у обучающихся навыков монологической речи. С одной стороны, это связано с тем, что распространение интернет-ресурсов сделало процесс получения информации предельно доступным, не требующим серьезного осмысления, а ее передача реципиенту часто не предполагает словесного оформления в устной или письменной форме. Школьники используют не только в бытовом общении, но и в учебной практике сокращения, графические изображения, эмодзи. Интерес обучающихся к запоминанию и воспроизведению прочитанного значительно снизился, восприятие произведений художественной литературы, статей учебника и дополнительных материалов отличается поверхностностью. С другой стороны, определенную роль в недоразвитии навыков монологической речи играют и современные формы работы. Учителя осмысленно обращаются к использованию на уроках визуального ряда. Презентации и просмотр видеофрагментов существенно облегчают работу предметника, потому что позволяют обучающимся воспринимать материал в привычных для них формах. Это приводит к тому, что «большинство учащихся не в состоянии сколько-нибудь качественно вос-

произвести даже хорошо знакомый им текст» [1, с. 145].

Преодолеть существенные пробелы в использовании монологической речи позволяет планомерная работа на протяжении всего первого года обучения в среднем звене. А основной формой работы по корректировке навыков рецептивной речи и последующему переходу к инициативной речи является пересказ.

Методика пересказа на уроках литературы начала формироваться еще в XIX веке, когда В.Я. Стоюнин предложил использовать данную форму для углубленного постижения содержания литературного произведения. Ученым-педагогом был предложен пересказ, осложненный аналитическим заданием. Ц.Б. Болталон ввел в методику свободный пересказ, В.П. Шереметьевский предложил прием краткого пересказа, В.В. Голубков считал необходимым обращение к подробному пересказу, заключающемуся в том, что «учащиеся, прочитав небольшое произведение или законченный отрывок, передаёт его содержание возможно более подробно <...> Пересказ может следовать непосредственно за чтением текста. Такой пересказ заставляет вспомнить материал, ориентироваться в его содержании» [2, с. 97]. Н.И. Кудряшов утверждал, что после беседы целесообразно использовать пересказ, сочетая эвристический метод с пересказом как приемом творческого чтения. С.А. Леонова напрямую связывал обучение различ-

ным видам и жанрам монологических высказываний на литературные темы с такими видами, как «воспроизводящие и творческие пересказы художественного текста, пересказы статей учебника, фрагментов литературоведческих и литературно-критических статей, мемуарных и эпистолярных материалов» [6, с. 329].

В методике преподавания литературы отмечены позитивные особенности пересказа произведения художественной литературы: «ярко выраженное личностное отношение, аналитический характер» [6, с. 118], развитие образного мышления [6, с. 192], оживление работы на уроке, «воссоздание живого, полнокровного образа героя» [6, с. 293].

Пересказ, по мнению М.И. Шутана, является важнейшим способом воспитания «квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать свое мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях» [9, с. 7].

Актуальность исследования. В «Федеральной рабочей программе основного общего образования литература (для 5–9 классов образовательных организаций)» (2023 г.) указывается, что важнейшей задачей изучения литературных произведений является умение «создавать разные виды устных и письменных высказываний, <...> владеть разными видами пересказа, участвовать в учебном диалоге, адекватно воспринимая чужую точку зрения и аргументированно отстаивая свою» [8, с. 5].

Цель исследования. На основе коммуникативно-деятельностного подхода разработать методическую систему развития навыков рецептивной и инициативной монологической речи обучающихся, базирующуюся на переходе от простого к сложному.

Новизна исследования заключается в адаптации традиционных форм работы к требованиям ФГОС-2021 (Приказ Минпросвещения России от 31.05. 2021 г. № 287, зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 05.07 2021 рег. номер – 64101), корректировке и усовершенствовании подходов к развитию навыков монологической речи учащихся в 5 классе, за счет последовательного усложнения учебных действий.

Методы. В статье используется аналитический метод, предусматривающий анализ научных исследований и методических пособий; разработка методической системы по развитию навыков монологической речи; эмпирический метод, включающий наблюдение с целью проверки эффективности разработанной методической системы и алгоритма проверки степени овладения учебным материалом.

Изложение основного материала

Развитие навыков монологической речи в 5 классе предполагает планомерную и долговременную деятельность. Процесс обучения пересказу традиционно начинается с подготовительной работы по совершенствованию умений и навыков составления плана. Разделение текста на смысловые составные части и их озаглавливание дает возможность обучающимся представить события в их целостности и установить причинно-следственные связи.

С принципами составления плана обучающиеся знакомятся в начальной школе, однако в пятом классе

необходима корректировка и развитие сформированных умений и навыков. Поэтому помимо составления плана по всему тексту, учитель вводит такие формы работы как план описания внешности персонажа, план описания интерьера или пейзажа. Усложненное задание может быть направлено на осмысление составных частей характеристики внутреннего состояния персонажа.

Пересказ – это устное или письменное изложение содержания какого-либо этического, драматического или лиро-эпического произведения. Такой вид работы практикуется во всех классах. Общеизвестно, что существуют следующие виды пересказа: подробный (близкий к тексту), сжатый (краткий), пересказ с творческим заданием (например, изменением лица рассказчика), выборочный (пересказ-извлечение).

Практический опыт показывает, что все виды пересказа в 5 классе развивают навыки детей в подготовке выразительного чтения и способствуют эффективной работе над анализом текста художественного произведения. Однако учителю следует помнить, что обычным недостатком для школьников является смешение различных видов пересказов. Например, ученику предложено дать краткий пересказ, а пятиклассник начинает кратко излагать содержание, а затем какую-то часть рассказывает подробно. Учителя часто мирятся с таким смешением, а этого не следует допускать, так как каждый из видов пересказа имеет свою педагогическую задачу и совершенно отличную от других видов методику.

Подробный пересказ хорошо развивает речь, помогает проверить качество чтения, развивает память. По своему типу он является репродуктивным, а его цель – установить качество усвоенности обучающимися содержания произведения. Применяется подробный пересказ после чтения фрагмента текста или целого произведения.

С пересказа следует начинать работу над выразительным чтением сказки на уроках в 5 классе, так как основной корпус произведений этого жанра открывает программу. Пересказ приемлем еще и потому, что сказки – наиболее любимые детьми художественные произведения. Если учителю удастся заинтересовать детей содержанием сказки, сделать ее близкой и понятной школьнику, вызвать сочувствие к положительным героям, то пересказ не вызовет затруднений и подготовит к работе по анализу текста. Однако при использовании подробного пересказа сказок учителю необходимо следить, чтобы учащиеся не только передавали содержание произведения максимально близко к тексту, но и осознавали последовательность и причинную связь событий.

Лексика сказок обычно не является новой для учащихся 5-го класса, но вместе с тем они мало обращаются в своем пересказе к словам и фразам текста, часто стесняясь использовать в своей речи непривычно звучащие слова и обороты. Ученики не понимают, что «современивая» сказку, они разрушают ее красоту и своеобразие. Достаточно часто учителя стремятся добиться от ребенка максимально близкого к тексту пересказа, объясняя это стремлением обогатить словарный запас школьника. Однако, получается наоборот, дети воспринимают не образное содержание слова, а его графику или звучание. Происходит отрыв сказочного слова от его содержания, и это мешает свободному рассказыванию. Кроме того, в таком случае воспроизведение со-

держания сказки делается сухим, монотонным, а слова звучат в пересказе неорганично. Учителю необходимо доказать, что образные сказочные слова и выражения красочнее и полнее обрисовывают героев сказки, их действия, окружающую их обстановку.

Русская народная сказка «Солдатская шинель», включенная в программу 5-го класса, является наиболее адекватным материалом для проверки уровня навыков пересказа, сформированных в начальной школе. Текст небольшой по объему, но емкий по своему содержанию, что дает возможность не только прочитать фольклорное произведение, но и провести анализ и включить в ход урока подробный пересказ.

После чтения сказки учителем и выявления эмоционального восприятия учитель предлагается поделить текст на смысловые части и озаглавить каждую из них. Заглавия частей записываются на доске и становятся пунктами плана пересказа. План сказки «Солдатская шинель» включает следующие пункты: 1. *Достоинства шинели.* 2. *Объяснение баринном ценности покупки.* 3. *Недовольство и жалоба барина.* 4. *Привычки солдата.* 5. *Мудрый вывод.*

Особенности включения подробного пересказа «Солдатской шинели» способствует корректировке навыков и умений в воспроизведении текста произведения, развитию внимания к последовательности излагаемых в тексте событий и точности в передаче сюжетных особенностей сказки.

При изучении «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина также целесообразно использовать подробный пересказ. Предварительная работа над таким видом пересказа заключается в том, что в качестве домашнего задания обучающиеся читают произведение полностью. В подготовленном классе в домашнее задание может входить подготовка развернутого плана текста. В классах со средним и низким уровнем подготовки учитель предлагает план, в соответствии с которым обучающиеся выполняют подробный пересказ в классе.

Наиболее целесообразно включать следующие пункты: 1. **Основные события в семье царя:** 1) *отлучка царя;* 2) *ожидание царицей мужа;* 3) *возвращение царя из похода;* 4) *рождение царевны и смерть царицы.* 2. **Женитьба царя:** 1) *описание молодой царицы-мачехи;* 2) *волшебный подарок;* 3) *характер царицы и особенности ее поведения.* 3. **Взросление царевны:** 1) *Внешность и характер царевны;* 2) *Сватовство королевича Елисея.* 4. **Злодеяние царицы:** 1) *диалог царицы с зеркалом;* 2) *злость царицы-мачехи и ее причины;* 3) *злой приказ.* 5. **Царевна в лесу:** 1) *испуг царевны;* 2) *просьба о спасении;* 3) *жалость Чернавки.* 6. **Начало поисков царевны Елисеем.** 7. **Царевна у братьев-богатырей:** 1) *царевна у дома в лесу;* 2) *дом богатырей;* 3) *поведение действия царевны в доме;* 4) *появление семи богатырей;* 5) *обращение богатырей к незнакомцу;* 6) *знакомство царевны с богатырями;* 7) *занятия семьи богатырей;* 8) *поведение царевны в доме богатырей;* 8) *сватовство богатырей и отказ царевны от замужества.* 8. **Злость царицы-мачехи:** 1) *диалог царицы с зеркалом;* 2) *угроза царицы.* 9. **Преступление Чернавки:** 1) *появление чернавки перед домом богатырей;* 2) *милосердие царевны;* 3) *отравленное яблоко;* 4) *попытка собаки спасти царевну;* 5) *красота яблока;* 6) *волшебная смерть царевны.* 10. **Горе братьев-богатырей и похороны царевны:** 1) *возвраще-*

ние братьев-богатырей домой; 2) *гроб царевны;* 3) *прощальные слова богатырей.* 11. **Радость царицы-мачехи.** 12. **Поиски царевны Елисеем:** 1) *обращение Елисея к солнцу;* 2) *диалог Елисея с месяцем;* 3) *обращение королевича к ветру.* 13. **Елисей у гроба невесты:** 1) *горе Елисея;* 2) *поведение Елисея у гроба царевны;* 3) *пробуждение царевны.* 14. **Справедливый конец сказки:** 1) *злость в мачехи-царицы;* 2) *уничтожение волшебного зеркала;* 3) *смерть царицы-мачехи;* 4) *свадьба царевны и королевича Елисея.*

План выстраивается в соответствии с композиционным и фабульным строением сказки. Именно поэтому отдельные его пункты являются лаконичными, другие, напротив, развернутыми. Детализированный план дает возможность обучающимся максимально точно воспроизвести событийную сторону произведения. При этом учитель может объединять несколько пунктов плана. Использование такого приема объясняется тем, что обучающиеся должны уметь выстраивать логические связи между частями текста, обращать внимание не только на точность воспроизведения содержания, но и на яркость и красочность речи.

Как показывает практический опыт, подробный пересказ пушкинской «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» целесообразно использовать только в классе с высоким уровнем подготовки. В противном случае, каждый из фрагментов пересказа будет дополняться и корректироваться учителем и одноклассниками отвечающего, что увеличивает время примерно в два раза. Если вызывается неподготовленный или плохо говорящий ученик, то продолжительность ответа еще больше увеличивается. Из этого следует, что к подробный пересказ на первом этапе работы над формированием навыков монологической речи не всегда эффективен. В подобных случаях имеет смысл обращаться к другим видам пересказа.

Более сложным является сжатый пересказ, суть которого заключается в том, что при его использовании обучающиеся должны уметь выделять главное, наиболее существенное, позволяющие понять содержание художественного произведения. Такой вид пересказа требует не только прочтения и запоминания, но и осмысления.

Сжатый пересказ может вызывать серьезные трудности, если учитель предложит работу над небольшим по объему текстом или произведением с концентрическим или многолинейным сюжетом. Последовательное повествование, напротив, как правило не вызывает затруднений в пересказе.

План сжатого пересказа составляется по эвристическому принципу, в нем уточняются персонажи произведения и их функции, устанавливается основная сюжетная линия, выясняется значение того или иного эпизода для понимания содержания произведения. План состоит из вопросов, ответы на которые объединяются в целостное повествование: 1. *Почему Герасим оказался в городе?* 2. *Как менялось отношение Герасима к новой городской жизни?* 3. *Почему Герасим обратил внимание на Татьяну?* 4. *Почему Татьяна не вышла замуж за Герасима?* 5. *Что стало причиной спасения Муму?* 6. *Какую роль в жизни главного героя играла Муму?* 7. *Что разозлило барыню?* 8. *Почему барыня приказала избавиться от Муму?* 9. *Что заставило Герасима утопить собаку?*

Работа по такому виду плана позволяет обучающимся не только восстановить сюжетную линию произведения, но и закрепить и осмыслить наиболее значимые проблемы содержания. При этом в пересказе ученики должны использовать минимальное количество слов (до 4–5 предложений) и точно отвечать на поставленные вопросы. В сжатом пересказе недопустимы эмоциональные оценки, так как они могут отвлечь от основных событий, изображенных в произведении.

Сжатый пересказ формирует навыки монологической речи реактивного типа, т.е. ученики составляют высказывание самостоятельно, опираясь на свои знания об основных сюжетных линиях текста. Функция данного вида пересказа заключается в выработке ответной реакции на литературное произведение и воспроизведение сюжетной линии в аналитическом аспекте.

При работе над рассказом Тургенева «Муму» может быть использован и выборочный пересказ (пересказ-извлечение), особенностью которого являются выделение из большого массива текста отдельных фрагментов, необходимых для характеристики героев. Выборочный пересказ способствует целостному восприятию текста и позволяет формировать навыки выделения эпизодов, законченных по своему смыслу. Особенно значимым представляется умение пятиклассников объединять в единый пересказ разрозненные фрагменты, относящихся к одному персонажу. В этом случае обучающиеся должны осознать, что фабула прерывается, а в произведение включено повествование, предваряющее события или вводящее дополнительные характеристики.

При обращении к выборочному пересказу учитель должен на предварительном этапе продемонстрировать пятиклассникам особенности такого вида пересказа, для того, чтобы обучающиеся могли выстраивать свою речь по аналогии с монологическим высказыванием учителя. Так при изучении рассказа «Тургенева «Муму» учитель пересказывает два фрагмента текста, рассказывающие о жизни башмачника Капитона, а затем ученики по образцу, представленному в устной речи словесника, пересказывают фрагменты о жизни Татьяны.

Не менее эффективен и пересказ с творческим заданием. В отличие от других видов пересказов, его используют не сразу после прочтения, а после анализа произведения, когда ученикам стал понятен его смысл. Считается, что «творческие» виды пересказа целесообразно использовать только в подготовленном классе. Однако в то же время – это одна из наиболее интересных и занимательных форм работы, ученики, создающие в своем воображении, связанный рассказ становятся сотворцами автора. Они «вживаются» в образ, что в последствие помогает им интонационно грамотно построить выразительное чтение. Наиболее традиционным «творческим» пересказом является изменение формы повествования с 3 лица на 1-ое лицо.

Так результативной представляется данная форма работы над текстом при изучении сказки К.Г. Паустовского «Теплый хлеб», героев которой является мальчик Филька. Повышает эффективность включение данного вида пересказа в анализ текста. Беседуя с учениками о поступке мальчика Фильки, учитель задает вопрос: «Как отреагировала природа на жестокость мальчика?» Ответ на этот вопрос и подкрепляется под-

робным пересказом фрагмента произведения о разывшейся метели. А следующим видом деятельности обучающихся, носящим не только аналитический, но и воспитательный характер, может стать рассказ от лица мальчика Фильки.

Обучающимся предлагается составить пересказ о том, как Филька обидел коня на основе фрагмента текста от слов «Жил в Бережках со своей бабушкой мальчик Филька, по прозвищу «Ну Тебя»» до слов «Иди копей его мордой из-под снега! Иди копей!» [4, с. 15] Пересказ может включать следующее содержание: «Жил я в Бережках со своей бабушкой. Все меня звали «Ну Тебя», потому что это было мое любимое выражение. Даже бабушке я отвечал «Да ну тебя!». На предложение соседских мальчишек походить на ходулях или поискать позеленевшие патроны, я отвечал: «Да ну тебя! Ищи сам!». Когда бабушка ругала за неласковость, я говорил: «Да ну тебя! Надоела!» Была зима, и в деревни кончалась мука. В один из дней раненый конь постучал мордой в нашу калитку. Я сидел за столом и ел хлеб с солью. Когда я услышал звуки у калитки, то увидел коня и вышел. А он потянулся к хлебу. «Да ну тебя! Дьявол!» – крикнул я и наотмашь ударил коня по губам. Конь отшатнулся, замотал головой, а я закинул хлеб далеко в рыхлый снег и закричал:» – На вас не напасешься, на христорадников! Вон твой хлеб! Иди копей его мордой из-под снега! Иди копей!»»

При пересказе на эмоциональном обучающиеся должны передать характер героя и показать отрицательные стороны его натуры, делают выводы о необходимости корректного общения с окружающими.

Для обращения к пересказу с изменением лица рассказчика ученики должны обладать самостоятельностью в выстраивании высказывания, т.е. обладать сформированными навыками реактивной монологической речи.

Одним из видов творческого пересказа является словесное рисование на основе изучаемого произведения. Данный вид учебной деятельности способствует развитию литературного языка, помогает понять авторскую мысль и передать эмоциональный настрой фрагмента текста. При этом в методической литературе отмечается двойственность словесного рисования, так как с одной стороны, есть «опасность простого пересказа текста, т.е. повторения без присоединения» [5, с. 185], а с другой – «устное рисование, пробуждая воображение читателя, создает возможность появления произвольных, внеконтекстных ассоциаций» [5, с. 185].

Обучающимся предлагается передать «видение» описываемых картин, дополнить изображаемое своим воображением и жизненным опытом. В 7-8 классах на словесном рисовании может быть построен большой фрагмент урока, когда в ходе анализа текста каждый из фрагментов произведения дополняется образной картиной, созданной воображением учеников. Однако такая работа может быть проведена только в том случае, если обучающиеся освоили словесное рисование и усвоили принципы словесного самовыражения. Поэтому формирование навыка словесного рисования начинается в 5 классе, а для создания словесных картин обращается к наиболее ярким и простым для восприятия эпизодам.

На начальном этапе к словесному рисованию обращаются при изучении картин внешнего мира, так как

они не вызывают трудности восприятия у пятиклассников. Например, при изучении рассказа Тургенева «Муму» учитель обращает внимание на первое предложение текста, изображающие дом барыни в Москве. Ученики должны дополнить лаконичную по форме характеристику деталями. Однако большее значение для развития навыков монологической речи представляют развернутые пейзажные зарисовки, потому что ученики могут использоваться те, представления, которые сформировались у них из созерцания живой природы.

В ФГОС-21 по литературе был включен отрывок повести В.П. Каверина «Сын полка». Следует отметить, что авторы учебника «Литература. 5 класс» под редакцией В.Я. Коровиной произвольно сократили текст и изъяли из него несколько абзацев, включающих пейзажную зарисовку. В произведении Каверина подчеркивается красота лунной ночи: «Была самая середина глухой осенней ночи. В лесу было очень сыро и холодно. Из черных лесных болот, заваленных мелкими коричневыми листьями, поднимался густой туман.

Луна стояла над головой. Она светила очень сильно, однако ее свет с трудом пробивал туман. Лунный свет стоял подле деревьев косыми, длинными тесинами, в которых, волшебным образом изменяясь, плыли космы болотных испарений.

Лес был смешанный. То в полосе лунного света показывался непроницаемо черный силуэт громадной ели, похожий на многоэтажный терем; то вдруг в отдалении появлялась белая колоннада берез; то на прогалине, на фоне белого, лунного неба, распавшегося на куски, как простокваша, тонко рисовались голые ветки осин, уныло окруженные радужным сиянием.

И всюду, где только лес был пореже, лежали на земле белые холсты лунного света» [3, с. 211].

В произведении, опубликованном в учебнике, пейзаж дан предельно лаконично: «Была самая середина глухой осенней ночи. В лесу было очень сыро и холодно. Из черных лесных болот, заваленных мелкими коричневыми листьями, поднимался густой туман.

И всюду, где только лес был пореже, лежали на земле белые холсты лунного света.

Но меньше всего в этот глухой, мертвый час думали о красоте полесской чащи три солдата, возвращавшиеся с разведки.

Больше суток провели они в тылу у немцев, выполняя боевое задание. А задание это заключалось в том, чтобы найти и отметить на карте расположение неприятельских сооружений» [4, с. 82].

К словесному рисованию целесообразно обратиться в конце урока, когда ученики уже поняли всю сложность выполнения боевого задания в тылу врага. Учитель зачитывает пропущенные абзацы и в ходе беседы по прослушанному обращает внимание на то, что основным образом в описании является луна, которая «стояла над головой», «отбрасывала свет», преобразя ель в многоэтажный терем, в белую колоннаду и т.д.

Далее учитель знакомит учеников со следующим пропущенным фрагментом: «В общем, это было красиво той древней, дивной красотой, которая всегда так много говорит русскому сердцу и заставляет воображение рисовать сказочные картины: серого волка, несущего Ивана-царевича в маленькой шапочке набекрень и с пером Жар-птицы в платке за пазухой, огромные ши-

стые лапы лешего, избушку на курьих ножках – да мало ли ещё что!» [3, с. 211].

Содержание прочитанного абзаца настраивает учеников на словесное рисование, стимулирует творческое воображение. При создании словесных картин пятиклассники обращаются к ранее увиденному, вспоминают собственные ощущения, испытанные в лунную ночь.

В ходе анализа словесного рисования, представленного учениками, учитель обращает внимание на то, что для автора повести важно было показать красоту окружающего мира. Читатели должны понять, насколько гармоничен мир, окружающий человека, и насколько порочны те, кто развязывают войны.

Обращение к первоисточнику позволяет пятиклассникам не только дополнить пейзаж деталями, но и побуждает их к самостоятельному формулированию высказывания, использованию в речи образов, зафиксированных в памяти. Важно и то, что ученики не могут использовать текст учебника, поэтому их суждение становится свободными и творческими, что повышает ценность данной формы работы над развитием речи учеников.

Выводы

Пересказ является одной из основных форм работы над литературным произведением в 5 классе. Использование подробного пересказа применяется на начальных этапах развития монологической речи, его репродуктивный характер способствует пониманию содержания произведения, развитию навыка словесной характеристики, так как данный вид позволяет не только воспроизвести сюжет или его элементы, но и обратить внимание на отдельные детали, способствует дальнейшему успешной работе над выразительным чтением.

Сформированные в 5 классе навыки подробного пересказа делают возможным обращение к нему в 6–8 классах при изучении литературных произведений драматургических и лиро-эпических жанров. В каждом отдельном случае использование подробного пересказа определяется общей идеей урока и темы целями, которые ставит перед собой обучающиеся.

Сжатый пересказ является наиболее эффективной формой работы по развитию реактивной монологической речи, так как предполагает ответную реакцию обучающихся на текст художественного произведения. Использование данного вида пересказа помогает ученикам выстраивать логические связи, воспроизводить фабульную линию произведения, сосредотачивать свое внимание на наиболее важных проблемах, освещенных художественном произведении.

Выборочный пересказ позволяет учителю экономить время на уроке и акцентировать внимание учащихся на особенностях поведения персонажей, их характерах и обстоятельствах, картинах природы, изображенных в тексте. Данный вид пересказа предполагает не только знания учениками художественного произведения, но и использование творческого потенциала пятиклассников, их способность самостоятельно выстраивать связное монологическое высказывание.

Пересказ с изменением лица рассказчика является своеобразным переходом от реактивной монологической речи к интуитивной. Ученики не просто трансформируют текст, они создают образ, на уровне

эмоций и собственного воображения передают особенности характера представляемого героя, что служит подтверждением сформированности навыков устного рассказывания.

Обращение к пейзажу на уроках литературы является наиболее приемлемым элементом художественного текста для формирования навыков словесного рисования в 5 классе. Такая форма работы позволяет ученикам использовать интуитивную монологическую речь, что является одной из основных целей литературного образования школьников.

Пересказ должен применяться на уроках литературы поэтапно на протяжении всего периода обучения. Использование его различных видов помогает ученикам выделять главное в художественном произведении, заставляет обращать внимание на наиболее важные аспекты текста, развивает навыки устного говорения, позволит ученикам перейти от репродуктивной формы монологической речи к интуитивной, что является важнейшим звеном для дальнейшей работы пятиклассников над литературным материалом.

Библиографический список

1. Волков В.В. Пересказ как способ освоения содержательности текста// Культура. Духовность. Общество, 2015. № 16. С. 145–150.
2. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. Пособие для преподавателей литературы и студентов литературных факультетов. 3-е изд. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1945. 340 с.
3. Катаев В.П. Сын полка// Собрание сочинений: в 10 томах. Т. 3. М.: Худож. лит, 1984. С. 209–362.
4. Литература. 5 класс: учебник. В 2 ч. / Авт.-сост.: В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин. 14-е изд. Ч. 2. М.: Просвещение, 2023. 319 с.
5. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. 288 с.
6. Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / Под ред. Богдановой О.Ю., Маранцмана В.Г. В 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. 288 с.
7. Теория и методика обучения литературе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.
8. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций). М.: ИСРО, 2023. 123 с.
9. Шутан М.И. Литература: 5-й класс: методическое пособие для учителя к учебнику В. Я. Коровиной, В. П. Журавлева, В.И. Коровина «Литература. 5 класс». 2-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. 134 с.

References

1. Volkov V.V. Retelling as a way of mastering the content of a text // Culture. Spirituality. Society, 2015. No. 16. Pp. 145–150.
2. Golubkov V.V. Methods of teaching literature. A manual for teachers of literature and students of literary faculties. 3rd ed. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the People's Commissariat of the RSFSR, 1945. 340 p.
3. Kataev V.P. Son of the regiment // Collected works: in 10 volumes. Vol. 3. M.: Artist. lit, 1984. Pp. 209–362.
4. Literature. 5th grade: textbook. At 2 o'clock / Author-comp.: V.Ya. Korovina, V.P. Zhuravlev, V.I. Korovin. 14th ed. Part 2. M.: Enlightenment, 2023. 319 p.
5. Methods of teaching literature: Textbook for pedagogical universities / Ed. Bogdanova O.Yu., Marantsman V.G. At 2 p.m. 1. M.: Enlightenment, VLADOS, 1994. 288 p.
6. Methods of teaching literature: Textbook for pedagogical universities / Ed. Bogdanova O.Yu., Marantsman V.G. At 2 p.m. 2. M.: Enlightenment, VLADOS, 1994. 288 p.
7. Theory and methodology of teaching literature: a textbook for students. higher education. institutions / O.Y. Bogdanova, S.A. Leonov, V.F. Chertov; edited by O.Y. Bogdanova. 5th ed., ster. M.: Publishing center "Academy", 2008. 400 p.
8. The Federal work program of basic general education. Literature (for grades 5-9 of educational organizations). Moscow: ISRO, 2023. 123 p.
9. Shutan M.I. Literature: 5th grade: a methodological guide for teachers to the textbook by V. Ya. Korovina, V. P. Zhuravleva, V. I. Korovin "Literature. 5th grade." 2nd ed., ster. M.: Enlightenment, 2023. 134 p.

УДК 37.013.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-248-251

КАШИНА СВЕТЛАНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат филологических наук, доцент, сотрудник
Академии ФСО России
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

KASHINA SVETLANA VYACHESLAVOVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Employee of FSO Academy of Russia
E-mail: vitas.imbras@yandex.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОФОНОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ТРИЛИНГВАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

SOCIO-CULTURAL ADAPTAION OF NON-NATIVE SPEAKERS IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH ON TRILINGUAL BASIS

В статье рассматривается потенциал учебной дисциплины «Английский язык» в решении проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов. Предлагается комплексный подход к реализации процесса адаптации на основе интеграции различных форм работы преподавателя: аудиторных и внеаудиторных занятий, научной студенческой работы, воспитательных мероприятий. Реализация процесса адаптации осуществляется на основе разработанной автором технологии обучения английскому языку на трилингвальной основе, предполагающей обучение студентов методу самостоятельного сравнительно-сопоставительного анализа языковых явлений.

В статье приводятся примеры заданий для изучающих английский язык тюркоязычных студентов, однако предложенный подход может представлять интерес и для преподавателей всех дисциплин гуманитарного цикла, работающих не только с представителями республик Средней Азии, но и других иностранных государств.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, толерантность, трилингвальная основа, сравнительно-сопоставительный анализ, формирование умения анализировать и систематизировать информацию.

The article reveals the potential of the English language academic discipline in solving the problem of socio-cultural adaptation of foreign students. The author proposes a comprehensive approach to implementation of the adaptation process on the basis of integrating different forms of teachers' activity: auditorium&extracurricular lessons, scientific students' work, pedagogical arrangements. Implementation of the adaptation process is carried out on the basis of technology of teaching the English language on the trilingual basis, implying teaching students to carry out independent contrastive@comparative analysis of linguistic phenomena.

In the article all the examples of academic tasks are meant for Turkic speaking students studying the English language, but the proposed approach may be of interest to teachers of all the academic humanities subjects educating not only students from the republics of Central Asia, but from other foreign states as well.

Keywords: socio-cultural adaptation, tolerance, trilingual basis, contrastive@comparative analysis, forming skills of analyzing and systematizing information.

Введение

Настоящая статья является продолжением ранее опубликованной нами статьи, в которой были подробно проанализированы современные подходы к решению проблемы адаптации и интеграции иностранных студентов в российскую академическую среду и предложена разработанная нами технология обучения английскому языку на трилингвальной основе как инструмент решения данной проблемы [7]. Актуальность продолжения исследования обусловлена обострением ситуации, связанной с проводимой странами НАТО гибридной войной против России. Как отмечается в СМИ, в республиках бывшего Советского Союза, в частности, в среднеазиатских республиках иностранные разведки продолжают вести «откровенно провокационно-пропагандистскую работу по вербовке и засылке в Россию молодых людей с заданием грабить, убивать, насиловать, создавать массовые беспорядки по правилам гибридной войны» [8, с. 12]. В этой связи можно упомянуть и регулярно проводимые в Москве шествия мусульманской молодежи из числа мигрантов. Не без влияния западных

стран в среднеазиатских республиках поддерживаются русофобские настроения. Так, по примеру украинских националистов в Казахстане стали традиционными «языковые патрули». Всё это не может не затрагивать настроения студентов, приезжающих на обучение в российские вузы из республик Средней Азии, что вызывает необходимость усиления внимания со стороны преподавателей на решение проблем, связанных с социокультурной адаптацией обучающихся.

Социокультурная адаптация инофонов представляет собой сложный многоуровневый процесс, в течение которого происходит постепенная перестройка личности, обусловленная постоянным включением в новые социальные роли, что способствует формированию такого качества, как толерантность, базирующаяся на осознании того факта, что у разных народов могут быть разные взгляды на мир. Безусловно, её формирование может длиться в процессе всего жизненного цикла, но студенческие годы – один из самых важных периодов в становлении поликультурной личности. В современных условиях перед преподавателями высшей школы и, прежде всего,

преподавателями гуманитарных дисциплин, стоит непростая задача обеспечения быстрого вхождения иностранных обучающихся в русскоязычную социокультуру, что в результате должно не только способствовать формированию поликультурной личности, но и повысить эффективность образовательного процесса. Недостаточная работа по преодолению социально-психологических проблем иностранных студентов может привести к их замыканию внутри этнокультурных групп. Специфика содержания учебных дисциплин «Русский язык как иностранный» и «Английский язык» даёт возможность выстраивать образовательный процесс по принципу полилога культур. Следует отметить и огромную роль личности преподавателя как представителя русской культуры в воспитании толерантности студентов, т.к. «при общении человек обращает внимание, прежде всего, на носителя идеи, а затем – на содержание высказывания» [5, с. 213].

Как известно, языки изучаются не только как средство коммуникации, но и как способ приобщения к культуре страны изучаемого языка. Однако человек, изучающий иностранный язык, воспринимает культурные явления другого народа через призму национальной культуры, что нередко порождает трудности, нарушающие процесс коммуникации, поэтому учёт родного языка в процессе обучения иностранному очень важен.

Целью данной статьи является демонстрация возможностей учебной дисциплины «Английский язык» в реализации процесса социокультурной адаптации инофонов на примере обучения тюркоязычных студентов из стран Средней Азии с использованием разработанного нами метода сравнительно-сопоставительного анализа на трингвальной основе. Термин *трингвизм* означает процесс взаимодействия трёх языков – родного и двух иностранных: английского и русского, при этом русский язык выступает как посредник при изучении английского. Схематически этот процесс можно представить следующим образом: 1-й иностранный язык (английский) → 2-й иностранный язык (русский язык – язык-посредник) → родной язык инофонов. Метод сравнительно-сопоставительного анализа языковых явлений в трёх языках основан на операции сравнения объектов по следующему алгоритму [6, с. 79]:

- 1) отбор общих критериев для сравнения исследуемых объектов;
- 2) проведение анализа каждого объекта по данным критериям;
- 3) сравнение объектов по данным критериям;
- 4) выводы о сходстве / различии на основе причинно-следственных связей.

Новизна работы заключается в представлении комплексного подхода к рассмотрению процесса социокультурной адаптации на основе интеграции различных форм работы преподавателя с использованием представленного метода:

- адаптация в процессе учебной деятельности (аудиторные и внеаудиторные занятия);
- адаптация в процессе воспитательных мероприятий;
- научная студенческая работа.

Изложение основного материала

1. Адаптация в процессе учебной деятельности.

1.1. Аудиторные занятия. Работа с лексикой. Так как

язык представляет собой социальное явление, в котором находит отражение культура говорящего на нём народа, его уникальная история, аудиторные занятия по дисциплинам «Английский язык» и «Русский язык» дают возможность начала реализации процесса адаптации уже с первых занятий. При изучении таких тем, как «лексические заимствования», «интернациональная лексика» напоминаем студентам о том, что у народов Средней Азии не только общее с русскими советское прошлое, благодаря которому их языки обогатились интернациональной лексикой латинского и греческого происхождения (*архитектура, армия, ассоциация, машина, каталог* и др.). Результаты длительных контактов можно увидеть и в обывденной лексике. В качестве примеров приведём следующие названия предметов обихода:

- в тюркских языках (из русского языка): *стол, тарелка, картошка, кровать* и др.;
- в русском языке (из тюркских языков): *коробка, караул, сундук, казна* и др.

На протяжении всей истории взаимодействие тюркских и русского языков было интенсивным и продолжительным. А. Суперанская и Н. А. Баскаков выявили более 300 русских фамилий тюркского происхождения, свидетельствующих о тесном переплетении судеб наших народов, например, *Башмаков, Булгаков, Бухаров, Пирогов, Карташов, Копылов, Кузовлёв, Кулагин, Суворов, Телегин, Ушаков* и многие другие [2, 11].

Одной из основных задач в процессе адаптации иностранных обучающихся является формирование коммуникативной грамотности, т. е. умение «вести общение эффективно и бесконфликтно» [5, с. 210], однако, ограниченный бюджет времени, отводимый на дисциплины «Иностранный язык» и «Русский язык как иностранный» в технических вузах, затрудняет решение данной задачи исключительно в процессе аудиторных занятий. Большую роль здесь может сыграть внеаудиторная работа.

1.2. Внеаудиторная работа. Большим потенциалом в формировании поликультурной личности обладает работа в лингвострановедческих кружках. План работы кружка составляется таким образом, чтобы в нём были отражены наиболее важные аспекты национальной социокультуры. В целях привития чувства уважения к нашей культуре чрезвычайно важно проведение сравнительно-сопоставительного анализа англоязычных социокультурных явлений с родной и непременно с русскоязычной, чему способствуют проведению дискуссий на такие темы, как «Сопоставительный анализ англосаксонских, русских и тюркских новогодних традиций», «Англосаксонские традиции гостеприимства», «Англосаксонские семейные традиции» и т.п. Перед проведением заседания кружка совместно со студентами отбираются вопросы для изучения и их дальнейшего обсуждения.

На каждом заседании кружка, заслушав подготовленные доклады, студенты делают выводы о различиях между англоязычной и родной культурами и схожести родной с русской, а также с культурами народов, проживающих в России.

2. Научная студенческая работа заключается, прежде всего, в проведении самостоятельной исследовательской деятельности по разнообразной тематике. Наиболее популярной разновидностью научно-исследовательской работы у иностранных студентов является написание реферата. Мы предлагаем такие

темы, как «Англоязычные и русскоязычные лексические заимствования в родном языке», «Концепт гостеприимства в английском, родном и русском языках», «Сопоставительный анализ терминов родства» и т.п.

Работа над рефератом с использованием метода сравнительно-сопоставительного анализа нацелена на формирование навыков и умений систематизировать и анализировать полученную информацию, обобщать факты и явления. Необходимым условием достижения поставленных задач является правильная методическая организация исследования. Очень важно, чтобы руководитель предоставил чёткие рекомендации, определяющие круг вопросов для рассмотрения, а также предложил студенту свой список литературы, который, безусловно, может быть им дополнен.

Наиболее популярны темы, связанные с сопоставительным анализом этикетов английского и родного языков, в том числе и речевых. При подведении итогов работы отмечается, что в английском речевом этикете находят отражение присущие англосаксам традиции индивидуализма, в то время как в русскоязычном и тюркском отражены религиозные (православные и, соответственно, исламские) традиции благодарить за всё и надеяться на Бога, что является особенностью менталитетов наших народов [6, с. 69].

Наиболее благодатной темой самостоятельного исследования с точки зрения социокультурной адаптации представляется тема отражения в языке семейных отношений. Готовясь к исследованию на тему «Семейные отношения в английской, русской и родной социокультурах», студенты выделяют следующие пункты для обсуждения:

- 1) отношения *родители–дети*;
- 2) отношения *дети–родители*;
- 3) традиции семейного застолья и т. п.

Проведя исследование на тему «Отражение в английском, русском и родном языках семейных отношений, студенты выявляют значительные отличия в семейном укладе англосаксов, русских и тюрков. У тюркских народов прочные семейные традиции, для детей родители являются неоспоримым авторитетом, младшие члены семьи с почтением относятся к старшим, в то время как англосаксов нет тесных отношений между родителями и детьми. В США и Великобритании дети, как правило, рано уходят из родительского дома и начинают самостоятельно зарабатывать себе на хлеб. Американский писатель Н. Демиль в романе «Gold Coast» описывает отношения между родителями и детьми в американской семье следующим образом:

«As you know, many white Anglo-Saxon Protestants of the upper classes have the same sort of relationship with their one or two offspring as, say, a sockeye salmon has with its one or two million eggs. I probably have the same relationship with my parents as they had with theirs. ... But what we lack in warmth, we make up for in security, rules of behavior, and tradition» [12, с.156].

В приведённом отрывке автор сравнивает отношение англосаксов к детям с отношением лосося к своим икринкам.

Студент, исследующий данную проблему, из рекомендуемой, преподавателем литературы узнаёт, что не только в Великобритании и США, но в ряде стран Западной Европы на государственном уровне ведёт-

ся политика, нацеленная на ослабление традиционных семейных отношений. Как итог, сформирована система ювенальной юстиции и проводится активная пропаганда однополых браков.

Так в некоторых западноевропейских странах в детском возрасте запрещается проводить различие между мальчиками и девочками: предполагается, что дети сами определяются с гендерной принадлежностью в более зрелом возрасте.

Следует направить внимание студентов и на тот факт, что в России в настоящее время проводится политика по сохранению семейных ценностей, имеющих свои корни в патриархальной русской семье. В своём Послании Федеральному Собранию РФ 29 февраля 2024 года президент России В.В. Путин объявил о запуске пяти национальных проектов, один из которых посвящён мерам поддержки семьи.

В заключении исследовательской работы студенты, как показывает наша практика, делают самостоятельный вывод о том, что в русскоязычной и родной культурах немало общих ценностей.

3. Воспитательные мероприятия.

Как подчёркивают С. И. Моднов, Л. В. Ухова, для успешной адаптации важен обмен «рациональной и эмоциональной информацией» [9, с. 112]. В этом плане большим потенциалом обладают тематические вечера и круглые столы по страноведческой тематике, истории, литературе и т. п. Здесь роль преподавателя в качестве «внешнего организатора» явно недостаточна, необходимо переходить к педагогике сотрудничества, поскольку «взаимодействие между участниками требует, чтобы он стал его непосредственным участником» [10, с. 191].

Чрезвычайно важно с точки зрения социокультурной адаптации привлекать инофонов к участию в общеуниверситетских мероприятиях: олимпиадах, конференциях, праздничных концертах и др., на которых они могут познакомиться не только со своими соотечественниками-студентами, но и с тюркоязычными россиянами. Ю. Ванг пишет, что «результаты психологической адаптации ... предопределены эмоциональными или аффективными факторами» [3, с.5].

В качестве примеров, способствующих эффективности адаптации инофонов, можно привести проводимые орловской региональной организацией «Ассамблея народов» мероприятия, цель которых – подружить представителей разных национальностей, помочь им быстрее адаптироваться в России, показать, насколько она гостеприимна, а также познакомить коренных жителей с замечательными традициями, обычаями и культурой других народов. К участию в мероприятиях привлекаются иностранные студенты, обучающиеся в орловских вузах или проживающих в Орле на постоянной основе. Чрезвычайно важно, что на этих мероприятиях можно познакомиться с представителями различных тюркоговорящих диаспор, проживающих в Орле: киргизской, татарской, узбекской и др.

Таким образом, только реализуя процессы социокультурной адаптации одновременно по всем вышеописанным направлениям на основе сравнительно-сопоставительного анализа, можно сформировать у иностранных обучающихся толерантность по отношению к русской социокультуре, помогая им осознать, что у наших культур много общего.

Библиографический список

1. *Апасова М.В.* Условия адаптации иностранных студентов в вузах / М.В. Апасова, И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>. – Текст : электронный // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2020. Том 9. №4. С. 129–137. – URL : https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n4/Апасова_Kulagina_Aпасова/ (дата обращения: 15.01.24). ISSN: 2304-4977 (online) (дата обращения: 14.12.23).
2. *Баскаков Н.А.* Русские фамилии тюркского происхождения : монография / Н. А. Баскаков. Москва : RURGRAM, 2012. 283 с. – ISBN: 978-5-458-23621-8. – Текст : непосредственный.
3. *Ван Ю.* Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: проблемы исследований в англоязычной литературе / Ю. Ван // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. Т 6. №2. – URL <https://mir-nauki.com/PDF/63psmn218.pdf>. (дата обращения: 22.03.2024). Режим доступа: Научная электронная библиотека КиберЛенинка.
4. *Закурдаева Н.В.* К вопросу об аккультурации инофонов, обучающихся по инженерно-техническому профилю в многонациональной учебной группе / Н. В. Закурдаева. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы обучения и изучения языка: сборник научных трудов под ред. Власова К.А., канд. филол. наук. – Орел: ОрЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2020. 230. – ISBN 978-5-88872-282-4. С. 44–49.
5. *Закурдаева Н.В.* Воспитание толерантности у курсантов-инофонов в процессе преподавания русского языка как иностранного / Н. В. Закурдаева. – Текст : непосредственный // Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранных языков: сборник материалов всероссийского круглого стола 7 ноября 2013 г. / Под ред. Анохиной Л.И., канд. филол. наук, доц. – Орел: Ор.ЮИ МВД России им. В.В. Лукьянова, 2013. 229. – ISBN 978-5-88872-115-5. С. 210–214.
6. *Кашина С.В.* Обучение английскому языку на трилингвальной основе: монография : / С. В. Кашина. – Орел: Академия ФСО России, 2018. 98 с. – Текст : непосредственный.
7. *Кашина С.В., Архипенко М.А.* Социокультурная адаптация студентов из среднеазиатского региона в российской образовательной среде / С. В. Кашина, М.А. Архипенко. – Текст непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. 2023. №1 (98). С. 247–250.
8. *Котляр Э.* Смертельный бизнес на российских ученых / Э, Котляр. – Текст : непосредственный // Московский комсомолец. 12.07.23. С. 12.
9. *Моднов С.И., Ухова Л.В.* Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете / С.И. Моднов, Л. В. Ухова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. 2013 № 2 Том I. Гуманитарные науки). С. 111–115.
10. *Овсянникова О.Н.* Использование основных методов для развития креативности обучающихся на занятиях по иностранному языку / О. Н. Овсянникова. – Текст: непосредственный // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы I Международной научно-практической Интернет-конференции, Орел, 14-16 апреля 2016 г. Орел : Изд-во ООО «Модуль-К», 2016. С. 190–193.
11. *Суперанская А.* Русские фамилии, образованные от иноязычных основ / А. Суперанская // Наука и жизнь, 2003. № 3. С. 100–101.

References

1. *Апасова М.В.* Conditions for the adaptation of foreign students to universities / M. V. Apasova, I. Yu., Kulagina, E. V. Apasova. – DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090412>. - Text : electronic // E-journal «Journal of Modern Foreign Psychology». - 2020. - Vol. 9, no. 4. Pp. 129–137. – URL : https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n4/Апасова_Kulagina_Aпасова/ (date of address: 15.01.24) ISSN: 2304-4977 (online). – (date of access: 14/12/23).
2. *Baskakov N.A.* Russian surnames of Turkic origin : monograph / N. A. Baskakov. – Moskow : RURGRAM, 2012. – 283 p. – ISBN: 978-5-458-23621-8. – Text : direct.
3. *Wang Y.Y.* Socio-psychological adaptation of international students: problems of research in English language literature / Y.Y. Wang. World of Science. Pedagogy and psychology, [online] 2(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/63PSMN218.pdf> – Text : electronic. – Mode of access: CyberLeninka.
4. *Zakurdayeva N.V.* The issue of taking into account acculturation of foreign students studying engineering in multinational classes / N. V. Zakurdayeva – Text : direct // Relevant problems of language teaching and studying : collection of scientific papers under the editorship of Vlasova K. A. – Орел : V.V. Lukyanov OJI of MVD of Russia, 2020. – ISBN 978-5-88872-282-4. Pp. 44–49.
5. *Zakurdayeva N.V.* Upbringing tolerance among foreign students in the process of teaching the Russian language as a foreign one / N. V. Zakurdayeva. – Text : direct // Forming and perfecting language personalities of specialists by means of native, Russian and foreign languages : collection of papers of the All-Russian round table, 7th November, 2013 under the editorship of Anokhina L.I. Орел : V.V. Lukyanov OJI of MVD of Russia, 2013. 229 p. - ISBN 978-5-88872-115-5. Pp. 210–214.
6. *Kashina S.V.* Teaching English on a trilingual basis : monograph / S. V. Kashina. – Орел: Academy of the Federal Security Service of Russia, 2018. 98 p. Text : direct.
7. *Kashina S. V., Arkhipenko M. A.* Sociocultural adaptaion of students from the central Asiatic region in the Russian educational environment / S. V. Kashina, M. A Arkhipenko. – Text : direct // Scientific notes of the Орел State University, No. 1 (98). 2023. Pp. 247–250.
8. *Kotlyar E.* Mortal business on Russian scientists / E. Kotlyar. – Text : direct // Moskovskiy Komsomoletz. – 19.07.2023. Pp. 12.
9. *Modnov S.I., Ukhova L.V.* Problems of Adaptation of Foreign Students Studying in the Technical University / S. I. Modnov, L.V. Ukhova. – Text : direct // Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2013. – No. 1. - V. I. – Humanitarian Sciences. – Pp. 111–115.
10. *Ovsyannikova O.N.* Use of the main methods for development of creativity of students at foreign language classes / O.N. Ovsyannikova. – Text : direct // Problems of linguistics, methodology of teaching foreign languages and study of literature in the context of intercultural communication : materials of I International theoretical and practical Internet-conference. Орел, 14-16 April 2016. Орел : «Module-K@», 2016. Pp. 190–193.
11. *Superanskaya A.* Russian surnames formed from foreign roots /A. Superanskaya. – Text : direct // Science&Life. 2003. N3. Pp. 100-101.

УДК 378

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-252-258

КОТКОВА ГАЛИНА ЕВГЕНЬЕВНА

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы. Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail:kotkova-57@mail.ru

МАРТЫНОВА ЕЛЕНА ВЯЧЕСЛАВОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социология и социальные технологии», Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Орел, Россия
E-mail:martynova7777@yandex.ru

KOTKOVA GALINA EVGENIEVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and History of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: kotkova-57@mail.ru

MARTYNOVA ELENA VYACHESLAVOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Technologies, Central Russian Institute of Management – branch of RANEPА, Orel, Russia
E-mail: martynova7777@yandex.ru

ГРАНИЦЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ И ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЕЖИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

BOUNDARIES OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL SPHERE SPECIALISTS IN PROVIDING PSYCHOSOCIAL HELP AND SUPPORT TO YOUTH FOUND IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

В статье уделено внимание особенностям профессиональных действий в оказании психосоциальной помощи и поддержки молодым гражданам, преодолевающим трудную жизненную ситуацию, и ее предупреждению специалистами по социальной работе. Авторы, аргументируя актуальность темы исследования, рассмотрели динамику изменений психологического состояния российской молодежи за последние три года, которая доказывает, что находящаяся в процессе становления молодая личность испытывает на себе разрушительное воздействие актуальных вызовов, что провоцирует ее склонность к социальной дезадаптации, порождает разные психологические проблемы, оказывающие опасное влияние на здоровье, отношения и качество жизни молодых людей. Осваивающие профессию должны быть готовы к выполнению трудовых функций по определению и оказанию мер помощи молодым гражданам, нуждающимся в психосоциальной поддержке при выходе из трудной жизненной ситуации и/или ее предупреждению. Однако в этой деятельности у данных специалистов есть свои границы, которые представляют интерес для авторов данной статьи. В рамках данных границ решение задач осуществляется взятыми в практической психологии методами, но адаптированными к социальной работе. Первым встречаясь с клиентом, специалист вправе применять их отдельные элементы.

Для формирования четкого понимания своей роли в психосоциальной поддержке молодежи, возможностей получаемой квалификации в оказании психосоциальной помощи и соответствующих умений авторами предлагаются отдельные формы и методы, включаемые в учебную деятельность. Среди них ролевые игры, тренинги, кейс-стади, социальное проектирование.

Ключевые слова: психосоциальная поддержка, трудная жизненная ситуация, молодые граждане, компетентность профессиональная, специалист, дезадаптация.

The article pays attention to the features of professional actions in providing psychosocial assistance and support to young citizens overcoming a difficult life situation, and its prevention by social work specialists. The authors, arguing the relevance of the research topic, examined the dynamics of changes in the psychological state of Russian youth over the past three years, which proves that a young personality in the process of formation experiences the destructive impact of current challenges, which provokes its tendency to social maladaptation, gives rise to various psychological problems, having a dangerous impact on the health, relationships and quality of life of young people. Those mastering the profession must be prepared to perform labor functions in identifying and providing assistance measures to young citizens who need psychosocial support in getting out of a difficult life situation and/or preventing it. However, in this activity, these specialists have their own boundaries, which are of interest to the authors of this article. Within these boundaries, problem solving is carried out using methods taken from practical psychology, but adapted to social work. When meeting the client first, the specialist has the right to apply their individual elements.

To form a clear understanding of their role in the psychosocial support of young people, the possibilities of the qualifications obtained in providing psychosocial assistance and the corresponding skills, the authors propose separate forms and methods included in educational activities. These include role-playing games, trainings, case studies, and social design.

Keywords: psychosocial support, difficult life situation, young citizens, professional competence, specialist, maladjustment.

Введение

Актуальность. Динамичная современность ставит перед человеком новые вызовы, требуя адаптации к быстро меняющимся условиям жизни. Во всех сферах жизнедеятельности стремительно растет конкуренция. Поток информации увеличивается с каждым днем, сроки для решения тех или иных задач, стоящих перед индивидом, сокращаются. Сетевой прессинг оказывает зачастую отрицательное воздействие на личность, особенно молодую, порождая ее изолированность, отсутствие личных коммуникаций, приводя к одиночеству. Такой темп одновременно с непростыми политическими и экономическими явлениями последних трех лет провоцирует разные психологические проблемы, оказывающие опасное влияние на здоровье, отношения и качество жизни молодых людей. В этих условиях психосоциальная помощь и поддержка молодежи актуализируется.

Цель исследования состоит в определении границ профессиональной компетентности специалистов социальной сферы при оказании психосоциальной помощи и поддержки молодежи в трудной жизненной ситуации.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть динамику изменений психологического состояния молодежи за последние три года (2020–2023 гг.).

2. Раскрыть особенности профессиональных действий специалиста социальной сферы в пределах границ профессиональной компетентности по определению и оказанию мер психосоциальной помощи и поддержки молодым гражданам по преодолению трудной жизненной ситуации.

3. Предложить формы и методы учебной деятельности, способствующие формированию у бакалавров / магистров умений по определению и оказанию мер помощи молодым гражданам, нуждающимся в психосоциальной поддержке при выходе из трудной жизненной ситуации и/или ее предупреждении.

Научная новизна заключается в определении границ профессиональной компетентности специалистов социальной сферы при оказании психосоциальной поддержки молодых граждан в трудной жизненной ситуации посредством выявления особенностей профессиональных действий бакалавров / магистров по определению и оказанию соответствующих мер поддержки, обозначения используемых форм и методов в профессиональной подготовке к осуществлению указанной деятельности.

Методы исследования. Поставленные задачи решали с использованием методов теоретического анализа, сравнивая, обобщая и систематизируя научные положения по исследуемой проблеме.

Изложение основного материала

Человек любого возраста испытывает на себе «давление» современного технологического мира, одновременно развивающего и подавляющего личность, с одной стороны, удовлетворяющего ее потребности, а с другой – ухудшающий условия существования. Все чаще жалобы современного человека связаны со стрес-

сом, беспокойством, тревогой, депрессией и другими психологическими проблемами. Но и социальные проблемы, зародившиеся еще во «вчерашнем дне», – безработица, насилие, наркомания – продолжают оставаться нерешенными.

В таком мире особенно тревожно за подрастающее поколение, молодежь, поскольку именно она при столкновении с различными испытаниями наиболее чувствительна к влиянию негативных тенденций в силу отсутствия достаточного жизненного опыта. Новые технологии молодыми принимаются быстрее и полнее, нежели людьми других возрастов, но и степень их влияния на социальную жизнь молодого поколения значительно выше. Исследователи данной проблемы установили, что интенсивное использование новых технологий подростками и молодежью приводит к снижению показателей их психического здоровья, источником многих проблем называют социальные сети и гаджеты. Имея беспрепятственный доступ к социальным сетям, тратя значительную часть времени на компьютеры и смартфоны, современная молодежь практически перестает общаться офлайн. Вместо здорового живого общения информационная перегрузка, избыточная стимуляция нервной системы, развитие аддикции. А это, как отмечают специалисты, является одним из недавних и потенциально нездоровых изменений, учитывая уязвимость подрастающих юношей и девушек. Насколько социальные медиа могут компенсировать естественную потребность в дружеских связях во время взросления? Ответ очевиден.

Уже нормой современного общества мы считаем стресс и тревогу, множество ситуаций, в которых люди чувствуют свою неспособность ни на что повлиять, вызывают напряжение и беспокойство, оказывая влияние на их психологическое благополучие. Период пандемии (2020–2021 гг.), политические и экономические события последних двух лет (с конца февраля 2022 года) и их последствия в нашей стране повлияли на психологическое состояние населения. Особенно тяжело приходится тем, кто еще не достиг тридцатипятилетнего возраста, то есть молодым людям.

Эти выводы сделаны в результате проведенного Институтом психологии РАН исследования [4]. В 1-м квартале 2022 года фиксируется рост тревожно-депрессивных симптомов среди молодых россиян по сравнению с периодом пандемии. Так, симптомы клинической тревоги отметили 60 % молодых людей в возрасте 18–24 лет, а подавленное настроение, упадок сил, расстройство сна, суицидальные мысли (клинический уровень депрессии) – 75 % респондентов той же возрастной группы. С начала апреля 2022 года наблюдается снижение уровня психологического неблагополучия среди молодежи и к концу весны практически возвращается к показателям периода пандемии 2020 года. Однако в ноябре – декабре 2023 года психоземональное состояние стало ухудшаться, усилилось чувство беспомощности в отношении депрессии среди молодых людей [5].

Динамику изменений психологического состояния молодежи (2020–2023 гг.) представим в таблице 1.

Таблица 1.

Динамика изменений психологического состояния молодежи (2020 – 2023 гг.)

| | Молодежь, 18-24 гг. (в %) | Молодежь, 25-34 гг. (в %) |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Тревога | | |
| Май – декабрь 2020 г. | 31-32 | 23-24 |
| Начало 2022 г. (январь) | 38 | 37 |
| Начало весны 2022 г. (март) | 58 | 44 |
| Конец лета 2022 г. (август) | 36 | 34 |
| Осень – зима 2023 г. | 41 | 35 |
| Депрессия | | |
| Май – декабрь 2020 г. | 47 | 36-38 |
| Начало 2022 г. (январь) | 54 | 54 |
| Начало весны 2022 г. (март) | 77 | 59 |
| Конец лета 2022 г. (август) | 53 | 53 |
| Осень – зима 2023 г. | 75 | 60 |

Находящаяся в процессе становления молодая личность, испытывая на себе разрушительное воздействие актуальных вызовов, склонна к социальной дезадаптации, проявляющейся в неумении своими силами справиться с трудной жизненной ситуацией, в беспомощности самостоятельного выхода из кризиса. «Неокрепшая» личность испытывает «интеллектуальный ступор» в решении возникших проблем. Социальные и индивидуальные проявления дезадаптации представим на рисунке 1.

| | |
|-----------------------|---|
| Социальные | сниженная обучаемость; неспособность зарабатывать своим трудом |
| | неуспешность в жизненно важных сферах |
| | конфликты с законом |
| | изоляция |
| Индивидуальные | негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям |
| | завышенные претензии к окружающим, эгоцентризм |
| | эмоциональный дискомфорт |
| | неэффективность саморегуляции |
| | конфликтность, слабая развитость коммуникативных умений |
| | когнитивные искажения реальности |

Рис. 1. Социальные и индивидуальные проявления дезадаптации.

В этой связи психосоциальная работа приобретает востребованный характер в оказании молодому человеку помощи и поддержки в кризисных и экстремальных ситуациях с целью его продуктивной социализации.

Бакалавры / магистры социальной сферы (в частности, специалисты по социальной работе, организаторы работы с молодежью) в своей профессиональной деятельности встречаются с ситуациями, в которых от них

требуется проявить умение оказать психосоциальную помощь и поддержку.

Изучая профессиональные стандарты, отметили их требования в части подготовки бакалавров социальной сферы к «деятельности по реализации социальных услуг и мер социальной поддержки населения», заключающуюся:

- в выявлении молодых граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

- в определении мер психосоциальной поддержки, в которых нуждается молодой человек для преодоления трудной жизненной ситуации и предупреждения ее возникновения;

- в оказании психосоциальной поддержки молодым гражданам с учетом их индивидуальных потребностей [11].

В осуществлении данной деятельности с опорой на принцип «не навреди» специалист должен осознавать границы своей профессиональной компетентности, в рамках которых ему и предстоит взаимодействовать с клиентом. В научной среде понятие «компетентность» и «профессиональная компетентность» широко разработаны в трудах Адольфа В.Я. [1], Зимней И.А. [9], Марковой А.К. [10], Хуторского А.В. [14] и др.). Но несмотря на большую изученность, все еще не имеют однозначного определения. Профессиональное обучение специалиста по социальной работе представит предметом для рассмотрения тоже целого ряда ученых (Амельченко Т.В. [3], Базарова Т.С. [6], Гарашкина Н.В. [8], Ярецкий В.Ю. [16] и др.). Содержанию психосоциальной деятельности и психологической компетентности названных специалистов посвящены работы Бай Е.А. [7], Ситниковой М.А., Халанской В.А. [8] и других исследователей.

Следует отметить, что понятие «компетентность», несмотря на его широкую разработанность в научной среде, не имеет все еще однозначного определения, однако его анализ не является задачей настоящего исследования. Ограничимся пониманием того, что мы вкладываем в компетентность в ракурсе психосоциальной помощи и поддержки.

Учитывая результаты научной работы М.П. Чошанова [15, с. 25] в изучении данного понятия, компетентность в сфере оказания психосоциальной помощи и поддержки будем рассматривать как совокупность оперативных, мобильных, постоянно обновляющихся знаний в области психосоциальной работы, гибкие умения и навыки, позволяющие оптимально подходить к практическому решению заявленной клиентом проблемы, определенные профессионально-личностные качества, дающие возможность аргументируя отвергать ложные пути и выбирать оптимальные решения по предупреждению и преодолению молодым человеком трудной жизненной ситуации. Выступая сложным интегрированным личностным качеством [2, с. 66], оно определяет реализацию в полном объеме мер психосоциальной поддержки молодых клиентов (граждан). Способность к выполнению указанной трудовой функции формируется последовательно путем превращения студенческой учебной деятельности в профессиональную деятельность специалиста, регулятором и механизмом данного процесса выступает профессиональная компетентность [1].

Необходимые знания, умения и навыки (рис. 2) формируются в процессе освоения бакалаврами/ магистрами таких курсов, как «Технологии психосоциальной помощи молодежи в кризисных и экстремальных ситуациях», «Основы психосоциальной поддержки населения».

| | |
|-----------------------|---|
| Социальные | сниженная обучаемость; неспособность зарабатывать своим трудом |
| | неуспешность в жизненно важных сферах |
| | конфликты с законом |
| | изоляция |
| Индивидуальные | негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям |
| | завышенные претензии к окружающим, эгоцентризм |
| | эмоциональный дискомфорт |
| | неэффективность саморегуляции |

Рис. 2. Знания, умения и навыки, необходимые бакалаврам / магистрам социальной сферы для оказания психосоциальной помощи и поддержки молодежи.

Границы профессиональной компетентности бакалавров / магистров при оказании психосоциальной помощи молодежи определяются и теми задачами психосоциальной помощи, которые стоят перед указанными специалистами в структуре социальной работы. Основные задачи связывают с социальными и личностными ресурсами клиента, позволяющими самостоятельно подходить к решению проблем и преодолению трудностей, с возможностями и перспективными образованиями личности при выходе из кризиса и ее социальном развитии [13, с. 11; 7, с. 19–23] (рис. 3). И психосоциальная работа бакалавра здесь состоит в том, чтобы оказать помощь в осознании молодым человеком одной, на первый взгляд, простой истины – никто не сможет помочь в решении проблемы, если он сам этого не захочет, если он сам не приложит к этому никаких усилий, если он сам не сформулирует и не поставит перед собой соответствующую психологическую задачу, если он сам не станет активно действующим лицом в преодолении трудной жизненной ситуации, мобилизовав личностные ресурсы, если он сам не открыт к сотрудничеству со специалистом. А именно с этого и начинается реальное оказание психосоциальной помощи в преодолении кризисной ситуации. Когда это понимание наступит, то клиент совместно со специалистом определит способ решения проблемы, готов ли он к самостоятельным решительным действиям в преодолении трудностей или же необходима помощь квалифицированных специалистов. Какой бы способ решения проблемы не был выбран (самостоятельно или со специалистом), клиент уже на пути изменений, следовательно, работа с ним не прошла бесследно.

| | |
|-----------------------|---|
| циальные | сниженная обучаемость; неспособность зарабатывать своим трудом |
| | неуспешность в жизненно важных сферах |
| | конфликты с законом |
| | изоляция |
| индивидуальные | негативная внутренняя установка по отношению к социальным требованиям |
| | завышенные претензии к окружающим, эгоцентризм |
| | эмоциональный дискомфорт |
| | неэффективность саморегуляции |
| | конфликтность, слабая развитость коммуникативных умений |

Рис. 3. Задачи психосоциальной помощи молодым гражданам.

Решение названных задач осуществляется взятыми в практической психологии методами, но адаптированными к социальной работе. В «чистом виде» бакалавр / магистр социальной сферы использовать их не может, поскольку не имеет специальной (соответствующей) квалификации, это все же прерогатива психологов. Однако знать сущность каждого из них должен, так как выступает посредником между клиентом и другими специалистами, отдельные элементы применять вправе, потому что действует и как социальный, и как практический психолог первым встречаясь с клиентом (рис. 4).

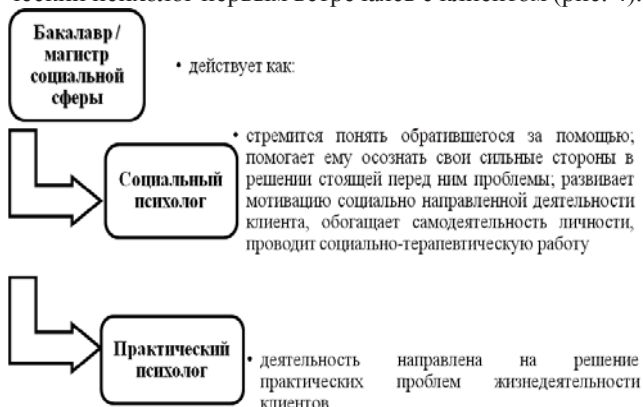


Рис. 4. Действия бакалавра/ магистра социальной работы в пределах границ профессиональной компетентности.

Изучая феномен психологической помощи, Л.В. Сафронова [12, с. 27] указывает на то, что обеспечить индивиду или группе эмоциональную, смысловую и экзистенциальную поддержку в ситуациях личностных или социальных трудностей есть ее содержание. Автор выделяет психологическую и кризисную помощь. Первая оказывается в ситуациях, когда клиент не в силах самостоятельно преодолеть трудности, пережить потери, справиться с одиночеством, снискать (ощутить) внутреннюю гармонию, то есть испытывает «боль души», как это называет А.А. Бадхен.

Вторая требуется клиенту со сломанным привычным жизненным укладом в силу разных непредвиденных причин (экстремальных, критических, стрессовых), нарушивших его психическое равновесие и самочувствие.

ствие. В данной ситуации человек находится довольно продолжительное время и ее последствия чрезвычайно трудно им переживаются.

Работая с клиентом, бакалавру / магистру необходимо понимать, какой вид помощи требуется, потому что кризисная помощь может потребовать совместных усилий разных специалистов.

Для того, чтобы сложилось четкое понимание требуемой помощи, для того чтобы правильно были определены меры психосоциальной поддержки бакалавру следует владеть элементами психосоциальной деятельности – уметь организовать и провести первичное консультирование, диагностическое исследование личности и проблемы, направить клиента к «узкому» специалисту, тем самым осуществляя посредническую деятельность. Тем самым он оптимизирует самоуправление молодой личности, преодолевающей трудную жизненную ситуацию. Предупреждая ее возникновение, бакалавр осуществляет профилактическую психосоциальную работу, то есть ведет просветительскую деятельность среди молодежи.

Однако на практике не все так просто. Чтобы получить достоверную информацию о клиенте и о его проблеме необходимо уметь пользоваться диагностическими методами. С этой целью на практических занятиях отрабатываются навыки применения таких диагностических методов, как наблюдение, беседа, тестирование. Приведем несколько примеров.

Интерес у обучающихся вызывает «подсчитывающая дискуссия» для наглядного представления метода наблюдения. Группа делится на две подгруппы, каждая из которых получает свое задание. Первая – садится в круг и обсуждает дискуссионный вопрос, не имеющий однозначного правильного ответа, побуждающий каждого к высказыванию своей точки зрения. Как правило, вопрос формулируем исходя из изучаемого курса. А в это время вторая подгруппа осуществляет наблюдение за каждым участником дискуссии по заранее разработанному плану. Каждый пункт плана имеет свою балльную шкалу. Причем, дискутирующие не знают, что за ними ведется наблюдение. По завершении обсуждения баллы подсчитываются. Наблюдавшие готовят отчет и представляют его участнику, за которым осуществляли наблюдение. В заключении рефлексия всего упражнения посредством примерных вопросов – какой метод для сбора информации использовали? Чем обыденное наблюдение отличается от диагностического? Какую информацию о клиенте (участнике дискуссии) удалось собрать?

Для отработки умений «обращения и применения» метода тестирования обучающиеся составляют программу изучения личности клиента, определяя проблему, над которой будут работать, самостоятельно подбирая методики ее исследования в рамках границы своей профессиональной компетентности, осуществляя взаимотестирование, интерпретируя полученные данные и разрабатывая рекомендации.

Для комплексной проработки проблемы используем метод кейс-стади и написание проекта. Например, даем задание: 1) подберите материалы к размышлению (информацию из газет, журналов, книг по лицам аддикцией; разработайте 2–3 практические задачи на основе собранной информации (предложите вариант решения

проблемы); 2) составьте перечень психологических и социальных проблем у данной категории и их причин; подберите диагностические методики для выявления индивидуально-психологических особенностей людей этой категории; 3) разработайте конспект группового занятия в рамках границ вашей профессиональной компетентности с подростками и молодыми людьми аддиктивным поведением и рекомендации для социального окружения и других специалистов с целью профилактики аддиктивного поведения; 4) укажите, помощь каких специалистов в решении проблемы потребуется клиенту.

Проекты, написанные студентами в рамках подготовки к оказанию психосоциальной помощи и поддержки молодежи, преодолевающей трудную жизненную ситуацию, представим на рисунке 5.

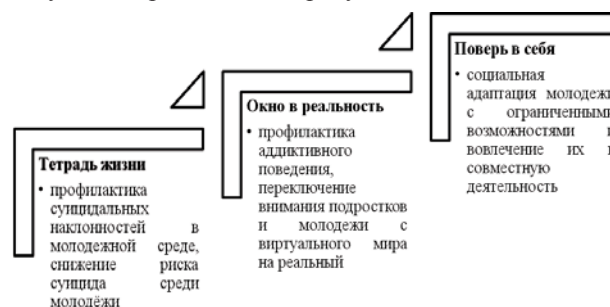


Рис. 5. Результаты использования проектных методов в работе с обучающимися по их подготовке к оказанию психосоциальной поддержки молодым гражданам.

Отрабатывая практику применения оптимизирующих методов психосоциальной поддержки, тренируемся в умении проводить индивидуальные и групповые консультации через ролевые игры «Консультативная переписка», «Консультирование на телефоне доверия» и др., при этом анализируя виды запросов, с которыми обращаются за консультацией, и типы клиентов по характеру запроса. Знание основ психологического консультирования помогает бакалавру социальной сферы выстроить правильно беседу с клиентом.

С целью развития самосознания, творческих, коммуникативных, личностных возможностей молодых людей в преодолении трудной жизненной ситуации психосоциальная деятельность оперирует развивающими методами, которыми могут пользоваться и бакалавры социальной сферы при оказании психосоциальной помощи и поддержки. Для того, чтобы у них сложилось ясное представление об этих методах и сформировались умения к их применению, занятия проводим в тренинговом формате.

Таким образом, при оказании психосоциальной поддержки молодых граждан, преодолевающих трудную жизненную ситуацию, или предупреждая ее, бакалавры/ магистры социальной сферы применяют диагностические, развивающие, оптимизирующие методы психосоциальной деятельности.

Выводы

В результате исследования рассмотрена динамика изменений психологического состояния молодежи за последние три года (2020–2023 гг.), подтверждающая актуализацию потребности современной молодежной среды в психосоциальной поддержке; раскрыты особенности профессиональных действий специалиста со-

циальной сферы в пределах границ профессиональной компетентности по определению и оказанию мер психосоциальной помощи и поддержки молодым гражданам по преодолению трудной жизненной ситуации и предложены формы и методы их профессиональной подготовки к данному виду деятельности.

Исследование способствует пониманию аспек-

тов профессионализации бакалавров / магистров социальной сферы в выполнении трудовых функций по определению и оказанию мер помощи молодым гражданам, нуждающимся в психосоциальной поддержке при выходе из трудной жизненной ситуации и/или ее предупреждении.

Библиографический список

1. *Адольф В.А.* Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: КГУ, 1998. 309 с.
2. Актуальные проблемы современной психологии: учебное пособие / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина; под общ. ред. Э.Э. Сыманюк; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2021. 140 с.
3. *Амельченко Т.В.* Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (дата обращения: 05.03.2024)
4. Анализ психологического состояния общества по итогам января-августа 2022 года. Квартальный прогноз ВВП. Выпуск № 55. [Электронный ресурс] <https://ecfor.ru/publication/kvartalnyj-prognoz-ekonomiki-vypusk-55/> (дата обращения: 05.03.2024).
5. Анализ психологического состояния общества и прогноз его динамики в 2024 г. Квартальный прогноз ВВП. Выпуск № 60 [Электронный ресурс] <https://ecfor.ru/publication/kvartalnyj-prognoz-ekonomiki-vypusk-55/> (дата обращения: 05.03.2024).
6. *Базарова Т.С.* Критерии профессионализма специалиста по социальной работе // Вестник БГУ. 2013. №5. С. 78–82.
7. *Бай Е.А.* Психологическая компетентность специалиста по социальной работе // Пути повышения качества практической подготовки будущих специалистов по социальной работе: материалы международного научно-практического семинара: Издательство: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2009. С. 19–23.
8. *Гарашкина Н.В.* Социальное проектирование как фактор профессионализации будущих социальных работников // Социальная работа. 2010. № 3. С. 31–34.
9. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 256 с.
10. *Макарова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996. 258 с.
11. Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «22» октября 2013 г. № 571н. [Электронный ресурс] <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=223432> (дата обращения: 05.03.2024).
12. *Сафронова Л.В.* Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 224 с.
13. *Халанская В.А., Ситникова М.А.* Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы: Учебно-методическое пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. 222 с.
14. *Хуторской А.В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru> (дата обращения: 05.03.2024).
15. *Чошанов М.П.* Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 21–29.
16. *Ярецкий В.Ю.* Формирование профессиональной компетенции специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза: Автореф. дис... канд. пед. наук. М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2006. 24 с.

References

1. *Adolf V.A.* Professional competence of a modern teacher. Krasnoyarsk: KSU, 1998. 309 p.
2. Current problems of modern psychology: textbook / E.E. Symanyuk, A.A. Pecherkina; under general ed. E.E. Symanyuk; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. Ekaterinburg: Ural Publishing House. University, 2021. 140 p.
3. *Amelchenko T.V.* Pedagogical analysis of the formation of professional competence of a social worker in regional conditions [Electronic resource] // Modern problems of science and education. 2013. No. 5. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (access date: 03/05/2024)
4. Analysis of the psychological state of society based on the results of January-August 2022. Quarterly GDP forecast. Issue No. 55. [Electronic resource] <https://ecfor.ru/publication/kvartalnyj-prognoz-ekonomiki-vypusk-55/> (access date: 03/05/2024).
5. Analysis of the psychological state of society and forecast of its dynamics in 2024. Quarterly GDP forecast. Issue No. 60 [Electronic resource] <https://ecfor.ru/publication/kvartalnyj-prognoz-ekonomiki-vypusk-55/> (date of access: 03/05/2024).
6. *Bazarova T.S.* Criteria for professionalism of a social work specialist // Bulletin of BSU. 2013. No. 5. Pp. 78–82.
7. *Bai E.A.* Psychological competence of a social work specialist // Ways to improve the quality of practical training of future social work specialists: materials of an international scientific and practical seminar: Publishing house: Vitebsk State University. P.M. Masherova, 2009. Pp. 19–23.
8. *Garashkina N.V.* Social design as a factor in the professionalization of future social workers // Social work. 2010. No. 3. Pp. 31–34.
9. *Zimnyaya I.A.* Key competencies as a result-target basis of the competency-based approach in education. M.: Research Center for Problems of Quality of Training of Specialists, 2004. 256 p.
10. *Makarova A.K.* Psychology of professionalism. M., 1996. 258 p.
11. Professional standard “Social work specialist”: Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 22, 2013. No. 571n. [Electronic resource] <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=223432> (date of access: 03/05/2024).
12. *Safronova L.V.* Contents and methods of psychosocial work: textbook. aid for students higher textbook establishments. M.: Publishing center «Academy», 2006. 224 p.
13. *Khalanskaya V.A., Sitenikova M.A.* Contents and methods of psychosocial work in the social work system: Educational and

methodological manual. Belgorod: BelSU Publishing House, 2009. 222 p.

14. *Khutorskoy A.V.* Determination of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards [Electronic resource] <http://www.eidos.ru> (access date: 03/05/2024).

15. *Choshanov M.P.* Didactic design of flexible learning technology // *Pedagogy*. 1997. No. 2. Pp. 21–29.

16. *Yaretsky V.Yu.* Formation of professional competence of a social work specialist in the educational process of a university: Abstract of thesis. dis...cand. ped. Sci. M.: Ros. state social univ., 2006. 24 p.

КУЗНЕЦОВА ЕЛЕНА ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: elena-dav08@mail.ru

ГУБАРЕВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета технологии, предпринимательства и сервиса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: gubareva16@mail.ru

ПЕРЕВЕДЕНЦЕВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА

магистрант, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: ice20000@yandex.ru

KUZNETSOVA ELENA VALERIEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Vocational Training and Business, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: elena-dav08@mail.ru

GUBAREVA LYUDMILA IVANOVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Technology, Entrepreneurship and Service, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: gubareva16@mail.ru

PEREVEDENTSEVA ELIZAVETA VLADIMIROVNA

Master's Student, Department of Professional Education and Business, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: ice20000@yandex.ru

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

CASE TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR THE QUALITY OF MASTERING ECONOMIC DISCIPLINES

Современные технологические процессы имеют огромное значение в современном обществе. Сегодня широко распространена новейшая область знаний - педагогические инновации. Одним из составляющих данной сферы науки, исследующей новейшие технологические процессы, являются кейс-технологии.

В статье определено понятие «кейс-технологии в профессиональном обучении», рассмотрены ее роль в становлении специалиста экономического профиля, определены возможности ее использования в преподавании экономических дисциплин, представлены примеры мини кейсов по дисциплине «Менеджмент», описан алгоритм действий преподавателя и обучающихся при использовании кейс-технологий, критерии оценки общих компетенций по экономическим дисциплинам для организаций среднего образования, описаны условия эффективности применения кейс-технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, кейс-технологии, проблемная ситуация, решение, экономические дисциплины

Modern technological processes are of great importance in modern society. Today, the newest area of knowledge is widespread – pedagogical innovation. One of the components of this field of science, which studies the latest technological processes, is case technology.

The article defines the concept of “case technology in vocational training”, examines its role in the development of a specialist in economics, identifies the possibilities of its use in teaching economic disciplines, presents examples of mini-cases in the discipline “Management”, describes the algorithm of actions of teachers and students when using cases-technologies, criteria for assessing general competencies in economic disciplines for secondary education organizations, conditions for the effectiveness of the use of case technologies in the educational process are described.

Keywords: innovative teaching technologies, case technologies, problem situation, solution, economic disciplines

Введение

Современный мир требует от специалистов экономического профиля не только теоретических знаний, но и практических умений и навыков. Как показывают результаты исследований отечественных и зарубежных авторов применения кейс-технологии способствует облучению понимания учебного материала, обеспечивает высокую эффективность при формировании экономических практико-ориентированные общих и профессиональных компетенций, способствует лучшему усвоению знаний и умений по экономической специальности, улучшению познавательной активности, развитию экономического мышления, аналитических умений, свя-

занных с оценкой альтернатив, а также формированию навыков решения практических задач.

Кейс-технологии в профессиональном обучении представляет собой систему взаимодействия педагога и обучающихся по формированию общих и профессиональных компетенций и опыта деятельности на основе проектирования и решения проблемных ситуаций.

В рамках данного исследования будут рассмотрены аспекты применения кейс-технология для повышения результативности учебно-воспитательного процесса при обучении студентов экономического профиля и подготовить их к решению профессиональных экономических задач.

Цель исследования состоит в возможности исполь-

зования кейс-технологий для обеспечения качества подготовки специалистов экономического профиля в условиях техникума.

Объект исследования: процесс подготовки специалистов экономического профиля.

Предмет исследования: влияние кейс-технологий на качество подготовки специалистов экономического профиля.

Новизна исследования состоит в том, что описан алгоритм действий преподавателя и обучающихся при использовании кейс-технологий на занятиях по экономическим дисциплинам, определены критерии оценки общих компетенций по экономическим дисциплинам для организаций среднего профессионального образования, описаны условия эффективности применения кейс-технологий в образовательном процессе.

Особенностям организации образовательного процесса в системе среднего профессионального образования посвящены труды Далингер В.А., Ключкова И.Д., Кривых С.В., Листвина А.А., Павлова А.К., Пальянова М.П., Певина М.А., Романченко М.К., Тюнникова Ю.С., Шильников А.Е, вопросам современных образовательных технологий (Беспалько В.П., Бордовская Н.В., Вендина А.А., Малиатаки В.В., Зимняя И.А., Ильина Т.А., Киричек В.В., Киселева Л.С., Кузьминой Н.В, Селевко Г.К, Семушина Л.Г., Талызина Н.Ф., по вопросам разработки кейсовых ситуаций (Беспалько В.П., Гладких И. В., Еремин А.С., Сергеев И.С. и другие [2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10].

Изложение основного материала

Исследователи в своих трудах обращают наше внимание на ряд преимуществ кейс-технологии:

Во-первых, результатом решения кейсов становится формирование опыта практической деятельности у обучающихся техникума; во-вторых в процессе решения развивается критическое мышление у студентов; в-третьих, кейс-технологии способствуют формированию понимания экономических понятий, умению обосновывать и защищать свою точку зрения, развитию ощущения ответственности за свои действия, повышению мотивации к поиску новой информации.

Кейс-технология (кейс-стади) относится к интерактивным методам обучения и является одним из распространенных вариантов метода ситуационного анализа, который предполагает построение одно- или многосоставных гипотез по решению проблемных ситуаций. Основной целью кейс-технологий на занятиях по экономическим специальностям является анализ и оценка ситуации (кейса), возникающей в экономической сфере деятельности, как правило, группой студентов и выработка совместного наилучшего варианта решения.

Экономический кейс – описывает конкретную реальную или смоделированную ситуацию в бизнес-структуре в определенный период времени. Данная технология предполагает решений экономических, управленческих задач и может заключать в себе информацию о финансовом положении организации, производстве, конъюнктуре рынка, конкурентном положении организации на рынке, трудовых и других ресурсах организации, целях, о состоянии внутренней и внешней среды и других элементах и экономических процессах. Описать детально ситуации очень сложно, поэтому не-

обходимо, прежде всего, при ее проектировании ориентироваться на цели и задачи, которые решаются в процессе использования кейс-технологий.

Анализ опыта преподавателей организации среднего профессионального образования показал, что кейс-метод позволяет научить:

- а) принимать эффективные решения в условиях неопределенности и риска;
- б) алгоритму принятия решений в разных условиях и ситуациях;
- в) навыкам системного анализа ситуации;
- г) планированию действий по внедрению решений в образовательный процесс;
- д) применять опыт практической деятельности в реальной ситуации;
- е) обмениваться знаниями, опытом, принимать обоснованные предложения других участников экспертной группы.

Экспериментальная проверка гипотезы исследования проводилась на базе БПОУ ОО «Автодорожный техникум». Нами были проанализированы основные нормативные документы и локальные акты по организации образовательной деятельности в организациях среднего профессионального образования, в том числе ФГОС СПО [1], а так же образовательная программа среднего профессионального образования 38.02.02 Страхование дело (по отраслям), включающая учебный план, рабочие программы по экономическим дисциплинам, методические материалы.

Изучение нормативных документов указывает на необходимость использования при реализации образовательных программ среднего профессионального образования соименных образовательных технологий.

Анализ рабочих программ дисциплин, контрольно-оценочных средств по дисциплине показал, что кейс-технологии чаще используется на тех дисциплинах, где в электронно-библиотечных системах, в сети Интернет представлены готовые кейсы по темам.

Дополнительно проведенный опрос подтвердил полученные данные. Кроме того в ходе анкетирования было выявлено, что преподаватели недостаточно владеют методикой применения кейс-технологий.

Анализ практики работы образовательных организаций показывает заинтересованность в получении качественного образования, с минимальными затратами ресурсов всех участников образовательного процесса. Доказано, что интерактивные технологии позволяют повысить эффективность образовательного процесса и обеспечить качество усвоения материала. Это относится и кейс-технологиям, которые позволяют вовлечь обучающихся в обсуждение реальной ситуации и проявить индивидуальную активную позицию, учитывая интересы других студентов группы.

Для решения первой проблемы нами был разработан и проведен методический семинар для преподавателей техникума, где была рассмотрена технология моделирования учебных кейсов по экономическим дисциплинам.

В ходе семинара были разработаны мини кейс-задания по дисциплине «Менеджмент». В соответствии с ФГОС СПО общие компетенции одинаковы для всех студентов экономических специальностей. Поэтому, разработанные задания можно использовать на заняти-

ях для всех студентов экономических специальностей.

Приведем примеры:

Кейс-задача: В одном из отделов ООО «Орбита» наблюдались низкие показатели эффективности работы, начальник отдела видит причину в неумении взаимодействовать в процессе выполнения задания, плохую дисциплину труда. Пути решения проблемы от видел во введении санкций для сотрудников – опоздание (лишение 30 % премии и более, за незначительную ошибку – понижение в должности на 2 месяца). Объявление новых правил на собрании работников вызвало недовольство большей части сотрудников отделов. Как Вы считаете, к каким результатам может привести такое решение руководителя? Какие решения приняли бы вы в этой ситуации?

Контрольные вопросы:

1. Рассмотрите данную задачу и сделайте вывод насчет концепции «выживания наиболее приспособленных».

2. Предположите, как бы иначе мог поступить руководитель в данной ситуации.

Мы передаем при решении кейса использовать прием «Диалог». Педагог может задать следующие вопросы «Как Вы думаете почему при решении данной проблемы мы допустили ошибку?», «Какие факторы мы не учли?», «Какие еще варианты решения данной ситуации имеют право на существование?», «Какие действия необходимо выполнить, чтобы получить тот результат, который мы запланировали?» и т.д. В ходе обсуждения преподавателю необходимо стимулировать активность обучающихся, самостоятельность принимаемых решений, контролю учебных действий и результатов и сопоставлению их с поставленными задачами.

Кейс-задача: Компания «Атлантида» заметила, что в ее команде резко снижаются показатели эффективности и производительности труда. Руководители компании провели анализ и постарались выявить причины образовавшейся проблемы.

Вывод был таковым, что коммуникация между сотрудниками не была налажена, а также задачи были решены не в полном объеме.

Вопросы: 1. Какие варианты решения данной проблемы вы предложите?

2. Что изменится в компании после предложенных вами решений?

При решении данной кейс-задачи, для подведения студентов к самостоятельному формулированию умозаключений и выводов, педагог может использовать прием, где студентам предлагается определить правильность позиции преподавателя и доказать свою позицию.

Ответ: Возможные варианты решения:

1. Обучение сотрудников коммуникации между собой. Для этого следует проводить тренинги, пригласив на них специалистов данной отрасли.

2. Руководству компании необходимо внедрить систему управления задачами. Необходимо каждому сотруднику предоставить доступ к системе, где для каждого работника персонально будет обозначена задача и срок на ее выполнение. К тому же можно ввести систему отслеживания прогресса выполнения задачи и поле для обратной связи.

3. Проведение встреч за пределами компании. Это поможет наладить коммуникацию в коллективе и повы-

сить эффективность.

4. Внедрение системы поощрения. За выполнение задач в нужный срок полагается какая-либо награда. Это поможет повысить мотивацию сотрудников.

Кейс-задача: Компания «Альбатрос» пришла к выводу, что качество продукции понизилось, из-за чего клиенты жалуются, следовательно репутация компании ухудшается. Руководство компании приняло решение проанализировать ситуацию и выявить, что привело к данному явлению. Оказалось, что организация процесса была максимально неэффективна, а контроль качества был недостаточным.

Вопросы: 1. Какие пути решения данной проблемы вы можете предложить?

2. Что получится в результате предложенных вами решений?

В процессе решения кейс-ситуации можно использовать прием «Учебное комментирование решения задачи». Этот прием предполагает, что в процессе групповой работы один из студентов, выполняя действия по решению кейса, комментирует все, что он выполняет, ссылаясь на нормативно-правовые акты, известные ему правила и т.п. То есть, анализируя и принимая решения, он осуществляет постоянный самоконтроль и, интерпретируя информацию, побуждает к этому других обучающихся группы.

Ответ: Возможные варианты решения:

1. Создание курсов для обучения сотрудников навыкам эффективного контроля качества и управления производством. Для этого необходимо пригласить специалистов по менеджменту.

2. Руководству следует внедрить систему контроля качества. Необходимо проработать каждый этап производства, а также создать механизмы для контроля качества продукции после выпуска.

3. Создание системы поощрения сотрудников.

Второй этап семинара предполагал обсуждение методических аспектов применения кейсов на учебных занятиях по экономическим дисциплинам.

Примерную схему обучения на занятиях по дисциплине «Менеджмент» с использованием кейс-метода мы представили в Таблице 2.

Педагог специализации должен знать основные действия преподавателя и обучающихся при использовании кейс-технологии на учебных занятиях по экономическим дисциплинам. В ходе совместной работы с преподавателями был определен алгоритм действий (Таблица 1).

На подготовительном этапе при определении темы, раздела, программы, задач урока необходимо учитывать, что цель кейс-технологий состоит в том, чтобы совместными усилиями группы проанализировать ситуацию, возникающую в конкретной ситуации (внутренняя, внешняя среда организации) и выработать практическое решение. Кроме того, на этом этапе преподаватель продумает методы и приемы, которые будут использоваться при разборе кейсов.

На консультационном этапе необходимо подвести студентов к восприятию и формулировке целей урока.

На этапе решения кейс-задач необходимо обратить внимание обучающихся на то, что необходимо сначала исследовать ситуацию. Постараться из имеющейся информации выявить стержневую проблему. Если ин-

Таблица 1.

Алгоритм действий преподавателя и обучающихся при использовании кейс-технологий

| Этапы деятельности | Деятельность преподавателя | Деятельность обучающихся |
|------------------------------|---|---|
| Предварительный этап | <p>Определение темы раздела, программы, при изучении которых будут использоваться кейсы</p> <p>Формулирование целей и задач учебного занятия.</p> <p>«Поиск проблемной ситуации (реальной, вымышленной), формулировка проблемы.</p> <p>Проектирование и описание проблемной ситуации, формулирование вопросов к кейсовым задачам.</p> <p>Определение формы организации учебного процесса и приемов организации учебной деятельности обучающихся» [5].</p> | - |
| Консультационный этап | <p>Постановка целей и задач перед обучающимися, ознакомление с ситуацией, особенностями, характерными для ситуации</p> | <p>«Знакомство с ситуацией и ее принятие студентом, ознакомление с нормативно-правовыми документами по рассматриваемой проблеме» [5].</p> |
| Этап выполнения | <p>Консультирование обучающихся, если они возникают вопросы по проблемной ситуацией. Организация работы микрогрупп и отдельных обучающихся</p> | <p>Самостоятельная работа обучающихся в группе по обсуждению по выявлению проблем, построение «дерева» проблем, определение стержневой проблемы, которую необходимо решить.</p> <p>Генерирование вариантов решения проблемы и их оценка.</p> <p>Обсуждение предлагаемых вариантов решения и обоснование правильности выбора решения задачи.</p> |
| Этап проверки | <p>Экспертиза отчетов.</p> | <p>Презентация результатов решения проблемы, обоснование принятых решений.</p> |
| Аналитико-коррекционный этап | <p>Анализ работы обучающихся над кейсом; выявление затруднений, внесение изменений, дополнений в содержание кейсов.</p> | <p>Подведение итогов, рефлексия, что понравилось, что получилось, а чего не хватило.</p> |

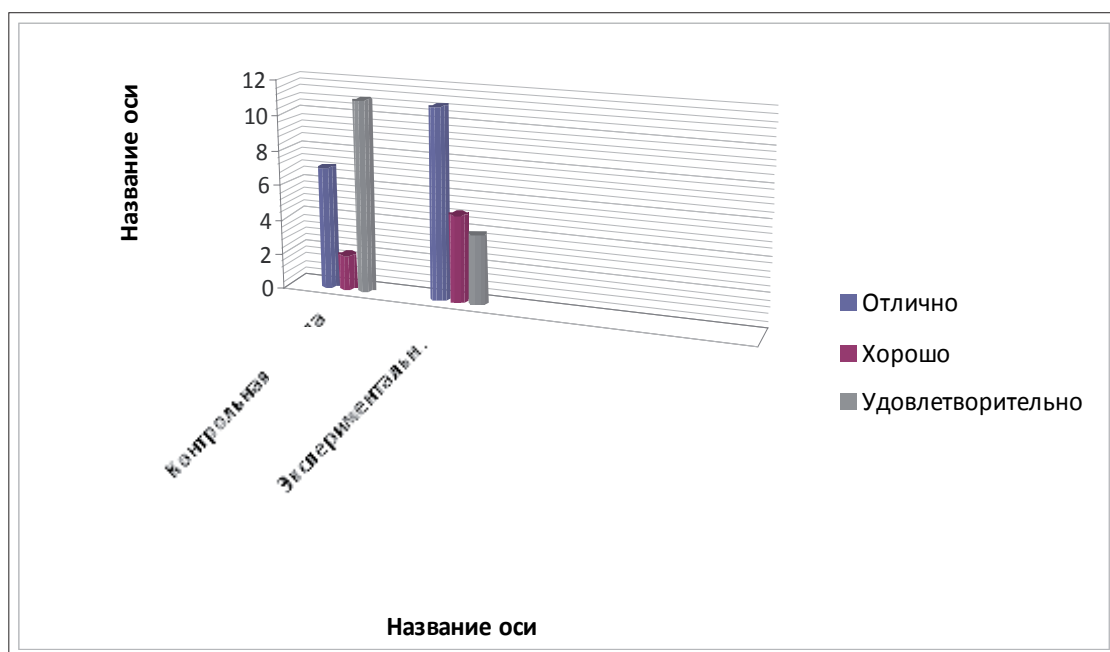


Рис. 1. Результаты опытно-экспериментальной работы.

Таблица 2.

Критерии оценки общих компетенций по дисциплине «Менеджмент»

| Критерий оценки | Оценка | | | |
|---|--|---|---|---|
| | Отлично | Хорошо | Удовлетворительно | Неудовлетворительно |
| «ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность» [1]. | Студент проявляет высокий самостоятельности при постановке и формулировании проблем в области менеджмента Принимает решения в стандартных и нестандартных ситуациях | Студент формулирует проблему при наводящих вопросах преподавателя. Принимает решения в стандартных и несложных нестандартных ситуациях | Студент с помощью преподавателя формулирует проблему, может принимать решения только по простым ситуациям | Студент не может сформулировать проблему, принять решения |
| «ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения» [1]. | Выделяет и умеет отобрать профессионально-значимую информацию для принятия решения. | Осуществляет поиск и в целом отбирает нужную для принятия решения информацию, требующую небольших уточнений | Осуществляет поиск, но информация требует значительных доработок для принятия решения. | Студент не может найти нужную для принятия решения информацию |
| «ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности» [1]. | Студент выбирает наиболее эффективные ИКТ для решения профессиональных задач | Применяет отдельные средства ИКТ для решения профессиональных задач | Студент испытывает сложности в выборе средства ИКТ, но и при помощи преподавателя (однокурсников) использует ИКТ для решения поставленной задачи | Не применяет ИКТ средства |
| «ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями» [1]. | Студент быстро адаптируется к ситуации, выполняет свою часть работы по решению ситуации в заданном ритме, осуществляет по мере необходимости конструктивную коммуникацию с членами группы, аргументировано доказывает правильность предлагаемого решения Является активным участником совместно принимаемого решения | Студент адаптируется к ситуации. Но испытывает незначительные сложности в коммуникации с другими студентами, недостаточно доказательно аргументирует свою точку зрения | Студент включается в решении задачи только тогда, когда его об этом попросят, пассивно ведет себя при решении ситуации, не может аргументировать свою точку зрения по решению ситуации | Студент деструктивно ведет себя при решении кейса, не взаимодействует с другими обучающимися, отказывается выполнять свою часть работы. |
| «ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий» [1]. | Берет на себя ответственность о за постановку задач по решению ситуации перед коллективом обучающихся. Осуществляет контроль в соответствии с поставленной задачей. Организует работу по выполнению задания. Представляет решение команды преподавателю | Студент включается в работу группы по постановке задач по решению ситуации, осуществляет контроль, распределяет работу по выполнению задания по просьбе обучающегося (преподавателя) Вносит дополнения при представлении решения преподавателю. | Студент проявляет слабое желания брать на себя ответственность за работу членов команды. Работает больше самостоятельно, проявляет желание представить свое решения, либо не включается в представление результатов | Студент не берет ответственность |

Таблица 3.

Результаты оценки общих в экспериментальной и контрольной группах на итоговом занятии по дисциплине «Менеджмент»

| Занятие | Количество студентов, получивших оценки «5» и «4» в контрольной группе | Количество студентов, получивших оценку «3» в контрольной группе | Количество студентов, получивших оценки «5» и «4» в экспериментальной группе | Количество студентов, получивших оценку «3» в экспериментальной группе |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| Занятие по дисциплине «Менеджмент» | 9 | 11 | 16 | 4 |

формации недостаточно, предположить варианты возможной информации, сформировать прогнозы развития ситуации, сформулировать критерии для оценки вариантов решения ситуации, предположить возможные варианты ее решения, отобрать лучший вариант по разработанным критериям.

На этапе проверки студенты представляют свои варианты решения ситуации, комментируют, обосновывают принятое решение.

После того как были проведены семинары, преподавателю экономических дисциплин было предложено провести занятия по дисциплине «Менеджмент», раздел «Внешняя и внутренняя среда организации» в одной группе обучающихся (экспериментальной) с использованием кейс-технологий, в другой (контрольной) без использования кейс-технологий. В каждой группе обучающихся было по 20 человек.

Рабочей программой дисциплины соответствии с ФГОС СПО 38.02.02 Страхование дело (по отраслям) по данному разделу предусмотрено формирование следующих компетенций: «ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность. ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности. ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями. ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий» [1].

Нами были разработаны критерии, позволяющие оценить уровень освоения материала студентами по данному разделу (Таблица 2)

Анализ результатов в контрольной и экспериментальной группах проводился с использованием методов наблюдения, опроса обучающихся на итоговом занятии по выбранному разделу. (Таблица 3, Рисунок 1).

В ходе исследования мы выявили, что в группе, где проводились практические занятия с использованием кейс-технологий, количество студентов, получивших оценки «хорошо» и «отлично» составило 88%. Помимо этого, фрагменты занятий, на которых применяются кейс-задачи, отражают один из ключевых принципов создания современного занятия в структуре СПО - принцип фасциации (принцип привлекательности). Студенты, которые обычно не отличались высокой заинтересованностью, на учебных занятиях с использованием кейс-технологий стали проявлять внимание к учебному материалу, активно высказывать свое мнение, рассуждать.

Таким образом, анализ полученных в ходе исследования данных позволил отметить, что на занятиях с использованием кейс-технологий обучающиеся включаются в деятельность быстрее, более активно, действуют в ходе занятия более продуктивно, а результативного такого занятия выше. Прежде всего это связано с интересом студента к такому типу представления материала, повышением мотивации к получению новых знаний. В отличие от традиционного занятия, занятие с применением кейс-технологий позволяет студентам в большей степени работать самостоятельно и делать процесс получения знаний более качественным.

Анализ полученных в ходе исследования данных показывает, что изменяются отдельные характеристики образовательного процесса. Акцент смещается с личности преподавателя на личность обучающегося, а основной целью образовательного процесса является формирование многогранной личности, способной адаптироваться к изменениям окружающего мира.

Эффективность обучения с использованием кейс-технологий в процессе изучения экономических дисциплин обусловлена:

- логичностью и четкостью содержания кейсовых заданий;
- ориентацией учебному материалу, представленного в кейсе на возможности и способности обучающихся;
- глубиной и широтой анализа кейсовых заданий;
- развитием у обучающихся навыков самоконтроля;
- доступом к необходимой информации для принятия решения;
- использованием адекватных приемов обучения при использовании кейс-технологий.

Выводы

Таким образом, кейс-технология представляет собой такую организацию образовательного процесса, при которой студенты дают анализ и принимают решения по реальным бизнес-ситуации, социальным или экономическим ситуациям. Применение кейс-технологий позволяет достичь высоких результатов обучения, способствовать освоению программы учебных дисциплин, создавая среду для самостоятельного обучения. «Внедрение метода case-study позволит повысить качество и эффективность учебного процесса, личную активность, сформировать информационную компетентность, способствуют свободе творчества, а также подготовит обучающихся к жизни в современном информационном обществе» [11], будет способствовать выстраиванию отношений со студентами, создавая чувство интереса к изучению предмета, развитию всех видов деятельности образовательной программы СПО.

Библиографический список

1. ФГОС СПО 38.02.02 Страхование дело (по отраслям) . – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_169382/ed856b02635894ab7528ada084927f808446258d/
2. *Абилдина А.С.* Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании // Педагогическая наука и практика. 2019. № 3(25). С. 50–52. – EDN EAYFZQ.
3. *Апханова Н.С.* Кейс-технологии: актуальность их применения в изучении дисциплины «Общественное здоровье и здравоохранение» / Н.С. Апханова, Е.В. Душина, А.В. Гашенко // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2020. № 9. С. 215–218. – EDN JZSSDH.
4. *Березнева Ю.В.* Кейс-технологии в профессиональной деятельности // Проектное управление социально-экономическим

развитием региона : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 28 апреля 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. С. 31–34. – EDN HGMJDN.

5. Ващенко В.В. Формирование профессиональных компетенций на основе использования кейс-технологий в процессе изучения учебного предмета «Охрана труда» / В.В. Ващенко // ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАЛАНТ – 2023 : Сборник статей III Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 30 октября 2023 года. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. С. 233–243. – EDN ADLKLC.

6. Калустьянц К.А. Использование кейс-технологий в современном вузовском образовании / К. А. Калустьянц // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67-4. С. 160–162. – EDN LXJICR.

7. Казакова Л.Н. Кейс-технологии (case-study) как средство формирования общих профессиональных компетенций обучающихся в системе СПО / Л.Н. Казакова, А.В. Полякова // Восточно-Европейский научный журнал. 2017. № 2-2(18). С. 100–103. – EDN XYDXQZ.

8. Листвин А.А. Среднее профессиональное образование: организация образовательного процесса. Образование и наука. 2014;(7):64-74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-64-74>

9. Никитовская Г.В. Кейс-технология как средство практико-ориентированной подготовки педагогов в вузе // Модернизация современного образования: анализ опыта и тенденций : Монография. Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. С. 144–161. – EDN BOGYDP.

10. Пальянов М.П., Певин М.А., Романченко М.К. и др. Инновационные педагогические технологии как основа опережающей подготовки в профессиональных образовательных организациях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 4 (24). С. 84–91

11. Инновационные технологии как средство активизации самостоятельной работы студентов на практических занятиях в организациях среднего профессионального образования / Е. В. Переверденцева, С. Ю. Дугина, Л. И. Губарева, Е. В. Кузнецова // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 1(98). С. 314-319. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-314-319. – EDN PYNWOI.

References

1. Federal State Educational Standard SPO 38.02.02 Insurance business (by industry). – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-21-02-05-zemelno-imuschestvennye-otnosheniya-486/>

2. Abildina A.S. Case technology as one of the innovative methods in education / A. S. Abildina // Pedagogical science and practice. 2019. No. 3(25). Pp. 50–52. – EDN EAYFZQ.

3. Aphanova N.S. Case technologies: the relevance of their application in the study of the discipline “Public health and healthcare” / N.S. Aphanova, E. V. Dushina, A. V. Gashenko // Quality management system: experience and prospects. 2020. No. 9. Pp. 215–218. – EDN JZSSDH.

4. Berezneva Yu.V. Case technologies in professional activities / Yu. V. Berezneva // Project management of socio-economic development of the region: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Lipetsk, April 28, 2022. Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2022. Pp. 31–34. – EDN HGMJDN.

5. Vashchenko V.V. Formation of professional competencies based on the use of case technologies in the process of studying the educational subject “Occupational Safety and Health” / V.V. Vashchenko // PEDAGOGICAL TALENT – 2023: Collection of articles of the III International Professional Research Competition, Petrozavodsk, October 30, 2023. – Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science” (IP Ivanovskaya I.I.), 2023. Pp. 233–243. – EDN ADLKLC.

6. Kalustyants K.A. The use of case technologies in modern university education / K. A. Kalustyants // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 67-4. Pp. 160–162. – EDN LXJICR.

7. Kazakova L.N. Case technologies (case-study) as a means of developing general professional competencies of students in the secondary vocational education system / L. N. Kazakova, A. V. Polyakova // East European Scientific Journal. 2017. No. 2-2(18). Pp. 100–103. – EDN XYDXQZ.

8. Listvin A.A. Secondary vocational education: organization of the educational process. Education and science. 2014; (7): Pp. 64–74. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-7-64-74>

9. Nikitovskaya G.V. Case technology as a means of practice-oriented training of teachers at a university / G.V. Nikitovskaya // Modernization of modern education: analysis of experience and trends: Monograph. – Petrozavodsk: International Center for Scientific Partnership “New Science” (IP Ivanovskaya I.I.), 2022. Pp. 144–161. – EDN BOGYDP.

10. Palyanov M.P., Pevin M.A., Romanchenko M.K. et al. Innovative pedagogical technologies as the basis of advanced training in professional educational organizations // Professional education in Russia and abroad. 2016. No. 4 (24). Pp. 84–91

11. Innovative technologies as a means of enhancing students’ independent work in practical classes in organizations of secondary vocational education / E. V. Perevedentseva, S. Yu. Dugina, L. I. Gubareva, E. V. Kuznetsova // Scientific notes of the Orel State University. 2023. No. 1(98). Pp. 314–319. – DOI 10.33979/1998-2720-2023-98-1-314-319. – EDN PYNWOI.

УДК 37.032

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-266-271

ЛАВРИКОВА НАТАЛИЯ ИГОРЕВНА

доктор экономических наук, доцент, сотрудник Академии ФСО России

КОТЕЛЬНИКОВ ВЛАДИМИР АНАТОЛЬЕВИЧ

кандидат педагогических наук, доцент, сотрудник Академии ФСО России

КОЧЕРГИН ИГОРЬ ГЕННАДЬЕВИЧ

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории, политологии и государственной политики, Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Орёл, Россия

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

LAVRIKOVA NATALIA IGOREVNA

Doctor of Economics, Associate Professor, employee of the Academy of the Federal Security Service of Russia

KOTELNIKOV VLADIMIR ANATOLIEVICH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, employee of the Academy of the Federal Security Service of Russia

KOCHERGIN IGOR GENNADIEVICH

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of History, Political Science and Public Policy, Central Russian Institute of Management - branch of RANEPА, Orel, Russia

E-mail: nalavrikova@yandex.ru

ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

PREDICTORS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY TRANSPROFESSIONALISM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Целью статьи является анализ предикторов развития транспрофессионализма личности в образовательной среде. Авторами рассматриваются предикторы как приоритетный индикатор, обеспечивающий прогноз какого-либо явления, но не являющийся причиной такого события. Генезис данной дефиниции изучается через детерминирующие развитие личности в образовательной среде.

Ключевые слова: образовательная среда, формирование личности, профессионализм, человек, профессиональное развитие личности.

The purpose of the article is to analyze the predictors of the development of personality transprofessionalism in the educational environment. The authors consider predictors as a priority indicator that provides a forecast of a phenomenon, but is not the cause of such an event. The genesis of this definition is studied through determining the development of personality in the educational environment.

Keywords: educational environment, personality formation, professionalism, person, professional personality development.

Введение

Актуальность настоящей темы исследования определяется как академическими, так и прикладными основаниями. Профессиональное развитие человека это один из факторов, который делает развитие неотчуждаемым процессом, вызванным этим изменением, а также, в некотором смысле, результатом этого развития. Однако, чтобы это развитие было процессом, направленным на достижение поставленных *целей*, человек, которому он подчиняется, должен осознавать его сущность, а также факторы, определяющие его ход и достигаемые эффекты. Это является необходимым условием для того, чтобы человек мог правильно управлять собственным профессиональным развитием, адаптируя его как к своим профессиональным предпочтениям, а также все те потребности, которые являются функцией динамического изменения, происходящего в окружающей среде.

Новизна настоящего исследования состоит, в том, что были выявлены углубленные характеристики и свойства профессионального развития личности, имеющие место в последующих периодах ее жизни, в которых основные формы деятельности подчиняются, прежде всего, различным ступеням образования.

Для достижения, поставленной выше, цели исследования применялась комплексная методика на базе эмпирических и теоретических *методов исследования*: педагогическое наблюдение, обобщение накопленного опыта, мониторинг, а также анализ, синтез, дедукция, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация, системный анализ.

Изложение основного материала

Сторонники парадигмы развития человека с точки зрения биологического процесса настаивают на ладарной модели жизненного пути – это временная шкала, на которой отдельные участки представляют собой последовательные события и алгоритмы поведения, хронологически упорядоченные. Для такого упорядочения используются такие понятия, как: периоды, фазы, этапы, которые позволяют создавать систему, дать соответствующий алгоритм, структурировать знания о происхождении человека в биологическом, физическом или психическом генезисе на различных этапах его жизни.

Иначе говоря, жизнь и развитие человека воспринимается и описывается как биографического существа. Правда, характеристики, которые используются представителями этих течений для описания хода жизни че-

ловека, также рассматривается в перспективе, однако они упорядочены по определенным периодам жизни [2, 5, 6]. Это, например, сфера профессиональной деятельности, семейная жизнь, социальное положение, существенные изменения в карьере человека и т.д.

В данном исследовании делается попытка показать профессиональное развитие человека в т.ч. в контексте его биологических особенностей, где предиктором развития является окружающая среда, в которой человек живет и развивается, хотя, что для полного проявления как сущности, так и условий профессионального развития конкретному человеку следует обратиться как к биологическим теориям, как и социальным. Комплексный анализ и описание того, что биологические и социальные условия предоставляют возможность для лучшего понимания сложности процесса профессионального развития конкретного человека.

Анализируя ход человеческой жизни и ее развитие, можно сосредоточиться на том, что является единственным, принадлежащим только конкретному человеку в широком контексте социальных процессов.

Все чаще в исследованиях [1, 3, 4, 6], целью которых является углубленное изучение и описание сущности или смысла какой-либо области жизни человека, исследователи прибегают к биологическим методам, считая, что индивидуальное предоставляет информацию о выживании человека в различных фазах жизненного цикла и влияние этих переживаний на образ жизни и развитие профессиональной единицы.

Таким образом, создается субъективная картина жизни и развития человека, который всегда функционирует в определенных социальных условиях, и в сочетании с объективным описанием, основанным на полученных фактах из анализа профессионального развития человека, имеющего место в определенных фазах жизни индивида, воспринимаемый во временной

перспективе, позволяющей углубленное изучение профессионального развития каждого человека. Эта столь ценная перспектива для лучшего понимания хода профессионального развития конкретного человека заключается в том, что на самом деле, в принципе, не существует одинаковых двух людей, которые развиваются в одинаковых условиях. Каждый человек живет и развивается в специфической для себя социальной среде.

Каждый человек – почти с рождения, находясь в различной окружающей среде, вступает в межличностные отношения с разными людьми и социальными группами [1]. В каком-то смысле под влиянием этих людей или социальных групп, а в определенные периоды своей жизни и оказывает на нее влияние.

Мы рождаемся с закодированной генетической установкой – необходимостью жить вместе с другими людьми, принимать решения самостоятельно. Чтобы быть полностью способным к этому, необходимо пройти долгий процесс социализации, рассматриваемый представителями различных областей науки (в том числе психологии и педагогики) как социальное измерение всех воздействий, которым подвергает нас окружающая среда или, иначе говоря, социальная среда.

Поэтому не будет преувеличением утверждение, что нет такого периода (фазы) в жизни индивида, в котором (социальные условия) не будут влиять на развитие личности (в том числе его профессиональное развитие); это влияние может иметь меньшее или большее значение (рис. 1).

Расположенные в этой структуре различные фигуры показывают, что определенный тип среды имеет различное влияние на профессиональное развитие человека на отдельных этапах его жизни. Кроме того, влияние определенных сред уже воспринимается в младенческом и зрелом периоде, продолжается с разной ин-

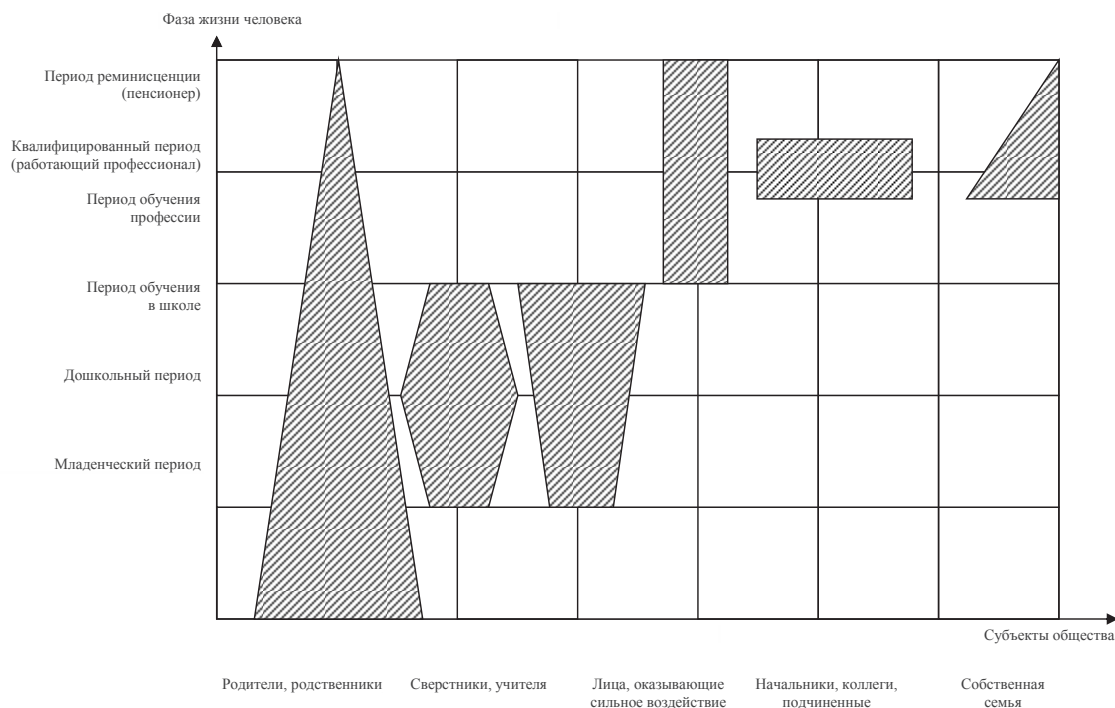


Рис. 1. Структура социальной обусловленности профессионального развития личности.

тенсивностью на всех этапах жизни индивида, а другие среды воспринимаются только в определенном периоде развития, а затем проявляются в тенденции к увеличению или уменьшению до полного прекращения на последующих этапах жизни человека.

Далее предикторы развития транспрофессионализма личности в образовательной среде рассмотрим сквозь призму профессионального развития педагогов высшей школы.

Вопросы профессионального развития педагогов являются весьма актуальными, охватывают множество аспектов и рассматриваются в различных научных направлениях, главным образом в педагогике (и ее субдисциплине – педевтологии) и психологии [3,6].

Дефиниция «профессиональное развитие педагога» не имеет единого определения, поскольку это развитие длительно и разделено на этапы, в ходе него происходят качественные и количественные изменения. Оно имеет множество условий: биологических, психологических, социальных, культурных, исторических, технических, образовательных и экономических.

Стоит констатировать, что профессиональное развитие педагога – это процесс, продолжающийся на протяжении всей его профессиональной деятельности [1, 5]. Он включает в себя как опыт преподавателя, так и самообследование, благодаря которому он проверяет свои навыки, повышает квалификацию или приобретает новую, расширяет фундаментальные знания.

Профессиональное развитие – это продолжение образования и повышение квалификации, т.е. часть процесса непрерывного образования, которая может иметь компенсаторную, имплементационную, обновляющую и интеграционную функцию. Оно принимает различные формы: от поддержки в период адаптации посредством самообразования, участия в курсах, тренингах и конференциях, организуемых институтами повышения квалификации, прохождения аспирантуры, до мероприятий в рамках профессиональной переподготовки.

В силу специфики работы преподавателя, подготовка к профессии системна и всегда носит неполный и временный характер. Развитие не происходит само по себе, его можно заблокировать на каждом этапе. Поэтому важно поддерживать педагогов в переходе на последующие этапы развития, которое зависит от собственных усилий, направленных на понимание и изменение себя.

Профессиональное развитие педагога – это процесс, продолжающийся всю жизнь, в ходе которого формируются взгляды, ценности, навыки, знания, а также интересы и личностные характеристики. Учитывая специфику его работы, сложность ее условий и динамику изменений, происходящих вокруг, стоит задать вопрос о правомерности выделения этапов этого процесса. Системные решения по развитию, например, в виде ступеней профессионального продвижения, могут стимулировать постоянное повышение квалификации преподавателей.

В настоящее время в педагогическом дискурсе также уделяется внимание ценностям адаптации системы повышения квалификации педагогов к потребностям высшей школы. Акцент здесь делается на стимулировании развития всех образовательных учреждений, а не только отдельных представителей профессорско-

преподавательского состава (ППС). Новые знания и навыки призваны стать средством внесения изменений в систему высшего профессионального образования. Стоит подчеркнуть необходимость сохранения баланса между индивидуальным развитием педагогов и организационным обучением (на рабочем месте и вне его)

Таким образом, профессиональное развитие педагогов состоит из всего естественного опыта обучения и той сознательной и запланированной деятельности, которая была направлена на то, чтобы прямо или косвенно принести пользу отдельному человеку, группе или образовательному учреждению и, тем самым, улучшить качество преподавания. Это процесс, посредством которого преподаватели самостоятельно или совместно с другими оценивают, обновляют и расширяют свои обязательства, и который приводит к изменению моральных целей обучения. Благодаря этому они также приобретают и критически развивают знания, навыки и когнитивные способности, необходимые для правильного профессионального размышления, планирования и работы с молодежью и коллегами на каждом этапе своей педагогической жизни.

Данное определение наглядно показывает сложность вопросов профессионального развития. Педагог здесь активен, он оценивает свои навыки, обновляет и расширяет их, вносит изменения и осуществляет дальнейшие размышления. Его развитие связано с коллективом всего образовательного учреждения и, прежде всего, развитием обучающихся. Это развитие не происходит изолированно, а присутствует во всех повседневных процессах преподавания.

Стоит подчеркнуть чрезвычайно важную роль профессиональной культуры и этики, основанной на сотрудничестве всего коллектива и непрерывном обучении в этом процессе. Таким образом, можно предположить, что личная культура человека будет как основной составляющей культуры труда педагога, так и значимым предиктором, обуславливающим профессиональное развитие личности (рис. 2).

Человек с высокой личной культурой обычно характеризуется также высокой профессиональной этикой и, следовательно, заботой о своем собственном профессиональном развитии. Такой человек видит дефицит своего профессионального мастерства, быстрее и лучше реагирует на него, например, принимая решения о необходимости повышения квалификации, совершенствования и самообразования. В процессе выполнения своих профессиональных задач, благодаря хорошей организации труда и высокого интеллектуального уровня, педагог эффективно выбирает лучшие методы и формы воздействия на обучающихся.

Словом, высокая личная культура и профессиональная этика являются теми предикторами, которые благотворно влияют на профессиональное развитие личности с точки зрения темпа, структуры и масштаба этого развития.

В свою очередь, профессиональная изоляция становится барьером для развития педагога. Поэтому необходимо создать условия для осуществления следующих действий:

- посещение открытых и показательных занятий коллег;
- обмен передовым опытом;

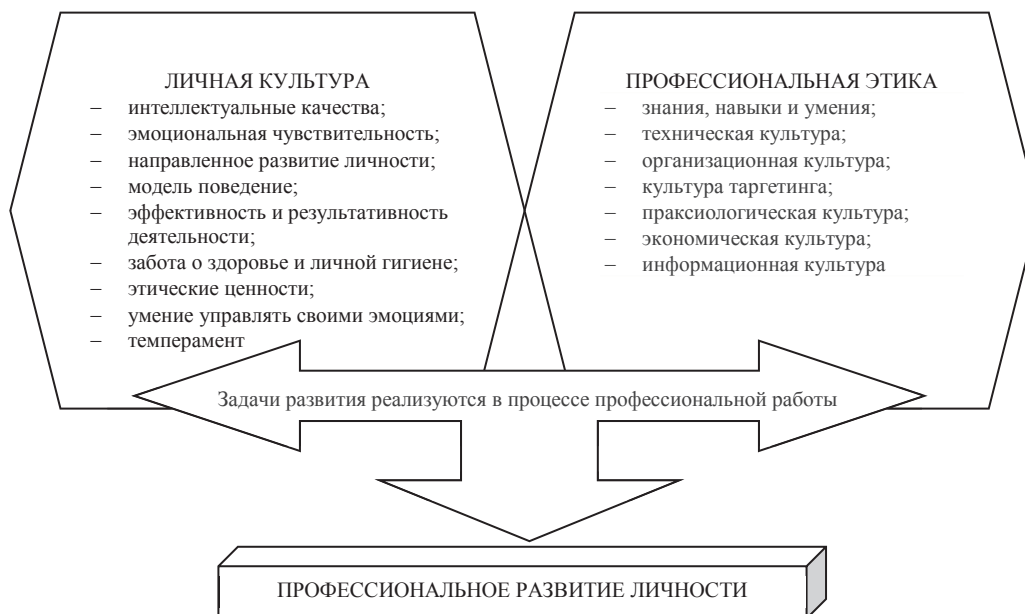


Рис. 2. Роль личной культуры и этики в профессиональном развитии личности.

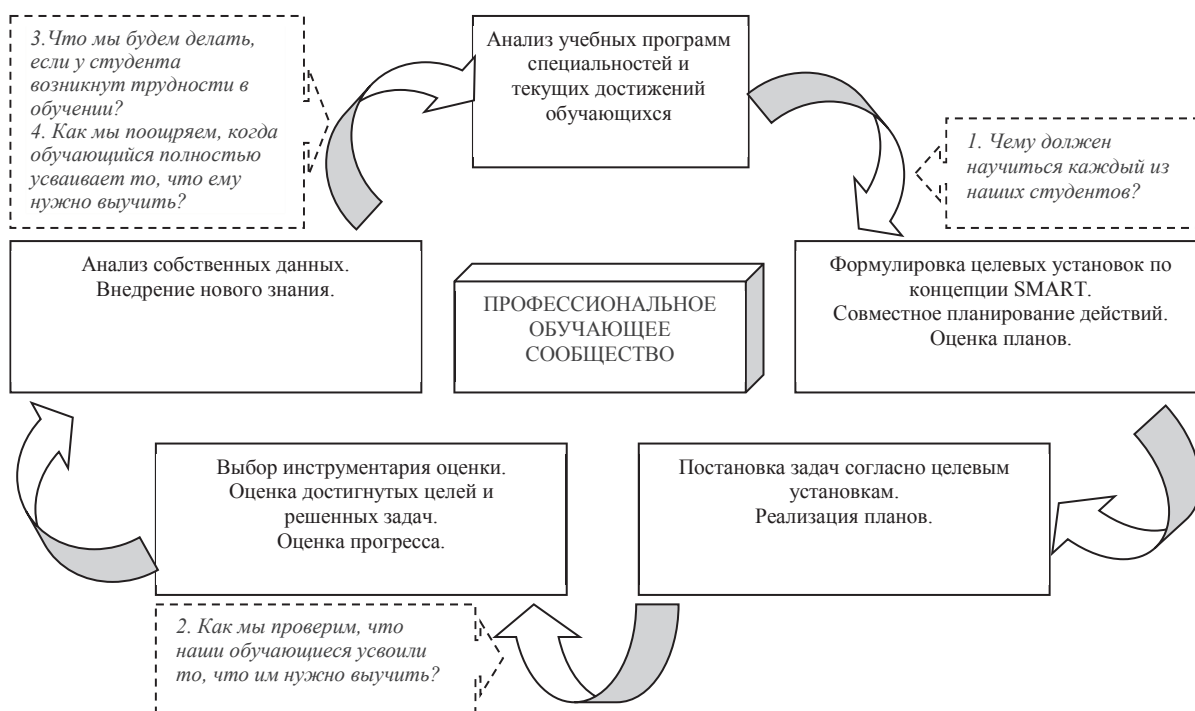


Рис. 3. Алгоритм непрерывного цикла профессионального обучающего сообщества.

- участие в работе целевых групп;
- внутри- и межвузовское сотрудничество;
- командное планирование.

Особую роль в профессиональном становлении педагога высшей школы могут играть профессиональные обучающие сообщества. В этой идее будет воплощено профессиональное развитие, основанное на деятельности, запланированной в коллективе сотрудничающих преподавателей, на рассмотрении результатов этой деятельности, на размышлении, целеустремленности и ответственности. Здесь стоит уточнить основные понятия профессионального обучающего сообщества (ПОС).

«Профессионалы» – это люди, ответственные за

создание благоприятной среды обучения

«Обучение» – это деятельность, которой занимаются профессионалы для углубления своих знаний и улучшения навыков.

«Сообщество» – это группа людей, целью которой является совместное осознание проблем, требующих размышления, осознание их важности и определение связанных с ними целей.

Работа в таких сообществах может касаться образовательных, предметных или кейс-стади проблем. Этокоманды, в которых педагоги, часто неформально, встречаются для обмена профессиональным опытом, участвуют в профессиональных дискуссиях, анализе и

размышлениях над улучшением методов обучения.

Итак, ПОС – это тип социального сообщества, члены которого чувствуют сильную психологическую связь; устанавливаются на основе объективно обусловленных отношений, а также общности убеждений, чувств и принятых ценностей; членство в котором позволяет удовлетворить множество различных профессиональных потребностей его членов.

Целесообразно выделить 6 особенностей, которые отличают ПОС от других моделей функционирования ППС.

1. Приоритет обучения.
2. Культура сотрудничества и непрерывного обучения, как для каждого обучающегося, так и для каждого преподавателя.
3. Совместное размышление над текущими профессиональными задачами и поиск лучших практик для достижения намеченных целей.
4. Обучение через действие.
5. Стремление к непрерывному развитию.
6. Доминирующая роль достижений.

Приоритет обучения.

Педагоги, работающие по модели ПОС, отличаются от традиционных коллективов своим подходом к преподаванию. Они уделяют больше внимания процессу обучения студентов и самих себя. Важно то, что и как делает обучающийся/преподаватель, чем сам факт заученной информации. Такой подход предполагает радикальное изменение системы профессионального образования. Во время регулярных встреч преподаватели обсуждают возможности и потребности каждого обучающегося и планируют для него соответствующие мероприятия. Если возникают проблемы с достижением запланированных результатов, студент получает помощь, например, в виде продления времени на освоение навыков, поддержки со стороны другого студента-наставника или новых способов работы. Для студентов, которым обучение дается легко, они определяют следующие задачи.

Таким образом, педагоги работают в сообществе по циклу: после оценки текущей ситуации планируют действия, реализуют их, делятся в коллективе размышлениями и результатами реализованных действий, проводят мониторинг и планируют следующие шаги.

Культура сотрудничества и непрерывного обучения.

Традиционно, по причине профессиональной субординации, в вузах сотрудничество заканчивается, когда преподаватель входит в аудиторию.

В ПОС сотрудничество носит системный, процессный характер и касается повседневной практики. Вместе они исследуют, планируют, вносят целевые корректировки, экспериментируют и обмениваются опытом. Каждый член сообщества имеет возможность быть лидером, а приоритетом является забота о других: не только о каждом обучающемся, но и о каждом педагоге. Вместе, ища оптимальные формы работы, педагоги развивают свое мастерство, расширяют знания и осваивают новые навыки. Сотрудничество в ПОС является средством дальнейшего развития обучающихся, ППС и образовательных организаций. Важно, чтобы члены сообщества разделяли ценности и взгляды на преподавание, а также видение того, как работает образовательное учреждение.

Совместное размышление над текущими событиями и поиск лучших практик.

Педагоги в ПОС ищут лучшие практики преподавания и обучения. Они исследуют вопросы своей повседневной практики и наблюдают за текущими достижениями своих студентов. Вместе они планируют и разрабатывают решения и методы действий, реализуют их и оценивают эффективность. Модель ПОС предполагает, что его члены любознательны, открыты для перемен и не боятся экспериментировать. Они стремятся развивать новые навыки и компетенции, что, в свою очередь, приводит к углублению их опыта и осведомленности, что приводит к изменениям в отношениях, убеждениях и привычках, а со временем – к изменениям в профессиональной культуре.

Обучение через действие.

Члены ПОС эффективно переходят от формулирования стремлений к их реализации, от видения к реальности. Они понимают, что обучение происходит в основном в действии, во время деятельности, участия, вовлеченности и получения опыта. Благодаря работе в сообществе они быстрее принимают меры. Обучение посредством действий касается обучающихся и педагогов. Действуя, и студенты, и преподаватели интенсивнее расширяют свои знания и быстрее приобретают навыки, чем обучаясь только посредством чтения, слушания, размышления или построения планов.

Задача популяризаторов модели ПОС состоит в том, чтобы преподаватели разрабатывали и внедряли различные образовательные стратегии. Члены ПОС, в свою очередь, поймут, что пока они не будут действовать, экспериментировать и предпринимать различные действия, они не могут рассчитывать на изменение неудовлетворительных результатов своей работы и работы своих обучающихся.

Стремление к непрерывному развитию.

Это несогласие со статус-кво и постоянный поиск лучших способов достижения целей и задач образовательной организации являются одной из характерных особенностей ПОС.

Частое планирование практики вовлекает весь ППС в непрерывный цикл (рис. 3):

1. Сбор информации о текущей успеваемости студентов;
2. Разработка стратегий и идей для преодоления недостатков обучения студентов и укрепления их сильных сторон;
3. Претворение в жизнь этих стратегий и идей;
4. Анализ влияния внесенных изменений, проверка того, что работает, а что нет;
5. Применение в следующем цикле новых знаний, полученных в предыдущем.

В каждом цикле ППС, являющиеся членами данного учебного сообщества, должны ответить на четыре вопроса:

1. Чему должен научиться каждый из наших студентов?
2. Как мы проверим, что наши обучающиеся усвоили то, что им нужно выучить?
3. Что мы будем делать, если у студента возникнут трудности в обучении?
4. Как мы поощряем, когда обучающийся полностью усваивает то, что ему нужно выучить?

Доминирующая роль достижений

Члены ПОС знают, что результаты их действий важнее их намерений. Педагоги разрабатывают и реализуют цели, соответствующие целям образовательного учреждения, а также инструментарий оценки, соответствующий идее оценивания. Студенты несколько раз в год получают оценку своих достижений – обратную связь, которая помогает им учиться. В свою очередь, сотрудничающие со студентами преподаватели получают информацию об их успеваемости и могут быстро определить области, которые вызывают проблемы. Тем самым, студенты и педагоги выявляют сильные и слабые стороны своей работы и учатся друг у друга.

Стоит заметить, что ПОС – не разовая программа, после которой начинается другая, – это постоянный, непрерывный процесс, осуществляемый в виде цикла. Его цель состоит не просто в изучении новых стратегий, а в создании условий для функционирования среды, в которой экспериментирование и новизна воспринимаются не как задача или проект, который необходимо выполнить, а как способ повседневного функционирования образовательного учреждения. Участие в этом процессе предназначено не только для лидеров, т.к. это ответ-

ственность каждого участника ПОС.

Выводы

Проведя анализ предикторов развития транспрофессионализма индивидуума в образовательной среде, мы рассмотрели личность педагога и обучающегося сквозь призму биологического происхождения и социальной адаптации.

Был предложен алгоритм цикла профессионального обучающего сообщества, которая представляет собой благоприятную среду для применения теории конструктивизма на практике. Алгоритм цикла ПОС характеризуется следующими свойствами: общие убеждения, ценности и видение того, какой должно быть образовательной учреждение, общее лидерство среди членов, условия, способствующие совместной работе и здоровые межличностные отношения, основанные на внутренней мотивации, ориентированные на потребности студентов, на повышение эффективности взаимодействия преподавателей и обучающихся, обмен навыками/опытом и получение обратной связи по повседневной профессиональной практике.

Библиографический список

1. *Базаева Ф.У.* Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности / Ф. У. Базаева // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. 2022. Т. 18, № 1(27). С. 46–51.
2. *Барханоева Д.И.* Формирование личности в воспитательно-образовательной среде / Д. И. Барханоева // Научно-исследовательский центр «Вектор развития». 2022. № 8. С. 355–357.
3. *Воденко К.В.* Академическое лидерство: институциональные и региональные аспекты / К.В. Воденко, В.Н. Гурба, С.С. Черных // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2023. Т. 16, № 1. С. 7–17.
4. *Захаров А.С.* Облик транспрофессионального работника через призму образовательной среды университета / А. С. Захаров, Е. В. Лысенко // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2020. Т. 9, № 5. С. 38–46.
5. *Манченко И.П.* Формирование профессиональных ценностей личности будущих экономистов: результаты исследования / И. П. Манченко // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4(89). С. 193–196.
6. *Хмызова Н.Г.* Условия социально-профессиональной адаптации бакалавров в процессе подготовки к педагогической деятельности / Н. Г. Хмызова, В. Н. Правдюк // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 2(99). С. 359–362.

References

1. *Bazaeva F.U.* Innovative educational environment as a factor of personal self-realization / F. U. Bazaeva // Bulletin of the GGNTU. Humanities and socio-economic sciences. 2022. vol. 18, No. 1(27). Pp. 46–51.
2. *Barkhanoeva D.I.* Personality formation in the educational and educational environment / D. I. Barkhanoeva // Scientific Research Center «Vector of development». 2022. No. 8. Pp. 355–357.
3. *Vodenko K.V.* Academic leadership: institutional and regional aspects / K. V. Vodenko, V. N. Gurba, S. S. Chernykh // Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Socio-economic sciences. 2023. Vol. 16, No. 1. Pp. 7–17.
4. *Zakharov A.S.* The appearance of a transprofessional worker through the prism of the educational environment of the university / A.S. Zakharov, E. V. Lysenko // Personnel and intellectual resources management in Russia. 2020. Vol. 9, No. 5. Pp. 38–46.
5. *Manchenko I.P.* Formation of professional values of the personality of future economists: research results / I. P. Manchenko // Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 4(89). Pp. 193–196.
6. *Khmyzova N.G.* Conditions of social and professional adaptation of bachelors in the process of preparation for pedagogical activity / N. G. Khmyzova, V. N. Pravdyuk // Scientific notes of the Orel State University. 2023. № 2(99). Pp. 359–362.

УДК 378.147.091.33:811.1/.8

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-272-275

ЛЕЙКИНА МАРИНА МАРАТОВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: leikina-marina@mail.ru

РУМЯНЦЕВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: alex_z.7300@mail.ru

LEIKINA MARINA MARATOVNA

Candidate of Philological Sciences Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: leikina-marina@mail.ru

RUMYANTSEVA ELENA NIKOLAEVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: alex_z.7300@mail.ru

ПРИНЦИПЫ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

THE PRINCIPLES OF MODERN METHODS AIMED AT FOREIGN LANGUAGE QUALITY TEACHING OF PART-TIME STUDENTS

В статье исследуется специфика профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов заочных форм обучения. Основной акцент делается на анализе современных методологических аспектов обучения и исследовании иноязычной коммуникативной компетенции, которая лежит в основе всех других профессиональных компетенций и необходима для практического овладения иностранным языком с целью подготовки конкурентоспособных специалистов высшей квалификации. Анализируются не только методы и способы, позволяющие создать условия для формирования у обучающихся речевых навыков, но и сопутствующие сложности, препятствующие качественному усвоению материала, такие как недостаточность времени, отводимого на иноязычную подготовку, низкий уровень мотивации студентов-заочников и другие.

Ключевые слова: заочное обучение, профессионально ориентированное обучение, компетентностный подход, иноязычная компетенция, речевые навыки, иностранные языки, методика обучения, самостоятельная работа.

The article examines the specifics of professionally oriented foreign language teaching of part-time students. The main focus is on the analysis of modern methodological aspects of education and the research of foreign language communicative competence. This type of competence is in the basis of all professional competencies and is necessary for practical mastery of the foreign language in order to prepare competitive highly qualified specialists. The article analyzes not only the methods and ways that allow to create conditions for formation students' speech skills but also the accompanying difficulties that hinder the qualitative assimilation of knowledge such as insufficient time allocated to foreign language training, low motivation of part-time students and others.

Keywords: correspondence course, professionally oriented learning, competence-based approach, foreign language competence, speech skills, foreign languages, teaching methods, individual work.

Последние несколько лет отмечены существенными преобразованиями в сфере высшего образования и внедрением различного рода инноваций. Поиск способов повышения эффективности образования стал причиной модернизации обучения иностранным языкам в вузе и постепенного перехода к компетентностному подходу, который имеет прикладную направленность и отвечает за формирование у студентов ряда навыков и умений, позволяющих в дальнейшем решать конкретные профессиональные задачи.

ФГОС ВПО 3-го поколения был разработан на основе профессиональных и общекультурных компетенций, с целью развития межкультурного и делового дискурса на иностранном языке для последующей профессиональной деятельности и востребованности на рынке труда.

В качестве ключевых причин для введения в учебный процесс различного рода усовершенствований и

инноваций следует выделить: компетентностный подход, который считается одним из основополагающих принципов современной образовательной модели; существенное возрастание значимости личностно ориентированного подхода, который требует учитывать индивидуальные особенности и личные устремления обучающихся; возросшую роль сотрудничества и эффективного взаимодействия между студентами и преподавателями; необходимость мотивации обучающихся и поощрения их самостоятельной работы; использование современных технологий и др. [5].

Иноязычная компетентность на сегодняшний день рассматривается многими исследователями в качестве неотъемлемой составляющей общепрофессиональной компетентности востребованного специалиста. Кроме того, она предоставляет возможности для непрерывного самообразования, так как даёт доступ к источникам информации и специализированной литературе на

иностранных языках, позволяет следить за мировыми тенденциями, инновациями и достижениями в будущей профессии.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что профессионально ориентированный подход в преподавании иностранных языков обладает рядом неоспоримых достоинств, поскольку позволяет принимать во внимание потребности самих обучающихся при изучении лексико-грамматических единиц с их последующей отработкой [6].

В статье мы затрагиваем ряд вопросов, имеющих отношение к методике обучения иностранному языку студентов заочной формы обучения. *Актуальность* выбранной нами темы обусловлена необходимостью дальнейшей проработки методологических подходов для повышения качества подготовки студентов заочной формы обучения.

В качестве главной задачи при иноязычной подготовке студентов ставится цель сформировать у них перечень компетенций и практических навыков, необходимых для владения языком специальности и таким образом подготовить конкурентоспособных специалистов высшей квалификации. В результате профессионально ориентированного обучения иностранному языку студенты должны овладеть следующими навыками: читать и понимать специальные тексты на иностранном языке, знать специальную лексику и терминологию, разбираться в культурных аспектах и традициях страны изучаемого языка, уметь осуществлять общение с зарубежными специалистами из своей области.

Новизна данной работы заключается в концептуальном подходе к структурному анализу теоретических и практических результатов исследований, а также в заключениях авторов на основе полученных данных.

Цель исследования – провести анализ специфики профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов, обучающихся на заочном отделении.

Изложение основного материала

В данном исследовании был проведён анализ научных трудов и результатов экспериментов российских учёных (П.И. Образцова, О.Ю. Ивановой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, К.А. Кручининой и др.), которые высказывались в пользу профессионально ориентированного обучения и делали акцент на его значимости, поскольку оно нацелено на решение тех задач, с которыми могут столкнуться обучающиеся в своей деятельности после завершения профессиональной подготовки.

Основная цель при иноязычной подготовке кадров высшей квалификации состоит в необходимости сформировать у студентов ряд компетенций, которые требуются для практического владения языком нужной специальности и подразумевают способность и желание будущих профессионалов решать коммуникативные задачи на местах [3, с. 65]. Это предполагает формирование и совершенствование коммуникативной языковой компетенции, которая включает в себя базовые компоненты, отвечающие за развитие всех речевых навыков (способность воспринимать и понимать иноязычную письменную и устную речь на слух, читать и понимать тексты по своей специальности, умение свободно фор-

мулировать свои высказывания и поддерживать диалог). Рассмотрим ниже эти компоненты.

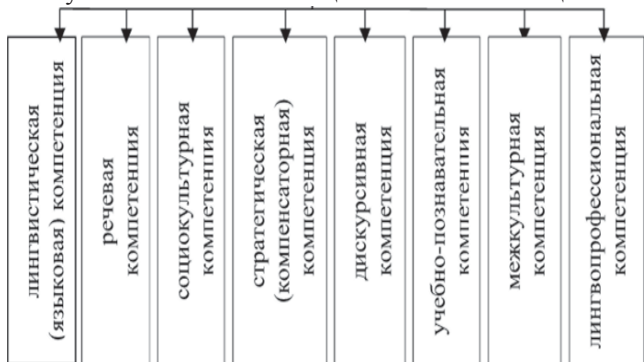
1. Лингвистический компонент заключается в обучении студентов разговорной и профессиональной лексике, семантическим, фонетическим, стилистическим аспектам, грамматическим нормам иностранного языка.

2. Социолингвистический компонент направлен на овладение определёнными коммуникативными нормами и правилами для грамотного общения в различных речевых ситуациях, а также на получение необходимых навыков, которые с высокой долей вероятности потребуются будущему специалисту в его профессиональной деятельности.

3. Прагматический компонент – умение использовать языковые средства в устной и письменной речи.

Многие учёные и методисты отмечают, что иноязычная коммуникативная компетенция должна рассматриваться в качестве ведущей, так как она лежит в основе всех других компетенций [9].

На рис. 1 изображена подробная схема иноязычной коммуникативной компетенции и её составляющих.



Овладение иноязычной коммуникативной компетенцией достигается, прежде всего, с помощью развития речевых навыков.

Учебная дисциплина «Иностранный язык» ориентирована на формирование у студента определённого набора навыков и умений, позволяющих повышать свой уровень познаний с помощью иноязычных источников информации и осуществлять общение не только на бытовые темы, но и в рамках будущей специальности.

Реализуя процесс обучения, преподаватель должен следовать определённым целям и задачам, ориентируясь на требования государственного образовательного стандарта и составленную на его основе рабочую программу по дисциплине «Иностранный язык», которая подразумевает использование того или иного учебно-методического комплекса. Согласно определённым целям, которые должны быть достигнуты в рамках конкретного занятия, преподаватель опирается на общие положения, взятые из курса методики обучения иностранному языку.

На первом курсе студенты изучают иностранный язык для общих коммуникативных целей, а со второго курса занимаются им более углублённо, в зависимости от получаемой специальности. Изучение общего курса иностранного языка позволяет выявить и устранить возможные пробелы в знаниях обучающихся. Освоение дисциплины «Иностранный язык» на втором курсе способствует достижению высокого уровня языковой компетенции и совершенствованию необходимых речевых навыков. В результате освоения курса студенты долж-

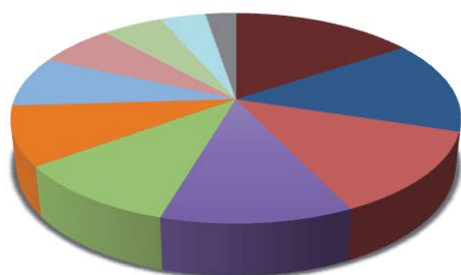
ны выстраивать свою коммуникацию, используя литературные нормы и знания, применяемые к различным формам общения на русском и иностранных языках, а также развивать навыки деловой коммуникации.

По этой причине основной акцент делается на работе со специальными текстами, их анализе и вычленении необходимой информации, обучении студентов грамотно и доходчиво излагать свои мысли с помощью средств иностранного языка для успешного усвоения его структурных особенностей.

В связи с этим в рамках профессионально ориентированного подхода осуществляется тщательный отбор учебного материала. Особое внимание уделяется его содержанию, контексту, наличию четкой инструкции, направленной на решение конкретной учебной задачи, и другим аспектам. На занятиях по иностранному языку студентов-заочников обучают написанию различных видов письменных работ, подготовке устных презентаций, выступлений, работе со специальной литературой и т.п. Необходимые навыки развиваются в процессе выполнения заданий и упражнений, способствующих совершенствованию всех видов речевой деятельности.

Компетентное владение иностранными языками и стремление к непрерывному самообразованию и повышению уровня полученных знаний, а также умение работать с различными материалами, текстами, документацией, эффективно доносить информацию как в разговорной форме, так и в письменной для различной аудитории востребованы во многих областях человеческой деятельности.

На рис. 2 изображены сферы деятельности, в которых востребовано знание иностранных языков.



Успешному обучению студентов-заочников может препятствовать ряд проблем, таких как ограниченное количество часов, выделяемых на дисциплину «Иностранный язык», плохая координация между кафедрами иностранного языка и профильными кафедрами.

Эффективному изучению языка и прочному усвоению материала способствуют регулярные практические занятия, поэтому вопрос рационального распределения времени является первостепенным. Способом решения проблемы, ограниченного количества часов может стать использование и чередование различных режимов работы на практических занятиях (парная работа, групповая деятельность, поощрение самостоятельной работы и самообразования).

Осложняет процесс обучения студентов-заочников

их более низкий (по сравнению со студентами очной формы обучения) уровень мотивации. Об этом свидетельствуют результаты исследований, полученные отечественными учёными Н.В. Деруновой, В.Н. Кругликовой, Э.А. Непомнящей и другими.

Кроме того, в одной группе могут находиться студенты с разным уровнем языковой подготовки, что вызывает трудности не только у слабых обучающихся, но и у сильных студентов, например, во время групповых видов работы. Отметим, что высшие учебные заведения, к сожалению, не располагают возможностью распределять студентов по группам в зависимости от уровня их довузовской языковой подготовки.

При организации обучения студентов-заочников иностранным языкам должна активно поощряться их самостоятельная работа и мониторинг усвоенного материала ввиду нечастых занятий и ограниченного количества часов [11].

Особое значение в процессе развития различных языковых навыков уделяется принципу наглядности и тщательному подбору учебного материала и заданий. Многие преподаватели в качестве критериев подходящего учебного материала, который бы в полной мере отвечал поставленным задачам, выделяют следующие:

1. Аутентичность. Учебный материал должен содержать аутентичные тексты, то есть такие тексты, которые составлялись или записывались в стране изучаемого языка и предназначались для использования носителями языка, а не в учебных целях. Качественный отбор аутентичных текстов – сложная методическая работа, так как большинство из них не отвечают критерию силы и доступности, содержат большой процент незнакомой лексики и сложных грамматических конструкций.

2. Профессиональная значимость материала. Поскольку обучение иностранному языку должно проводиться с учётом будущей профессиональной занятости студентов, то он должен подбираться в соответствии с их профильными дисциплинами, включать тексты по темам специальности и содержать профессиональную лексику из конкретной области знания.

3. Информативность и новизна. Данный критерий отбора материала требует учитывать содержание текстов и заданий. Информативность материала подразумевает его насыщенность полезной, интересной и нужной для обучающихся информацией, имеющей непосредственное отношение к их специальности.

4. Учебный материал должен содержать необходимые лексические и грамматические единицы, предусмотренные программой обучения.

5. Языковая и содержательная доступность. При отборе материала необходимо проводить его тщательный анализ и оценку на предмет соответствия уровню знаний обучающихся, а также их возрастным особенностям, чтобы предупредить возможные сложности с его восприятием. Вся незнакомая лексика и сложные конструкции должны разбираться заблаговременно.

6. Учебный материал должен отвечать критерию постепенного возрастания сложностей.

7. Наличие в учебном материале упражнений и заданий на развитие всех речевых навыков.

В заключение следует отметить, что серьёзные изменения в системе образования, вызванные миро-

выми процессами, и необходимость пересмотра существующих принципов и подходов к преподаванию иностранных языков послужили причиной того, что обучение иностранным языкам вышло на новый уровень. Эффективная иноязычная подготовка студентов, обеспечивающая глубокие знания и формирование необходимых речевых навыков с помощью их стимулирования к систематическому использованию усвоенного материала, является существенным преимуществом и залогом успешной карьеры для специалистов из различных областей деятельности, стремящихся расти в выбранной специальности. С этой целью необходимо как совершенствовать методику обучения иностранным языкам, так и использовать методы и достижения других, смежных наук – лингвистики, психологии, дидактики, психолингвистики, кибернетики.

Привлечение методов и результатов исследований из смежных наук помогает получить более полное представление о механизмах осуществления речевой деятельности, порождения и распознавания речи при обучении иностранному языку; установить роль мышления и его связь с языком; выявить особенности формирования навыков и умений; исследовать различные возможности для повышения мотивационной деятельности студентов. Для этого необходимо придерживаться хорошо спланированного и ответственного подхода в обучении студентов заочных форм обучения, искать способы, помогающие раскрыть способности и потенциал обучающихся, мотивировать их к изучению языков. Совокупность всех перечисленных действий приведёт к улучшению уровня иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Библиографический список

1. Андреева Т. Я., Степанова О. С. Непрерывность обучения иностранным языкам в вузе как фактор модернизации российского образования / Т. Я. Андреева, О. С. Степанова // Экономика и социум, 2015. №1(14). С. 182–186.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2004. 332 с.
3. Кручинина Г.А., Патяева Н.В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. – Новгород: ННГАСУ, 2008. 197 с.
4. Матухин Д.Л. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д. Л. Матухин // Язык и культура, 2011. № 2 (14). С. 121–129.
5. Морозов А.В. Профессиональная подготовка руководителей системы образования с использованием современных цифровых технологий / А. В. Морозов // Человек и образование, 2018. № 4 (57). С. 105–110.
6. Мохова О.Л., Мерзликina Н.И., Львова Н.И. Формирование инновационных предпосылок для инструментального сопровождения учебного процесса / О. Л. Мохова, Н. И. Мерзликina, Н. И. Львова // Управление образованием: теория и практика / Education Management Review, 2022. Т 12, №2. С. 124–132.
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.
8. Попов И.М. Оптимизация обучения иностранному языку в процессе профессиональной подготовки студентов технических вузов. М.: СПбГПУ, 2001. 134 с.
9. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам /Уч. пос. для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Казань, КФУ, 2016. 189 с.
10. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель, 2008. 238 с.
11. Шевцова Г. В., Москалец Л.Е. Методологические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-заочников в техническом ВУЗе / Г. В. Шевцова, Л. Е. Москалец // Вестник ТГПУ, 2017. 12 (189). С. 76–79.

References

1. Andreeva, T. Ya., Stepanova, O. S. Continuity of teaching foreign languages in higher education as a factor of modernization of Russian education / T. Ya. Andreeva, O. S. Stepanova // Economy and society, 2015. №1(14). Pp. 182–186.
2. Galskova, N. D., Gez, N. I. Theory of foreign languages teaching. M.: Academy, 2004. 332 p.
3. Kruchinina, G. A., Patyaeva, N. V. Formation of professional foreign language competence of students of engineering and construction specialties in contextual learning. – Novgorod: NNGASU, 2008. 197 p.
4. Matukhin, D. L. Professionally oriented teaching of a foreign language for students of non-linguistic specialties / D. L. Matukhin // Language and culture, 2011. № 2 (14). Pp. 121–129.
5. Morozov, A. V. Professional training of heads of the education system using modern digital technologies / A. V. Morozov // Man and education, 2018. – № 4 (57). Pp. 105–110.
6. Mkhova, O. L., Merzlikina, N. I., Lvova, N. I. Formation of innovative prerequisites for instrumental support of the educational process / O. L. Mkhova, N. I. Merzlikina, N. I. Lvova // Education Management: theory and practice / Education Management Review, 2022. Т 12, No. 2. Pp. 124–132.
7. Obratsov, P. I., Ivanova, O. Y. Professionally oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities. Orel: OSU, 2005. 114 p.
8. Popov, I. M. Optimization of foreign language teaching in the process of professional training of students of technical universities. M.: SPbGPU, 2001. 134 p.
9. Sakaeva, L. R., Baranova, A. R. Methods of foreign languages teaching /Uch. pos. for students of the Lobachevsky Institute of Mathematics and Mechanics in the direction of “pedagogical education (with two training profiles)”. – Kazan, KFU, 2016. 189 p.
10. Solovova, E. N. Methods of foreign languages teaching: basic course: a manual for students of pedagogical universities and teachers. – M.: Astrel, 2008. 238 p.
11. Shevtsova, G. V., Moskalets, L. E. Methodological aspects of professionally oriented teaching of a foreign language for part-time students at a technical university / G. V. Shevtsova, L. E. Moskalets // Bulletin of TSPU, 2017. 12 (189). Pp. 76–79.

ЛЕОНОВ СЕРГЕЙ АНДРЕЕВИЧ

кандидат экономических наук, доцент, начальник отдела менеджмента качества образования ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна», г. Санкт-Петербург, Россия
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

LEONOV SERGEY ANDREEVICH

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Quality Management of Education, of FSBEI HE «St.-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design», St.-Petersburg, Russia
E-mail: sergey-leonov@mail.ru

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММ СПЕЦИАЛИТЕТА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

**PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT AND FEATURES OF SPECIALTY PROGRAMS
IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR LIGHT INDUSTRY**

Экономические преобразования в стране привели к активному росту производства отечественных предприятий легкой промышленности, функционирование которых направлено на создание товаров народного потребления в необходимом объеме для удовлетворения спроса на внутреннем рынке, а также создания успешного экспортного рынка продукции. К сожалению, основным препятствием на пути к прорыву в легкой промышленности, является острый дефицит квалифицированных специалистов, задействованных в отрасли, способных обеспечить активный рост производства. В то время, как работники основного производства на предприятиях отрасли должны обладать инженерными знаниями, мы знаем, что в предшествующие годы образовательные организации не осуществляли подготовку кадров для легкой промышленности по образовательным программам специалитета. На данный момент, созрела необходимость реформы высшего образования, направленной на воссоздание специалитета, как уровня подготовки инженерных кадров. Данный уровень образования позволит осуществлять подготовку специалистов в соответствии с требованиями рынка труда, для чего необходимо соотнести образовательные программы с квалификационными требованиями к инженерам, а также внедрить образовательные стандарты нового поколения, развивающие реализацию компетентного подхода в образовании.

Ключевые слова: легкая промышленность, специалитет, специалист, инженер, квалификационные требования, рынок труда, кадровый дефицит.

Economic transformations in the country have led to an active increase in the production of domestic light industry enterprises, the functioning of which is aimed at creating consumer goods in the necessary volume to meet demand in the domestic market, as well as creating a successful export market for products. Unfortunately, the main obstacle to a breakthrough in light industry is an acute shortage of qualified specialists involved in the industry who are able to ensure active production growth. While employees of the main production at the enterprises of the industry should have engineering knowledge, we know that in previous years educational organizations did not provide training for light industry according to educational programs of a specialty. At the moment, there is a need for higher education reform aimed at recreating the specialty as a level of training for engineering personnel. This level of education will allow for the training of specialists in accordance with the requirements of the labor market, for which it is necessary to correlate educational programs with the qualification requirements for engineers, as well as introduce new generation educational standards that develop the implementation of a competence-based approach in education.

Keywords: light industry, specialty, specialist, engineer, qualification requirements, labor market, personnel shortage.

Введение

Актуальность. Легкая промышленность является значимой отраслью, вносящей существенный вклад в экономику любого государства. Отрасль сосредоточена не только на производстве товаров народного потребления, но также на разработке и создании продуктов для медицинского производства, сельского хозяйства, авиа- и автомобилестроения, военно-промышленного комплекса и т.д. Таким образом, легкая промышленность, как инновационная и высокотехнологическая отрасль производства нуждается в наполнении кадрами высокого профессионального уровня. Прежде всего, необходимо говорить о том, что, как и в других сферах производ-

ства, в легкой промышленности основными работниками являются инженеры, получившие соответствующее высшее образование. Под инженерными кадрами в данном исследовании мы понимаем работников основного производства отраслевого предприятия (конструктор-модельер, технолог, дизайнер и т.д.). Развитие отечественного производства товаров народного потребления шло неравномерными темпами, мы можем констатировать, что предыдущие десятилетия способствовали возникновению системного кризиса отрасли. Тем не менее, на данный момент, меры государственной поддержки способствуют благоприятному развитию легкой промышленности и выходу на новый уровень отечественного производства. Преодолевается действие нега-

тивных факторов, которые препятствуют устойчивому росту отрасли: обновляется материально-техническая база производства, восстанавливаются утраченные экономические связи со странами-поставщиками сырья, на многих предприятиях внедряются инновационные технологии, появляются новые востребованные профессии и т.д. Однако, данный факт не исключает ряд проблем, связанных с наращиванием производства товаров народного потребления. Ключевым фактором, сдерживающим устойчивое развитие легкой промышленности, является кадровый дефицит в отрасли. Недостаток высококвалифицированных специалистов сдерживает рост объемов производства, и вынуждает работодателей привлекать к работе соискателей, не владеющих необходимыми компетенциями. Таким образом, даже при оснащении предприятий новейшим автоматизированным оборудованием и использовании инновационных технологий, наличие специалистов, способных качественно выполнять профессиональную деятельность будет иметь решающее значение для увеличения показателей производства. Другими словами, от кадрового наполнения предприятия будет зависеть, сможет ли оно выпускать качественную продукцию, которая составит конкуренцию на рынке. Рынок труда нуждается в специалистах-инженерах, которые бы имели образование, отвечающее требованиям работодателей и соответствующее современным реалиям производства. К сожалению, в последние годы мы можем наблюдать снижение количества молодых людей, стремящихся получить высшее образование технического профиля. Данная проблема заставила пересмотреть результаты участия нашей страны в болонском процессе, стал очевидным тот факт, что высшее образование нуждается в реформе, направленной на повышение качества подготовки специалистов. В настоящий момент многие образовательные организации поддерживают инициативы по восстановлению специалитета, как уровня высшего образования, позволяющего осуществлять подготовку квалифицированных специалистов в области инженерного дела на необходимом уровне.

Цель исследования: определение необходимости реализации, а также обновленного содержания образовательных программ специалитета при подготовке отраслевых кадров для предприятий легкой промышленности.

Новизна: в статье определена значимость, а также исследованы перспективы подготовки кадров для легкой промышленности по образовательным программам специалитета, определены ключевые элементы, которые необходимы для эффективной подготовки квалифицированных специалистов для предприятий легкой промышленности.

Методы исследования: контент-анализ, индукция, дедукция, синтез, мониторинг научных источников, а также законодательства в сфере образования.

Изложение основного материала

Даже в период участия нашей страны в болонском процессе критика и споры по поводу преобразования образовательных программ специалитета в программы уровневой подготовки бакалавров и магистров не стихали. Тем более, на современном этапе развития отечественной образовательной системы стало очевид-

но, что во многих отраслях образование уровня бакалавриата является недостаточным для полноценного овладения профессией. Справедливо это и для специальностей, связанных с областью техники и технологий, производством тех или иных продуктов. Представители производства оказались не готовыми к переменам, произошедшим в области подготовки квалифицированных кадров, долгое время не существовало четких квалификационных требований к выпускникам, получившим степени бакалавра и магистра, только в 2012 году была начата работа по созданию новых квалификационных требований к профессиям инженерной направленности, которая не привела к каким-то положительным результатам [10]. Необходимо отметить, что последнее поколение специалистов, получивших инженерное образование по направлению «Технологии легкой промышленности» прошли подготовку согласно ФГОС II, в то время как на современном этапе профессиональное образование соответствует последнему поколению ФГОС III++. На данный момент ведется эксперимент по реализации образовательного стандарта новейшего, четвертого, поколения [12, 14]. Перед высшими учебными заведениями возникает приоритетная задача актуализации своих образовательных программ в соответствии и с критериями оценивания нового ФГОС, и с требованиями представителей рынка труда, и с потребностями производства в условиях перехода к импортозамещению.

Применительно к системе подготовки кадров для легкой промышленности, в рамках ФГОС IV (уровня базового высшего образования) планируется перейти к пятилетнему специалитету с возможностью продолжения образовательной траектории в рамках аспирантуры, которая становится отдельным уровнем профессионального образования [9].

В результате предыдущей университетской реформы связи между производственными предприятиями и образовательными организациями были разрушены, это привело к тому, что образование, получаемое студентами технических вузов стало автономным, не соотношенным с реальными производственными процессами. Качеством подготовки инженеров не удовлетворены работодатели, так как молодые специалисты не могут в полной мере выполнять профессиональную деятельность, а также и сами потребители образовательных услуг, которые не имеют представления о том, как им применить полученные знания в дальнейшем при трудоустройстве согласно полученной специальности. Зачастую подготовка бакалавров является недостаточной для выполнения работы в соответствии с квалификационными требованиями к инженеру. Представители рынка труда с недоверием воспринимали соискателей, обладающих степенью бакалавра, этот уровень образования долгое время не считался полноценным высшим образованием. Одновременно с этим, подготовка магистрантов имеет крайне узкую специализацию и направлена в русло научно-исследовательской деятельности. Несмотря на это, не воспринимая выпускников-бакалавров полноценными специалистами представители рынка труда предпочитают брать на работу магистрантов, несмотря на возможные пробелы в их практических знаниях и умениях. Многие бакалавры не могут применить полученное ими образование на практике, престиж профессионального образования па-

дает [1, 3, 5, 6]. Таким образом, рынок труда испытывает острый дефицит именно специалистов, владеющих широким спектром компетенций, теоретических знаний, практических умений, что позволит им качественно выполнять профессиональную деятельность.

При переходе к двухуровневому высшему образованию, предполагалось, что сокращение срока освоения образовательных программ бакалавриата позволит наполнить рынок труда молодыми специалистами, которые обладали бы, в первую очередь, прикладными умениями и навыками в выбранном направлении. Сокращение и преобразование образовательных программ подготовки бакалавров негативно отразилось на качестве подготовки инженеров. Модификация образовательных программ уровня специалитета в уровень бакалавриата привела к значительному уменьшению количества аудиторных часов подготовки студентов и увеличению времени их самостоятельной работы. При этом, сокращение программы произошло за счет отказа от часов, отведенных фундаментальной теоретической подготовке студентов. Специалитет является тем уровнем высшего образования, который позволяет совместить обширную теоретическую подготовку в выбранном направлении с углубленным изучением специальности [7]. В то время, когда специалитет являлся основным уровнем высшего образования и был соотнесен со средним общим образованием, особое внимание в содержании образовательных программ уделялось естественнонаучным дисциплинам, математике, физике, которые в последствии служили основой формирования знаний в инженерных дисциплинах. Благодаря этому, выпускники-специалисты, были в какой-то степени автономны от узкой специализации образования и могли адаптироваться к выполнению профессиональной деятельности в разных технических областях [11]. Необходимо учитывать, что уровень среднего образования в целом, предшествующий высшему, также претерпел изменения, утратив связь с образовательными организациями, осуществляющими подготовку квалифицированных специалистов. При преобразовании образовательных программ специалитета в программы подготовки бакалавров высшие учебные заведения лишились возможности корректировать недостаточность среднего образования и, одновременно, снизили уровень общей технической грамотности своих студентов в силу отказа от глубокой теоретической подготовки обучающихся [7]. Это привело к потере высокого уровня подготовки квалифицированных инженеров в каждой отрасли. Такая ситуация привела к осознанию того, что наиболее подходящей формой подготовки квалифицированных инженеров является специалитет.

В условиях постоянной смены технологий, непрерывных изменений в профессиональной деятельности утрачена актуальность узконаправленного образования и возрастает роль широких технических знаний, на основе которых возможно самостоятельное освоение специалистом новых умений и навыков. Набор практических навыков и умений, который необходим в профессиональной деятельности постоянно изменяется, дополняется. На предприятиях сменяется оборудование, производственные процессы видоизменяются, внедряются новые компьютерные программы управления процессами производства и управления. Современный

специалист-инженер должен быть готов к постоянному самообучению, повышению своей квалификации и освоению новшеств в своей профессии. Фундаментальная теоретическая подготовка позволит работнику самостоятельно формировать новые необходимые навыки и умения, опираясь на глубокие знания в области технических наук. Более сложные технологии производства, инновационное развитие легкой промышленности производят расширение набора компетенций, необходимых специалисту для выполнения профессиональной деятельности. Работа инженера не может быть сведена только к проектированию каких-либо объектов, он также выполняет множество различных функций: участвует в управлении производством, обеспечивает полноценное функционирование созданных объектов, создает благоприятные условия для интенсивного развития предприятия. Большинство предприятий легкой промышленности имеют малую либо среднюю форму организации [8]. В этом случае инженеры становятся ключевыми специалистами, поддерживающими жизнедеятельность предприятия и сочетающие множество функций в рамках своей должности. Таким образом, мы можем утверждать, что инженер помимо основных видов деятельности по проектированию объектов и поддержанию деятельности предприятия в необходимом темпе развития, принимает активное участие в управлении производством товаров, реализует проекты, работает в команде и т.д. На смену требований к знаниям, умениям и навыкам специалиста приходит компетентная модель, описывающая способность инженера к выполнению проектной работы с использованием последних достижений в выбранной отрасли и владением последними достижениями науки и техники, их применение в своей профессиональной деятельности, способность вырабатывать новые решения для развития предприятия [2]. Требования к профессиональному инженеру сильно отличаются от тех, которые предъявлялись работодателями ранее, в период преобладания специалитета, как основной формы высшего образования. Заказчики, заинтересованные в молодых специалистах, определяют направление деятельности по созданию образовательных программ инженерного профиля. Необходимо учитывать, что компетенции, пришедшие на смену «знаниям-умениям-навыкам» позволяют решить задачу выполнения сложной профессиональной деятельности в условиях нестабильности и постоянных изменений. Только опираясь на квалификационные требования к инженерам-специалистам, задействованным в легкой промышленности возможно определить стратегию образовательного процесса. На данный момент мы можем наблюдать, что среди обучающихся растет интерес к сторонним от высших учебных заведений организациям, предоставляющим образовательные услуги в виде курсов, которые могут дать дополнительные навыки и умения, а также подтверждающие документы [4]. Таким образом, обучающимся приходится самостоятельно получать те знания, которые необходимы для успешного трудоустройства, что говорит о том, что подготовка, которую молодые люди получают в высших учебных заведениях является недостаточной. Этот факт необходимо учитывать при создании новых образовательных программ специалитета, формируя их таким образом, чтобы осуществлять

полноценную подготовку специалистов в соответствии с требованиями рынка труда.

На данный момент основным документом, регламентирующим деятельность специалиста, является профессиональный стандарт, который предполагает наличие у соискателя диплома о высшем образовании, при этом не уточняется каким конкретным набором компетенций должен владеть специалист. Возникает вопрос, каким набором гибких и жестких навыков должен обладать инженер? Определение спектра компетенций, необходимого для выполнения профессиональной деятельности в области инженерного дела позволит скорректировать образовательные программы подготовки. Высшие учебные заведения совместно с заказчиками подготовки инженеров должны определить конкретный список необходимых формируемых компетенций по каждому направлению и профилю подготовки. При этом, целесообразным представляется заменить профессиональные стандарты на постоянно обновляемый список необходимых характеристик и компетенций специалиста, формируемый на федеральном уровне. Гибкий подход при разработке квалификационных требований к инженерам позволит образовательным организациям осуществлять подготовку специалистов не по единственному направлению, а сочетать в специальности несколько профилей. Таким образом, возможно наполнение рынка труда специалистами широкого профиля, которые смогут отвечать на профессиональные вызовы в условиях нестабильности [13].

Основная проблема низкого качества получаемого образования студентами заключается в их слабой мотивации к освоению знаний [4]. Проблема заключается в том, что при получении высшего образования обучающиеся не видят ценности в изучении многих дисциплин, не понимая при этом, каким образом полученные знания пригодятся им в будущем, стремятся получить только практические навыки, которые, как им кажется, значимы для получения материальной выгоды в дальнейшем. Только увидев практическое применение для себя обучающийся готов овладеть знаниями. Конечно, если мы говорим о фундаментальной теоретической подготовке будущих инженеров, как необходимой базовой составляющей высшего образования, необходимо этот факт учитывать и таким образом преобразовать образовательные программы, чтобы студенты видели те возможности, которые им предоставляет изучение конкретных специальных дисциплин. Возрастает роль преподавателей этих дисциплин, которые должны таким образом преподавать свой предмет, чтобы студенты его не только знали, но и видели связь изучаемой дисциплины со своей будущей профессиональной деятельностью. Это один из способов повышения мотивации обучающихся, но не единственный. Необходимо не только мотивировать студентов к изучению комплекса

знаний, но и сменить приоритетное стремление нынешних студентов получать образование «для корочки» на желание стать высококвалифицированным специалистом в своем направлении. [15]. Такое возможно при реформировании высшего образования, повышении качества оказываемых образовательных услуг организациями, внедрением современных образовательных технологий и актуализации образовательных программ, повышении уровня квалификации преподавателей, привлечении молодых специалистов и наставников от предприятий к работе с обучающимися [4]. Осуществление комплекса мер, направленных на повышение качества профессионального образования позволит повысить престиж высшего образования.

Выводы

Развитие легкой промышленности и наращивание темпов роста производства во многом зависит от качественного кадрового наполнения отечественных предприятий, которые нуждаются в работниках высокой квалификации. Очевидным становится тот факт, что представители предприятий должны выстроить систему взаимного сотрудничества с образовательными организациями. В то время как происходит развитие отечественного производства товаров народного потребления, высшие учебные заведения, владеющие научно-техническим потенциалом, становятся площадкой для развития экономических возможностей регионов. Таким образом, Федеральное учебно-методическое объединение в сфере высшего образования по УГСН 29.00.00 «Технологии легкой промышленности» рекомендует специалитет, в качестве основной формы подготовки инженерных кадров для предприятий легкой промышленности [9]. Увеличение срока получения образования позволит уделить достаточно внимания теоретической подготовке будущих специалистов, которые, в последствии, смогут использовать передовые научные достижения в своей профессиональной деятельности. Наполнение предприятий кадрами, обладающих высоким уровнем образования, широкими знаниями в выбранном направлении, обладающими развитыми компетенциями в смежных профилях профессиональной деятельности даст мощный толчок развитию легкой промышленности. Именно такие специалисты будут готовы к инновационному развитию предприятий и внедрению достижений научно-технического прогресса. Также, необходимо учитывать, что высокий уровень научно-технической подготовки специалиста предоставляет возможность развития в научно-исследовательском поле, повышать свой образовательный уровень в аспирантуре, а также в рамках других образовательных программ в системе многоуровневой подготовки специалистов.

Библиографический список

1. *Абросимов А.А.* Сравнительная оценка показателей развития студентов специалитета и бакалавриата / А. А. Абросимов, В.В. Зайвий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 4(40). С. 21–33.
2. *Ельцов В.В.* О подготовке и сертификации профессионального инженера / В. В. Ельцов, В. Г. Доронкин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 2(25). С. 35–42.
3. *Журавлев В.Ю.* Особенности программ бакалавриата и специалитета / В. Ю. Журавлев // Решетневские чтения. 2016. Т. 2. С. 515–516.
4. *Ильина С.В.* Вклад высшего образования в технологическое развитие Российской Федерации // Технологическое пред-

принимательство: тренды и перспективы развития: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ижевск, 18 мая 2023 года / Научный редактор С.В. Радыгина. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2023. С. 177–181.

5. *Исхакова Р.Ф.* Специалитет в высшем образовании и его отличие от бакалавриата и магистратуры / Р. Ф. Исхакова // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № 2(70). С. 138–144.

6. *Киселев А.А.* Бакалавриат или специалитет: теория и практика, проблемы и перспективы / А. А. Киселев // Образование: традиции и инновации: материалы XI международной научно-практической конференции, Прага, 28 апреля 2016 года. – Прага: World Press, 2016. С. 136–138.

7. *Константинова Л.В.* Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса / Л. В. Константинова, А. М. Петров, Д. А. Штыхно // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 2. С. 9–24. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24.

8. Легпром (официальный сайт). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruslegprom.ru/> (дата обращения: 25.12.2023).

9. Новости Федерального УМО (Вебинар «Управление деятельностью вузов. Аспекты разработки и реализации ФГОС ВО нового поколения») [Электронный ресурс]. URL: <https://rguk.ru/university/fumo/news/> (дата обращения: 25.12.2023).

10. *Огородова Л.М.* Инженерное образование и инженерное дело в России: проблемы и решения / Л. М. Огородова, В.М. Кресс, Ю. П. Похолок // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 18–23.

11. *Рудской А.И.* Анализ отечественного опыта развития инженерного образования / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 1. С. 151–162.

12. *Танганова Т.А.* Реализация образовательных программ специалитета в условиях модернизации профессиональных систем и цифровизации высшего образования / Т. А. Танганова // Цифровой университет: совершенствование организации обучения и стратегия развития образования в условиях цифровизации: Материалы всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Улан-Удэ, 18–20 января 2023 года. Том Выпуск 30. – Улан-Удэ: Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, 2023. С. 274–279.

13. *Тхагапсоев Х.Г.* Расставаясь, обрести: к ориентирам «пост-болонского» развития вузовского образования в России / Х.Г. Тхагапсоев, М. М. Якутлов // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 10. С. 44–55.

14. Указ Президента Российской Федерации от 12.05.2023 № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=lqzclu921m829723706> (дата обращения: 25.12.2023).

15. *Яновский Л.М.* Образовательные программы для системы специалитета профессионального образования: компетентностный подход / Л. М. Яновский // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2015. № 4. С. 130–133.

References

1. *Abrosimov A.A.* Comparative assessment of development indicators of specialist and undergraduate students / A.A. Abrosimov, V.V. Zaivy // Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2018. No. 4(40). Pp. 21–33.

2. *Eltsov V.V.* On the preparation and certification of a professional engineer / V.V. Eltsov, V.G. Doronkin // Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology. 2016. No. 2(25). Pp. 35–42.

3. *Zhuravlev V.Yu.* Features of undergraduate and specialist programs / V. Yu. Zhuravlev // Reshetnev Readings. 2016. Т. 2. Pp. 515–516.

4. *Ilyina S.V.* Contribution of higher education to the technological development of the Russian Federation / S. V. Ilyina // Technological entrepreneurship: trends and development prospects: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference, Izhevsk, May 18, 2023 / Scientific editor S. IN. Radygina. Izhevsk: Udmurt State University, 2023. Pp. 177–181.

5. *Iskhakova R.F.* Specialty in higher education and its difference from bachelor's and master's degrees / R. F. Iskhakova // Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmulla. 2023. No. 2(70). Pp. 138–144.

6. *Kiselev A.A.* Bachelor's or specialty: theory and practice, problems and prospects / A. A. Kiselev // Education: traditions and innovations: materials of the XI international scientific and practical conference, Prague, April 28, 2016. Prague: World Press, 2016. Pp. 136–138.

7. *Konstantinova L.V.* Rethinking approaches to the level system of higher education in Russia in the conditions of exit from the Bologna process / L. V. Konstantinova, A. M. Petrov, D. A. Shtykho // Higher education in Russia. 2023. Т. 32, No. 2. Pp. 9–24. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-2-9-24.

8. Legprom (official website). [Electronic resource]. URL: <https://www.ruslegprom.ru/> (access date: 12/25/2023).

9. News of the Federal Educational Institution (Webinar “Managing the activities of universities. Aspects of the development and implementation of the Federal State Educational Standard for Higher Education of the new generation”) [Electronic resource]. URL: <https://rguk.ru/university/fumo/news/> (access date: 12/25/2023).

10. *Ogorodova L.M.* Engineering education and engineering in Russia: problems and solutions / L. M. Ogorodova, V. M. Kress, Yu.P. Pokholkov // Engineering education. 2012. No. 11. Pp. 18–23.

11. *Rudskoy A.I.* Analysis of domestic experience in the development of engineering education / A.I. Rudskoy, A.I. Borovkov, P.I. Romanov // Higher education in Russia. 2018. Т. 27, No. 1. Pp. 151–162.

12. *Tanganova T.A.* Implementation of specialty educational programs in the conditions of modernization of professional systems and digitalization of higher education / T. A. Tanganova // Digital University: improving the organization of education and strategy for the development of education in the conditions of digitalization: Materials of the All-Russian scientific and methodological conference with international participation, Ulan-Ude, January 18–20, 2023. Volume Issue 30. – Ulan-Ude: East Siberian State University of Technology and Management, 2023. Pp. 274–279.

13. *Thagapsoev Kh.G.* Parting, finding: to the guidelines of the “post-Bologna” development of university education in Russia / Kh.G. Thagapsoev, M. M. Yakhutlov // Higher education in Russia. 2022. Т. 31, No. 10. Pp. 44–55.

14. Decree of the President of the Russian Federation dated May 12, 2023 No. 343 “On some issues of improving the higher education system” [Electronic resource]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202305120005?ysclid=lqzclu921m829723706> (access date: 12/25/2023).

15. *Yanovsky L.M.* Educational programs for the specialty system of vocational education: a competency-based approach / L.M. Yanovsky // Quality management system: experience and prospects. 2015. No. 4. Pp. 130–133.

ЛЕУШИНА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

РЯБОВА ЛЮБОВЬ ИГОРЕВНА

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры металлургических технологий и оборудования, Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, Россия

E-mail: kafmto@yandex.ru

LEUSHINA IRINA VLADIMIROVNA

Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Language, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: leushinaiv@yandex.ru

RYABOVA LYUBOV IGOREVNA

Candidate of Eng. Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Metallurgical Technologies and Equipment, Nizhny Novgorod State Technical University Named After R.E. Alekseev, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: kafmto@yandex.ru

**ФУНКЦИОНАЛ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

**FUNCTIONALITY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION
OF NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS**

В центре внимания авторов статьи находятся проблемы социализации студенческой молодежи, которые в последнее время требуют от исследователей дополнительных усилий. Представлены результаты аналитического обзора имеющихся открытых информационных источников по проблемам социализации студенческой молодежи. Выделены механизмы социализации и основные факторы, оказывающие влияние на ход процесса. Выявлены характерные признаки сформированности социальной зрелости студенческой молодежи. Оценены особенности иноязычной подготовки в неязыковом вузе и ее возможности в контексте формирования социальной зрелости студентов. Проведена опытно-экспериментальная работа, результаты которой на примере Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (опорный федеральный университет) доказали справедливость выдвинутой гипотезы о применимости функционала иноязычной подготовки для эффективного обеспечения направленной социализации студентов неязыкового вуза.

Ключевые слова: социализация, воспитание, социальная зрелость, иноязычная подготовка студентов, неязыковой вуз.

The authors of the article focus on the problems of socialization of student youth, which have recently required additional efforts from researchers. The results of an analytical review of available open information sources on the problems of socialization of student youth are presented. The mechanisms of socialization and the main factors influencing the course of the process are highlighted. Characteristic signs of the formation of social maturity of student youth have been identified. The features of foreign language training in a non-linguistic university and its possibilities in the context of developing the social maturity of students are assessed. Experimental work was carried out, the results of which were based on the example of the Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev (a flagship federal university) convincingly proved the validity of the hypothesis they put forward about the applicability of the functionality of foreign language training to effectively ensure the directed socialization of students at a non-linguistic university.

Keywords: socialization, education, social maturity, foreign language training of students, non-linguistic university.

Введение

В последние годы интерес отечественных исследователей к социализации студенческой молодежи не только не снизился, но и возрос с новой силой. Связано это не в последнюю очередь с активизацией и интенсификацией социальных процессов, протекающих в российском обществе, вызванных курсом руководства страны на ее возрождение в роли ведущего центра притяжения многополярного мира и самодостаточной великой державы, способной успешно противостоять внешнему давлению.

В трактовке ведущего российского педагога А.В. Мудрика социализация – это развитие и самоиз-

менение человека при усвоении культуры, происходящее во взаимосвязи со стихийными условиями жизни в любом возрасте [8]. В частности, социализация студенческой молодежи в стенах вуза охватывает процессы познания и освоения общественных норм и ценностей, а также овладения студентами соответствующими социально-профессиональными ролями с привлечением потенциала каждого конкретного университета.

В этой связи представляется очевидной необходимость проведения детальных исследований этого вопроса.

Цель и задачи исследования

Цель данной работы – раскрыть функционал иноя-

зычной подготовки в процессе социализации студентов неязыкового вуза. Для ее достижения авторами статьи ставились задачи: на основе анализа имеющихся открытых информационных источников дать общую характеристику процесса социализации студентов; выделить основные факторы, оказывающие влияние на социализацию, и ее механизмы; выявить признаки сформированности социальной зрелости студенческой молодежи; провести опытно-экспериментальную работу, по результатам которой оценить возможности иноязычной подготовки для эффективной реализации программ воспитания и обеспечения направленной социализации студентов на примере конкретного неязыкового вуза.

Методология исследования

При проведении работы применялись следующие методы исследования: анализ информационных источников; экспертная оценка, педагогическое наблюдение, эксперимент, моделирование, шкалирование, обработка результатов методами математической статистики.

Изложение основного материала

Общая характеристика процесса социализации студентов. Информационно-аналитический обзор, проведенный авторами данной статьи по заявленной тематике, выявил очередной рост интереса к ней около десяти лет назад, когда вышло в свет распоряжение Правительства РФ от 15 мая 2013 г. №792-р «Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.», в котором констатировалось, что «...около одной трети молодых людей в современной России не в состоянии успешно социализироваться к современной экономической ситуации и реализовать свои профессиональные устремления...».

Как до, так и после появления этого документа исследования проблем социализации студенческой молодежи была посвящена целая линейка работ ученых (Г.М. Андреева, С.В. Башкирова, С.А. Болдырев, А.С. Воронин, Э.Г. Григорян, Ю.В. Жегульская, Е.Г. Каменева, Н.А. Каргопольцева, А.В. Мудрик, М.В. Ромм, И.А. Руднева, А.Р. Сафина, А.Л. Солдатченко, Т.В. Степанова, Н.В. Шрамко, Е.А. Югфельд и др.). Они рассматривают проблемы адаптации молодежи к университетской среде, описывают трудности вхождения выпускников в профессиональное сообщество, вызванные недостаточным уровнем их социализации, акцентируют внимание на формировании полноценного компетентностного портрета у обучающихся вузов, в котором важное место занимает их социальная зрелость. Многие исследователи изучают социализацию студентов как процесс ее интеграции в социум со всеми его социальными нормами, правилами и ценностями, связанный с использованием студентами знаний, умений, навыков и опыта общения, полученных в университете, и нацеленный на успешное функционирование как в профессиональном сообществе, так и в динамично изменяющейся социальной среде.

Все авторы работ относят вопросы работы со студенческой молодежью к дотрудовой или трудовой стадиям социализации (по классификации Г.М. Андреевой [1]). Большинство из них считают, что социализация не заканчивается вместе с завершением образования, и выдвигают тезис о дальнейшей социализации в период трудовой деятельности, в рамках которой человек не

только и не столько усваивает социальный опыт, сколько воспроизводит его. Так, например, А.В. Петровский не «привязывает» социализацию к периоду обучения человека в школе, колледже или вузе и различает адаптацию, индивидуализацию (идентификацию) и интеграцию [9]. В работе [11] эти стадии развития личности дополняются еще тремя: изменение себя в сторону конформизма, трудовая социализация и послетрудовая стадия.

Для стадии адаптации характерны не критичное усвоение человеком социального опыта, подражание более опытным членам социума. Индивидуализация (идентификация) ассоциируется со стремлением человека обособиться, найти себя, выделив из общей массы. Интеграция же в свою очередь связана с его непосредственным вхождением, внедрением в социум, достижением разумного баланса между личным и общественным. Изменение в сторону конформизма вызывается давлением со стороны социума. Трудовая социализация исследователями рассматривается как специфический процесс вхождения человека в конкретное профессиональное сообщество, а послетрудовая стадия социализации – соответственно как передача опыта последующим поколениям.

Социализация, как разноплановый процесс формирования члена современного общества, различается по многим признакам. Первая группа критериев определяется обществом, где осуществляется социализация. В этой связи А.И. Ковалева выделяет такие ее типы, как: «естественный, примитивный, сословный, стратификационный, единообразный, регламентированный, патерналистский, конформистский, гуманистический, моносоциокультурный, полисоциокультурный» [3]. Эти типы переплетаются, но один из них обязательно преобладает. Вторая группа критериев привязана к содержанию процесса социализации и направлена на индивида: познавательная, профессиональная, правовая, политическая, трудовая, экономическая социализация и др. Третья группа критериев касается результативности (успешная, нормативная, кризисная, отклоняющаяся, принудительная, реабилитационная, преждевременная, ускоренная и запаздывающая социализации).

На студенческий возраст обычно приходится переход ко вторичной социализации с ориентацией на обобщенного «другого» (с отождествлением или противопоставлением) [2; 5].

Специфика социализации российской молодежи рассматривается в работе [3]. Выделяются, например, деформация ценностно-нормативного механизма социальной регуляции и становление новой системы социального контроля.

Авторы исследования [10] обращают внимание на такие «дефекты социализации», системно проявляющиеся в последнее время у представителей студенческой молодежи и требующие повышенного внимания со стороны вузовского сообщества, как: уход от решения актуальных проблем; зависимость от других, связанная с низкой самооценкой; отчуждение от норм и правил социальной интеграции.

В свою очередь, например, Т.Ю. Кирилина специфике социализации студенческой молодежи связывает с разрушением долгое время существовавшей в России системы воспитания. В этой связи становится очевидной необходимость дальнейших исследований в терми-

нологическом поле «социализация – воспитание».

Социализация и воспитание. Авторы работы [6] обращают внимание на необходимость соблюдения разумного баланса между содержанием воспитания и социализации для направленной социализации студентов при объективном учете особенностей процессов воспитания, менталитета, поведенческих характеристик и при проведении научно обоснованной молодежной политики государства.

По мнению большинства исследователей, воспитание – это часть процесса социализации, целенаправленная и сознательно контролируемая социализация. Воспитание обеспечивает социализации необходимую корректировку и ускорение, придает ей гуманистическую ориентацию, способствует минимизации негативных последствий. Однако известны и другие точки зрения.

Авторам данной статьи близка точка зрения А.В. Мудрика, считающего социализацию непрерывным процессом, а воспитание – дискретным (прерывным), осуществляемым при ограничении местом и временем [7].

Механизмы и факторы социализации. Как наиболее значимые А.В. Мудрик выделяет мега-, макро-, мезо- и микрофакторы. Основными механизмами социализации студенческой молодежи российские исследователи традиционно считают: принятие и освоение новых социальных ролей; профессиональную идентификацию в контексте профессиональной подготовки; стремление к получению желаемого статуса в социальной группе; сравнение себя с другими членами социума; внушаемость и конформизм.

Если соотношение конкретных механизмов социализации для каждого индивида различно и не определено, то их сочетание вполне определено способствует формированию мировоззрения, морали, эстетики, приобретению и освоению социальных ролей, навыков, традиций и, в конечном итоге, социальной зрелости молодого человека.

Условия формирования и признаки сформированности социальной зрелости студенческой молодежи. Проблемы формирования социальной зрелости личности рассматривали К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.И. Фельдштейн (психологический аспект); Б.С. Братусь, Л.П. Буева, (нравственный аспект); Т.Н. Гусева, С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский (гражданский и политический аспект); Ю.П. Бардин, Ю.Г. Кузнецов (профессиональный аспект). Как показывает проведенный анализ работ этих авторов, социальная зрелость не дается человеку априори, она формируется в нем в течение жизненного пути и проявляет себя в различном возрасте.

Социальная зрелость человека – это конкретная точка виртуальной траектории его социализации, соответствующая состоянию личности, которое характеризуется целостностью взглядов и социальной направленностью поведения.

Одним из важнейших авторов данной статьи представляется вопрос о признаках сформированности социальной зрелости молодых людей. Такими признаками, по их мнению, являются патриотизм, гуманизм, бережное отношение к природе, принципиальная позиция в

отношении отечественной и зарубежной культуры и традиционных семейных ценностей, неприятие терроризма и любых идеологических установок, направленных против человека, таких как нацизм, фашизм, расизм, колониализм, дискриминация по любым признакам, критическое отношение к общественным порокам (наркомания, игромания, культ денег и др.), высокая степень самоорганизации человека, его способность правильно воспринимать себя и окружающих, активно участвовать в жизни социума, при необходимости адаптироваться к сформированным установкам и стереотипам («реалии жизни»), самостоятельно и уверенно принимать жизненно важные решения без помощи и одобрения со стороны, сопоставлять свой опыт с опытом других людей, рационально воспринимать внешние оценки своей деятельности и стремиться к самосовершенствованию.

Особенности иноязычной подготовки в неязыковом вузе и ее возможности в контексте формирования социальной зрелости студентов. Основные черты иноязычной подготовки студентов, характерные для неязыкового вуза, подробно раскрываются и анализируются в целом ряде работ. Наиболее часто упоминаются существенные различия уровня начальной подготовленности студентов, а также в построении и методическом обеспечении иноязычной подготовки студентов различных направлений даже в внутри одного вуза. Наряду с этим отмечаются нарастающая востребованность иностранного языка в профессиональной подготовке, лично- и практикоориентированный характер иноязычной подготовки современного выпускника неязыкового вуза.

Овладение иностранным языком студентами неязыкового вуза дает им дополнительные возможности в профессиональном развитии и позволяет хорошо ориентироваться в многомерной информационной образовательной среде [4]. На основе комплементарно-вариативного принципа преподаватель выбирает педагогические технологии, комбинирует учебное время и самостоятельную работу при осуществлении лингвообразовательного процесса.

На этом фоне удивительным представляется тот факт, что в открытых информационных источниках иноязычная подготовка почти не рассматривается в контексте направленной социализации студентов вообще и, в частности, формирования их социальной зрелости. Как уже отмечалось ранее, на время обучения студентов в вузе, по мнению многих исследователей, приходится важнейший и ответственный период социализации их личности. На этом этапе, как правило, формулируются цели и алгоритмы профессионального роста и установки на дальнейшее движение по жизни.

По глубокому убеждению авторов данной статьи, иноязычная подготовка в неязыковом вузе является в одно и то же время своеобразной образовательной площадкой и инструментарием в процессе социализации обучающихся. Действительно, именно при обучении иностранному языку студент неизбежно попадает в условия новой для него информационно-образовательной среды и на практике одновременно решает вопросы адаптации к специфике образовательного процесса в вузе (его структура, преподаватели), знакомства с социально-профессиональным окружением (однокурсники, молодежные объединения студентов)

и индивидуализации в культурно-профессиональном поле (модельные ситуации повседневного и профессионального общения на иностранном языке).

Функционал иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе позволяет успешно разрешить не только типичные проблемы адаптации молодежи к непривычным для нее условиям, связанные с уровнем образования (расставание со школьными друзьями и лишение возможности постоянного личного общения с ними; низкий уровень мотивации при выборе профессии и недостаточная психологическая готовность к овладению профессиональными компетенциями и навыками; эффект кажущейся свободы – неготовность системы саморегуляции и самоконтроля за своей деятельностью и поведением на фоне отсутствия повседневного контроля со стороны родителей и преподавателей; несбалансированность режима труда и отдыха, неустроенность быта; неумение самостоятельно работать с источниками информации и т.д.), но и во многом минимизировать «дефекты социализации» студентов.

Иноязычная подготовка, что называется «по определению», погружает студента в новую социальную ситуацию, связанную с неизбежной необходимостью раскрытия и развития собственных способностей для изменения и закрепления социального статуса, реализации профессиональных планов и намерений, формирования социально значимых качеств личности и решения социально значимых задач, то есть создает все необходимые предпосылки для формирования социальной зрелости студентов.

Однако без приложения определенных усилий со стороны всех субъектов образовательного процесса, «автоматически» обеспечить направленную социализацию и получение состояния социальной зрелости студента еще в стенах вуза практически невозможно. Для достижения этой цели требуется их активное взаимодействие и прежде всего повышение роли его воспитательной составляющей.

Опытно-экспериментальная работа. С целью оценки эффективности иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза для обеспечения их направленной социализации и достижения социальной зрелости авторами данной статьи была проведена опытно-экспериментальная работа.

Базой для проведения работы послужили образовательно-научные институты физико-химических технологий и материаловедения, промышленных технологий машиностроения и электроэнергетики Нижегородского государственного технического университета им. Р.Е. Алексеева (опорный федеральный университет). В работе участвовали преподаватели английского и немецкого языков и студенты бакалавриата (1-2 курсы) различных направлений очной формы подготовки, а также представители кадровых служб предприятий-партнеров (внешние эксперты).

На первом этапе работы пятеро внешних экспертов сформировали список социально значимых личных качеств, формирующих социальную зрелость выпускника вуза. Из десяти, изначально предложенных авторами данной статьи, они выбрали пять наиболее важных по их мнению: рефлексивность; социальная ответственность; коммуникативность; толерантность; ориентация на социально значимые ценности.

На втором этапе определяли организационно-методический инструментарий иноязычной подготовки, который, по мнению авторов данной статьи, позволяет оказывать положительное воздействие на выбранные внешними экспертами социально значимые качества.

В состав инструментария в соответствии с рекомендациями Н.В. Шрамко [12] вошли:

- педагогические технологии и приемы, реализующие имеющиеся резервы групповой, коллективной и индивидуальной форм организации воспитательной работы со студентами (деловые и ролевые игры на иностранном языке, позволяющие студентам проводить самостоятельную оценку действий своих однокурсников в учебных проблемных ситуациях и нести ответственность за принятые решения; языковой тренажер, дающий каждому студенту возможность свободного социально ориентированного иноязычного общения с привлечением источников аутентичной иноязычной информации и формирования в группах атмосферы взаимопонимания и доверия);

- социально ориентированные дидактические модули в структуре учебных дисциплин иноязычной подготовки, затрагивающие интересующие студентов вопросы истории, культуры, экономики, устройства политической системы, образования и молодежного движения как России, так и стран изучаемого языка;

- элементы внеаудиторной работы с обучающимися, связанные с обсуждением на иностранном языке научно-педагогических школ, истории предприятий-партнеров, на которых студенты проходят практику, и т.д., что повышает субъектность студента и способствует его стремлению к саморазвитию.

Соответствующие коррективы, касающиеся контактной, самостоятельной и внеаудиторной работы со студентами, вносили в действующие рабочие программы учебных дисциплин «Иностранный язык» (основной курс) и «Специальный курс иностранного языка» (факультативный курс) и рабочие программы воспитания для соответствующих направлений подготовки.

На третьем этапе работы проводились измерения начальных значений (начало обучения в вузе) ранее выбранных на первом этапе социально значимых качеств участников экспериментально-опытной работы.

Для этого студенческий контингент участников делили на два массива с условными названиями «Контрольная группа» и «Экспериментальная группа».

Для квалиметрии выбранных качеств использовали методики, ранее уже подтвердившие свою состоятельность и надежность [12]:

- для оценки уровня рефлексивности – методику А.В. Карпова и В.В. Пономаревой (позволяет оценить уровень развития самооценки и самоанализа);

- для оценки социальной ответственности – методику Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда;

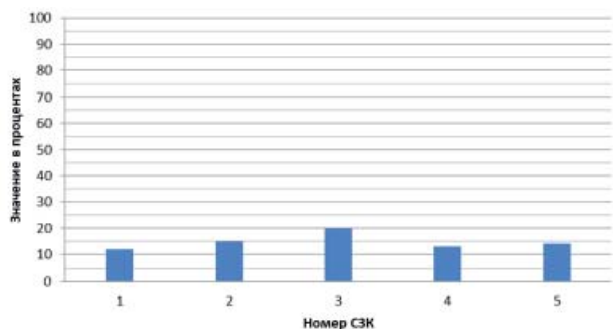
- для оценки коммуникативности – тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона;

- для оценки толерантности – методику В.В. Бойко;

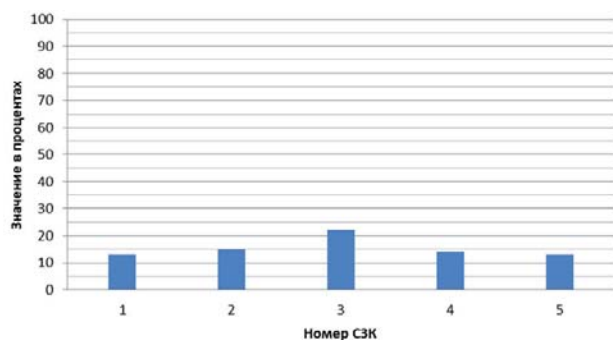
- для оценки ориентации на социально значимые ценности – опросник терминальных ценностей М. Рокича (позволяет определить приоритеты жизненных целей и сферы их реализации).

Усредненные по группам результаты измерений со-

циально значимых качеств студентов контрольной и экспериментальной групп в процентах относительно максимально возможной оценки приведены на рис. 1.



а) контрольная группа;



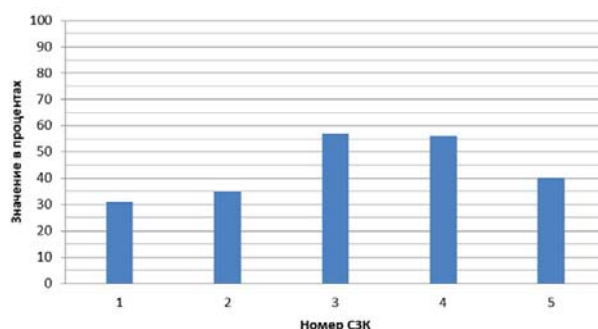
б) экспериментальная группа

Рис. 1. Результаты измерений начальных значений социально значимых качеств (СЗК) студентов:
1 – рефлексивность; 2 – социальная ответственность;
3 – коммуникативность; 4 – толерантность;
5 – ориентация на социально значимые ценности

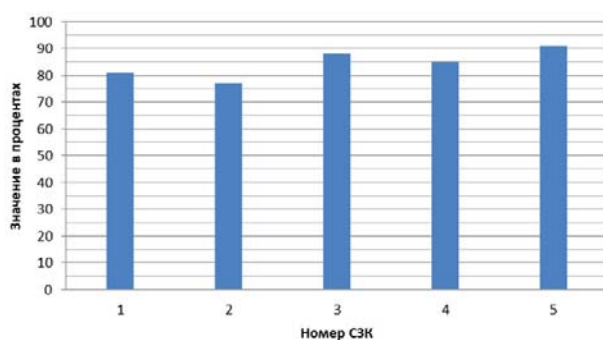
Подтвердившими социальную зрелость решить считать студентов, которые показали не менее чем 85%-ные результаты хотя бы по трем из пяти выбранных социально значимых качеств. По рис. 1 видно, что начальные уровни сформированности социально значимых качеств у студентов контрольной и экспериментальной групп мало чем отличаются и весьма далеки от достижения планки социальной зрелости. Как показали измерения, студентов, подтвердивших по результатам проверки свою социальную зрелость, не оказалось ни в составе контрольной, ни в составе экспериментальной групп.

На четвертом этапе работы по тем же методикам, что и на третьем этапе, фиксировался итоговый уровень сформированности социально значимых качеств, а также подсчитывалась доля, подтвердивших и не подтвердивших свою социальную зрелость, у студентов тех же контрольной и экспериментальной групп, но после четырех семестров обучения. При этом иноязычная подготовка студентов контрольной группы на первых двух курсах бакалавриата проходила в соответствии с требованиями действующих рабочих программ, а в отношении студентов экспериментальной группы применялся

организационно-методический инструментарий, определенный на втором этапе работы. Результаты измерений представлены на рис. 2.



а) контрольная группа;



б) экспериментальная группа

Рис. 2. Результаты измерений итоговых значений социально значимых качеств (СЗК) студентов:
1 – рефлексивность; 2 – социальная ответственность;
3 – коммуникативность; 4 – толерантность;
5 – ориентация на социально значимые ценности

Очевидные различия результатов оценивания контрольной и экспериментальной групп доказывают, что имеющийся функционал иноязычной подготовки вполне может быть применен для эффективного обеспечения направленной социализации студентов неязыкового вуза и формирования их социальной зрелости.

Выводы

Таким образом, авторами статьи выполнено исследование, включающее в себя аналитический обзор имеющихся открытых информационных источников по проблемам социализации студенческой молодежи; выделены механизмы социализации и основные факторы, оказывающие влияние на ход процесса; выявлены признаки сформированности социальной зрелости студенческой молодежи; оценены особенности иноязычной подготовки в неязыковом вузе и ее возможности в контексте формирования социальной зрелости студентов; проведена опытно-экспериментальная работа, результаты которой доказали справедливость выдвинутой ими гипотезы о применимости функционала иноязычной подготовки для эффективного обеспечения социализации студентов неязыкового вуза, направленной на достижение ими социальной зрелости.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: «Аспект Пресс», 2014. 363 с.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
3. Ковалева А.И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. №1. С. 56–60.

4. *Леушина И.В., Леушина Л.И., Салтыкова А.А.* CLIL-технология иноязычной подготовки как инструмент формирования технологической культуры студентов неязыкового вуза // *Язык и культура*. 2020. №51. С. 177–194.
5. *Лупандин В.Н.* Социология молодежи, Орел, 2011. 239 с.
6. *Морозов В.В., Скробов А.П.* Противоречивость социализации и воспитания молодежи в условиях реформ // *Социально-политический журнал*. 1998. №1. С. 148–154.
7. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
8. *Мудрик А.В.* Социально-педагогические проблемы социализации: монография. М.: МПГУ, 2016. 256с.
9. *Петровский А.В., Шпалинский В.В.* Социальная психология коллектива. М., 1978. 176 с.
10. *Руденский Е.В.* Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы как проблема общей педагогики. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. 133 с.
11. Социализация молодежи. – URL: <https://womanadvice.ru/socializaciya-molodezhi> (дата обращения 15.12.2023)
12. *Шрамко Н.В.* Вузовская подготовка как этап становления социальной зрелости студентов: дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 219 с.

References

1. *Andreeva G.M.* Social psychology. М.: «Aspect Press», 2014. 363 p.
 2. *Berger P., Lukman T.* Social construction of reality. Treatise on the sociology of knowledge. М.: «Medium», 1995. 323 p.
 3. *Kovaleva A.I.* The concept of youth socialization: norms, deviations, socialization trajectory // *Sociological Research*. 2003. No. 1. Pp. 56–60.
 4. *Leushina I.V., Leushina L.I., Saltykova A.A.* CLIL foreign language training technology as a tool for technological culture development of non-linguistic university students // *Language and Culture*. 2020. No. 51. Pp. 177–194.
 5. *Lupandin V.N.* Sociology of youth, Orel, 2011. 239 p.
 6. *Morozov V.V., Skrobov A.P.* The inconsistency of socialization and education of youth in the conditions of reforms // *Socio-political journal*. 1998. No. 1. Pp. 148–154.
 7. *Mudrik A.V.* Social pedagogy. М.: Publ.center «Academy», 2000. 200 p.
 8. *Mudrik A.V.* Socio-pedagogical problems of socialization: monograph. М.: MPGU, 2016. 256 p.
 9. *Petrovsky A.V., Shpalinsky V.V.* Social psychology of the team. М., 1978. 176 p.
 10. *Rudensky E.V.* Defect in the socialization of a student's personality in the educational process of school as a problem of general pedagogy. Novosibirsk: NGPU Publishing House, 2002. 133 p.
 11. Socialization of youth. – URL: <https://womanadvice.ru/socializaciya-molodezhi> (access date 15.12.2023).
 12. *Shramko N.V.* University preparation as a stage in the development of social maturity of students: dissertation. ...cand. ped. Sciences. Ekaterinburg, 2009. 219 p.
-

ЛЫСЕНКО НАТАЛЬЯ ЕВГЕНЬЕВНА

доцент кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, г. Орел, Россия

E-mail: n.lysenko@inbox.ru

ЖИЛИНА ЛАРИСА НИКОЛАЕВНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, Орел, Россия

E-mail: lara.zhilina <lara.zhilina@inbox.ru>

СИМОНОВА ЕЛЕНА БОРИСОВНА

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина, Орел, Россия

E-mail: elenasim2021@inbox.ru

LYSENKO NATALIA EVGENIEVNA

Assistant Professor at the Department of Foreign Languages Orel State Agrarian University Named After N.V. Parahin, Orel, Russia

E-mail: n.lysenko@inbox.ru

ZILINA LARISA NIKOLAEVNA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin, Orel, Russia,

E-mail: lara.zhilina <lara.zhilina@inbox.ru>

SIMONOVA ELENA BORISOVNA

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Orel State Agrarian University Named After N.V. Parakhin, Orel, Russia

E-mail: elenasim2021@inbox.ru

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE CLASSES

В статье раскрываются понятия «лингвокультурная компетенция», «национальная идентичность», «профессионально ориентированный художественный текст». Описывается опыт изучения профессионально ориентированной художественной литературы на занятиях по иностранному языку и раскрывается роль посещения литературных музеев для изучения иностранного языка.

Ключевые слова: лингвокультурная компетенция, национальная идентичность, профессионально ориентированный художественный текст, музей, сюжеты финансовой грамотности.

The article reveals the concepts of “linguocultural competence”, “national identity”, “professionally oriented literary text”. The experience of studying professionally oriented fiction in foreign language classes is described and the role of visiting literary museums for learning a foreign language is revealed.

Keywords: linguocultural competence, national identity, professionally oriented literary text, museum, topics of financial literacy.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития лингвокультурной компетенции студентов и осознанием национальной идентичности при изучении иностранного языка, созданием системы заданий, совершенствующих знание иностранного и русского языков на аудиторных и внеклассных занятиях.

Цель исследования – развитие лингвокультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку.

Задачи исследования:

1. Изучение теоретических подходов к формированию национальной идентичности при изучении иностранного языка.
2. Изучение таких приемов обучения, как использование сюжетов художественной литературы на профессионально ориентированных занятиях.
3. Изучение роли иностранных языков в жизни орловских писателей.
4. Разработка и апробация приемов обучения для развития лингвокультурной компетенции на занятиях

по иностранному языку.

Новизна исследования заключается в сочетании приемов обучения, развивающих лингвокультурную компетенцию студента и его национальную идентичность на аудиторных и внеклассных занятиях по иностранному языку.

Методы исследования. При проведении исследования использовался метод изучения научной литературы, метод интервьюирования музейных работников.

Изложение основного материала

Лингвокультурная компетенция представляет собой совокупность знаний о нормах, правилах и традициях лингвокультуры, реализуемых в форме речевых высказываний, текстов и коммуникативного поведения. Формирование лингвокультурной компетенции при изучении иностранного языка приобретает особую актуальность, так как способствует не только пониманию культуры другой страны, но и осознанию собственной национальной идентичности. Идею национальной идентичности в многополярном мире раскрыл в своих работах

великий русский философ В.В. Розанов. Культура любого народа географически детерминирована, возникает и развивается подобно живому организму на определенной территории. Мыслитель примыкал к «почвенникам» (А.А. Григорьеву, Н.Н. Страхову, Ф.М. Достоевскому), утверждая, что в России произрастают свои травы [5]. Так в Англии, Германии, Франции, так «должно быть» и в России. Публицист признавал культурную многополярность мира, в котором «бытие сопряжено с местом». Почва – база национальной культуры, содержанием которой философ считал «культ». В понятии кulta «содержится внутренний, духовный смысл культуры», а предметом кulta может быть земля, свой край, Родина. В лингвистике идеи В.В. Розанова нашли отражение в теории «национальной языковой личности» «вторичной языковой личности» (Караулов Ю.Н., Гальскова Н.Д., Халеева И.И.). Национальная языковая личность выступает как совокупность знаний о национальной культуре: наличии общей картины мира, знания языковых норм, овладении языком через присвоение фактов культуры. Анализ национальной языковой личности предполагает обращение к фоновым знаниям говорящих. Фоновыми знаниями обладает каждый представитель этнической языковой общности. Согласно Ю.Н. Караулову, национальная языковая личность характеризуется общностью происхождения народа, его исторических судеб, языка, культурных традиций. Осознанное культурное развитие индивида начинается при изучении и сравнении культуры родной страны и страны изучаемого языка. Но процесс культурного развития индивида при изучении разных языков происходит по-разному. Формирование базовой языковой личности происходит от общего к частному – через познание явлений родной культуры к языковым единицам, в которых эти явления отражены. Ю.Н. Караулов выделяет «общерусский языковой тип» и понимает его как «системно-структурные черты языкового строя, , меняющиеся в сторону усложнения в процессе эволюции» [2, с. 47]. Изменения отражаются в сознании носителя языка и позволяют ему опознать «русскость» текста. Ученый выделяет следующие черты русского языкового типа: колебания в грамматическом роде имен допускаются по отношению к словам среднего рода, согласование прилагательного с существительным не знает исключений, с предлогом употребляется косвенный падеж или винительный [4].

Критерием развитости национальной языковой личности является знание «прецедентных текстов» [2].

Прецедентными текстами являются:

- 1) тексты, значимые в познавательном или эмоциональных отношениях;
- 2) хорошо известные окружению языковой личности;
- 3) обращение к которым возобновляется в дискурсе языковой личности.

Лишь после столкновения с каким-либо явлением культуры индивид узнает языковую форму, за которой закреплено это явление или понятие. При изучении иностранного языка, наоборот, через языковую форму индивид открывает для себя ту социокультурную единицу, которая лежит за ней. Через иностранный язык индивид конструирует культуру народа, говорящего на нем. Обучаемый воспринимает ее (культуру) не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком. Таким

образом процесс формирования вторичной языковой личности идет от частного к общему: от изучения языковых структур к познанию и пониманию культуры иного лингвосоциума.

При изучении художественной и публицистической литературы, произведений искусства, просмотре аутентичных передач обучающийся анализирует и сравнивает культурные традиции своей страны и страны изучаемого языка.

Как развивать лингвокультурную компетенцию на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку? Профессионально ориентированные тексты отличает «точное и четкое изложение материала при отсутствии выразительных элементов, которые придают речи эмоциональную насыщенность» [3, с. 14].

С нашей точки зрения, на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку для развития лингвокультурной компетенции целесообразно использовать такой прием обучения, как чтение и обсуждение профессионально-ориентированных произведений художественной литературы. Существуют исследования, отражающие сюжеты финансовой грамотности в литературе, например, «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина описывает стратегию «От владычицы морской до разбитого корыта», рассказ И.С. Тургенева «Хорь и Калиныч» – грамотная финансово-хозяйственная стратегия [6]. На занятии обсуждаются отрывки произведения, а чтение целого произведения осуществляется дома как домашнее чтение. Изучение произведений художественной литературы на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку способствует приобретению фоновых знаний. Существуют методические разработки, учебники о применении оригинальных произведений, первоисточников на занятиях со студентами. Например, на занятиях по философии студенты знакомятся с отрывками произведений великих философов, обсуждают их. Преподаватель выбирает отрывки из художественных произведений таким образом, чтобы их «краткого пересказа» не было в Интернете, и студенты читали сам оригинал произведения. Одним из таких прецедентных текстов на английском языке для студентов экономического профиля является роман известного американского писателя Теодора Драйзера «Финансист» / (англ. *The Financier*) [7]. Драйзер показывает, как окружавшая главного героя произведения – Каупервуда финансово-экономическая среда уже с детства формирует в нём психологию коммерсанта и биржевого дилера, который использует все средства для достижения власти и богатства. Существуют исследования концептосферы романа [1], которая включает не только лексемы из банковской сферы, но и из сферы ценностей, например, «американская мечта», «ответственность». В качестве отрывков для аудиторной работы целесообразно обсудить отрывок о беседе с богатым родственником с Каупервудом, где он видит в мальчике будущего предпринимателя и дает совет о начале карьеры:

«I don't want to be a boy. I want to get to work.»

«Don't go too fast, son. You'll be a man soon enough. You want to be a banker, do you?»

«Yes, sir!»

«Well, when the time comes if everything is all right and you've behaved yourself and you still want to do, I'll

help you get a start in business. If I were you and were going to be a banker, I'd first spend a year or so in some good grain and commission house. There's good training to be had there. You'll learn a lot that you ought to know..." He gave the boy a ten-dollar gold piece with which to start a bank account."

В отрывке содержится тематическая лексика по финансам, а в самом произведении затрагиваются такие вопросы, как «американская мечта», «дружба и предательство», «карьера и закон». Обсуждение художественного произведения происходит при ответе на вопросы преподавателя, дискуссии, пересказ. Тематическая лексика заносится в словарь. С осознанием культурной ценности литературного произведения формируется уважительное отношение к иной нации, стремление быть принятым носителями языка. Приходит понимание культуры как системы общечеловеческих ценностей. Развиваются такие качества личности, как любознательность, культура общения, любовь к родному краю.

Однако лингвокультурную компетенцию невозможно сформировать только в стенах аудитории. Культурные традиции народа постигаются через слово, предметы старины. Внешние наблюдения приводят к внутренним изменениям, расширению фоновых знаний. Знакомство с культурными традициями выступает одним из мотивов изучения языка.

Одной из традиций в Орловском государственном аграрном университете, в Финансовом университете при Правительстве РФ (Орловском филиале) является посещение музеев, Музея Ивана Сергеевича Тургенева в Орле и Музея Орловских писателей. Орел – литературная столица России. Музей рассматривается как совокупность ценностных установок и исторической памяти, выполняет интегрирующую, образовательную, коммуникативную функции. При посещении Музея Ивана Сергеевича Тургенева в Орле сотрудники музея провели интересную экскурсию для студентов. Иван Сергеевич Тургенев с детства изучал иностранные языки, знал четыре иностранных языка – английский, немецкий, французский, латынь, читал Уильяма Шекспира в оригинале. В 1879 году русский писатель Иван Сергеевич Тургенев был удостоен звания почетного доктора гражданского права Оксфордского университета. Великий русский писатель, к тому времени признанный в Европе, стал первым романистом, удосто-

ившимся такой чести. К тому времени в Англии были переведены «Записки охотника», «Дворянское гнездо», «Новь» и другие произведения И.С. Тургенева.

В Музее орловских писателей студенты узнали, что многие орловские писатели переводили иностранные произведения на русский язык и создавали художественные произведения на иностранном языке. Сотрудники музея рассказали на экскурсии студентам о том, что орловский писатель Борис Зайцев (1881–1972) переводил «Божественную комедию» Данте в форме ритмизированной прозы. В эмиграции он переводил произведения И.А. Бунина на русский язык. Иосиф Калинин (1890–1934) – первый переводчик на русский язык произведений чешского писателя Карела Чапика. Находясь в вынужденной эмиграции, произведения Орловских писателей наполнены любовью к своему краю, Родине.

После посещения музея студенты выполняли проекты на английском языке и рассказывали их на занятии по иностранному языку. Опыт посещения музеев оценивается ими положительно.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование о формировании лингвокультурной компетенции на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Изучение сюжетов художественной литературы на профессионально ориентированных занятиях по иностранному языку расширяет запас тематической лексики и фоновые знания студентов.
2. Посещение литературных музеев способствует осознанию национальной идентичности и любви к родному краю, а также раскрывает роль иностранных языков для литературного творчества.
3. Профессионально ориентированная направленность занятий по иностранному языку осуществляется при обсуждении сюжетов финансовой грамотности в литературных произведениях английских и русских писателей.

Перспектива исследования заключается в дальнейшей разработке приемов и методов обучения для осознания национальной идентичности и развития иноязычной лингвокультурной компетенции на аудиторных занятиях и внеклассных мероприятиях в рамках сопоставительного подхода при изучении иностранного и русского языков.

Библиографический список

1. Гусейханова З.С., Султанов К.Г. Роль концепта «Деньги» в отражении языковой личности автора романа Т. Драйзера «Финансист». [Текст] / З.С. Гусейханова, К.Г. Султанов // Журнал Мир науки, культуры, образования, 2020
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов; Отв. ред. Д. Н. Шмелев; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. // Москва : Наука, 1987.
3. Клименко А.В. Ремесло перевода. Практический курс. [Текст] / А.В. Клименко // М.: АСТ: Восток-запад, 2007, 636 с.
4. Лысенко Н.Е. Развитие языковой личности студента в процессе обучения русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе. [Текст] / Н.Е. Лысенко // Диссертация на соиск. ученой степени к.пед.н. Орловский государственный университет, 2006
5. Розанов В.В. Сумерки просвещения. [Текст] / В.В. Розанов // Сборник статей по вопросам образования. Издание П. Перцова. СПб.: Тип. М. Меркушева. 1899. URL: <http://dugward.ru/library/rozanov> (дата обращения 20.12.2023)
6. Сюжеты финансовой грамотности в классической литературе URL: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials> (дата обращения 20.12.2023)
7. Draiser Theodore The Financier URL: <https://anylang.net/ru/books/en/finansist/read> (дата обращения 20.12.2023)

References

1. Guseikhanova Z. S., Sultanov K. G. The role of the concept "Money" in reflecting the linguistic personality of the author of the novel "The Financier" by T. Dreiser. [Text] / Z.S. Guseikhanova, K.G. Sultanov // Journal World of Science, Culture, Education, 2020

2. *Karaulov Yu.N.* Russian language and linguistic personality [Text] / Yu. N. Karaulov; Rep. ed. D. N. Shmelev; USSR Academy of Sciences, Department of Lit. and languages // Moscow: Science, 1987.
 3. *Klimenko A.V.* The craft of translation. Practical course. [Text] / A.V. Klimenko // M.: AST: Vostok-Zapad, 2007, 636 p.
 4. *Lysenko N.E.* Development of a student's linguistic personality in the process of learning Russian and foreign languages at a non-linguistic university. [Text] / N.E. Lysenko // Dissertation. Oryol State University, 2006
 5. *Rozanov V.V.* Twilight of enlightenment. [Text] / V.V. Rozanov // Collection of articles on education issues. Published by P. Pertsov. SPb.1899. URL: <http://dugward.ru/library/rozanov> (access date 12.20.2023)
 6. Plots of financial literacy in classical literature URL: <https://xn--80apaohbc3aw9e.xn--p1ai/materials> (access date 12.20.2023)
 7. Draiser Theodore The Financier URL: <https://anylang.net/ru/books/en/finansist/read> (access date 12.20.2023)
-
-

МАЙОРОВ ДЕНИС АЛЕКСАНДРОВИЧ

старший преподаватель, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: mega.dionisiy@bk.ru

MAYOROV D.A.

Senior Lecturer, Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: mega.dionisiy@bk.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД ПЛЕНЭРНЫМ ЭТЮДОМ КАК ОДНИМ ИЗ ГЛАВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБУЧЕНИЯ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

METHODICAL STAGES OF WORK ON AN OPEN-AIR SKETCH AS ONE OF THE MAIN COMPONENTS OF TEACHING LANDSCAPE PAINTING

В данной статье рассматривается методика работы над пейзажным этюдом как одним из главных составляющих обучения пейзажной живописи, основные аспекты работы над этюдом в условиях пленэра.

Ключевые слова: пейзажная живопись, этюд, пленэр, тональные и цветовые отношения.

This article discusses the methodology of working on a landscape sketch as one of the main components of teaching landscape painting, the main aspects of working on an etude in an open-air environment.

Keywords: landscape painting, sketch, plein air, tonal and color relations.

Введение

Актуальность данной статьи в том, в ней рассматривается методика работы над пейзажным этюдом, ориентированная на будущих художников-живописцев, обучающихся по специальности 54.05.02 «Живопись».

Цель исследования является определение и описание методической последовательности работы над натурными этюдами пейзажа студентами обучающимися по специальности «Живопись».

Новизна статьи в том, что она основана на собственном научно-педагогическом опыте автора как преподавателя кафедры живописи Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева и как практикующего художника-пейзажиста, члена ВТОО «Союз художников России».

Методы исследования:

- анализ изученной литературы и источников в интернете;
- педагогическое наблюдение;
- собственный практический опыт работы над пейзажными этюдами.

Изложение основного материала

При подготовке специалистов в области изобразительного искусства одним из элементов является обучение пейзажной живописи, которое подразумевает две составляющих: изучение природы путем выполнения этюдов на пленэре и работа в мастерской на основе собранного материала и полученных впечатлений.

Умение писать этюд – неотъемлемая часть обучения пейзажной живописи, т.к. невозможно научиться писать реалистический пейзаж, игнорируя этюдную практику. Очень показательны в этом смысле слова величайшего мастера отечественной живописи А.А. Пластова: «Работа над этюдами – это самая что ни на есть высшая школа. Этюды, то есть непрестанное упражнение руки и

глаза на натуре, дают в конце концов необходимое чувство меры и легкость исполнения, верность и силу удара кисти, что приводит к тому чудесному их контакту, когда ты можешь сказать: что вижу, то умею».

Начиная заниматься пейзажной живописью, следует изучить творческое наследие отечественных мастеров пейзажа: И. Левитана, М. Нестерова, К. Коровина, Н. Рериха, Н. Федосова, Е. Зверькова и других, в творчестве которых этюд играл существенную роль и зачастую по своей законченности и мастерству исполнения становился самостоятельным произведением. Также необходимо изучать технические и методические особенности работы мастеров пейзажа, что позволит избежать многих ошибок.

Этюд – это живописное изображение ограниченного размера, полностью выполненное с натуры, и пейзажный этюд подразумевает работу на пленэре. Пленэр – это средство изучения природы и совершенствования живописного мастерства. Этюдная живопись подразумевает серьезную подготовку по рисунку, опыт выполнения набросков и зарисовок, ведь для этюда важен быстрый и точный обобщенный рисунок с натуры без лишней детализации. Работать над пейзажным этюдом можно акварелью, гуашью, темперой, маслом. Более предпочтительно писать маслом, т.к. маслом на пленэре можно работать круглый год, даже во влажную или в морозную погоду. Поэтому в статье речь пойдет о методических этапах работы над пейзажными этюдами в технике масляной живописи.

Такие этюды бывают разных видов в зависимости от учебно-творческих задач. Это могут быть и совсем быстрые этюды, сильно ограниченные по времени исполнения (15–20 минут); односеансные этюды длительностью 1–3 часа; и более длительные этюды, выполненные в несколько сеансов. Работа над этюдами ведется на всех временных этапах обучения живописи и в течение по-

следующей творческой практики, ведь невозможно серьезно и глубоко заниматься реалистической пейзажной живописью, пренебрегая этюдами на пленэре.

Часто этюд с натуры становится начальным этапом, от которого в дальнейшем его автор приходит к созданию более объемной и разработанной по форме и содержанию пейзажу-картине, выполненной в условиях творческой мастерской.

Начиная заниматься пейзажной живописью, следует придерживаться принципа «от простого – к сложному», т.е. первое время надо выбирать для этюда несложные по композиции и природному состоянию мотивы. Не стоит сразу стремиться писать большие по размерам работы, а уделить внимание живописи односеансных этюдов простых по композиции и маленького размера (около 10–20 см. по большой стороне), ограниченным по времени исполнения (15–20 минут), написанным на картоне или плотной бумаге. В первое время, рекомендуется перед тем, как писать этюд, предварительно выполнять карандашные наброски выбранного пейзажного мотива в разных форматах, и уже потом переходить к живописи.

Начиная работу над пейзажными этюдами, полезно сначала не стремиться писать цветом, а поработать несколько дней в технике «грязайль», выполнить несколько этюдов одного и тот же мотива в разное время дня. Главная задача в этих сильно ограниченных по времени и размеру этюдах грязайлью – передать общее состояние пейзажа. Предварительное выполнение таких этюдов грязайлью, в дальнейшем, при работе цветом, позволит быстро и точно «схватывать» общий тон, т.к. именно верно взятый тон передает состояние в пейзаже.

Поработав грязайлью и перейдя к живописи цветом, сначала также не стоит браться за крупные по размерам форматы, а уделить внимание выполнению небольших и коротких по времени этюдам (20–30 мин.). Рисунок в этюде желательно намечать сразу кистью, используя какую-либо из коричневых красок или ультрамарин, но только не черные. Перейдя к работе цветом, рекомендуется, как и в случае с первоначальными этюдами грязайлью, выполнить несколько небольших краткосрочных этюдов одного и того же мотива в разное время дня, что позволит на практике увидеть и понять как меняется тон и цвет в зависимости от освещения, цвета неба, влажности воздуха. Цветовой строй каждого этюда должен правдиво передавать натуру, недопустимо писать в выдуманной цветовой гамме. Главная задача в этих живописных упражнениях – передача состояния природы и глубины пространства посредством верно переданных основных тональных и цветовых отношений. Начиная художник может ошибиться в цвете, написав этюд в более холодных или теплых оттенках, но в тональном отношении надо стремиться передать отношения безупречно, ведь именно верно взятый тон, передает состояние в пейзаже и пространственную глубину. Так, как в природе все меняется, то писать необходимо быстро, стремясь сразу передать отношения. Пейзажные мотивы на этом начальном этапе работы цветом следует выбирать простыми по композиции и не перегруженными мелкими объектами.

Постепенно, по мере приобретения навыков выполнения краткосрочных этюдов, можно начинать писать более длительные по времени и более сложные в компо-

зиционном плане мотивы, длительностью 1–3 часа. При этом независимо от длительности исполнения, всегда необходимо добиваться тонального и колористического единства. Следует учитывать, что один и тот же мотив при различных состояниях погоды, времени суток будет иметь различную тональность и цветовую гамму, нужно ставить себе задачу точно передавать все нюансы освещения, стремиться к правдивой передаче отношений.

После накопления определенного опыта можно приступить к выполнению этюдов, которые будут написаны в несколько сеансов. В качестве основы для живописи такого этюда, помимо картона можно использовать оргалит (ДВП), холст на подрамнике, холст наклеенный на плотный картон или на оргалит [1], [2]. Такой этюд подразумевает определенную законченность, под которой следует понимать не максимальную детализировку, а тщательную тональную и цветовую проработку. Намереваясь писать такой этюд, следует рассчитать свои силы и возможности, беря в расчет то, сколько времени продлится то или иное состояние погоды, в условиях которого будет вестись работа. Перед началом живописи надо стремиться «почувствовать» пейзаж, найти оптимальное композиционно-образное решение. Большое значение в таком этюде играет выбор мотива, места, точки зрения. Также надо иметь в виду, что излишне долго писать этюд нельзя, т.к. даже в пасмурную погоду меняется освещение, притупляется первое впечатление и свежесть восприятия, наступает утомляемость. Важен и размер этюда, который надо выбирать с учетом своих сил и возможностей. Что касается красочной палитры, то не стоит перегружать ее излишним количеством цветов, ведь чем больше их количество, тем сложнее «собрать» этюд, т.е. привести его к колористическому единству.

Писать этюд можно различными методами, все зависит от уровня подготовки студента. Наиболее оптимальным, применимым к обучающимся разного уровня подготовки (речь не идет об уже опытных пейзажистах) будет метод, описанный ниже.

На начальном этапе, выбрав пейзажный мотив и определившись с композицией этюда, выполняется рисунок, лучше сразу кистью. Сначала намечаются соотношения неба и земли, наиболее крупные массы пейзажа без излишней детализировки, далее при необходимости можно наметить детали переднего плана. Следует внимательно присмотреться к пейзажу и определить общий тон, наиболее светлые и темные места.

Далее, на следующем этапе, перейдя к живописи, предпочтительней начинать писать с главных в тональном и цветовом отношении участков. Зачастую сразу намечают соотношения дальнего плана и неба или наоборот, если на переднем плане имеется крупные объекты, выделяющиеся по тону и цвету (например, какие-либо постройки), то можно начать живопись с них. Все зависит от ситуации, но нужно сразу определиться в каком порядке вести работу над этюдом. Например, вечером в ясную погоду в выбранном мотиве внимание могут привлечь насыщенный свет на объектах и густые по тону тени, поэтому целесообразней начать с них, а небо писать во вторую очередь, при этом надо учитывать, что цвет неба в любом случае оказывает большое влияние на общий колорит пейзажа. Главное на этом начальном этапе живописи – сразу предельно точно взять общий тон, основные цветовые отношения, свет, тени и глубли-

ну пространства. Передний план пока прописывается обобщенно. Нельзя начинать писать пейзаж с нижнего края формата, как бы от ног художника, весь выбранный мотив нужно охватить одним взглядом [3], [4].

Последующий этап живописи – подробная разработка этюда по цвету и полутонам, моделировка форм и различных элементов выбранного мотива. Здесь очень важно не останавливаться на отдельных частях (например, окно дома, дерево), а стараться разрабатывать весь этюд, не задерживаясь на малозначительных подробностях, искать и уточнять отношения тонов, полутонов и передавать плановость. При этом надо учитывать, что по мере удаления в глубину пространства, из-за воздушной перспективы, детали и формы смягчаются, приобретают обобщенный характер. В процессе работы следует избегать излишней детализации, пестроты, а добиваться цельности, колористического единства. Необходимо сравнивать между собой самые яркие и определенные тона, самые темные и светлые, полутона сравнивать как по отношению светлого к темному, так и по отношению теплого к холодному.

На заключительном этапе работы, при необходимости можно усилить элементы переднего плана или наоборот, обобщить различные участки (особенно на дальних планах), добиваясь пространственной глубины в изображении. Основная задача на заключительном этапе работы – добиться определенной законченности и колористического единства.

Помимо длительных по времени этюдов, следует продолжать писать и краткосрочные, выполненные в один прием без предварительной цветовой прокладки и дальнейших прописок.

Иногда начинающие пейзажисты по неопытности просто «раскрашивают» этюд (например, пишут зеленую лужайку одной готовой зеленой краской). Еще на начальных этапах обучения пейзажной живописи, нужно учитывать, понимать, что цвет в природе зависит от многих факторов: цвета неба, освещенности, времени

суток, атмосферных условий и т.д., нужно учиться наблюдать природу, чувствовать ее разнообразные состояния. В процессе этюдной практики надо писать разные по формату, размерам и времени исполнения работы: совсем быстрые и более длительные, подробно разработанные по цвету и полутонам. Весьма полезно отдельно писать этюды неба, облаков, в которых нужно стремиться изучать их разнообразные формы и характер [5], [6].

Что касается городского пейзажа, то здесь есть определенные моменты. Нельзя протокольно перечислять во всех подробностях архитектуру зданий, детали транспорта и т.п., хотя рисунок, законы линейной перспективы в архитектурном пейзаже имеют большое значение. Предварительно, перед живописью, следует конструктивно наметить крупные формы зданий и при необходимости архитектурные детали. Здесь также очень важно видеть главное и опускать второстепенное.

Во время работы над этюдами особенно важно учиться передавать воздушную перспективу, освещенность, пространство, изучать форму различных элементов пейзажа, общий колорит [7]. Однако следует понимать, что все эти занятия этюдной живописью не являются самоцелью, а постепенно позволяют накапливать опыт и подводят обучающихся к решению более серьезных творческих задач.

Выводы

Для серьезного и полноценного овладения методикой работы в области пейзажной живописи необходимо работать над пленэрными этюдами круглогодично, а не только в период учебно-творческих и ознакомительных практик, проводящихся в летний период. Писать следует как быстрые односеансные этюды, так и длительные, рассчитанные на несколько сеансов и часов работы. Умение писать пленэрный этюд является важнейшей составляющей, без которой невозможно обучение реалистической пейзажной живописи.

Библиографический список

1. Виннер А. А. Как работать над пейзажем масляными красками. Москва, Сварог и К., 2000. 136 с. + 16 с. илл.
2. Пластова Т.Ю. Аркадий Пластов «От этюда к картине»: Статьи, воспоминания, материалы / предисл. В.В. Лянышина. М.: Фонд «Связь Эпох», 2018-416с.: ил.
3. Майоров Д.А. Тональные и цветовые отношения в живописи пейзажа. <http://teachers.interclover.ru/all/01-04-22.html>
4. Майоров Д.А. Оргалит как альтернатива холсту в масляной живописи. <http://teachers.interclover.ru/all/01-11-22.html>
5. Майоров Д.А. Организация натурных постановок для студентов-живописцев. <http://teachers.interclover.ru/all/02-11-22.html>
6. Майоров Д.А. Методика работы над акварельным этюдом пейзажа в сб. Акварель в учебе и творчестве: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (15-16 ноября 2017 г.) Орёл: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017. 380 с., с ил., С. 188–192; https://oreluniver.ru/file/edustruc/chair/220/projects/AKVAREL_SBORNIK_-4_yanvaryaya.compressed.pdf
7. Хворостов Д.А., Попадинец С.Д. Процесс поиска цветового решения художественного произведения в профессиональной подготовке бакалавров предметной области «Искусство» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. №2 (87). С. 261–264.

References

1. Winner A. A. How to work on a landscape with oil paints. Moscow, Svarog and K., 2000. 136 p. + 16 p. fig.
2. Plastova T.Y. Arkady Plastov "From sketch to painting": Articles, memoirs, materials / preface by V.V. Lenyashin. Moscow: Foundation "Communication of Epochs", 2018. 416 p.: ill.
3. Mayorov D.A. Tonal and color relations in landscape painting. <http://teachers.interclover.ru/all/01-04-22.html>
4. Mayorov D.A. Hardboard as an alternative to canvas in oil painting. <http://teachers.interclover.ru/all/01-11-22.html>
5. Mayorov D.A. Organization of full-scale productions for painting students. <http://teachers.interclover.ru/all/02-11-22.html>
6. Mayorov D.A. Methods of working on a watercolor sketch of a landscape in the collection of watercolors in study and creativity: a collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation (November 15-16, 2017) Orel: OSU named after I.S. Turgenev, 2017. 380 p., with ill., Pp. 188–192; https://oreluniver.ru/file/edustruc/chair/220/projects/AKVAREL_SBORNIK_-4_yanvaryaya.compressed.pdf
7. Khvorostov D.A., Popadinets S.D. The process of searching for the color solution of a work of art in the professional training of bachelors of the subject area "Art" // Scientific notes of the Orel State University. - 2020. No. 2 (87). Pp. 261–264.

УДК 373.2

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-294-300

МАКАРОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, г. Орел, Россия

E-mail: vn_makarova@mail.ru

СТАВЦЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и технологий дошкольного образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: lena15.72@mail.ru

MAKAROVA VALENTINA NIKOLAEVNA

Candidate on Pedagogies, Professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Corresponding Member of International Academy of Science in Pedagogical Training, Orel, Russia

E-mail: vn_makarova@mail.ru

STAVTSEVA ELENA ANATOLYEVNA

Candidate on Pedagogies, Associate professor at the Department of Theory and Technology of Preschool Education, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: lena15.72@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С РАССКАЗАМИ О ПРИРОДЕ**

**FORMATION OF FIGURATIVE SPEECH OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS
OF FAMILIARIZATION WITH NATURE STORIES**

В статье представлен краткий анализ исследований в области дошкольной лингводидактики по вопросам обогащения речи детей дошкольного возраста образными средствами языка на материале художественной литературы.

Представлено описание и результаты экспериментальной работы по изучению особенностей понимания и использования образных средств языка детьми в старшем дошкольном возрасте, содержательные и методические аспекты образовательной работы по формированию образной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с рассказами о природе.

На основе результатов экспериментальной работы сделаны выводы, в которых систематизированы методические приемы формирования образной речи.

Ключевые слова: развитие речи детей дошкольного возраста, образная речь, методика ознакомления с художественной литературой, образные средства языка, особенности понимания и использования образных средств языка дошкольниками.

The article presents a brief analysis of research in the field of preschool linguodidactics on the issues of enriching the speech of preschool children with figurative means of language based on the material of fiction. The description and results of experimental work on the study of the peculiarities of understanding and using figurative means of language by children in older preschool age, the content and methodological aspects of educational work on the formation of figurative speech in older preschool children in the process of familiarization with nature stories are presented. Based on the results of the experimental work, conclusions are drawn in which methodological techniques for the formation of figurative speech are systematized.

Keywords: speech development of preschool children, figurative speech, methods of familiarization with fiction, figurative means of language, features of understanding and using figurative means of language by preschoolers.

Введение

Актуальность проблемы. В современной дошкольной лингводидактике развитие речи детей рассматривается как процесс формирования навыков и умений говорить не только правильно с точки зрения норм языка, но и точно, выразительно, используя образные средства языка.

Художественная литература является важнейшим средством развития образной речи. Еще К.Д. Ушинский «усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой» считал одной из задач первоначального обучения родному языку, убеждал в необходимости «вести детей в сознательное обладание сокровищами

родного языка», которые заключены в художественных текстах [14].

В последующем роль художественной литературы во всестороннем воспитании детей раскрывалась в исследованиях Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Е.А. Флериной и др. Учеными подчеркивалось значение художественной литературы для развития образной стороны речи дошкольников.

Художественная литература о природе не только глубоко воздействует на чувства детей, формирует эстетическое восприятие окружающего, способствует развитию «эстетического мировидения», по выражению Т. Алиевой, но и обогащает речь дошкольников образной

лексикой. Писатели-природоведы, такие признанные мастера слова, как М.М. Пришвин, Г.А. Скребицкий, Е.И. Чарушин, Н.И. Сладков, И.С. Соколов-Микитов, В.В. Бианки, Г.Я. Снегирев, К.Г. Паустовский в своих рассказах, подчеркивая красоту природы, используют необыкновенно проникновенные и красивые выражения, сравнения, эпитеты, метафоры и другие образные средства языка.

Вместе с тем в практике работы дошкольных учреждений недостаточно используются произведения писателей-природоведов для развития образной стороны речи детей, а методические разработки, посвященные этому вопросу, немногочисленны. В связи с этим проблема исследования остается актуальной.

Цель, задачи, методика исследования.

Целью нашего исследования являлась апробация и систематизация методических приемов формирования образной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с рассказами о природе.

Для достижения поставленной цели было необходимо решить следующие задачи:

1) изучить особенности понимания детьми старшего дошкольного возраста образных средств языка, используемых в художественных текстах природоведческого характера, а также умений использовать средства художественной выразительности в собственной речи;

2) определить и апробировать содержание и методику работы по формированию образной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с рассказами о природе;

3) на основе результатов экспериментальной работы систематизировать методические приемы формирования образной речи у детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с рассказами о природе.

Были использованы теоретические (анализ психологической, педагогической, методической, лингвистической литературы), эмпирические (частные диагностические методики, педагогический эксперимент) *методы исследования*, а также методы количественного и качественного анализа экспериментальных данных.

Новизна исследования состоит в том, что выделены особенности понимания и использования образных средств языка детьми старшего дошкольного возраста; отобраны для работы с детьми художественные произведения о природе, позволяющие привлечь внимание дошкольников образным средствам языка; систематизированы методические приемы, помогающие понять образные средства языка и использовать их в общении.

Изложение основного материала

Остановимся на *основных понятиях*, которые были востребованы в нашем исследовании.

Образность является одним из важнейших элементов эстетической функции языка, в широком понимании значения этого слова относится к культуре речи и связана с воспитанием у ребенка интереса и бережного отношения к богатству родного языка, с формированием у него умения использовать разнообразные языковые средства в высказываниях и собственных сочинениях различных жанров. Эта задача является одной из ведущих в дошкольном детстве [13].

Образная речь детей дошкольного возраста рассматривается нами как более высокий уровень по сравнению с правильной и предполагает: богатство используемых языковых средств (лексических, грамматических, фонетических); точность в выборе языкового средства, наилучшим образом передающего содержание высказывания, уместного в данной ситуации, стилистически оправданного; выразительность (отбор вербальных и невербальных средств с учетом условий и задач общения) [8].

Экспериментальные исследования, опыт работы доказывают, что к старшему дошкольному возрасту дети способны овладеть образной речью в условиях организованного образовательного процесса.

Образные средства языка включают в себя лексические (тропы) и грамматические (стилистические фигуры) средства. Их характеристика представлена в работах О.С. Ахмановой [2], Д.Э. Розенталя [10] и др.

Тропами называют такие обороты речи, в которых слово употребляется в переносном значении для большей художественной выразительности. Наиболее распространенными видами тропов являются следующие: аллегория, антонимы, гиперболы, ирония, литота, метафора, метонимия, многозначность, олицетворение, омонимы, перифраза, синекдоха, синонимы, сравнение, эмоциональная лексика, эпитеты.

Стилистическими фигурами называют такие речевые обороты или синтаксические конструкции, которые используются для усиления выразительности высказывания. Наиболее распространенными являются: анафора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия, многосоюзие, параллелизм, риторический вопрос, риторическое обращение, умолчание, эллипсис, эпифора.

Краткий обзор исследований по проблеме развития образной речи детей в процессе ознакомления с художественной литературой

Проблема развития образной речи у детей дошкольного возраста нашла отражение в трудах известных педагогов еще в первой половине XX века.

Так, Е.И. Тихеева [12] разработала упражнения по развитию образной лексики: подбор эпитетов к предмету, узнавание по эпитетам предмета, задания на уточнение нюансов смысла слов. Е.А. Флерина [15] указывала, что «при художественном чтении» ребенок усваивает новые слова и обороты речи, и отводила в этом процессе ведущую роль воспитателю и его исполнению произведения.

Художественная литература и устное народное творчество рассматриваются исследователями как важнейший источник развития образности детской речи. Доказано воспитательное, познавательное и эстетическое значение художественной литературы, ее влияние на формирование умения воспринимать образные средства, тонко чувствовать мелодику и ритм родного языка.

Дошкольный возраст – период активного становления художественного восприятия ребенка. К старшему дошкольному возрасту у детей развивается осмысленное восприятие художественного слова, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, в способности выделять и замечать средства художественной выразительности (Т.И. Алиева [1], В.Н. Андросова [3], А.В. Запорожец [7], Л.М. Гурович [5], Л.Б. Береговая [5], М.Б. Елисеева [6] и др.).

В исследованиях Н.В. Гавриш [4], Е.А. Ставцевой [11], О.С. Ушаковой [13] и других установлено, что дети дошкольного возраста редко замечают и не умеют самостоятельно выделять образные средства языка в тексте. В связи с этим педагог должен целенаправленно акцентировать внимание детей на них, интонационно подчеркивая и перечитывая отдельные фрагменты несколько раз, организуя беседу о прочитанном. В таких беседах перед дошкольниками ставится задача заметить в тексте и повторить слова-сравнения, слова-действия, «необычные» слова, используемые автором. Повторение способствует закреплению этих слов в памяти детей и в дальнейшем употреблению в активной речи.

О.С. Ушакова [13] отмечает, что дошкольникам недоступно понимание всех особенностей и тонкостей художественной речи, но они вполне могут овладеть элементарными способами выражения образности в слове. Простейшие виды тропов (сравнения, эпитеты) доступны пониманию детям еще до поступления в школу. Творческие задания на придумывание тропов помогут почувствовать, как эти средства организуют языковой материал.

А.И. Полозова [9] разработала методику ознакомления дошкольников с поэтическими произведениями, рекомендовала работу над поэтическим языком стихотворений проводить по следующему плану: наблюдение над образными словами в стихотворении; выделение «красивых слов» или «красивых выражений» и объяснение их значения; объяснение самими детьми использованных поэтом эпитетов, сравнений, метафор; высказывание своего отношения к поэтическому языку (какие слова или выражения понравились, почему?); подбор синонимов к словам, использованным поэтом.

В исследованиях раскрываются разнообразные методы и приемы работы над образностью речи в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и устного народного творчества, в том числе с малыми литературными формами (поговорами, загадками, скороговорками). Среди рекомендуемых приемов: чтение произведений фольклора с последующим анализом содержания, выразительных средств; ознакомление с повторением одной и той же темы или выразительных средств в разных произведениях народного творчества; использование произведений живописи и скульптуры для углубленного понимания содержания произведения; использование в играх малых фольклорных форм (загадок, считалок, песенок) и др.

В работах по методике ознакомления с художественной литературой и формированию образности детской речи подчеркивается, что дошкольников не следует знакомить со специальными понятиями и тем более использовать термины (эпитеты, метафоры и др.). Дети усваивают образные средства в практике общения, с помощью взрослого замечают их в речи или в художественных произведениях и используют затем в различных коммуникативных ситуациях.

Таким образом, анализ литературы по проблеме развития образной речи детей в процессе ознакомления с художественной литературой позволяет сделать следующие *выводы*.

Художественная литература имеет богатые возможности в речевом развитии детей дошкольного возраста

и является важнейшим средством формирования образности речи.

Дошкольникам недоступно понимание всех особенностей художественной речи и образных средств языка, но они способны овладеть элементарными способами выражения своих мыслей и чувств с помощью разнообразных языковых средств.

Детей дошкольного возраста важно учить замечать в тексте художественно-образные средства, помогать их запоминать и в дальнейшем использовать в общении с взрослыми и сверстниками.

В дошкольной лингводидактике представлены и описаны методические приемы, помогающие обогатить речь детей образными средствами языка в процесс ознакомления с художественной литературой. Важно использовать их в системе и с учетом общих положений методики работы с книгой в детском саду, а также возрастных и индивидуальных особенностей восприятия и понимания художественных текстов и образных средств языка.

Экспериментальное изучение особенностей понимания и использования образных средств языка детьми в старшем дошкольном возрасте

С целью изучения особенностей понимания и использования образных средств языка детьми старшего дошкольного возраста нами была разработана диагностическая методика [8] и проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальная работа проводилась с участием студентов Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева на базе дошкольных образовательных организаций городов Орла и Мценска Орловской области в разные периоды (2014, 2020, 2023годы). В общей сложности в исследовании приняли участие 45 детей старшего дошкольного возраста.

Диагностическая методика включала в себя 2 серии заданий.

Серия I. Изучение особенностей понимания детьми образных средств, используемых автором в тексте.

В первой группе заданий этой серии детям читали фрагменты рассказов природоведческого содержания, которые насыщены образными средствами, после чтения предлагали вопросы и задания на их понимание.

– Как ты понимаешь слова «березы на дожде как бы радостно плачут»? (М.М. Пришвин «Весна воды»).

– Почему осинки названы «разноцветными»? Кто их раскрасил? В какие краски? (М.М. Пришвин «Осинкам холодно»).

– О каком «снежном плене» идет речь в рассказе? Как ты понимаешь слова «снег лежит нетронутый плотными подушками на земле»? Почему время освобождения от снежного плена счастливое для деревьев и страшное для зверей и птиц? (М.М. Пришвин «Жаркий час»).

– Почему луг назван золотым? О чем еще можно сказать «золотой»? С чем еще можно сравнить одуванчик? На что он похож? Как сказано в рассказе об одуванчике? (М.М. Пришвин «Золотой луг»).

– Почему автор сказал «ели поднялись на опушке, как чёрные крепостные башни»? На что еще похожи ели? С чем их можно сравнить? На что похож туман? Почему автор сказал «ивы утонули в тумане, будто тёмные подводные камни»? (Н.И. Сладков «Лесные оборотни»).

– Как сказано о метели в тексте? Почему автор говорит о ней «белая метла дороги метет»? Как еще можно сказать о метели? Какая она? Как ты понимаешь слова «тонут в белых волнах заборы»? С чем еще можно сравнить снег? В рассказе сказано «февраль летит на всех парусах!». Это значит как? Как еще можно сказать о феврале, что он делает? (Наступает, приходит). Почему в тексте сказано «тучи-снегосыпы»? Что они делают? Как можно сказать о тучах, какие они? (Н.И. Сладков «Февраль»).

– Николай Сладков назвал комаров «плясуны»? Как ты думаешь, почему? Когда они пляшут? Как они это делают? Что могут еще делать комары (летать, жужжать, звенеть, кружиться, кусаться, жалить и т.д.)? Как еще можно назвать комаров? С кем или с чем их можно сравнить? (Н.И. Сладков «Плясуны»).

В следующих заданиях этой серии детей сначала спрашивали о том, как они понимают образные средства языка, потом читали фрагменты художественных текстов, в которых они употребляются, и выясняли, как контекст оказал влияние на понимание ребёнком образного средства.

По рассказу М.М. Пришвина «Разговор деревьев».

– Как ты думаешь, что значит «деревья говорят»? Деревья могут разговаривать? Как они это делают? (Вопросы до чтения).

– Почему автор назвал рассказ «Разговор деревьев»? Как деревья могут разговаривать? (Вопросы после чтения).

По рассказу Н.И. Сладкова «Барабанщица».

– Как ты думаешь, дятла можно назвать барабанщиком? Почему? (Вопросы до чтения).

– Почему автор называет дятла барабанщиком? О каком барабане идет речь? (Вопросы после чтения).

По рассказу Н.И. Сладкова «Весенние ручьи».

– Как ты думаешь, ручьи могут разговаривать? Как они говорят? О чем? (Вопросы до чтения).

– Вспомни, о чем разговаривали ручьи в рассказе? Придумай сам, о чем еще могут разговаривать ручьи? (Вопросы после чтения).

По рассказу Н.И. Сладкова «Октябрь».

– С чем можно сравнить листья, на что они похожи? Какие листья осенью? Что могут делать листья? Дождь бывает золотым? Золотой дождь – это, значит, какой? (Вопросы до чтения).

– Как в рассказе сказано о листьях? Что делают листья? Как ты понимаешь слова «зашумел золотой дождь»? О каком дожде идет речь? (Вопросы после чтения).

Серия II. Изучение умений детей подбирать образные средства языка самостоятельно.

Задание 1. Цель: изучение умений подбирать сравнения к словам, обозначающим явления природы. Детей спрашивали: «С чем можно сравнить ... (снег, шум листьев, росу, лед, одуванчик) и т.п.»

Задание 2. Цель: изучение умений подбирать антонимы к словам в предложении (в виде игры «Закончи предложение»). Например, «Слон большой, а комар ... (маленький)»; «Зимой погода холодная, а летом ...».

Задание 3. Цель: изучение умений подбирать синонимы (в виде игры «Скажи по-другому»). Например, «Весна идет ... (наступает)». «Снег идет ... (падает)».

Задание 4. Цель: изучение умений самостоятельно

подбирать эпитеты к изолированным словам (в виде игры «Скажи какой (какая, какое)»). Например: какое небо, роза, утро, медведь, мышка, трава, солнце, дождь, гроза?

Критерии для оценивания были следующие: понимание образного средства в художественном тексте и вне его; умение воспроизвести содержание текста, используя авторскую лексику; умение правильно и полно объяснить значение образного средства; умение самостоятельно подбирать образные средства.

Приведем обобщенные результаты диагностики.

Было выявлено, что старшие дошкольники понимают сравнения, эпитеты, используемые автором, однако недостаточно подробно и полно объясняют их.

Понимание образных средств зависит от жизненного опыта ребят. Так, выражение «березы плачут» было более понятным, чем «снежный плен».

Все дошкольники понимают, что дятла можно назвать барабанщиком, т.к. он «стучит по дереву», «лечит дерево», что барабан в рассказе – это «дерево», «сучок». Старшие дошкольники испытывают трудности в понимании метафоры. Например, на вопрос «Почему М.М. Пришвин назвал луг «золотым»?», дети отвечали, что употребление слова «золотой» связано с одуванчиками, но не соотносили золотой с желтым цветом. Только 10% опрошенных предложили наиболее правильный ответ «было все желтое». Только 40% детей самостоятельно употребили метафору по аналогии с авторским вариантом. По их мнению, золотым может быть «время года», «день», «пора», «год». Остальные ответы (золотым может быть «дом», «стул», «стол», «серьги») свидетельствуют о том, что дети понимали слово «золотой» в прямом смысле – сделанный из золота.

Эксперимент показал, что достаточно часто образные средства, предъявляемые вне контекста, остаются непонятыми детьми, однако после чтения художественного произведения испытуемые понимают их. Например, до чтения рассказа М.М. Пришвина «Разговор деревьев» 30 % опрошенных сказали, что деревья не могут разговаривать, после чтения все 100 % опрошенных сказали, что деревья могут разговаривать, при этом приводили цитаты из текста.

Вместе с тем степень понимания образного средства как до, так и после чтения текста может быть разной, это зависит от жизненного опыта ребят. Например, даже после чтения фрагмента рассказа Н.И. Сладкова «Лесные оборотни» правильно объяснить, почему автор сказал «ели поднялись на опушке, как чёрные крепостные башни», смогли только 10 % детей: «потому что ели высокие деревья». Т.е. даже контекст не позволил ребятам правильно понять образное средство.

Жизненный опыт оказывает влияние и на умение самостоятельно подбирать образные средства. Так, одуванчик, по единогласному мнению, похож на солнце. Комаров можно назвать: «разбойники», «пчела», «бетмень», «ось», «кусаки». Сравнить комаров можно: с мухой, с пчелой, с осой, с шилом. Ели похожи на «сосны», «свечки», «на колючий цветок», «на пирамидку», «ее ствол похож на карандаш».

Эксперимент показал, что старшие дошкольники запоминают слова, употребляемые в произведении, и в последующей беседе с экспериментатором цитируют отрывки из текста.

Большинство испытуемых подобрали образные средства самостоятельно. При подборе сравнений к словам, обозначающим явления природы, дети ориентируются на цвет (снег, как «бумага», «белый горшок»), свойства и качества (снег, как «вата»; облако, как «пушинка», «мягкое одеяло», «пушистая игрушка», «снег») объектов и явлений природы.

Старшие дошкольники в большинстве случаев правильно подбирают антонимы. Иногда происходит смешение параметрических шкал: «Дерево высокое, а куст маленький». Или дети подбирают антоним в другой грамматической форме. Например, «Лев смелый, а заяц ... бояка».

Умеют самостоятельно подбирать синонимы и эпитеты к изолированным словам. Однако, как правило, подбирают только по одному эпитету.

По результатам выполнения двух серий заданий эксперимента обнаружено, что в основном дети показали средний уровень развития образной стороны речи.

Очевидно, что при определении содержания и построении дальнейшей педагогической работы необходимо учитывать данные, полученные на констатирующем этапе исследования, а также индивидуальные особенности развития у детей образной речи.

Экспериментальная работа по формированию образной речи детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с рассказами о природе

Нами были разработаны содержание и методика обогащения речи детей образными средствами в процессе ознакомления с рассказами о природе.

При отборе художественной литературы для детей руководствовались следующими требованиями. Тексты должны были иметь художественную и эстетическую ценность; включать большое количество образных средств, авторских неологизмов; соответствовать возрастным и психологическим особенностям и интересам детей, программным требованиям [11].

Были отобраны произведения М.М. Пришвина, Н.И. Сладкова, И.С. Соколова-Микитова, В.В. Бианки и др.

Формирование образной речи детей на материале рассказов о природе организовывали поэтапно.

Первый этап – подготовительный. Это предварительная работа перед чтением произведений природоведческой тематики. Он обязателен, так как у дошкольников еще ограничен круг представлений о природе, поэтому содержание рассказов может быть им непонятно. Кроме того, важно эмоционально подготовить детей к чтению рассказа, создать атмосферу радостного ожидания встречи с произведением и его героями.

На этом этапе решали следующие задачи: обогащение и систематизация представлений детей о природных явлениях и объектах; формирование умений выделять их особенности, замечать детали, устанавливать взаимосвязи; развивать наблюдательность; воспитывать нравственно-эстетическое отношение к природе.

Основными приемами на первом, подготовительном, этапе были следующие.

1. Чтение произведений похожей тематики. Например, перед чтением сказки В. Бианки «Теремок» читали русскую народную сказку «Теремок», белорусскую сказку «Муха-певуха», украинскую сказку

«Рукавичка», сказку В.Г. Сутеева «Под грибом», рассматривали иллюстрации к ним. Перед чтением рассказа М.М. Пришвина «Беличья память» читали рассказы Г.Я. Снегирева «Как звери и птицы готовятся к зиме». Тематический способ чтения обогащал представления детей о природных явлениях, позволял установить взаимосвязь между описанием природных явлений в исполнении различных авторов.

2. Беседы о природных явлениях, о которых будет идти речь в художественном тексте. Например, перед чтением отрывка из рассказа И.С. Соколова-Микитова «Русский лес» беседовали о лесе, о том, кто из детей там был, что видел, какие звуки слышал, какие чувствовал запахи. Перед чтением рассказа И.С. Соколова-Микитова «Ель» беседовали о деревьях хвойных и лиственных пород, об их различиях, пользе для окружающей среды. Перед чтением рассказов «Купание медвежат» В.В. Бианки, «Неслух» Н.И. Сладкова рассказывали о медведях, их жизни в лесу.

3. Рассматривание картин, иллюстраций, использование презентаций и видеоматериалов (если наблюдения невозможны), позволяющих представить живые объекты, о которых пойдет речь в произведении, что способствовало более глубокому пониманию смысла художественного текста. Например, перед чтением рассказа Н.И. Сладкова «Лесные силачи» рассматривали предметные картинки с изображением грибов, составляли их описания. Перед чтением рассказа Н.И. Сладкова «Курица на столбах» рассматривали иллюстрации с изображением курицы и утят, выделяли их отличительные особенности.

4. Наблюдения за природными явлениями, о которых пойдет речь в художественных текстах. Например, перед чтением рассказа М.М. Пришвина «Листопад» наблюдали за листопадом на прогулке, рассматривали осенние листья, составляли гербарий.

5. Речевые упражнения. Например, перед чтением рассказа И.С. Соколова-Микитова «Русский лес» детей спрашивали: «Какой снег в лесу? (Пушистый, мягкий, холодный, хрупкий). Какими словами можно сказать о снегопаде? (Снежные хлопья, пушистые снежинки)».

6. Рассказ о жизни писателя, его книгах, показ портрета.

7. Объяснение трудных слов, предварительная работа с непонятными словами из текста. Например, промысел, забава, фукнуть в рассказе М. Пришвина «Золотой луг».

8. Вопросы и задания, выполнение которых требует от детей внимательного слушания произведения и анализа фактов, описанных в нем.

9. Речевые упражнения (выбор точных слов-наименований описываемых объектов, подбор определений, эпитетов, сравнений).

Второй этап – работа с текстом. Он включал чтение рассказа, беседу по содержанию прочитанного, речевые и творческие задания на материале произведения.

На втором этапе обучения ставили следующие задачи: познакомить с содержанием рассказа и его художественными средствами выразительности, донести до детей основной смысл, привлечь внимание детей к образным средствам и формировать интерес к образным выражениям; способствовать накоплению образных средств языка в словаре дошкольников; развивать уме-

ние замечать их в речи и в тексте произведения; формировать умения самостоятельно подбирать синонимы, антонимы, эпитеты, метафоры к словам и фразам из текста.

В беседе по содержанию прочитанного произведения задавали вопросы:

а) на понимание главной идеи произведения: Почему жаркий час самый счастливый для деревьев? (М.М. Пришвин «Жаркий час»);

б) на понимание настроения художественного текста: Эта сказка грустная или смешная? Почему? (Н.И. Сладков «Медведь и солнце»);

в) на воспроизведение содержания текста: Почему муравей не попал домой? Кто помог муравью добраться домой? (В.В. Бианки «Приключения Муравьишки»);

г) на понимание образа героя: Что вы можете сказать о ребятах, которые ловили утят? Какие они? Как в рассказе автор их еще называет? Как отнесся автор к поступку ребят? Какие автор задавал вопросы детям? Как ребята исправили свою ошибку? (М.М. Пришвин «Ребята и утята»);

д) на понимание жанровых особенностей художественного текста: Что я прочитала: рассказ, сказку или стихотворение? Почему?

На каждом занятии придавали большое значение вопросам, привлекающим внимание дошкольников к образным средствам, используемым автором, побуждали объяснять, почему автор так сказал.

– Как вы понимаете слова «чистой белой скатертью покрыта земля»? О какой скатерти идет речь? Как вы понимаете слова «тяжелыми белыми шапками накрылся лес»? Какие красивые узоры могут увидеть охотники на снегу (следы зверей и птиц)? Почему автор так сказал? (И.С. Соколов-Микитов «Узоры на снегу»).

– Что автор говорит о сугробах зимой? Какие они? Что сказал автор о вершинах елей? Чем покрыты темно-зеленые ветви высоких и маленьких елей? (И.С. Соколов-Микитов «Русский лес»).

– Как названы в рассказе тучи? (Тучи-снегосыпы). Почему? Как названы в рассказе сугробы? (Сугробы-снеговеи). Почему? Почему про солнце сказано, что оно «запуталось в вихрях, как золотая рыба в белой сети»? (Н.И. Сладков «Февраль»).

Обращали внимание детей на использование писателями сравнений и побуждали к самостоятельному подбору сравнений. Например,

– С чем сравнивает автор стволы берез? (Белые кружевные арки). Почему он называет их кружевными? С чем еще их можно сравнить? (И.С. Соколов-Микитов «Русский лес»).

– С чем автор сравнивает метель? (С метлой). Почему? С чем еще можно сравнить метель? (Н.И. Сладков «Февраль»).

Формировали у детей умение самостоятельно подбирать синонимы и антонимы к словам и фразам текста. Например,

– Как сказано о медведице в рассказе? Как сказать по-другому? (Огромная, мощная, сильная, могучая, большущая, здоровенная). (И.С. Соколов-Микитов «В берлоге»).

– «Ручейки смеются» – как можно сказать по-другому, что с ними происходит? (Журчат, просыпаются, бегут). (М.М. Пришвин «Жаркий час»).

Предлагали ребятам самостоятельно подбирать эпитеты, метафоры. Например,

– Автор назвал луг золотым. Каким еще может быть луг? (Радужный, разноцветный, веселый). Как можно сказать об одуванчике? Какой он? (Желтый, белый, пушистый, серебристый, легкий, золотой). Про что еще можно сказать золотой? (Лес, характер). Золотое? (Поле, кольцо). Золотая? (Осень, рыбка). (Беседа по рассказу М.М. Пришвина «Золотой луг»).

Основными приемами на этом этапе работы были следующие: выразительное чтение рассказа; акцентирование внимания на образной лексике при чтении художественного текста с помощью интонационных средств выразительности; повторное чтение отрывков текста, содержащих образную лексику («Послушайте еще раз, как автор сказал о ...»); хоровые и индивидуальные повторения образных слов и выражений; вопросы, привлекающие внимание дошкольников к образным средствам, используемым автором, побуждение к объяснению, почему автор так сказал; речевые упражнения на материале лексики прочитанных текстов или связанных с их содержанием; сравнение описаний природных явлений в исполнении различных авторов; инсценирование отрывков произведения, обыгрывание сюжета в ролях.

Третий этап – активизация образной лексики в общении с взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях.

На этом этапе обучения решали следующую основную задачу: расширять сферу использования образных средств языка в различных формах речи и речевого общения, создавать для этого условия в образовательном процессе детского сада.

Основными приемами на этом этапе были следующие:

– побуждение к использованию образных средств в разных речевых ситуациях повседневного общения;

– создание специальных коммуникативных ситуаций, в которых требуется использование в активной речи образных средств, выделенных ранее в художественных текстах (например, «Представь, что все животные умеют разговаривать. Какую историю мог бы рассказать о своих приключениях медвежонок?», или «Мальши из нашего детского сада никогда еще не собирали грибы в настоящем лесу. Расскажи им, как они выглядят»);

– сочинение с детьми рассказов и сказок природоведческого содержания по мотивам прочитанных текстов (например, по мотивам произведений В. Бианки «Теремок», «Лесная газета», С. Козлова «В сладком морковном лесу» и т.д.).

Уже в процессе проведения описанной выше работы заметили, что дошкольники стали чаще употреблять образные выражения, как услышанные в художественных текстах, так и придуманные самостоятельно.

Контрольный срез на заключительном этапе экспериментальной работы, включающий повторную диагностику речи испытуемых, продемонстрировал положительную динамику по всем критериям и показателям образности речи старших дошкольников.

Выводы

Итак, в процессе экспериментальной работы было

выявлено, что рассказы о природе способствуют развитию образной речи детей старшего дошкольного возраста при условии систематичности образовательного процесса, сочетании разнообразных приемов работы над образной речью.

При работе с художественными текстами важно привлекать внимание детей к встречающимся в произведении образным средствам; учить выделять их из текста и объяснять значение; активизировать в речи детей авторские средства художественной выразительности; учить подбирать и придумывать по аналогии свои образные слова и выражения.

Образовательную работу следует организовывать поэтапно: подготовительный (предварительная работа перед чтением произведений природоведческой тематики), работа с текстом, активизация образной лексики в общении с взрослыми и сверстниками в различных ком-

муникативных ситуациях. Выбор методов и приемов работы на каждом этапе зависит от его цели, особенностей самого текста и индивидуальных особенностей детей.

Воспитателю важно помнить, что внимание к детской речи должно быть постоянным, нужно замечать не только ошибки, но и достоинства речи детей и почаще хвалить своих воспитанников за удачные речевые высказывания, за уместное использование образных средств языка в повседневном общении и на занятиях.

Речь ребенка сама по себе неповторима, естественна, индивидуальна, и это необходимо учитывать. Не надо делать ее «взрослой», а следует, сохраняя живую непосредственную образность детской речи, упражнять ребенка в употреблении вербальных и невербальных средств в ситуациях речевого общения с взрослыми и сверстниками.

Библиографический список

1. Алиева Т.И. Ребенок в поисках смысла // Дошкольное воспитание. 2007. №4. С. 33–40.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 607с.
3. Андросова В.Н. Обучение детей восприятию художественной литературы // Дошкольное воспитание. 1981. № 3. С. 18–25.
4. Гавриш Н.В. Формирование образности речи у дошкольников // Вопросы речевого развития дошкольников. М.: Изд-во РАО. 1998. С. 18–20.
5. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга. СПб. : Акцидент, 1996. 127 с.
6. Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. М.: Творческий центр Сфера, 2008. 64 с.
7. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избран. психол. труды: в 2 томах. Т.1. М.: Педагогика. 1986. С. 66–78.
8. Макарова В.Н. Ставцева Е.А. Изучаем речь детей. Обследование особенностей употребления детьми образных средств языка. Орел: ООО «Картуш». 2006. 72 с.
9. Полозова А.И. Некоторые особенности восприятия детьми содержания и формы стихотворений // Дошкольное воспитание. 1970. №7. С. 8–10.
10. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов М.: Просвещение. 1985. 543 с.
11. Ставцева Е.А. Приобщение дошкольников к чтению художественной литературы // Культурогенезные функции дошкольного образования: развитие инновационных моделей: Сб. научных статей / Отв.ред. Т.Н.Семенова. Чебоксары: Чуваш.гос. пед. ун-т. 2016. С. 24–27.
12. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). М.: Просвещение. 1972. 175 с.
13. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 240 с.
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
15. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 334 с.

References

1. Alieva T.I. The child in search of meaning // Preschool education. 2007. No.4. Pp. 33–40.
2. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms. M.: Soviet Encyclopedia, 1966. 607 p.
3. Androsova V.N. Teaching children the perception of fiction // Preschool education. 1981. No. 3. Pp. 18–25.
4. Gavrish N.V. Formation of speech imagery in preschoolers // Issues of speech development of preschoolers. M.: Publishing House of the Russian Academy of Sciences. 1998. Pp.18–20.
5. Gurovich L.M., Beregovaya L.B., Loginova V.I. The child and the book. St. Petersburg : Accident, 1996. 127 p.
6. Eliseeva M.B. The book in the perception of a child from birth to 7 years old. M.: Creative center Sphere, 2008. 64 p.
7. Zaporozhets A.V. Psychology of perception by a preschool child of a literary work // Elected psychological works: in 2 volumes. Vol.1. M.: Pedagogy. 1986. Pp. 66–78.
8. Makarova V.N. Stavtseva E.A. Studying the speech of children. Examination of the peculiarities of children's use of figurative means of language – Orel: LLC «Cartouche». 2006. 72 p .
9. Polozova A.I. Some features of children's perception of the content and form of poems // Preschool education. 1970. No.7. Pp. 8–10.
10. Rosenthal D.E. Dictionary of linguistic terms M.: Enlightenment. 1985. 543 p.
11. Stavtseva E.A. Introducing preschoolers to reading fiction // Culturogenetic functions of preschool education: development of innovative models: Collection of scientific articles / Ed. by T.N. Semenova. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University. 2016. Pp. 24–27.
12. Tikheeva E.I. Speech development of children (early and preschool age). M.: Enlightenment. 1972. 175 p.
13. Ushakova O.S. Speech development of preschoolers. M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2001. 240 p .
14. Ushinsky K.D. Selected pedagogical works. M.: Enlightenment, 1968. 557 p.
15. Flerina E.A. Aesthetic education of a preschooler. M.: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1961. 334 p.

МУРЗИЧ АЛЕКСАНДРА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: radoslava@inbox.ru

ЩЕПИНА АННА ЕВГЕНЬЕВНА

ассистент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: anya.patrusheva.98@gmail.com

MURZICH ALEXANDRA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of the English Philology and ELT Methodology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

E-mail: radoslava@inbox.ru

SHCHEPINA ANNA EVGENIEVNA

Assistant Professor, Department of the English Philology and ELT Methodology, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

E-mail: anya.patrusheva.98@gmail.com

МЕТОДЫ КОММУНИКАТИВНОГО ТРЕНИНГА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ

METHODS OF COMMUNICATIVE TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE 8TH-9TH GRADES STUDENTS

Статья посвящена вопросам применения методов коммуникативного тренинга при развитии иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся 8-9 классов. Для проверки результативности применения данных методов проводился эксперимент, в ходе которого при подготовке обучающихся к основному государственному экзамену применялся сборник упражнений, основанных на методах коммуникативного тренинга и направленных на совершенствование умения говорения. В статье отражены результаты проведённого эксперимента.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, обучение английскому языку, методы коммуникативного тренинга, умение говорения, интерактивные методы, успешная коммуникация

The article is devoted to the practical application of the methods of communicative training for the development of foreign language communicative competence of 8th-9th grades students. To test the effectiveness of the use of such methods the experiment was held during which the collection of exercises based on the training methods and aimed at improving speaking skills was used for preparing students for the state exam. The article presents the results of the experiment.

Keywords: communicative competence, English language teaching, methods of communicative training, speaking skills, interactive methods, effective communication

Введение

Формирование коммуникативной компетенции и умения эффективно решать коммуникативную задачу в любой ситуации – основная цель обучения иностранным языкам в настоящее время. Для её достижения недостаточно сформировать у обучающихся языковую и речевую компетенции, научить их применять знания национально-культурных особенностей речевого поведения (социокультурная компетенция) и находить способ выразить свою мысль при недостатке языковых средств (компенсаторная компетенция). Успешная коммуникация, на каком бы языке она ни осуществлялась, обязательно включает способность понимать и ценить партнёров по общению, умение выстраивать диалог с учётом как их особенностей и потребностей, так и собственных интересов [1]. Здесь важно проявлять эмпатию, уметь слышать собеседника, осознавать и аргументированно выражать своё мнение и принимать иные точки зрения, искать компромиссы. Однако зачастую, по разным причинам, у подростков наблюдаются

с этим сложности. Не последнюю роль здесь играет активная цифровая социализация современной молодёжи. Нарушение баланса между реальным и виртуальным общением сказывается на взаимоотношениях подростков со сверстниками и взрослыми, а также на формировании их личности в целом. Это приводит к тому, что дети в подростковом возрасте могут плохо ориентироваться в ситуациях реального общения, что мешает им овладеть в том числе иноязычной коммуникативной компетенцией.

Всё вышесказанное определяет актуальность поиска путей решения данных трудностей в обучении подростков эффективному общению на иностранном языке. Одним из таких путей может стать применение на занятиях методов коммуникативного тренинга.

Цель данного исследования – экспериментально проверить результативность применения методов коммуникативного тренинга при развитии иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся 8-9 классов.

Для достижения поставленной цели был разработан сборник упражнений, направленных на совершенство-

вание умения говорения и основанных на тренинговых методах. Новизна работы заключается в том, что в ней представлен опыт и результаты применения разработанного сборника на занятиях по английскому языку с обучающимися 8-9 классов в рамках подготовки к основному государственному экзамену (ОГЭ).

В ходе работы применялись следующие методы: анализ, синтез, моделирование, тестирование, эксперимент.

Изложение основного материала

Коммуникативный тренинг – один из способов формирования коммуникативной компетенции с применением методов активного (интерактивного) обучения. Целью применения тренинга является подготовка обучающихся к успешному функционированию в социальной и профессиональной среде за счёт того, что в ходе работы формируются и совершенствуются важные составляющие коммуникативной компетенции: умение слушать партнёров по общению; умение осознанно выражать свою позицию и понимать точку зрения, отличную от собственной; способность разбираться в коммуникативной ситуации; способность к эмпатии [7]. Интерактивные методы, применяемые в ходе тренинга, основаны на принципе «прочувствовать и пережить», что создаёт потенциал для более успешного переноса имеющихся знаний, умений и навыков из учебной ситуации в реальную. Следовательно, у обучающихся формируется готовность к адаптации в различных социальных условиях [6].

В качестве основы для создания сборника упражнений были выбраны такие интерактивные методы тренинга как групповые дискуссии, игровые методы, кейс-метод и кооперативное обучение. Интерактивная форма тренинга понимается двояко: как собственная активность участника и как активное взаимодействие с другими людьми с целью получения от них обратной связи, информации о своих действиях [4]. Важно, чтобы участники максимально осознавали себя в этом взаимодействии, понимали, что приводит к достижению положительного результата, а что ему препятствует. Поэтому неотъемлемой частью тренинга является рефлексия, побуждающая участников анализировать, что и как они делали в ходе работы, почему именно так, что при этом испытывали, как реагировали на действия других и почему получали ту или иную реакцию на собственные действия.

Рассмотрим подробнее каждый из названных методов, на основе которых разрабатывался сборник, и приведём примеры упражнений.

Процесс любой групповой работы, к которой относится и тренинг, не может происходить без дискуссии. Её общая цель – анализ и решение определённой проблемы. Дискуссия позволяет сравнить несколько точек зрения, выявить различия между ними, объективировать имеющуюся информацию и создать всесторонний образ предмета обсуждения [2]. В ходе работы дискуссия может возникнуть спонтанно либо быть намеренно организована, в таком случае она должна включать определённые этапы: подготовка, обозначение темы и цели дискуссии, сбор информации, упорядочение информации и подведение итогов [8]. Наполнение этапов будет зависеть от конкретных задач, которые определя-

ются на этапе подготовки.

Примером упражнения с применением дискуссии может служить «Noah's Ark». Учащимся напоминает миф о Ноевом ковчеге и предлагается составить перечень того, что необходимо сохранить для будущих поколений (животные, растения, произведения искусства и литературы), предметы материальной культуры и техники и т.п.). Задание выполняется в ходе обсуждения в группах, затем группы представляют свои полученные перечни и аргументируют выбор. Вопросы для рефлексии: How did you feel while doing the task? Did you have any difficulties in completing it? Why? What was particularly easy / difficult for you? Are you satisfied with the result? Why / Why not?

Как в коммуникативном тренинге, так и в преподавании иностранных языков активно используются игровые методы. Именно в игре возможна имитация реальных ситуаций общения, создание условий, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. С методической точки зрения выделяют два вида обучающих игр: подготовительные, нацеленные на совершенствование лексических, грамматических, фонетических и орфографических навыков, и творческие, направленные на совершенствование речевых умений [5]. При этом даже подготовительные игры можно представить в максимально коммуникативном ключе. Пример – игра «What's my problem?», которая служит для актуализации лексического материала. На стикерах пишутся различные жизненные проблемы, связанные с изучаемой темой, а затем листочки в случайном порядке расклеиваются на спины учащихся. Например, для темы «Путешествия» надписи могут быть следующими: «I got lost in the city», «My luggage was lost during the flight», «I need to exchange currency» и т.д. Никто не знает «свою» проблему, но видит проблемы других. Далее учащиеся общаются и спрашивают друг друга, куда обратиться и что сделать, чтобы решить их проблемы. Нельзя говорить другому, что написано на его листочке. Задача каждого – на основе советов угадать, в чём именно заключается его проблема. Вопросы для рефлексии: Have you guessed your problem? What was easier to help or ask for help? Why? How did you ask for help? How did you try to help? What helped you to better understand the problem described on the sticky note?

Для примера творческой игры возьмём упражнение «Celebrity». Учащиеся делятся по парам: один ученик является известным человеком, второй журналистом, который хочет написать о нём книгу. Учащиеся сами выбирают, какую роль они возьмут, планируют, о чём будут спрашивать и что отвечать, какие конструкции при этом будут использовать. Затем разыгрывается интервью. Вопросы для рефлексии: How did you feel? Was it difficult to think of the questions to ask / to present the celebrity? Why / Why not? Do you think the interview could be more interesting / successful / vivid? If yes, what prevented it?

Кейс-метод является частным случаем метода групповой дискуссии. Кейс-задание основывается на описании конкретной конфликтной ситуации. Для его решения учащимся требуется применить лингвистические, аналитические навыки и навыки межличностного общения [10]. К примеру, учащимся предлагается сле-

дующая конфликтная ситуация межкультурного взаимодействия (упражнение «Different cultures»): «Anna has been trying to find a job in China for 2 months. Finally, she was called to an interview in one of Toyota’s international departments. She chose her best red jacket and white blouse, the company’s corporate colors, to show her respect for management. When she came to the interview, she was very persuasive and talkative: she spoke about her experience in sales and consulting, an internship at Toyota’s head office in Japan, demonstrated her certificate of knowledge of the Chinese language, was polite, smiled and looked at the interviewer. After the interview, Anna told her friend that the job is exactly in her hands, because the Manager was so surprised by her experience that he did not lower his eyebrows most of the meeting. However, she was not hired». После прочтения учащимся необходимо, работая в группах, определить причину конфликта и предложить способы его решения. Вопросы для рефлексии: Was it difficult to do the task? Why / Why not? What was easy for you? Do you think different cultures can live side by side peacefully?

При кооперативном обучении цель учащихся состоит в повышении как своей собственной успешности в учении, так и успешности каждого члена группы посредством совместной работы. Выделяют пять основных критериев эффективного кооперативного обучения: позитивная зависимость, т.е. зависимость успеха каждого учащегося от деятельности других; индивидуальная подотчётность, т.е. ответственность каждого за результат своей работы и общий результат групповой деятельности; стимулирующее взаимодействие, что заключается в поддержке учащимися друг друга; социальная компетентность, т.е. обладание навыками межличностного общения и групповой работы; групповая обработка, что подразумевает совместный анализ деятельности каждого члена группы [9]. Во время кооперативного обучения учащимся приходится высказывать и аргументировать свои мысли и выслушивать такие же аргументированные мнения других участников. Это предоставляет возможность посмотреть на поставленную проблему с разных сторон, научиться принимать взгляды, отличные от собственных, в том числе мнение других о себе.

В качестве примера можно привести упражнение «School celebration». Учащимся предлагается в группах придумать проект школьного праздника. Проект должен содержать тему, формат проведения, примерный план события и необходимый реквизит. После каждая группа представляет свой проект и объясняет необходимость включения придуманного праздника в план мероприятий школы. На этапе рефлексии учащиеся высказывают мнения о представленных проектах, анализируют роль каждого члена группы в общей работе, отмечают, чему новому они научились и кто им в этом помог.

Всего в сборник входит 30 упражнений, объединённых в 11 блоков по темам: «Character and appearance», «Feelings, emotions and dreams», «Hobbies and interests», «Food and shopping», «Home and housing», «Travelling», «Education and career», «Holidays and celebrations», «Global issues and danger», «Technology and inventions», «Art and literature». Кроме того, в так называемый «нулевой блок» входят ещё 3 подготовительных упражнения, которые могут применяться в случае необходимости дополнительной активизации лексико-грамматического материала. Их можно использовать в

начале любой темы и наполнять любым требуемым лексическим материалом.

Разработанный сборник упражнений был апробирован на базе языкового центра «Yummy English», находящегося в г. Верхняя Пышма. Эксперимент проводился в двух группах учащихся 8-9 классов, набранных для подготовки к ОГЭ, одна из них являлась экспериментальной, другая контрольной.

Для определения исходного уровня сформированности умения говорения на иностранном языке у обучающихся контрольной и экспериментальной групп были выбраны задания устной части ОГЭ. Задания были подобраны из открытого банка заданий ОГЭ Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) [3] в соответствии с темами, которые изучали группы в период проведения эксперимента. Обучающимся предлагалось выполнить два устных задания: условный диалог-расспрос и тематическое монологическое высказывание. Для оценивания были взяты реальные критерии оценки заданий устной части основного государственного экзамена из материалов для предметной комиссии, размещённых на официальном сайте ФИПИ. Так, при оценивании диалогической части задания учитывалась полнота и развёрнутость ответов, правильность их фонетического, лексического, грамматического оформления. При оценивании монологического высказывания учитывалось решение коммуникативной задачи, логика построения высказывания и его завершённость, и также правильность лексического, грамматического, фонетического оформления высказывания.

За выполнение диалогического задания учащиеся могли получить максимально 6 баллов. Монологическое высказывание максимально оценивалось в 7 баллов. Соответствие полученных учениками баллов уровню сформированности у них умения говорения на иностранном языке представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели уровня сформированности умения говоре

| Диалог-расспрос | | Монологическое высказывание | |
|-----------------|-----------------|-----------------------------|-----------------|
| 1-2,99 баллов | низкий уровень | 1-3,99 баллов | низкий уровень |
| 3-4,99 баллов | средний уровень | 4-5,99 баллов | средний уровень |
| 5-6 баллов | высокий уровень | 6-7 баллов | высокий уровень |

По итогам входного тестирования было определено, что у обеих групп умение говорения сформировано на среднем уровне. За выполнение задания на диалогическую речь средний балл в экспериментальной группе 4,88, в контрольной – 4,75. За монологическое высказывание средние баллы 5,25 и 5,37 соответственно (см. табл. 2).

Обучение в обеих группах проходило по учебным пособиям «English File 4th Edition: Intermediate», авторы К. Латэм-Кёниг, К. Оксенден, Д. Ламберт, К. Чомаки, и «English Grammar in Use», автор Р. Мёрфи. После входного тестирования в течение двух месяцев в экспериментальной группе также применялся разработанный сборник с применением методов коммуникативного тренинга. По истечении данного срока в обеих группах снова была проведена проверка уровня сформиро-

Таблица 2.

Сравнение результатов входного и итогового тестирования в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах

| Входное тестирование | | | | Итоговое тестирование | | | |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| ЭГ | | КГ | | ЭГ | | КГ | |
| Диалог-расспрос | Монолог | Диалог-расспрос | Монолог | Диалог-расспрос | Монолог | Диалог-расспрос | Монолог |
| 4,88 б. – средний уровень | 5,25 б. – средний уровень | 4,74 б. – средний уровень | 5,37 б. – средний уровень | 5,37 б. – высокий уровень | 6,1 б. – высокий уровень | 4,88 б. – средний уровень | 5,63 б. – средний уровень |

рованности умения говорения. Задания для итогового тестирования предлагались того же типа, что и на входном: диалог-расспрос и монологическое высказывания. Оценивались они по тем же критериям.

По итогам контрольного тестирования за выполнение задания на диалогическую речь средний балл в экспериментальной группе 5,37, в контрольной – 4,88. За монологическое высказывание средние баллы 6,1 и 5,63 соответственно (см. табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что, несмотря на общее повышение среднего балла, сформированность умения

говорения в контрольной группе осталась на среднем уровне, тогда как в экспериментальной уровень поднялся до высокого.

Выводы

Подводя итоги, можно сказать, что полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанных упражнений. Применение сборника представляется возможным не только в рамках языковых курсов или групп подготовки к сдаче экзаменов, но и на уроках в общеобразовательной школе. В связи с этим планируется его дальнейшая апробация.

Библиографический список

1. Ахинько Н.Н., Бурко Н.В., Орехова М.В., Шитакова Н.И. Об образовательно-воспитательной среде вуза как пространстве формирования коммуникативной толерантности студентов / Н.Н. Ахинько, Н.В. Бурко, М.В. Орехова, Н.И. Шитакова. – Текст: электронный // Ученые записки ОГУ им. И.С. Тургенева. – Серия: Гуманитарные науки. Орёл, 2023. №2 (99). С. 165–168. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_99.pdf (дата обращения: 07.11.2023).
2. Махмуран С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография. Санкт-Петербург: Образование, 1997. 238 с. – Текст: непосредственный.
3. Методические материалы для предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2023 года. Английский язык (устная часть) / сост. М.В. Вербицкая, К.С. Махмуран, М.В. Степанова. – Текст: электронный // Москва : ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», 2023. 79 стр. – URL: https://doc.fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2023/mr_oge_angl_ustn_2023.pdf (дата обращения: 03.11.2023).
4. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 208 с. – Текст: непосредственный.
5. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. Москва: Просвещение, 2001. 370 с. – Текст: непосредственный.
6. Хороших П.П., Носко И.В. Формирование коммуникативной толерантности средствами социально-коммуникативного тренинга: педагогический эксперимент / П.П. Хороших, И.В. Носко – Текст: электронный // Педагогика и просвещение. 2018. № 3. С. 37–45. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26451 (дата обращения 01.11.2023).
7. Шабалина С.Д. Коммуникативный тренинг как форма интерактивного обучения / С.Д. Шабалина. – Текст: электронный // Вестник Югорского государственного университета. 2016. №1 (40). С. 158–161. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyu-trening-kak-forma-interaktivnogo-obucheniya/viewer> (дата обращения 03.11.2023).
8. Шпроо В.А. Методы активного социально-психологического обучения: Учебно-методическое пособие для студентов 4 курса д/о и 5 курса в/о факультета философии и психологии (отделения психологии). Воронеж, 2003. 55 с. – Текст: непосредственный.
9. Johnson D. Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning / D. Johnson, R. Johnson. – Текст: электронный // Asia Pacific Journal of Education. Boston: Allyn and Bacon, 2002. Pp. 95–105 – URL: https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf (дата обращения: 01.11.2023).
10. Roell C. Using a Case Study in the EFL Classroom / C. Roell. – Текст: электронный // American English. – English Teaching Forum, 2019. Pp. 24–33 – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236098.pdf> (дата обращения: 05.11.2023).

References

1. Akhinko N.N., Burko N.V., Orekhova M.V., Shitakova N.I. On the educational environment of the university as a space for the formation of the communicative tolerance of students / N.N. Akhinko, N.V. Burko, M.V. Orekhova, N.I. Shitakova. – Text: electronic // Scientific notes of OSU named after I.S. Turgenev. – Series: Humanities. Orel, 2023. №2 (99). С. 165–168. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/archive/notes_2_99.pdf (date of access: 07.11.2023).
2. Makshanov S.I. The psychology of coaching: Theory. Methodology. Practice / S.I. Makshanov. – St. Petersburg: Obrazovanie, 1997. 238 с. – Text: direct.
3. Instructions for the regional examination boards on checking the tasks with detailed answers as a part of the State Exam in 2021. The English language (speaking) / compiled by M.V. Verbitskaya, K.S. Makhmuryan, M.V. Stepanova. – Text: electronic // Moscow, АПИ ТГ «Federal institute of pedagogical measurement», 2023. 79 стр. – URL: https://doc.fipi.ru/oge/dlya-predmetnyh-komissiy-subektov-rf/2023/mr_oge_angl_ustn_2023.pdf (date of access: 03.11.2023).
4. Sidorenko E.V. Communicative competence training in business interaction / E.V. Sidorenko. – St. Petersburg: Rech', 2008. 208 с. – Text: direct.

5. *Stronin M.F.* Educational games at the lesson of the English language. Moscow, Prosveshchenie, 2001. 370 с. – Text: direct.
 6. *Khoroshikh P.P., Nosko I.V.* The formation of communicative tolerance by means of socio-communicative training: the pedagogical experiment / P.P. Khoroshikh, I.V. Nosko – Text: electronic // Pedagogy and education. 2018. № 3. С. 37–45. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=26451 (date of access 01.11.2023).
 7. *Shabalina S.D.* Communicative training as a form of interactive learning / S.D. Shabalina. – Text: electronic // Bulletin of the Ugra State University. 2016. №1 (40). С. 158–161. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-trening-kak-forma-interaktivnogo-obucheniya/viewer> (date of access 03.11.2023).
 8. *Shtroo V.A.* The methods of active socio-psychological learning: the manual for the 4th and 5th year students of the faculty of philosophy and psychology (department of psychology). Voronezh, 2003. 55 с. – Text: direct.
 9. *Johnson D.* Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning / D. Johnson, R. Johnson. – Текст: электронный // Asia Pacific Journal of Education. – Boston: Allyn and Bacon, 2002. Pp. 95–105 – URL: https://www.researchgate.net/profile/David-Johnson-113/publication/233042843_Learning_Together_and_Alone_Overview_and_Meta-analysis/links/543195680cf277d58e982b65/Learning-Together-and-Alone-Overview-and-Meta-analysis.pdf (date of access: 01.11.2023).
 10. *Roell C.* Using a Case Study in the EFL Classroom / C. Roell. – Текст: электронный // American English. – English Teaching Forum, 2019. Pp. 24–33 – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236098.pdf> (date of access: 05.11.2023).
-
-

МУХИНА ЭВЕЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия
Email: evelina.muhina.sm@yandex.ru

MUKHINA EVELINA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Smolensk State University of Sports, Smolensk, Russia
Email: evelina.muhina.sm@yandex.ru

РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ МАГИСТРОВ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

RESOURCES OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL MANAGEMENT IN OPTIMIZING THE MANAGEMENT OF MASTER'S PREPARATION IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

Публикация посвящена проблеме оптимизации подготовки магистров сферы физической культуры и спорта в контексте актуализации образовательного менеджмента в практике высшей школы. Раскрыто содержание понятия образовательно-профессиональный менеджмент, обозначена его специфика. Выделены типы задач профессиональной деятельности магистрантов, заявленные в положениях федеральных образовательных стандартов. Конкретизированы ресурсы образовательно-профессионального менеджмента, апробированные в процессе оптимизации управления подготовкой магистров в сфере физической культуры и спорта. Обозначена важность учета личностного аспекта в управлении, обусловленная позиционированием личности в менеджменте в качестве одного из базовых ресурсов организаций и коллективов. Подчеркнуто, что изучение индивидуальных особенностей магистрантов, их поведения, функций, ролей в условиях академической среды вуза, способствует более эффективному выстраиванию системы социальных взаимодействий обучающихся.

Ключевые слова: образовательно-профессиональный менеджмент, ресурсы, оптимизация, система подготовки магистров, сфера физической культуры и спорта.

This publication is devoted to the problem of optimizing the training of masters in the field of physical culture and sports in the context of updating the development of educational management in the practice of higher education. The content of the concept of educational and professional management is revealed, its specifics are indicated. The types of tasks of professional activity of undergraduates stated in the provisions of federal educational standards are indicated. The resources of educational and professional management, tested in the process of optimizing the management of master's degree training in the field of physical culture and sports, are specified. The importance of taking into account the personal aspect in management is indicated, due to the positioning of personality in management as one of the basic resources of organizations and teams. It is emphasized that the study of the individual characteristics of undergraduates, their behavior, functions, roles in the academic environment of the university, contributes to a more effective system of social interactions of students.

Keywords: educational and professional management, optimization, master's training system, field of physical culture and sports, academic environment of universities.

Введение

Актуальность исследования. Настоящее время является переходным этапом в развитии отечественной высшей школы. В основу осуществляемых реформ, нацеленных на модернизацию образовательной парадигмы, заложены классические педагогические традиции России, дополненные содержательным академическим опытом многоуровневого образования последних десятилетий [5, с. 88; 7, с. 5].

Масштабность проводимых преобразований и сжатые во времени сроки, продиктованные объективно весомыми причинами, актуализирует поиск обновленных подходов к управлению подготовкой специалистов разных образовательных областей и уровней [6, с. 222; 7, с. 10].

Оптимизацию подготовки магистров сферы физической культуры и спорта, одной из разносторонних социально ориентированных областей, можно отнести к первоначально важным задачам.

Цель исследования – обосновать целесообразность применения совокупности средств образовательно-профессионального менеджмента в качестве ресурсов оптимизации управления подготовкой магистров укрупненной группы специальностей «Физическая культура и спорт» (7.49.00.00, уровень 4 – магистратура).

Задачи исследования:

– раскрыть содержание понятия образовательно-профессиональный менеджмент, указав его специфику в контексте актуализации менеджмента в системе высшего образования;

– обозначить ориентированность образовательно-профессионального менеджмента на эффективное решение магистрантами задач профессиональной деятельности;

– соотнести ресурсы образовательно-профессионального менеджмента с типами профессиональной деятельности магистрантов, указанными в содержании федеральных образовательных стандар-

тов, отразив актуальность применения в магистерской подготовке экспериментально апробированных средств образовательно-профессионального менеджмента;

– указать важность рассмотрения личностной составляющей образовательного процесса в магистратуре, предполагающей изучение индивидуальных особенностей магистрантов, их социальных функций, поведения с целью совершенствования управленческой стратегии подготовки.

Образовательно-профессиональный менеджмент, рассматриваемый как особое направление управленческой деятельности, связанное с оптимизацией ресурсов образовательных учреждений (организаций, коллективов), развивает тенденцию актуализации образовательного менеджмента в практике высшей школы [4, с. 263]. Особенности направления определенно стимулируют профессиональную заинтересованности и индивидуальную социальную ответственности будущих специалистов, системное повышение их профессионально-квалификационного уровня в условиях активной открытой академической среды [4, с. 263].

Введение в научный оборот понятия «образовательно-профессиональный менеджмент» основывается на комплексном анализе результатов положительного опыта современных ученых, установивших ценность ресурсов менеджмента в организации профессиональной подготовки специалистов.

Исследованиями А.А. Симоновой подчеркнута, что современному образованию крайне важно обеспечивать обучающимся профессиональную готовность к разработке и внедрению инноваций, управлению инновационными процессами в избранной сфере деятельности. Решению данных задач, по мнению автора, способствует активное применение академической практике методов и средств менеджмента [10, с. 15].

С.Г. Марфин, раскрывая специфику социального партнерства на основе программно-целевого педагогического менеджмента доказывает, что развитие социального партнерства в сфере профессионального образования нацеливает вузы на создание условий для разноплановых взаимодействий с потенциальными работодателями как непосредственными участниками профессиональной подготовки обучающихся [3, с. 10]. Построение направлений коммуникаций образовательных учреждений с работодателями включено в проблемное поле менеджмента.

В работах Н.И. Ключиковой обосновывается взаимосвязь менеджмента с формированием статуса образовательного учреждения. Автор отмечает, что повышение статуса вуза, во многом, является следствием совершенствования управления образовательным процессом, активизации индивидуальной заинтересованности сотрудников и обучающихся, создания содержательной среды взаимодействий [2, с. 4].

А.М. Гатиева, анализируя эффективность включения ресурсов менеджмента в академическую практику, указывает нацелесообразность обязательного учета регионального компонента, непосредственно влияющего на развитие конкретных образовательных организаций [1, с. 5]. Региональный компонент образовательного менеджмента определяет адресный характер подбора необходимых ресурсов.

В процессе экспериментальной деятельности по

оптимизации подготовки магистров в сфере физической культуры и спорта разработана концепция управления, основанная на активном включении в академическую практику ресурсов образовательно-профессионального менеджмента.

Идеи концепции отражены в структуре теоретической модели и технологии, раскрывающей ее содержание. Опорной составляющей модели является структурно-содержательный блок, объединяющий пять взаимосвязанных звеньев: *организационно-управленческое, структурно-функциональное, социокультурное, интеграционно-модульное, перспективно-проектировочное.*

В соответствии с целями и задачами экспериментальной деятельности содержание каждого звена наполнено ресурсами образовательно-профессионального менеджмента. Под ресурсами понимается совокупность методов и средств (организационных, аналитических, коммуникативных и пр.), нацеленных на оптимизацию управления подготовкой магистров в сфере физической культуры и спорта.

Ресурсы образовательно-профессионального менеджмента в практике подготовки магистров сопоставлены с необходимостью решения обучающимися задач разных типов профессиональной деятельности, указанных в содержании федеральных образовательных стандартов.

Установлено, что для направлений магистерской подготовки укрупненной группы специальностей «Физическая культура и спорт» 7.49.00 (уровень 4 – магистратура) характерно наличие схожих типов (организационно-управленческий, аналитический, научно-исследовательский, педагогический) профессиональной деятельности [7, 8, 9]. Согласованность типов, обозначенных в стандартах по направлениям магистерской подготовки 49.04.01 «Физическая культура», 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (Адаптивная физическая культура)», 49.04.03 «Спорт», представлена в таблице 1 (Таблица 1) [7, 8, 9].

В целях обеспечения условий, способствующих активизации профессиональной деятельности, подобран ряд ресурсов образовательно-профессионального менеджмента, связанных с содержанием звеньев модели, типами профессиональной деятельности.

К числу базовых ресурсов отнесены: – создание единого центра управления подготовкой магистров в вузе (в период проведения эксперимента – кафедра гуманитарных наук Смоленского государственного университета спорта (ранее Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма); построение общей стратегии управления подготовкой магистров; формирование «философии управления» посредством усиления гуманитарной составляющей магистерской подготовки; создание системы функциональных связей между всеми участниками экспериментального процесса (преподавателями, реализующими образовательные курсы по направлениям магистерской подготовки, сотрудниками вуза, курирующими образовательный процесс, обучающимися магистратур, представителями возможных работодателей); мониторинговую оценку потенциала вуза, касающуюся практического осуществления магистерских программ; создание активной

Таблица 1.

Согласованность типов профессиональной деятельности для направлений магистерской подготовки укрупненной группы специальностей «Физическая культура и спорт» 7.49.00 (уровень 4 – магистратура)

| Направления подготовки магистров | Типы профессиональной деятельности | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|---------------|--------------------------|----------------|
| | организационно-управленческий | аналитический | научно-исследовательский | педагогический |
| 49.04.01 | + | + | + | + |
| 49.04.02 | + | | + | + |
| 49.04.03 | + | + | + | |

«+» - выделение типа профессиональной деятельности в ФГОС ВО

социально-образовательной среды для реализации магистрантов – магистерского социума.

Для решения задач конкретного типа профессиональной деятельности избирательно подобраны и апробированы соответствующие средства.

Сообразно развитию *аналитической деятельности магистрантов* применялись: построение управленческой стратегии; формирование проблемного поля деятельности; определение совокупности управляемых и неуправляемых факторов; анализ комплекса ресурсов, значимых для принятия управленческих решений; указание вероятностных изменений в процессе реализации целей; конструирование обобщающей системы целеполагания; обоснование ожидаемых (промежуточных и итоговых) результатов деятельности; аналитика условий современного рынка труда с учетом специфики трудоустройства молодых специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Для оптимизации *организационно-управленческой деятельности* магистрантов использовались: проектирование систем целеполагания (обучение методикам: составления дерева целей, выделения критериев SMART, изучение закона Парето и пр.); коллегиальное формирование системы взаимодействий между участниками эксперимента (согласованное определение ролей (информатор, консультант и др.) и функциональных обязанностей; организация системы онлайн-коммуникаций и сотрудничества; консультативные встречи для обсуждения предстоящих управленческих решений (метод сценариев, метод «мозгового штурма», оценки промежуточных результатов работы).

С целью активизации *научно-исследовательской деятельности* магистрантов предусматривались: систематическое проведение тематических дискуссионных платформ и площадок, актуализирующих развитие магистерского образования, научные исследования молодых специалистов в сфере физической культуры и спорта; организацию консультативных встреч магистрантов с ведущими специалистами вузов; создание профессионально ориентированных проектов, предусматривавших взаимодействие обучающихся с потенциальными работодателями; методическое содействие магистрантам в осуществлении научно-исследовательской деятельности (опубликование научных статей, оформление тезисов докладов, подготовка к выступлению на конференциях).

В целях развития *педагогической деятельности* магистрантов применялись следующие ресурсы: оценка внутренней мотивации, ожиданий и устремлений обучающихся, связанных с выполнением педагогиче-

ской деятельности; развитие профессиональной этики магистрантов как будущих специалистов социально ориентированных сфер посредством организации сопоступующих морально этических бесед; поддержка индивидуальных профессионально ориентированных инициатив обучающихся; помощь в психологической адаптации к специфике и условиям педагогического труда; поддержание психологического климата в учебных группах; содействие формированию активной социально-образовательной среды в магистратурах.

Рассматривая соотношение ресурсов образовательно-профессионального менеджмента с различными типами профессиональной деятельности магистрантов важно подчеркнуть значимость личностного аспекта в процессе оптимизации управления подготовкой магистров. В менеджменте личность рассматривается одним из главных ресурсов организаций и коллективов. Изучение индивидуальных особенностей людей, их поведения, функций, ролей в условиях общей среды помогает выстроить систему взаимодействий более эффективно. В процессе оптимизации управления подготовкой магистров в сфере физической культуры и спорта производился учет определенных особенностей личностных проявлений магистрантов.

На начальном этапе освоения образовательных программ осуществлялся комплексный анализ исходных приоритетов и ожиданий обучающихся. Полученные результаты позволяли сделать первые выводы о профессиональной заинтересованности магистрантов, их желании занять активную социальную позицию, стремлении энергично включиться в образовательный процесс. В течение всего периода эксперимента оценивались межличностные отношения магистрантов (стремления идти на контакт, уклонения от конфликтных ситуаций, проявление толерантности в отношении противоположных мнений, проявление инициативности, индивидуальной ответственности в выполнении предусмотренных поручений и пр.). Отмечено, что целенаправленное создание активного академического пространства для обучающихся магистратур способствовало более успешному прохождению магистрантами периода начальной адаптации, стимулировало развитие творческой инициативности будущих магистров, поддерживало постоянство межличностных и межгрупповых коммуникаций участников эксперимента. Установлено, что общая заинтересованность процессом подготовки формировала благоприятные условия для поддержания продуктивных коммуникаций между обучающимися.

Комфортный психологический климат, осознанно поддерживаемый в условиях искусственно созданной

среды, влиял не только на успешность коммуникативной активности магистрантов. По итогам исследования в экспериментальных группах констатируется более значительное повышение уровня подготовленности обучающихся. Дополнительно отмечено повышение уровня общей и профессиональной культуры магистрантов, чему способствовало проявление взаимоуважения, солидарности, поддержание активных функциональных связей в процессе совместной деятельности.

Выводы

Современные социальные условия, требования, предъявляемые к подготовке квалифицированных специалистов уровня магистратуры, объективизируют целесообразность развития в практике высшей школы образовательно-профессионального менеджмента. Направление оказывает стимулирующее влияние на профессиональную заинтересованность магистрантов как будущих специалистов, повышая их индивидуальный профессиональный уровень и социальную ответственность.

Особенности профессиональной ориентированности образовательно-профессионального менеджмента, затронутые в публикации, демонстрируют взаимосвязь направления с типами профессиональной деятельности, обозначенными в федеральных образовательных стандартах, объединенных направленностью укрупненной группы специальностей «Физическая культура и спорт» 7.49.00 (уровень 4 – магистратура).

Соотнесение типов профессиональной деятельности с замыслом разработанной концепции управления, структурой модели, содержанием технологии позволяет поддерживать избирательный подбор ресурсов образовательно-профессионального менеджмента, эффективно развивая профессиональную составляющую подготовки магистров.

Направленное внимание к личностной составляющей подготовки магистров сферы физической культуры и спорта гармонизирует социальные и профессиональные взаимодействия обучающихся, положительно влияет на их становление в профессии и социуме.

Библиографический список

1. *Гатиева А.М.* Организационно-педагогический менеджмент на муниципальном уровне: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гатиева Альбина Магометовна. – Ставрополь, 1999. 20 с.
2. *Клюйкова Н.И.* Педагогическое руководство становлением престижа образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Клюйкова Нина Ивановна. – Санкт-Петербург, 2000. 19 с.
3. *Марфин С.Г.* Современная концепция проектирования и реализации системы социального партнерства на основе программно-целевого педагогического менеджмента: автореф. докт. пед. наук: 13.00.08 / Марфин Сергей Григорьевич. Тольяти, 2006. 43 с.
4. *Мухина Э.В.* Концептуальный подход к построению инновационной модели управления магистерской подготовкой в сфере физической культуры на основе образовательно-профессионального менеджмента / Э.В. Мухина, К.Н. Ефременков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. №1 (203). С. 263–267.
5. *Образцов П.И.* Моделирование структуры и содержания основных образовательных программ при проектировании и конструировании профессионально-ориентированных технологий обучения на основе междисциплинарного и компетентностного подходов / П.И. Образцов, Д.В. Комолов, Р.В. Пимонов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 2 (142). С. 87–95.
6. *Образцов П.И.* Сущность и содержание организационно-управленческой компетентности слушателя магистратуры ведомственной образовательной организации / П.И. Образцов, В.С. Шумилин, Р.Г. Пантелеев, А.К. Трофименков. Орел: Ученые записки Орловского государственного университета. №4 (93). 2021. С. 220–226.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 сентября 2017 г. № 944 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.04.01 «Физическая культура» (уровень магистратура). – URL: <https://base.garant.ru/71788566/>
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 сентября 2017 № 946 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» – URL: <https://base.garant.ru/71788560/>
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 сентября 2019 г. № 886 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – по направлению подготовки 49.04.03 «Спорт» (уровень магистратура). – URL: <https://base.garant.ru/72894448/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
10. *Симонова А.А.* Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Симонова Алевтина Александровна. Уфа, 2012. 50 с.

References

1. *Gatieva A.M.* Organizational and pedagogical management at the municipal level: abstract. diss. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Gatieva Albina Magometovna. Stavropol, 1999. 20 p.
2. *Klyukova N.I.* Pedagogical guidance on the formation of the prestige of educational institutions: abstract. diss. ... candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Klyukova Nina Ivanovna. St. Petersburg, 2000. 19 p.
3. *Marfin S.G.* The modern concept of designing and implementing a social partnership system based on program-oriented pedagogical management: abstract. Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Marfin Sergey Grigoryevich. Tolyatti, 2006. 43 p.
4. *Mukhina E.V.* Conceptual approach to the construction of an innovative model of management of master's degree in the field of physical culture on the basis of educational and professional management / E.V. Mukhina, K.N. Efremenkov // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2022. №1 (203). Pp. 263–267.
5. *Obraztsov P.I.* Modeling of the structure and content of basic educational programs in the design and construction of professionally oriented learning technologies based on interdisciplinary and competence-based approaches / P.I. Obraztsov, D.V. Komolov, R.V. Pimenov // Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities. 2015. No. 2 (142). Pp. 87–95.
6. *Obraztsov P.I.* The essence and content of organizational and managerial competence of a graduate student of a departmental edu-

cational organization / P.I. Obraztsov, V.S. Shumilin, R.G. Panteleev, A.K. Trofimenkov - Orel: Scientific notes of the Orel State University. No.4 (93). 2021. Pp. 220–226.

7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated September 19, 2017 No. 944 «On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 49.04.01 «Physical culture» (Master’s degree level). – URL: <https://base.garant.ru/71788566/>

8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 946 dated September 19, 2017 «On approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 49.04.02 «Physical culture for people with disabilities (adaptive physical culture» – URL: <https://base.garant.ru/71788560/>

9. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated September 25, 2019 No. 886 «On approval of the Federal State Educational Standard of higher Education – in the field of training 49.04.03 «Sport» (master’s degree level). – URL: <https://base.garant.ru/72894448/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

10. *Simonova A.A.* Innovation-oriented training for pedagogical management in continuing professional education: abstract. ... doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Simonova Alevtina Alexandrovna. Ufa, 2012. 50 p.

НАПСО МАРИАННА ДАВЛЕТОВНА

доктор социологических наук, профессор, кафедра гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, Россия
E-mail: naps0.marianna@mail.ru

NAPSO MARIANNA DAVLETOVNA

Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Humanities Sciences, North-Caucasus state Academy, Cherkessk, Russia
E-mail: naps0.marianna@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
MENTORING AS AN EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

В статье рассматривается феномен наставничества, показывается его востребованность современными реалиями, которые связаны с социальными изменениями, охватившими пространство социума, в том числе под влиянием процессов цифровизации. Наставничество исследуется как социальное явление, как педагогическая практика и образовательный тренд. Показывается, как применение наставнических практик способствует формированию современных навыков и компетенций. Обращается внимание на то, что наставничество является способом трансляции опыта и знаний, условием формирования системы социальных ориентиров и нравственных установок. Подчеркивается роль наставничества в реализации персонализированного обучения – одной из составляющих лично-ориентированного образования. Наставничество рассматривается как форма обучения и воспитания, которая стимулирует деятельность наставляемого, развивает его креативный потенциал, активизирует процессы, связанные с социализацией и адаптацией к быстро изменяющемуся социальному контексту.

Ключевые слова: наставничество; реверсивное наставничество; дистанционное наставничество; наставник; наставляемый; образовательный тренд; мотивационность; креативность.

The article considers the phenomenon of mentoring, shows its demand for modern realities, which are associated with social changes that have taken place in society, including under the influence of digitalisation processes. Mentoring is studied as a social phenomenon, as a pedagogical practice and an educational trend. It shows how the application of mentoring practices contributes to the formation of modern skills and competences. Attention is drawn to the fact that mentoring is a way of transferring experience and knowledge, a condition for the formation of a system of social guidelines and moral attitudes. The role of mentoring in the implementation of personalised learning - one of the components of person-centred education – is emphasised. Mentoring is considered as a form of training and education, which stimulates the mentee's activity, develops his/her creative potential, activates the processes related to socialisation and adaptation to the rapidly changing social context.

Keywords: Mentoring; reverse mentoring; distance mentoring; mentor; mentee; mentored; educational trend; motivation; creativity.

Введение

Социальный институт наставничества привлекает к себе все больший научный интерес. Сфера образования находится в процессе социальных изменений, которые приводят к необходимости использования апробированных себя традиционных практик, наполняя их современным содержанием. К их числу относится и наставничество, которое является одним из эффективных инструментов, который способствует повышению качества образования. В условиях формирования «общества знания», которое предъявляет повышенные требования к уровню профессионализма и образованности в целом, наставничество выступает в качестве педагогической технологии, направленной на формирование соответствующих времени навыков и компетенций, на усиление мотивационных стимулов. Оно приобретает универсальные черты, поскольку применяется во всех сферах деятельности человека. Что касается сферы образования, наставничество является распространенной педагогической практикой и ключевым образовательным трендом, и в таком качестве содействует развитию

человеческого и социального капитала. Все единодушно в том, что практики наставничества обеспечивают успешную социализацию и, как следствие, адаптацию к быстро изменяющемуся социальному контексту с присущими ему жизненными императивами.

Изложение основного материала

О возросшем интересе к проблематике наставничества свидетельствуют исследования, в которых раскрывается его социальная природа, формы проявления, преимущества, проистекающие на основе его применения, в том числе и в области образования. Институт наставничества прошел долгую эволюцию, в процессе которой отношение к нему менялось, что привело на практике к его забвению и даже игнорированию. В современных условиях наставничество получило новое звучание, превратившись в востребованную обучающую технологию и образовательный тренд. Плюсы наставничества очевидны, и это подчеркивают специалисты и педагогическое сообщество, видя в нем один из эффективных методов не только формирования современного знания и компетенций, но и трансляции

передового опыта, системы социальных ориентиров и морально-этических ценностей. Востребованность наставнических программ, которые в целом ориентированы на реализацию индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе и с ОВЗ, объясняется и тем, что они являются эффективными инструментами социализации. Наставничество позволяет, с одной стороны, улучшить учебный процесс, а с другой – создать условия для дальнейшего профессионального роста. Способствуя интеграции знания и профессиональных компетенций, наставничество стимулирует деятельность индивида, усиливает мотивации, развивает творческие инициативы. Все это позволяет вести речь о наставничестве как о социальном и педагогическом явлении, применение которого обусловлено требованиями современного образования, нацеленного на формирование личностно-ориентированного обучения и креативно мыслящей личности. В работах В.И. Блинова, Н.В. Быстровой, А.А. Дыскина, Е.В. Игнатъевой, Т.А. Кондратюк, Е.И. Фомина, Е.А. Югфельд, Т. В. Яковенко и многих других наставничество рассматривается с различных точек зрения. По мнению ряда исследователей, оно является историческим феноменом, который вызван к жизни объективными факторами: будучи механизмом передачи знаний, опыта, ценностей, наставничество носит «социально-культурный, экономико-производственный и педагогический характер» [1, с. 2]. Оно относится к числу продуктивных образовательных и педагогических технологий, которым присущ определенный универсализм в силу их широкой применяемости. Эти характеристики наставничества, взятые в единстве, позволяют определить его как технологию трансляции «опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное...общение, основанное на доверии и партнерстве» [2, с. 13].

Что касается сферы образования, данная технология является традиционной практикой, которая в современных условиях, особенно в связи с расширением пространства цифровизации, появлением новых профессий, вызванных к жизни новыми экономическими и технологическими реалиями, получает новое звучание и применение. Широкое использование IT-технологий в производственной сфере требует специалистов высокой (в том числе цифровой) квалификации, способных решать сложные вопросы экономического развития. Наставничество (в единстве с другими методиками обучения) является инструментом, который позволяет адаптировать образование к условиям современного производства, способствовать интеграции индивида в профессиональную сферу и деятельность, осуществлять управление корпоративными знаниями и информацией, стимулировать процесс передачи современных знаний. В таких условиях наставничество выступает, с одной стороны, как образовательная практика, а с другой – как технология подготовки кадров, востребованных инновационной экономикой и обладающих профессиональными компетенциями высокого уровня. Очевидно, что наставничество подразумевает реализацию комплекса мер и мероприятий, направленных на оптимизацию взаимоотношений в системе «наставник-наставляемый», особенно в вопросах дальнейшего профессионального самоопределения: не секрет, что многие выпускники и даже студенты не могут определиться с выбором

учебной специальности, а значит – с выбором будущей профессии. В вопросах социального и жизненного самоопределения образ наставника, его роль оказываются более чем необходимыми. Но требования, которые предъявляются к наставнику, возрастают, касающиеся, в частности, вопросов карьерного роста, и выходом из складывающейся ситуации становится реверсивное наставничество, с помощью которого преодолеваются т. н. образовательные дефициты.

Свидетельством востребованности наставничества является обилие его форм, которые применяются в зависимости от конкретной ситуации и преследуемых целей. Существует множество практик наставничества, между которыми есть сходства и отличия, но все они характеризуются наличием в них ряда характеристик – ценностно-целевых, организационно-методических, процессуально-деятельностных, результативно-коррекционных [3, с. 20]. Эффективность технологий наставничества зависит в первую очередь от определения целей, которые состоят в раскрытии творческих возможностей обучающегося, в создании условий, способствующих его самореализации – личностной и социальной, что представляется крайне важным в условиях усиления трендов противоречивости и неопределенности. Эксперты отмечают, что люди «долгое время жили в мире SPOD, что значит Steady (устойчивый), Predictable (предсказуемый), Ordinary (простой), Definite (определенный). В данных условиях выпускники школ и ВУЗов знали свою жизнь наперед. Сейчас произошел переход к миру VUCA – то есть к жизни Volatility (нестабильной), Uncertainty (неопределенной), Complexity (сложной), и Ambiguity (неоднозначной)» [4]. И данное обстоятельство вызывает к жизни необходимость владения универсальными, экзистенциальными навыками и компетенциями, что не может не сказываться на специфике функционирования института наставничества.

Успешная реализация целей невозможна без соответствующей организации системы наставничества, ее методического и программного обеспечения, без системы контроля за деятельностью участников наставнического процесса и т. д. Кроме того, данные критерии позволяют придать наставничеству практическую значимость и целесообразность. Этому способствует и разработка стандартов наставничества, которые призваны формировать модель востребованных компетенций, актуальных не только для педагогической, но и для всякой иной деятельности. Принятие этих стандартов важно и с точки зрения подготовки наставника, обладающего не только профессиональными навыками, но и духовно-нравственными качествами, без которых система наставничества обречена на провал. Исследователи подчеркивают, что наставник, кроме всего прочего, должен обладать высоким уровнем ответственности, поскольку «каждое его действие может быть ретранслировано и воспроизведено» [5].

Наставничество реализуется в самых разнообразных формах, выбор которых определяется теми или иными критериями. Любая форма наставничества носит социальный характер, поскольку она направлена на решение различных вопросов социального (и психологического) порядка, с которыми сталкиваются молодые сотрудники. Существует корпоративное наставничество, а также квалификационное, цель которого состо-

ит в подготовке специалистов высокой квалификации. Кроме того, наставничество может быть индивидуальным (или традиционным), и такая его форма требует применения персонализированного подхода к наставляемому, учета его интересов и потребностей, склонностей и дарований. В этом случае наставничество протекает по принципу «лицом к лицу» (или «один на один»), а успех его в значительной степени зависит от выстроенной индивидуально-образовательной траектории, чему способствует возможность осуществления непосредственного контроля над деятельностью наставляемого. При групповом (или коллективном) наставничестве происходит взаимодействие наставника и группы обучающихся, которые объединены согласно общим или сходным образовательным интересам. Исследователи ведут речь и о индивидуально-коллективном наставничестве, в котором в качестве наставников может выступать, к примеру, педагогический коллектив, а эффект от него более чем очевиден.

В условиях широкого применения IT-ресурсов, когда растет спрос на креативные виды деятельности, в которых необходимы навыки владения цифровыми инструментами, вышеназванные формы наставничества оказываются востребованными. Соответственно, возникает потребность в новых формах кооперации, для развития которых также необходимы принципиально новые компетенции. Эту задачу во многом призвано реализовать наставничество, особенно в вопросах переобучения, в том числе и педагогов старшего возраста, людей со сложившейся психикой, менталитетом, мировоззрением, опытом, что является отнюдь не простой задачей. В таких условиях наставничество будет тем успешнее и эффективнее, если оно будет сочетаться с андрагогическими подходами. Это связано не только с возрастными особенностями, но и с мировоззренческими, ментальными, культурными, которые, будучи уже сформированными, трудно поддаются – если в этом есть необходимость – «переформатированию». Сложность наставнических практик во взрослой среде обусловлена тем, что зрелые обучающиеся – это самостоятельные люди, которые готовы к обучению «заново», освоению новых профессий, требующих зачастую иного уровня и качества навыков и компетенций.

Одной из востребованных форм наставничества является дистанционное (электронное, виртуальное, онлайн-наставничество), свидетельством чего является значительное увеличение числа используемых сайтов. Наставничество в форме дистанта характеризуется возможностью широкого применения инновационных виртуальных практик, а в сочетании с традиционными методиками оно (несмотря на присущие ему недостатки) позволяет придать обучению персонализированный характер, лучше организовать совместную работу. Кроме того, такие практики способствуют расширению пространства применяемых технологий, развитию различных форм коммуникаций – образовательных, культурных, академических. Кроме того, значимость дистанционного наставничества состоит в том, что оно способствует цифровой социализации, позволяет приобщиться к миру цифровых технологий без рисков для индивидуального развития, определить свое цифровое «Я», что представляется важным с точки зрения формирования иденти-

ционных характеристик обучающихся.

Одной из важнейших составляющих наставничества, в том числе в онлайн-формате, является то, что обучение успешно сочетается с процессом воспитания, а такой подход к образовательной деятельности повышает результативность и обучения, и используемых воспитательных практик. Такой вид наставничества привлекателен и тем, что для молодых педагогов цифровое обучение является такой же реальностью, как непосредственное, тем более что они свободно оперируют цифровыми инструментами, уровень владения соответствующими компетенциями достаточно высок. С этой точки зрения дистанционное обучение в форме реверсивного наставничества обладает большой образовательной и практической ценностью. Действия педагога-наставника, с одной стороны, способствуют повышению цифровой грамотности обучающихся, а с другой – позволяют избежать многих проявлений асоциального характера, цифровой зависимости и т. д. Очевидно, что наставник должен обладать соответствующими знаниями и навыками, креативным потенциалом, особенно в вопросах применения новых образовательных методик. В таких условиях формируется «осознанное использование...цифровых сервисов, инструментов, цифрового контента для решения конкретных практических задач» [6, с. 42].

Наставничество как педагогическая практика основывается на функционировании ряда принципов, которые призваны обеспечить качество использования тех или иных его форм. Речь идет о принципах индивидуализации, о которой шла речь выше; системности, которая подразумевает учет всех составляющих явления наставничества, адаптированных к конкретной образовательной или обучающей ситуации; педагогической аксиологии, направленной на выработку социальных ориентаций и морально-этических ценностей и их включение в процесс обучения и воспитания. Одним из важнейших является принцип ответственности, который в первую очередь касается наставника. В противном случае достижение целей наставничества маловероятно, с одной стороны, а с другой – возникают риски для всех участников наставнического процесса: он может превратиться в сиюминутное мероприятие, которое не только не приносит, но и вредит поставленным целям и задачам.

Выводы

Сказанное позволяет прийти к выводу о том, что в современных условиях наставничество как педагогическая практика и образовательный тренд не только не потеряло своей актуальности, но получило новое выражение. Происходящие во всех сферах жизни социума трансформации вызвали к жизни новые формы наставничества, наполнили их современным содержанием. Изменения, которые в первую очередь затронули область экономики, производственной деятельности, широкое использование цифровых технологий, требующих подготовки и переподготовки кадров высокой профессиональной квалификации, превратили наставничество в востребованную технологию, способствующую развитию и совершенствованию социальных и образовательных практик.

Библиографический список

1. Югфельд Е.А. К вопросу о наставничестве: исторический аспект / Е. А. Югфельд. Текст: электронный // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. №5. Том 10. С. 1–11. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700830166&tld> (дата обращения: 13. 12. 2023).
2. Школа наставника. Теория и практика: методические материалы. Омск, 2023. Текст: электронный. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (дата обращения: 13. 12. 2023).
3. Башарина О.В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования. Текст: электронный // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. №3(19). С. 18–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-strategicheskiy-resurs-povysheniya-kachestva-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 13. 12. 2023).
4. Место наставничества в современном образовании. Текст: электронный. – URL:<https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovat-nastavnichestvo-v-shkole/> (дата обращения: 14. 12. 2023).
5. Эксперты обсудили роль наставника в образовании, в профессии и в жизни. Текст: электронный. – URL: <https://националь-ныеприоритеты.рф/news/eksperty-obsudili-rol-nastavnika-v-obrazovanii-vospitani-i-v-professionalnoy-deyatelnosti/> (дата обращения: 14. 12. 2023).
6. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова. Текст: электронный // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 33–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-nastavnichestvo-gotovy-li-uchitelya-uchastvovat-v-formirovanii-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 15. 12. 2023).

References

1. Yugfeld E. A. To the question of mentoring: historical aspect / E. A. Yugfeld. Text: electronic // World of Science. Pedagogy and psychology. 2022. N.5. Vol. 10. Pp. 1–11. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1700830166&tld> (visiting date: 13. 12. 2023).
 2. Mentor School. Theory and practice: methodological materials. Omsk, 2023. Text: electronic. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm> (visiting date: 13. 12. 2023).
 3. Basharina O. V. Mentoring as a strategic resource for improving the quality of professional education / O. V. Basharina. Text: electronic // Innovative development of professional education. 2018. N. 3(19). Pp. 18–25. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-strategicheskiy-resurs-povysheniya-kachestva-professionalnogo-obrazovaniya/viewer> (visiting date: 13. 12. 2023).
 4. The place of mentoring in modern education. Text: electronic. – URL:<https://director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovat-nastavnichestvo-v-shkole/> (visiting date: 14. 12. 2023).
 5. Experts discussed the role of a mentor in education, in profession and in life. Text: electronic. - URL: <https://nationalpriorities.rf/news/eksperty-obsudili-rol-nastavnika-v-obrazovanii-vospitani-i-v-professionalnoy-deyatelnosti> (visiting date: 14. 12. 2023).
 6. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of digital literacy of schoolchildren? /T. A. Boronenko, V. S. Fedotova. Text: electronic // Yaroslavl pedagogical bulletin. 2020. N. 4 (115). Pp. 33–44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-nastavnichestvo-gotovy-li-uchitelya-uchastvovat-v-formirovanii-tsifrovoy-gramotnosti-shkolnikov/viewer> (visiting date: 15. 12. 2023).
-
-

ПОЗДНЯКОВА КРИСТИНА АНДРЕЕВНА

обучающийся 2 курса аспирантуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: madamlalori@gmail.com

POZDNYAKOVA KRISTINA ANDREEVNA

2nd year Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: madamlalori@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НЕОБХОДИМОСТЬ

FORMATION OF LEGAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER AS A PERSONAL RESULT OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL NECESSITY

В статье рассматривается вопрос внедрения компетентностного подхода в систему высшего образования с целью формирования правовой компетентности будущего учителя. Автор анализирует основные принципы компетентностного подхода и его значение для профессиональной подготовки будущих педагогов. В статье делается акцент на то, что при формировании правовой компетентности будущих учителей особое внимание стоит уделить личности будущего педагога, его моральным качествам, влияющим на становление и развитие его профессиональной компетентности. По итогам проведённого исследования делается вывод о том, что наиболее эффективный путь становления правовой компетентности выпускника-педагога – компетентностный подход, так как этот подход предполагает не только передачу знаний, но и развитие у обучающихся навыков, умений и личностных качеств, которые позволят им эффективно применять полученные знания в реальной жизни.

Ключевые слова: компетентностный подход, правовая компетентность, будущий учитель, педагог, личность, компетенция.

The article discusses the issue of introducing a competency-based approach into the higher education system with the aim of developing the legal competence of a future teacher. The author analyzes the basic principles of the competency-based approach and its importance for the professional training of future teachers. The article emphasizes that when forming the legal competence of future teachers, special attention should be paid to the personality of the future teacher, his moral qualities, which influence the formation and development of his professional competence. Based on the results of the study, it is concluded that the most effective way to develop the legal competence of a graduate teacher is a competency-based approach, since this approach involves not only the transfer of knowledge, but also the development of skills, abilities and personal qualities in students that will allow them to effectively apply knowledge gained in real life.

Keywords: competence approach, legal competence, future teacher, teacher, personality, competence.

Введение

Основная цель государственной политики в области правовой грамотности и правосознания граждан заключается в формировании высокой правовой культуры населения, признания закона, добропорядочности и добросовестности как основных принципов социального поведения, а также в преодолении правового нигилизма в обществе, который является препятствием для развития России как современного и цивилизованного государства [7, ст. 1].

Здесь ключевую роль приобретает педагог, поскольку образовательная среда является одним из основных мест, где дети и молодёжь учатся основам законов, прав и обязанностей граждан. Именно от педагога зависит формирование у молодого поколения понимания важности законности, уважения прав других людей и развития гражданской ответственности. Влияние педагога на формирование правового сознания играет значительную роль в подготовке молодого поколения к жизни в обществе.

Также, применение компетентностного подхода в формировании правовой компетентности будущего

учителя является важным шагом в развитии современной образовательной системы. Компетентностный подход позволяет не только повысить качество подготовки будущих учителей, но и способствует становлению граждан, обладающих правовой культурой, способных эффективно решать правовые проблемы в обществе.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время развитие правовой грамотности и правосознания граждан – одна из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надёжной защищённости публичных интересов.

Начинать формирование правовой грамотности и правосознания населения целесообразно с обучающихся высших учебных заведений, где, как правило, преобладающее большинство обучающихся – молодёжь.

Молодёжь, по мнению В.Т. Лисовского, – «поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих, а в более зрелом возрасте уже усвоивших, образовательные, профессиональные, культурные и другие социальные функции» [6, с. 129]. Таким образом, комплексный подход, содержащий в себе теоретическое обучение правовым нормам, практическую работу, участие обучающихся в общественных и правозащитных организациях, проведение различных мероприятий и кампаний по правовому просвещению, будет способствовать формированию правовой культуры и правосознанию граждан начиная с юности.

Цель данного исследования – указать на необходимость формирования правовой компетентности будущих учителей посредством внедрения компетентностного подхода в систему высшего образования. Особенная значимость формирования правовой компетентности у будущих учителей обуславливается тем, что именно педагог закладывает фундамент личности каждого ребёнка. Педагогический коллектив должен быть компетентным в вопросах правового образования, чтобы передавать эти знания своим ученикам и формировать у молодого поколения здоровое общественное сознание, уважение к закону и правам других людей. Это помогает предотвратить правонарушения, конфликты и споры, а также способствует развитию гражданской ответственности и активной гражданской позиции.

Новизна настоящей работы заключается в том, что исследование направлено на развитие специальной компетенции у будущих учителей – правовой, которой ранее было уделено недостаточное внимание. Важной частью новизны данного исследования является его фокус на образовательный процесс, который должен быть специально адаптирован для формирования правовой компетентности у будущих учителей.

В рамках проведённого исследования использовались общенаучные *методы исследования*: анализ, синтез, логическое обобщение, научная систематизация информации.

Изложение основного материала

Компетентностный подход своей основной целью устанавливает формирование и развитие у будущих педагогов компетенций и компетентности, которые необходимы для успешного выполнения профессиональных обязанностей, а также реализации себя в образовательной сфере, успешной адаптации в профессии, и проявления личных качеств. Следует отметить, что компетентность обучающихся педагогических специальностей – это продукт профессиональной деятельности, самообразования для создания высокого уровня готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

Формирование компетентности возможно при наличии нескольких важных условий, предъявляемых к процессу образования в целом и созданию развивающей среды в частности. На современном этапе правовая компетентность педагога является проблемным вопросом, на решение которого ориентировано множество междисциплинарных исследований. Особое внимание данному вопросу уделяется по причине недостаточного уровня знаний обучающихся нормативно-правовых актов, от умения применения которых зависит эффективная реализация образовательной деятельности.

Также, немаловажной проблемой формирования правовой компетентности у будущих учителей является одностороннее исследование данного вопроса. Множество исследований проведено представителями педагогической науки и практически полное их отсутствие со стороны юридической. При этом невозможно переоценить влияние педагога на правовое воспитание школьника, его мировоззрения, возможности выстраивания отношений в коллективе с соблюдением прав и свобод (не только своих, но и других участников образовательного процесса). В данном случае, не следует забывать о приоритетной роли юридической науки при обучении будущего педагога, становлении его правовой компетентности. Без правовых знаний невозможно полноценное и всестороннее развитие обучающегося, особенно в вопросе формирования правового сознания.

Основная функция педагога – передача учащимся знаний в области своего предмета. Гуманитарные науки практически не содержат элементов юридической науки. Педагог, преподающий литературу, историю, иностранный язык, крайне редко проводит параллели с юридическими темами. Однако, помимо образовательной, педагог выполняет ещё и воспитательную функцию. Прежде всего, через свои собственные действия педагог демонстрирует нравственные качества, стремление к приобретению новых знаний, самообразованию, саморазвитию и увеличению интеллектуального уровня. Для того чтобы продемонстрировать этот пример, будущему учителю необходимо достичь необходимого уровня самоконтроля, стремления к повышению образовательного уровня, а также овладеть новыми знаниями и навыками.

Гуманитарные науки отличаются от технических и естественно-научных дисциплин тем, что они акцентируют внимание на качестве человеческой личности, её правах и стремлениях. Кроме того, науки гуманитарного направления характеризуются изучением общества, его истории, культуры. С термином «гуманитарный» ассоциируется огромная область профессиональных знаний, которые направлены на исследование человека, его поведения, духовной стороны его жизни, культуры. Термины «гуманитарный» и «гуманистический» имеют не только единую основу, но и несут общую смысловую нагрузку. Задача гуманитарных наук – открытие в человеке его личностных качеств, осознание собственной ценности и уникальности, неповторимости. Только в этом случае можно с уверенностью говорить о выполнении ими своих прямых функций.

Именно поэтому необходимо уделить максимум внимания гуманитарной подготовке учащихся в той сфере, которая касается нравственности и развития интеллекта. На первых этапах формирования психики будущего педагога заложены основы его профессиональных качеств, взглядов на жизнь, идеалов, убеждений и жизненных принципов.

В основу гуманитарных знаний, преподаваемых будущим учителям, положено изучение вопроса смысла существования человека в мире, а также вопроса перехода от фактического понимания к осмыслению, от вещного к ценностному. Основа гуманитарного знания – смысл, принятие ценности окружающих вещей для становления личного опыта, накопления знаний. Таким образом, окружающие предметы и явления вос-

принимаются как «свои», знакомые. Так накопление опыта, пополнение багажа гуманитарных знаний постепенно наполняет личность определёнными качествами, особенностями, собственными потребностями. Поступающая извне информация получает определённую ценность только в том случае, когда человек осознаёт и понимает необходимость и цель собственных действий, получая собственные ответы на вопросы «для чего я это делаю?» в каждой конкретной ситуации.

Педагог – не только источник знаний в определённой области наук. Он должен стать примером грамотности, целеустремлённости, активной жизненной позиции, творческого подхода к выполнению обязанностей, уважительного отношения к человеку, его правам и интересам.

Именно поэтому вопрос приобретения будущим педагогом правовой компетентности становится наиболее значимым при разработке образовательной программы. Правовая компетентность в этой связи становится показателем успешности педагога в ходе выполнения должностных обязанностей. Собственные знания в данной области позволят педагогу легко ориентироваться во всех видах отношений, возникающих в ходе его работы.

В настоящее время в обществе прочно обосновался стереотип о необходимости правовых знаний только специалистам, занятым в сфере юриспруденции. Только ему необходимо знать, понимать и уметь применять информацию о гражданских и личных правах и свободах, защите его интересов. Однако получение правовых знаний – необходимость всех членов общества. Особенно важно внедрить знания о правовой компетентности в образовательную сферу, так как именно педагог закладывает фундамент личности. Именно он является примером, источником и носителем знаний, ценностей, таких как – мораль, свобода, уважение к личности. На данном этапе правовые знания ограничиваются понятием «я имею право», однако, необходимо развивать и другие стороны – «я должен», «я не имею права» и т.д. Соблюдение норм права – обязанность государства, так как они прописаны в законах, принимаемых государственными органами власти, однако, в обществе, помимо норм права должны действовать и нормы морали. «Я не обязан» с точки зрения закона, но «я должен» с точки зрения морали.

В обществе, помимо юридически-правовых отношений, действует и другая форма – социально-правовые нормы. Это особая форма отношений, нормы морали, этики, которые регулируют межличностные отношения членов общества, поддерживаются ими, и транслируются следующему поколению. В эти нормы входит как отношение с другими членами общества, так и с самим собой. К данной категории возможно отнести и внутренние установки, убеждения человека о том, что есть добро и зло, справедливость и несправедливость, моральное и аморальное, честь, достоинство, уважение к себе и окружающим. К данной категории можно отнести и уважение правовых норм, а также следование им.

Мораль наравне с правом играет особую роль в профессиональном становлении специалиста. В частности – педагога, определяя не только его профессиональные качества, но и личностные. В сфере профессиональных отношений в образовательной среде нормы морали принимают нормативный характер. В данной ситуации мо-

раль занимает более существенную, главенствующую позицию, нежели нормы права, являясь особой формой общественного сознания, так как её характеризует духовно-нравственная основа, влияющая на становление личности.

Здесь стоит уделить внимание изучению личности будущего педагога, его моральным и нравственным качествам, что также влияет на формирование профессиональной компетентности. Само это понятие в образовательной сфере возможно охарактеризовать тем набором возможностей, которые присущи личности будущего педагога, позволяют не только качественно выполнять должностные обязанности, но и выходить из сложных ситуаций, решать возникающие в ходе педагогической деятельности задачи. Кроме того, данное понятие демонстрирует целостность личности в вопросе теоретической и практической подготовки к выполнению профессиональных обязанностей.

Роль личности педагога в образовательном процессе невозможно переоценить, ведь он – ключевая фигура, основатель процесса получения детьми новых знаний. От того, насколько педагог компетентен, будет зависеть содержание, идеология и глубина знаний, полученных учащимися в процессе образования. Именно поэтому развитию профессиональных и личностных качеств будущего педагога следует уделить максимум внимания. Структура образовательного процесса в вузе в обязательном порядке должна включать такие компоненты, как организованность, профессиональная грамотность, знание своих прав и обязанностей, а также прав и обязанностей других участников образовательного процесса. Немаловажными качествами являются устойчивость к постоянному стрессу, готовность защищать и отстаивать интересы детей, стремление быть дисциплинированным и организованным, исполнительным, готовым применять нормы права как в профессиональной, так и обычной жизни.

Настоящее исследование основано на общенаучных принципах, говорящих о неразрывности связи практики и теории, ориентации на личностные качества будущего педагога в ходе обучения, неразрывной связи экономических и социальных преобразований, а также обновлений в образовательной системе (в том числе – в образовательной системе высших учебных заведений). Данной теме было посвящено немало исследований из таких областей, как педагогика, философия, право, психология.

Для определения результатов профессионального образования будущих учителей исследователем Э.Ф. Зеером [4, с. 25] было предложено использовать такие термины, как «компетентность» и «компетенция».

Так как данное исследование направлено на изучение понятия правовой компетентности выпускника учителя, стоит обратить внимание на различия между терминами «компетенция» и «компетентность».

Понятие «компетентность» не ограничивается только совокупностью знаний, умений и навыков, которые приобретает обучающийся в процессе профессиональной подготовки. Также, в понятие «компетентность» входит и сформированная готовность воспользоваться полученными знаниями на практике.

Что касается компетенции, то данное понятие включает в себя совокупность личностных характеристик,

которые необходимы при выполнении определённой деятельности. Если мы говорим о обучающихся высших учебных заведений, то здесь стоит сказать о тех компетенциях, которые необходимы обучающимся для решения конкретных профессиональных задач.

Для данного исследования были определены следующие термины с учетом правового аспекта:

– Правовая компетентность педагога – это совокупность личных и профессиональных качеств выпускника, которые определяют его готовность и способность к выполнению профессиональной деятельности с высокой эффективностью и качеством, исходя из правовых норм и требований. А также, возможность ориентироваться в требованиях и нормах образовательного права при соблюдении ключевых принципов образовательной деятельности, знание и соблюдение прав и свобод всех участников образовательного процесса, принятие инклюзии в образовательном процессе и готовность применять все имеющиеся знания, умения, навыки, а также личностные характеристики равного для всех учеников по эффективности и комфорту процесса обучения.

Правоотношения в ходе образовательной деятельности – это все виды отношений, которые возможно урегулировать с учётом требований законодательства в сфере образования и в ходе организации образовательного процесса.

Кроме прочего, стоит рассмотреть определение «педагогическое право», которое является относительно новым для современной педагогики. Педагогическое право касается вопроса обучения и воспитания подрастающего поколения с учётом требований таких принципов, как: относительность государственных интересов и абсолютность человеческих прав и свобод. Данное определение дано исследователями Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспировым [5, с. 21].

Благодаря правоотношениям возможно организовать механизм полноценного регулирования общественных отношений. Кроме того, правоотношения с его познанием, позволяет выделить круг субъектов, связанных юридическими обязанностями и субъективными правами, а также определить их отношение друг к другу.

Н.О. Воскресенской и Е.А. Ялзиной [3, с. 106] определена ключевая цель правового воспитания подрастающего поколения. Каждый член демократического общества должен иметь запас знаний (политических, экономических, правовых и т.д.), умений (анализ ситуации, возможность сотрудничать и мыслить критически), ценностей (уважение прав и свобод других граждан, толерантность, лояльность) и стремлений к участию в общественно-политической жизни социума.

За последние годы крупные изменения и преобразования коснулись всех сфер деятельности Российской Федерации – образование, политика, право, экономика. Итогом стала цифровизация и технических прогресс, в сфере образования – переход высшего профессионального образования на многоуровневое.

При определении пути наиболее эффективного становления правовой компетентности выпускников педагогических специальностей, за образец был взят компетентностный подход в профессиональном образовании по Федеральному государственному образовательному стандарту. Так как к современному вы-

пускнику работодатель предъявляет в первую очередь требования не столько к уровню знаний, сколько к способности их применять в ходе практической деятельности, не отступая от норм образовательного права, при этом демонстрируя высокий уровень профессиональных и личностных качеств. Следовательно, набор компетенций будущего педагога должен соответствовать требованиям ФГОС ВО.

Современная образовательная система высших учебных заведений не удовлетворяет требованиям к созданию необходимой научной и материально-технической базы для становления и развития у обучающихся педагогических специальностей необходимых в педагогической деятельности личностных качеств. Выпускников педагогических специальностей характеризует низкий уровень правовой культуры, неразвитость гражданских и нравственных качеств, что тормозит процесс адаптации к работе, самостоятельность, инициативность. Приходя работать в школу, молодой педагог слабо разбирается даже в тех нормативно-правовых актах, которые непосредственно касаются его профессиональной деятельности. Подавляющее большинство обучающихся затрудняются дать определение правового статуса педагога, учащегося, родителя. При этом, указанные субъекты являются непосредственными и активными участниками правовых отношений в рамках образовательного учреждения.

Стоит отметить, что профессиональная и правовая компетентность взаимосвязаны. Так А.В. Хуторской [9, с. 10] считал профессионально-педагогическую компетентность показателем готовности выпускника к выполнению профессиональной деятельности в условиях образовательного учреждения, степенью овладения знаниями и опытом, необходимыми для работы. При этом, правовую компетентность он считал показателем уровня его правовой культуры.

Кроме того, В.В. Потомахин давал следующее определение правовой культуры общества – «достигнутый уровень совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности, а также степень свободы её поведения и взаимной ответственности государства и личности, положительно влияющих на общественное развитие и поддержание самих условий существования общества» [8, с. 13].

Правовая культура – это совокупность наличия у членов общества правовых ценностей (мышление, деятельность, поведение), уважительное отношение к закону и строгое следование его требованиям.

Для уважительного отношения к законам своей страны необходимо длительное время работать над собой, своим подсознанием, мышлением. Не обязательно иметь профильное юридическое образование, чтобы уважать законы страны, права и свободы её граждан. Качественный показатель состояния правовой культуры страны – в уровне совершенства правовых навыков, которые были достигнуты её гражданами в правовой, правоприменительной деятельности, в степени взаимной ответственности граждан. Несомненно, в становлении правовой культуры государства педагог играет важную роль, так как напрямую контактирует с подрастающим поколением, помогает формированию их осознанности через трансляцию подрастающему поколению соб-

ственных ценностей, знаний, опыта. В конечном итоге, именно педагог помогает ученику ориентироваться в быстро меняющемся современном мире.

Исследователями А.В. Барановым [2, с. 39], В.К. Бабаевым [1, с. 160] были выделены уровни знаний и понимания права в культуре личности педагога:

- уважение к праву;
- привычка следовать закону в каждом поступке;
- правовая активность в социальной жизни;
- система ценностей.

Развитие правовой привычки неразрывно связано с принятием норм морали, права и нравственности; соблюдением принципов равноправия, единства, гуманизма, социальной справедливости.

Основная задача педагога, помимо трансляции знаний по определённому предмету, научить учеников уважать права и свободы как свои, так и других членов общества, стремиться поступать так, как требует закон. Только так можно гарантировать построение гражданского демократического общества.

Поэтому при разработке образовательной программы вуза необходимо учитывать не только предметный аспект, но и духовный, нравственный, правовой, этиче-

ский. Следование нормам закона должно стать нормой жизни учителя. Равно как и постоянное стремление к повышению уровня правовой культуры. Таким образом происходит формирование законопослушной личности, которая станет примером для подрастающего поколения.

Выводы

Подводя итог данному исследованию, мы приходим к выводу, что роль педагога в развитии подрастающего поколения, формировании нравственной и культурной основы, а также моральных, этических и правовых качеств имеет высокое значение. Поэтому важно стремиться к улучшению профессиональной подготовки будущих педагогов, внушать в них потребность в творчестве, самореализации, саморазвитии, целеустремленности, самодисциплине и других качествах, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей. Внедрение компетентного подхода в систему высшего образования для формирования правовой компетентности будущих учителей является необходимым шагом для обеспечения качественного образования и развития правовой культуры в обществе.

Библиографический список

1. *Бабаев В.К.* Теория государства и права: учебник для вузов / В. К. Бабаев [и др.]; под редакцией В. К. Бабаева. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. 620 с.
2. *Баранов А.В.* Теория государства и права в схемах и определениях: учебное пособие / А. В. Баранов; под ред. М. М. Журавлева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Томский государственный университет. Томск: Изд. Дом Томского гос. ун-та, 2014. 137 с.
3. *Воскресенская Н.О., Ялозина Е.А.* Проблема преемственности духовного опыта поколений в зарубежной историографии // Общество: философия, история, культура. 2022. №8 (100). С. 104–110.
4. *Зеер Э.Ф.* Компетентный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
5. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: Академия, 2000. 76 с.
6. *Лисовский В.Т.* Социология молодежи: Учебник / Под ред. проф. В.Т.Лисовского. СПб: Изд-во С.-Петербургского университета, 1996. 460 с.
7. Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (утв. Президентом РФ 28.04.2011 № Пр-1168) // Российская газета, № 151, 14.07.2011.
8. *Потомахин В.В.* Формирование правовой культуры студентов неюридического профиля подготовки: автореф. дис канд. пед.наук / В.В. Потомахин. Курск, 2009. 27 с.
9. *Хуторской А.В.* Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. №12. С. 9–15.

References

1. *Babaev V.K.* Theory of state and law: textbook for universities / V. K. Babaev [etc.]; edited by V.K. Babaev. – 5th ed., revised. and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 620 p.
2. *Baranov A.V.* Theory of state and law in schemes and definitions: textbook / A. V. Baranov; ed. M. M. Zhuravleva; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Tomsk State University. Tomsk: Publishing house. House of Tomsk State Univ., 2014. 137 p.
3. *Voskresenskaya N.O., Yalozina E.A.* The problem of continuity of spiritual experience of generations in foreign historiography // Society: philosophy, history, culture. 2022. No. 8 (100). Pp. 104–110.
4. *Zeer E.F.* Competence-based approach to the modernization of vocational education [Text] / E.F. Zeer, E.E. Symanyuk // Higher education in Russia. 2005. No. 4. Pp. 23–30.
5. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu.* Pedagogical dictionary / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kojaspirov. M.: Academy, 2000. 76 p.
6. *Lisovsky V.T.* Sociology of Youth: Textbook / Ed. prof. V.T. Lisovsky. – St. Petersburg: St. Petersburg University Publishing House, 1996. – 460 p.
7. Fundamentals of state policy of the Russian Federation in the field of development of legal literacy and legal consciousness of citizens (approved by the President of the Russian Federation on April 28, 2011 No. Pr-1168) // Rossiyskaya Gazeta, No. 151, 07.14.2011.
8. *Potomakhin V.V.* Formation of the legal culture of non-legal students: abstract. dis cand. pedagogical sciences / V.V. Potomachin. Kursk, 2009. 27 p.
9. *Khutorskoy A.V.* Model of competency-based education // Higher education today. 2017. No. 12. Pp. 9–15.

УДК 378.4

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-320-323

ПРОКОПОВА АННА СЕРГЕЕВНА

старший преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

E-mail: pannadvngu@mail.ru

ХВОРОСТОВ ДМИТРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры графики и дизайна, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: aqua_storm@mail.ru

PROKOPOVA ANNA SERGEEVNA

Senior Lecturer, Departments of Decorative and Applied Arts and Design, Kuban State University, Krasnodar, Russia

E-mail: pannadvngu@mail.ru

KHVOROSTOV DMITRY ANATOLYEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Graphics and Design, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: aqua_storm@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ ПРОХОЖДЕНИИ МУЗЕЙНОЙ ПРАКТИКИ

IMPLEMENTATION OF AN AXIOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL PERSONALIZATION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS DURING MUSEUM PRACTICE

В данной статье рассмотрен вопрос формирования профессиональной персонализации обучающихся на факультете искусств, рекламы и дизайна Тихоокеанского государственного университета при прохождении музейной практики. Ключевым фактором решения данной задачи выступает аксиологический подход. Изучен опыт исследований аксиологии в области философской, психической и педагогической наук. Изложены данные реализации возможностей аксиологического подхода к формированию профессиональной персонализации студентов в рамках музейной практики на базе Дальневосточного художественного музея (г. Хабаровск).

Ключевые слова: профессиональная персонализация, аксиологический подход, ценности, музейная практика, педагог изобразительного искусства, профессиональное образование.

This article examines the issue of developing professional personalization for students at the Faculty of Arts, Advertising and Design of the Pacific State University while undergoing museum practice. The key factor in solving this problem is the axiological approach. The experience of researching axiology in the field of philosophical, mental and pedagogical sciences has been studied. Data on the implementation of the possibilities of the axiological approach to the formation of professional personalization of students within the framework of museum practice on the basis of the Far Eastern Art Museum (Khabarovsk) are presented.

Keywords: professional personalization, axiological approach, values, museum practice, fine arts teacher, professional education.

Введение

Актуальность. В последние десятилетия педагогическое образование в России прошло через ряд реформ, реализованных в форме изменения стандартов, а также внедрения компетентностного подхода к оцениванию результатов обучения будущих специалистов. Образовательный процесс активно сопровождается идеями поэтапного становления в субъекте носителя профессиональных личностных качеств и культуры. Изучение личности человека, как носителя культуры, прослеживается в исследованиях зарубежных и отечественных учёных (Н. Брайсона, Дж. Герберта, К. Мокси, Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина и др.). Не является исключением процесс профессионального образования будущих педагогов изобразительного искусства в ВУЗе. С точки зрения педагогической науки, персонализация – «процесс обретения человеком общечеловеческих,

общественно-значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих самобытно выполнять определенную социальную роль, творчески общаться, активно влиять на восприятие людьми себя и оценку собственной личности и деятельности» [9, с. 248]. Идея персонализации выступает и в качестве социокультурной закономерности становления теории и практики высшего образования. Об этом свидетельствует история развития высшей школы, как отечественной, так и зарубежной. Она находит отражение в становлении ведущих инновационных образовательных систем, поскольку прогрессивная педагогическая мысль во все времена стремилась к тому, чтобы человек в этих системах стал той основой, вокруг которой выстраивается весь педагогический процесс.

Цель исследования – теоретическое и практическое обоснование аксиологического подхода к формированию профессиональной персонализации будущих

педагогов изобразительного искусства при прохождении музейной практики в процессе профессионального образования.

Задачи исследования:

1. Дать обобщенную характеристику категории «ценности» применительно к профессиональному образованию будущих педагогов-художников в качестве инициации профессиональной персонализации личности.

2. Определить вектор направления формирования профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства на основе аксиологического подхода.

3. Теоретически обосновать значимость прохождения музейной практики как способа реализации аксиологического подхода к формированию профессиональной персонализации студентов.

Новизна состоит в обосновании необходимости формирования профессиональной персонализации будущих педагогов-художников через освоение ценностных аспектов изучения истории мирового изобразительного искусства и проецирования их в качества личности, способствующие успешной его самореализации в учебной, профессиональной и творческой деятельности.

Методы исследования: историко-теоретический анализ философских, культурологических, психолого-педагогических источников в области профессиональной персонализации и аксиологии; эмпирические методы по выявлению состояния проблемы в профессиональном образовании; анализ практических заданий студентов, выступлений, дискуссий в процессе прохождения музейной практики.

Изложение основного материала

В процессе профессионального образования будущие педагоги-художники учатся пониманию искусства и овладевают способностью создавать собственные художественные образы и проекты, так как это связано со спецификой их послевузовской деятельности. Вопрос о формировании персонализации будущих педагогов ИЗО, как носителей культурных ценностей, побуждает нас обратиться к такому философско-педагогическому направлению, как аксиология. Ценностный подход разработан в философской, психологической и педагогической науках. Понятие ценностей является весьма обширным, так как затрагивает разные области наук, изучающих культуру, социум и место в нем человека. Наиболее обобщенное их определение принадлежит О.Г. Дробницкому: «Ценность – философское и социологическое (добавим, и психологическое) понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта, в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметные ценности), во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явления общественного (добавим, и индивидуального) сознания (субъектные ценности или ценности сознания)» [4, с. 462–463].

Аксиологи А.И. Арнольдов, Ю.И. Ефимов, А.А. Полякова, Л.Н. Столович анализируют категорию ценностей в качестве смыслообразующего фундамента бытия человека. Ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием

полноценного существования объекта, а главное произведения искусства. По содержанию различаются вещные ценности, логические, этические и эстетические [10, с. 507]. В системе ценностей в силу особенностей нашего исследования для нас наиболее важны эстетические ценности. Аксиологическая природа эстетических ценностей определяется, в частности, характером эстетического отношения человека к окружающему его социокультурному пространству, искусству и к визуальной среде.

Ценности, по мнению психологов, выступают важным регулятором становления культурной личности. Их исследовали Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и др. Для теории характерно рассмотрение соотношения общечеловеческих ценностей с ценностями конкретной личности. «Ценности производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире значимо для человека» (С.Л. Рубинштейн) [7, с. 369]. Педагогу вуза необходимо понимать, что преобразование для будущих педагогов-художников общекультурных ценностей в личностные возможно через эмоциональное и диалогическое осмысление ценностей искусства и опыта творцов разных художественных школ.

Идеи аксиологического подхода, представленные в научных исследованиях Н.А. Асташовой, Л.В. Блинова, И.Ф. Исаева, З.И. Равкина, В.А. Слостенина, Г.И. Чижаковой, Е.Н. Шиянова и многих других, свидетельствуют об эффективности их использования в решении проблем персонализации личности на различных этапах развития. Исследования по педагогической аксиологии в профессиональном образовании отличаются друг от друга тем, что при их разработке используются различные идеи философского понимания ценности. Такие наиболее распространенные определения в отношении к ценности, как значения и смыслы, категории значимого и должного, идеала и нормы, установка и иное, совершенно не противоречат друг другу, так как их объединяет эмоциональное предпочтение индивидом в выборе объектов и явлений.

Кроме того, категория «ценности» абсолютно применима к миру человека и миру искусства. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может, так как оно представляет собой особую антропологизацию значимости предметов и явлений [8, с. 86]. Рассматривая процесс формирования профессиональной персонализации будущих педагогов-художников с точки зрения аксиологического подхода, мы считаем, что раскрытие ценностного характера художественного творчества и мирового наследия необходимо для приближения будущего педагога-художника к общечеловеческим ценностям. Следовательно, аксиологический подход к формированию профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства, обучающихся на факультете искусств, рекламы и дизайна Тихоокеанского государственного университета, реализовывался в рамках музейной практики.

Прохождение музейной практики можно считать одним из наиболее значимых способов овладения будущими педагогами ИЗО способностью к грамотному восприятию художественных образов, умению их эстетически воспринимать, анализировать и интерпретировать. «У искусства столь же многовековой

опыт развития, как и у науки, и, чтобы подняться на сегодняшний уровень человеческих отношений, эмоциональных критериев предков, зафиксированных в искусстве, искусство это нужно научиться воспринимать» [6, с. 21]. Музейная практика является важным звеном учебного процесса, предусмотренным Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования. Входя в основную образовательную программу, музейная практика позволяет укрепить и расширить знания, приобретённые на аудиторных занятиях цикла общеобразовательных дисциплин, в частности «История изобразительного искусства».

Базой для проведения музейной практики факультета искусств, рекламы и дизайна ТОГУ является Дальневосточный художественный музей – крупнейший музей изобразительного искусства на Востоке России. Студенты второго курса очной и очно-заочной (вечерней) формы обучения проходят практику в четвёртом семестре. Её общая продолжительность – 2 недели, трудоёмкость – 3 зачетных ед. / 108 часов. Во время прохождения практики студенты знакомятся с музейными экспозициями, изучают основы музейного дела.

В экспозиции Дальневосточного художественного музея представлены произведения русского, западноевропейского и дальневосточного искусства коренных народов. В залах русского искусства представлена иконопись XV – XIX веков. Отечественное искусство более позднего периода отражает тенденции развития русской академической школы, творчество художников-передвижников, представителей художественных направлений рубежа XIX – XX веков («Мир искусства», «Союз русских художников», «Бубновый валет»). В Залах западноевропейского искусства выделены школы: итальянская, немецкая, голландская, фламандская и французская. Здесь экспонирована живопись, а также коллекция мейсенского фарфора, салонная мебель Франции. Коллекция не большая, но даёт наглядное представление о развитии и взаимовлиянии изобразительного искусства стран Западной Европы XV – XIX веков. В музее есть залы, посвящённые искусству народов Приамурья и Севера Дальнего Востока – предметы творчества мастеров-аборигенов, национальный костюм и домашняя утварь, выполненные из кожи рыбы, меха, кости, дерева и украшенные орнаментом. Студентам предоставлена возможность подлинного знакомства с классическим и региональным искусством, что способствует формированию познавательного интереса к истории и художественной культуре.

Рассматривая музейную практику, как способ формирования профессиональной персонализации будущих педагогов изобразительного искусства, необходимо соблюдать следующие принципы, позволяющие учесть особую аксиологическую значимость образования и творческий характер обучения: 1) принцип искусствоведческой доминанты, в которой осуществляется художественно-эстетическое и художественно-аналитическое развитие таких качеств, как творческое мышление, умения анализировать, сопоставлять, сравнивать художественные произведения; 2) принцип единства художественного образования с общекультурным художественным процессом; 3) принцип активного, теоретического обучения в сочетании с принципом

ориентации на практическую художественную деятельность педагога-художника; 4) интеграция полученного во время прохождения музейной практики опыта с другими профилирующими дисциплинами (рисунок, живопись, ДПИ). Особую ценность для студентов имеет взаимодействие с подлинными произведениями искусства во время прохождения музейной практики. На аудиторных занятиях педагог ВУЗа вынужден работать с квазиобъектами (электронные фотоизображения иллюстраций, мультимедиа слайды), которые не достаточно ясно представляют вниманию обучающихся художественно-выразительные свойства изобразительных (цвет, тон, фактура, техника и др.) и пластических искусств (форма, объем, материал и др.).

Прохождению музейной практики предшествовал цикл лекционных и практических занятий по дисциплине «История изобразительного искусства», на которых мы выделили отдельным блоком аксиологический ракурс изучения учебного материала. Для реализации аксиологического подхода к формированию профессиональной персонализации будущих педагогов ИЗО при прохождении музейной практики нами был запланирован и осуществлен пересмотр всех культурно-исторических этапов развития мирового искусства, вектором направления которого было выявление ценностного содержания каждой эпохи. На примерах конкретных эпох, направлений и творчества мастеров, мы классифицировали общечеловеческие и личностные ценности: 1) сакральный смысл искусства (мифология, религия, верования); 2) человек, его жизнь, чувства, мышления; 3) патриотические чувства родному Отечеству; 4) красота, прекрасное; 5) природа; 6) истина, познание; 7) деятельность, созидание. Например, воспевание человека и его неограниченных возможностей отслеживается в произведениях скульптуры, живописи, архитектуры (ордерная система) в Античности и Возрождении, а идея героического пафоса, патриотизма находят отражение в эпоху классицизма XVII – XVIII вв.

После проведения цикла аудиторных занятий мы организовали во время посещения музея запланированную дискуссию на тему: «Ценности в изобразительном искусстве и культуре, их влияние на личность». На примерах конкретных подлинных художественных произведений, мы анализировали разновидности общечеловеческих и личностных ценностей.

Выводы

Оценивая работу студентов во время дискуссии необходимо заметить, что их суждения относительно ценностей стали более конкретными. Студенты начали рассуждать и высказываться более открыто, нежели на практических аудиторных занятиях. Было выяснено, что 70 % участников дискуссии видят смысловым центром искусства именно человека. При этом практиканты старались развернуть свои мысли относительно роли человека в искусстве, уточняя, что речь может идти о художнике с его чувствами и размышлениями, о грамотном зрителе с его суждениями, о главном герое произведения. Студенты стали осознавать, что посыл искусства напрямую зависит от послания творца, от его внутреннего мира, культуры, от тех ценностей, которые он несет зрителю [11], [12]. В итоге все то, что получает зритель от общения с произведением – есть посыл ав-

тора. Понимание этого является хорошим показателем формирования профессиональной персонализации будущего педагога изобразительного искусства при прохождении музейной практики.

Таким образом, аксиологический подход раскрывает для будущего педагога ИЗО ценностный потенциал изобразительного искусства и визуальной среды. Для фор-

мирования профессиональной персонализации это дает возможность понять содержания произведений, увидеть и осознать преобразования художественного языка, выраженного в изобразительных и стилевых приемах, характерного для каждой художественно-исторической эпохи.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М: Искусство, 1986 г. 445с.
2. Блинов Л.В., Недорезова В.Л. Социально-профессиональная компетентность личности – продукт межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование и наука. 2008. № 1. С. 52–56
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию // Под ред. П. Алексеева / С.И. Гессен. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
4. Дробницкий О.Г. Ценность. Философская энциклопедия. / под ред. Ф.В. Константинова. М: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5. С. 462–463.
5. Прокопова А.С. Аксиологический подход к развитию визуальной культуры будущих учителей ИЗО и его реализация в учебном процессе вуза/ А.С. Прокопова //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 203–207.
6. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. М.: КД Либроком, 2009. 272 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб: Изд-во Питер, 2002. 720 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Академия, 2002. 576 с.
9. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. М.: 2005. 448 с.
10. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. 719 с.
11. Хворостов Д.А., Хворостов А.С. Организация учебных практик по научно-исследовательской работе в художественном образовании в рамках ФГОС ВО с учётом профессиональных стандартов // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. №2 (99). С. 351–355.
12. Хворостов А.С., Хворостов Д.А. Методология и технология профессионального образования в изобразительном искусстве и дизайне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. №2 (95). С. 325–328.

References

1. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bakhtin. M: Art, 1986. 445 p.
2. Blinov L.V., Nedorezova V.L. Social and professional competence of the individual – a product of intercultural interaction // Pedagogical education and science. 2008. No. 1. Pp. 52–56
3. Gessen S.I. Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy // Ed. P. Alekseeva / S.I. Hesse. M.: Shkola-Press, 1995. 448 p.
4. Drobnitsky O.G. Value. Philosophical Encyclopedia. / ed. F.V. Konstantinov. – M: Soviet Encyclopedia, 1970. T. 5. Pp. 462–463
5. Prokopova A.S. Axiological approach to the development of visual culture of future art teachers and its implementation in the educational process of a university / A.S. Prokopova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2017. T. 6. No. 3(20). Pp. 203–207.
6. Rozin V.M. Visual culture and perception: how a person sees and understands the world / V.M. Rozin. M.: KD Librocom, 2009. 272 p.
7. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology / S.L. Rubinstein. – St. Petersburg: Petersburg Publishing House, 2002. 720 p.
8. Slastenin V.A. Pedagogy: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov. M.: Academy, 2002. 576 p.
9. Dictionary of pedagogy (interdisciplinary) / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kojaspirov. M.: 2005. 448 p.
10. Philosophical Dictionary / Ed. I.T. Frolova. M.: Republic, 2001. 719 p.
11. Khvorostov D.A., Khvorostov A.S. Organization of educational practices for research work in art education within the framework of the Federal State Educational Standard taking into account professional standards // Scientific notes of the Orel State University. 2023. №2 (99). Pp. 351–355.
12. Khvorostov D.A., Khvorostov A.S. Methodology and technology of professional education in fine arts and design // Scientific notes of the Orel State University. 2022. №2 (95). Pp. 325–328.

УДК 378.14

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-324-328

РАТАНОВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА

старший преподаватель кафедры Цифровой экономики НОЧУ ВОНОЧУ ВО – Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: rov75@yandex.ru

RATANOVA OLGA VALENTINOVNA

Senior Lecturer of the Department of Digital Economics AT NIGHT IN the Non-governmental Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Financial and Industrial University “Synergy”, Moscow, Russia
E-mail: rov75@yandex.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR PREVENTION DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

Статья посвящена актуальной проблеме: профилактике девиантного поведения подростков группы социального риска и знакомству будущих педагогов-девиантологов с разнообразными формами профилактической работы. Государство ставит перед всеми заинтересованными ведомствами, в том числе, перед школой, задачу по обеспечению профилактики различных антисоциальных отклонений в поведении современных подростков. Девиантным считается поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила, причиняющее ущерб отдельным людям, обществу в целом. Установлены факторы, вызывающие отклонения в поведении: социальные, психологические, медико-биологические.

Выдающиеся педагоги и психологи прошлого (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский, В.А. Сухомлинский), заложили основы профилактики девиантного поведения. Современные исследования профилактику трактуют в широком и узком смысле: как включение подростка в работу коллектива и как специальные меры по предотвращению отдельных отклонений. Автором разработана система подготовки студентов к профилактической деятельности с подростками группы риска, включающая цель, задачи, направления, пути, средства профилактической работы педагогов-психологов.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, профилактика девиантного поведения, система подготовки студентов к профилактической работе с подростками.

The article is devoted to an urgent problem: the prevention of deviant behavior of adolescents at social risk and the acquaintance of future teachers of deviantology with various forms of preventive work. The State sets the task for all interested departments, including schools, to ensure the prevention of various antisocial behavioral abnormalities in modern adolescents. Deviant behavior is considered to violate generally accepted norms and rules in a given society, causing damage to individuals and society as a whole. The factors causing behavioral deviations have been identified: social, psychological, and biomedical.

Outstanding teachers and psychologists of the past (L.S. Vygotsky, A.S. Makarenko, V.N. Soroka-Rossinsky, V.A. Sukhomlinsky) laid the foundations for the prevention of deviant behavior. Modern research interprets prevention in a broad and narrow sense: as the inclusion of a teenager in the work of a team and as special measures to prevent individual deviations. The author has developed a system for preparing students for preventive activities with adolescents at risk, including the purpose, objectives, directions, ways, and means of preventive work of educational psychologists.

Keywords: deviant behavior, adolescents, the profile of deviant behavior, the system of preparing students for preventive work with adolescents.

Введение

Актуальность. В Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ внесены изменения Федеральным законом от 7 июня 2017 г. N 109-ФЗ. Согласно положениям этого закона, основными задачами деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних являются: «предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опас-

ном положении» [15]. Таким образом, государство ставит перед всеми заинтересованными структурами, в том числе педагогами, задачу по обеспечению профилактики любых антисоциальных отклонений в поведении современных подростков. При этом, важно определить и, по возможности, устранить причины девиаций, нивелировать факторы, вызывающие те или иные отклонения. Выявление причин возникновения поведенческих отклонений позволяет максимально продуктивно проводить работу по профилактике девиаций.

Цель. Изучение путей ознакомления будущих педагогов с сущностью девиантного поведения подростков, причинами его возникновения, путями профилактики поведенческих отклонений.

Новизна. С позиций системно-структурного подхо-

да разработана система подготовки студентов к профилактике девиантного поведения.

Методы. Анализ научных источников, обобщение различных подходов к трактовке девиантного поведения, классификация видов поведенческих отклонений, сравнение различных путей подготовки студентов к профилактике девиантного поведения, моделирование процесса подготовки будущих педагогов к работе с подростками-девиантами.

Изложение основного материала

Девиантное или отклоняющееся поведение (от лат. *deviatio* – отклонение) в большинстве источников трактуется как «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам» [4, с. 234]. В философских трудах отклоняющимся называют «поведение, нарушающее общепринятые в данном обществе нормы и правила» [14, с. 469]. Большинство специалистов отмечают, что девиантность – это нарушение, с одной стороны, моральных, нравственных, социально-культурных норм, с другой, это несоблюдение законов, правил, регулируемых государством.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский называл девиации «ненормальным поведением, которые могут встречаться и у нормальных людей, представляя из себя временное и преходящее поведение» [2, с. 313]. По его мысли, наряду со случайными отклонениями могут иметь место и длительные и даже постоянные девиации.

Современные психологи возражают относительно временных отклонений и трактуют девиантное поведение как «устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу» [6, с. 15]. При этом самой личности также наносится ущерб в разнообразных формах социальной дезадаптации, негативных изменениях во внутренних сферах личности.

Известный ученый-девиантолог Ю.А. Клейберг трактует девиантное поведение как «специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним». [5, с. 11]. Как правило, подростки-девианты демонстрируют пренебрежение к существующим социальным нормам и приверженность к девиантным формам поведения.

Существенное значение в профилактике девиаций имеют факторы, приводящие к ним. В ряде публикаций, выполненных на основе междисциплинарных исследований (А.Ф. Десятниковский, А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов, В.Г. Кузнецов, В.Д. Менделевич и др.), определяющими факторами отклонений в поведении названы 1) «социальные факторы (социально-экономическая ситуация, неблагополучная семья, референтная группа и др.), 2) психологические факторы (фрустрированность, мотивация поведения и др.) и лишь после них 3) медико-биологические (свойства нервной системы, состояние здоровья, возрастные и половые особенности, наследственность и др.)» [3, с. 246–249].

Одним из первых в отечественной науке поднимал проблему профилактики девиантного поведения Л.С. Выготский. Говоря о перевоспитании дезадаптиро-

ванных детей и подростков, он понимал под ней «коренную переработку, перестройку уже существующих систем реакций» [2, с. 92]. Л.С. Выготский трактовал профилактику в широком смысле, включая в него любые «целенаправленные, преднамеренные, сознательные воздействия» [2, с. 92], вызывающие запланированные изменения в психике. В качестве средств профилактики он включал разнообразные воспитательные, коррекционные, профилактические воздействия с целью противодействия негативному поведению.

Несколько иные взгляды на профилактику отклонений в поведении были у выдающего отечественного педагога А.С. Макаренко. Он считал, что «дисциплина создается не отдельными «дисциплинарными» мерами, а всей системой воспитания, всей обстановкой жизни, всеми влияниями, которым подвергаются дети» [7, с. 24].

Одним из важнейших достижений опыта А.С. Макаренко является воспитание в коллективе и через коллектив. Как он сам называл этот метод – «педагогика параллельного действия», «когда против личности восстановлен весь коллектив» [8, с. 188], в случае нарушения ею норм, правил жизни сообщества.

В особенно сложных случаях педагогической запущенности, когда девиантность становилась образом жизни, то, по мнению великого педагога, «самые убийственные комплексы привычек никогда эволюционно не разрешаются» Для этого, считал он, «нужны какие-то более острые моменты, взрывы, потрясения» [8, с. 507]. Этот метод он называл «метод взрыва», состоящий в резком и неожиданном разрушении негативных взглядов, убеждений подростка.

Другой известный педагог прошлого В.Н. Сорока-Росинский считал, что профилактическую работу в воспитательно-исправительных учреждениях для подростков с глубоким уровнем девиантности, которых тогда называли «морально дефективными», «приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы» [11, с. 150]. Таких подростков он считал неисправимыми в обычных условиях школы и помещению их в специализированные учреждения.

Иначе следует подходить, считал В.Н. Сорока-Росинский, к подросткам чьи девиации не являются глубокими, агрессивными или криминальными. Для них «требуется не радикальное перевоспитание, предполагающее полное перерождение всей натуры, а лишь очень интенсивный воспитательный процесс, имеющий своей целью известную гармонизацию психики» [11, с. 151]. В результате их мировоззрение, поведение меняется и они способны обучаться в обычных школах.

Выдающийся советский педагог, В.А. Сухомлинский был убежден, что «трудные дети – это понятие сложное. У каждого из них что-то свое, особенное, индивидуальное, свои особенности, отклонения от нормы, свои пути воспитания» [13, с. 104]. Многолетний опыт педагогической работы убедил В.А. Сухомлинского в различии отклонений в уровне девиантности разных детей и необходимости дифференцированного подхода к профилактике их отклонений.

Современные исследователи ведут активный поиск наиболее эффективных путей профилактики девиантного поведения. Под профилактикой специалисты понимают «совокупность государственных, обще-

ственных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков» [12, с. 294]. В социальной педагогике это определение трактуется более расширенно как научно обоснованные, «запланированное предупреждение неблагоприятных событий» [12, с. 295] путем устранения психологических, социокультурных факторов, способных негативно сказаться на физическом, психическом, нравственном здоровье, самореализации детей группы риска.

Большинство специалистов считают профилактику сложным структурным образованием, включающим ряд составляющих: «нейтрализующих, компенсирующих, предупреждающих социальные отклонения, устраняющих их» [12, с. 295].

Специальные исследования профилактики девиантного поведения представляют ее в широком и узком смысле. Профилактика «в широком смысле включает весь комплекс социально-педагогической деятельности по воспитанию, коррекции, ресоциализации, перевоспитанию детей и подростков группы риска, направленной на предотвращение отклонений в их поведении; в узком смысле – это целенаправленная социально-педагогическая деятельность по предупреждению конкретных поведенческих отклонений детей группы риска» [9, с. 76].

Специалистами определены направления работы с подростками группы риска по профилактике девиаций: 1) «социальное – приобретение и развитие социальных качеств, освоение общественных норм» 2) культурное «овладение информационной и речевой культурой»; 3) «психолого-педагогическое – личностное развитие» [1, с. 97]. Единство данных направлений создает благоприятные условия для профилактики отклонений в поведении.

Специальными исследованиями выявлены такие этапы профилактики девиаций подростков: 1) «воспитательно-профилактическая деятельность», осуществляемая в общеобразовательных учреждениях; 2) «пресечение преступности несовершеннолетних», проводимая правоохранительными органами; 3) «пенитенциарные меры, осуществляемые исправительно-воспитательными учреждениями»; 4) «меры по предупреждению рецидивной преступности, осуществляемые правоохранительными органами, общественными организациями, трудовыми, учебными коллективами». [10, с. 81]. Профилактическая работа по предотвращению девиаций начинается в стенах образовательных учреждений. В случае, если эта работа не дает результата, она продолжается правоохранительными органами, в частности, постановкой на учет в инспекции по делам несовершеннолетних. При совершении правонарушений подросток по решению суда может быть помещен в спецшколу или спецПТУ. При совершении тяжких преступлений или рецидивной преступности – в воспитательную колонию.

Проведенный нами сравнительно-сопоставительный анализ литературы по девиантологии (Е.А.Гринева, Е.В. Змановская, В.А. Николаев, И.А. Олевская, Ю.А. Петриченко и др.) позволил разработать систему подготовки студентов к профилактиче-

ской деятельности с подростками группы риска.

Цель этой подготовки – сформировать направленность личности будущих девиантологов на профилактическую работу по предотвращению девиаций подростков группы риска.

Задачи: 1) развить устойчивую позитивную мотивацию к профилактической работе с подростками; 2) сообщить научные данные о сущности девиации, факторах, их вызывающих; 3) заложить основы научных знаний о профилактике различных видов девиаций; 4) сформировать умения проведения разнообразных видов профилактической деятельности с подростками группы риска; 5) обучить навыкам сплочения детского коллектива и организации коллективных форм воспитательной деятельности.

Подготовка будущих педагогов к профилактике девиантного поведения проводится по следующим направлениям:

- развитие мотивации к работе с подростками группы риска, в частности, профилактической работы с ними;

- сообщение научных знаний о сущности подростковых девиаций, технологиях, средствах, методах, формах профилактической работы;

- практическое освоение индивидуальной, групповой, коллективной профилактической работы с подростками;

- применение на практике различных средств профилактической работы с подростками.

Пути подготовки будущих педагогов к профилактике девиантного поведения подростков:

- включение в учебный процесс знаний о сущности, видах девиаций, факторах, вызывающих отклонения в поведении, сущности, этапов профилактики подростковых девиаций;

- отработка на семинарских, практических занятиях технологий, методов, средств профилактики поведенческих отклонений;

- в рамках внеучебной работы организация киноклуба по просмотру кинофильмов о подростках: «Республика ШКИД», «Друг мой Колька», «Точка, точка, запятая», «100 дней после детства», «Слово пацана» и др.;

- в процессе волонтерской работы включение студентов в профилактическую работу в инспекции по делам несовершеннолетних;

- в рамках воспитательной работы был организован литературный дискуссионный клуб, работа которого предполагала обсуждение книг о подростках и работе с ними: «Ночевала тучка золотая» – А. Приставкин, «Педагогическая поэма» – А.С. Макаренко, «Кража» – В. Астафьев, «Детский дом» – Л. Миронова, «Благие намерения» – А. Лиханов, «Интернат» – Г. Пряхин и др.

В качестве средств подготовки будущих педагогов к профилактике девиантного поведения использовались

- теоретические и практические занятия;

- тренинги по развитию правил общения, взаимодействия с подростками;

- деловые и ролевые игры по ознакомлению с типичными ситуациями нарушения дисциплины подростками и путями выхода из них;

- освоение коллективных форм работы с подростками: коллективные творческие дела, коллективные твор-

ческие игры, коллективные творческие праздники и др.;
– знакомство с информационно-компьютерными технологиями, используемыми в работе с подростками: виртуальная и дополненная реальность, аудиовизуальные презентации, виртуальные экскурсии по воспитательным колониям, спецшколам, исправительным колониями и др.

Выводы

Существуют различные подходы к трактовке девиантного поведения. Известные психологи прошлого и современности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Ю. Егоров, Е.В. Змановская, С.А. Игумнов, Ю.А. Клейберг, И.С. Кон, и др.) установили, что девиантное поведение – эпизодическое или регулярное нарушение человеком социально-правовых норм, наносящее ущерб окружающим людям, меняющее мотивы, установившееся самой личностью.

Специалисты-девиантологи (А.Ф. Десятниковский, А.Ю. Егоров, С.А. Игумнов, В.Г. Кузнецов, В.Д. Менделевич и др.) выделяют факторы, способные привести к различным девиациям: семьи группы риска, группировки асоциальной направленности, психологическая неуравновешенность, фрустрированность, агрессивность, свойства нервной системы и др.

Известные педагоги и психологи (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.) занимались проблемой профилактики подростковых девиаций. Ими установлено, что профилактика отклонений в по-

ведении должна начинаться с выявления причин ее возникновения, особенностей личности подростка. В зависимости от глубины и тяжести поведенческих отклонений выделяют несколько этапов профилактической работы; 1) интенсивное воспитательное воздействие для незначительных, случайных отклонений в условиях школы, детского коллектива; 2) глубокая перестройка мотивационно-потребностной сферы, поведения подростка, которая возможна в специальных условиях (реабилитационные центры, инспекции по делам несовершеннолетних); 3) полное перевоспитание, включающее помещение подростка в закрытые образовательно-воспитательные учреждения.

Многие исследователи (М.А. Галагузова, В.А. Николаев, И.А. Олевская и др.) считают, что профилактику следует трактовать в широком и узком смысле. В широком смысле она включает всю воспитательную, коррекционную работу с детским коллективом и воздействием на нарушителей с использованием принципа «параллельного действия», то есть всем коллективом. В узком смысле – это специальная работа педагогов, сопровождение подростков, направленные на профилактику конкретных отклонений в поведении.

Опираясь на результаты исследований (Е.А. Гринева, Е.В. Змановская, В.А. Николаев, И.А. Олевская, Ю.А. Петриченко др.) нами разработаны и апробирована система работы по ознакомлению студентов с профилактической работой с подростками группы риска, включающая цель, задачи, направления, пути, средства профилактики поведенческих отклонений.

Библиографический список

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2001. 160 с.,
2. Выготский Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
3. Егоров А.Ю., Игумнов С. А. Расстройства поведения у подростков: клинико-психологические аспекты / А. Ю. Егоров, С.А. Игумнов. СПб.: Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). 434 с
4. Краткий психологический словарь / Абраменкова В. В., Аванесов В. С., Агеев В. С. и др.; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. Учебное пособие для вузов. М.: ТЦ СФЕРА при участии «Юрайт-М» 2001. 160 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология : (психология отклоняющегося поведения) : учебное пособие для студентов, изучающих психологию, социальную работу и социальную педагогику / Е. В. Змановская. 5-е изд., стер. - Москва : Академия, 2008. 287 с.
7. Макаренко А.С. Воспитание детей в семье // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Ред. коллегия: В.И. Столетов (пред.) и [и др.]. Т.2. Под ред. И.А. Каирова (отв. ред.) [и др.]. М.: Педагогика, 1977. 320 с. С. 7–146.
8. Макаренко А.С. Сочинения, изд. 2. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. Т. 5.
9. Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А. Сущность профилактики девиантного поведения подростков / В.А. Николаев, Е.А. Гринева, И.А. Олевская// Педагогика. № 11, 2020. С. 73–80.
10. Петриченко Ю.А. Педагогические условия повышения результативности профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями: дис... кандидата педагогических наук: / Ю.А. Петриченко. Елец, 2004. 170 с.
11. Сорока-Россинский В.Н. Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
12. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.
13. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. пед. соч.: в 3-х т. Т.3 / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1981. 640 с. С. 7–204.
14. Философский энциклопедический словарь. М.: «Сов. Энциклопедия», 1983. 840 с
15. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=294932>

References

1. Vasilkova Yu. V. Methodology and work experience of a social pedagogue: Textbook for students. higher pedagogical studies. M.: «Academy», 2001. 160 p.,
2. Vygotsky Pedagogical psychology / Edited by V.V. Davydov. M.: Pedagogy, 1991. 480 p.
3. Egorov A. Yu., Igumnov S. A. Behavior disorders in adolescents : clinical and psychological aspects / A. Yu. Egorov, S. A. Igumnov. St. Petersburg : Speech, 2005 (PPP Type. Science). 434 p.
4. A brief psychological dictionary / Abramenkova V. V., Avansov V. S., Ageev V. S., etc.; Under the general editorship of A.V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. - M. : Politizdat, 1985. 431 p.
5. Kleiberg Yu. A. Psychology of deviant behavior. Textbook for universities. Moscow: Shopping center SPHERE with the participation

of «Yurayt-M» 2001. 160 p.

6. *Zmanovskaya E.V.* Deviantology : (psychology of deviant behavior) : a textbook for students studying psychology, social work and social pedagogy / E. V. Zmanovskaya. 5th ed., erased. Moscow :Akademiya, 2008. 287 p.

7. *Makarenko A.S.* Parenting in the family // Selected pedagogical works. In the 2nd ed. board: V.I. Stoletov (prev.) and [et al.]. Vol. 2. Edited by I.A. Kairov (ed.) [et al.]. M.: Pedagogy, 1977. 320 p. Pp. 7–146.

8. *Makarenko A.S.* Essays, ed. 2. M.: Publishing House of the APN of the RSFSR, 1958. Vol. 5

9. *Nikolaev V.A., Grineva E.A., Olevskaya I.A.* and the essence of the prevention of deviant behavior of adolescents / V.A. Nikolaev, E.A. Grineva, I.A. Olevskaya // *dr // Pedagogy*. No. 11, 2020. Pp. 73–80.

10. *Petrichenko Yu.A.* Pedagogical conditions for improving the effectiveness of preventive work with juvenile delinquents : dissertation of the candidate of pedagogical sciences: / Yu.A. Petrichenko. Yelets, 2004. 170 p.

11. Soroka-Rossinsky V.N. Pedagogical works / Comp. A.T. Gubko. M.: Pedagogika, 1991. 240 p.

12. *Social pedagogy: A course of lectures / Under the general editorship of M.A. Galaguzova.* M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2000. 416 p.

13. *Sukhomlinsky V.A.* Conversation with a young school principal // Elected teacher. op.: in 3 vols. Vol.3 / Comp. O.S. Bogdanova, V.Z. Smal, A.I. Sukhomlinskaya. M.: Pedagogy, 1981. 640 p. Pp. 7–204.

14. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: Sov. En-cyclopedia, 1983. 840 p.

15. <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=294932>

СЕЛИВЕРСТОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

старший преподаватель кафедры информационного менеджмента и информационно-коммуникационных технологий имени В.В. Дика института информационных технологий, негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

SELIVERSTOV SERGEY NIKOLAEVICH

Senior Lecturer at the Department of Information Management and Information and Communication Technologies named after V.V. Dick Institute of Information Technology, non-governmental educational private institution of higher education "Moscow Financial and Industrial University "Synergy", Moscow, Russia
E-mail: hdvideovorle@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF GENERAL EDUCATION SCHOOL STUDENTS

Статья посвящена важной проблеме современности – развитию национального самосознания школьников. В статье обосновывается актуальность реализации данной проблемы, основанная на государственном заказе, сформулированном в нормативных актах, постановлениях, указах. Рассмотрены психологические подходы к трактовке понятия «самосознание». Выявлено соотношение понятий национальное сознание и национальное самосознание. Проведен анализ понятий этническое и национальное самосознание. На основе изучения соотношения понятий «этнос» и «нация» показано, что нация представляет собой интеграцию различных этносов, объединенных общим языком, общей историей, территорией, культурой. Ведущим условием интеграции этносов в нацию является наличие общего национального самосознания. Сделан вывод, что национальное самосознание личности представляет собой результат когнитивно-чувственного освоения национального самосознания этнической общности.

Рассмотрены механизмы и факторы формирования самосознания личности, которые экстраполированы на развитие национального самосознания. Ведущим фактором является нахождения человека в определенной языковой, социально-культурной среде. К механизмам развития национального самосознания относятся самооценка, рефлексия. Разработаны направления, пути, средства, условия развития национального самосознания.

Ключевые слова: национальное самосознание, самосознание, сознание, этнос, нация, патриотизм, самооценка, рефлексия.

The article is devoted to an important problem of our time – the development of national self-awareness of schoolchildren. The article substantiates the relevance of the implementation of this problem, based on the state order formulated in regulations, resolutions, and decrees. Psychological approaches to the interpretation of the concept of "self-awareness" are considered. The relationship between the concepts of national consciousness and national self-awareness is revealed. The concepts of ethnic and national identity are analyzed. Based on the study of the relationship between the concepts of "ethnicity" and "nation," it is shown that a nation is an integration of various ethnic groups united by a common language, common history, territory, and culture. The leading condition for the integration of ethnic groups into a nation is the presence of a common national self-awareness. It is concluded that the national self-awareness of an individual is the result of the cognitive-sensory development of the national self-awareness of an ethnic community.

The mechanisms and factors in the formation of a person's self-awareness are considered, which are extrapolated to the development of national self-awareness. The leading factor is a person's location in a certain linguistic, socio-cultural environment. Mechanisms for the development of national self-awareness include self-esteem and reflection. Directions, ways, means, conditions for the development of national self-awareness have been developed.

Keywords: national identity, self-awareness, consciousness, ethnicity, nation, patriotism, self-esteem, reflection.

Введение

Актуальность. Во многих государственных документах проводится мысль о необходимости сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В Указе Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» говорится, что в основу деятельности государства должны быть положены «многовековой историко-культурный опыт становления и развития российской государственности, основанный на взаимодействии и сотрудничестве на-

родов, населяющих Российскую Федерацию» [10]. При этом отмечается, что «приоритетами государственной национальной политики Российской Федерации являются: укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации)» [10]. Одной из ведущих духовно-нравственных ценностей современной России является национальная идентичность. Она формируется в процессе развития национального самосознания детей, начиная с самого юного возраста.

Развитое национальное самосознание лежит в

основе важнейшего качества человека – патриотизма. Недооценка важности развития национального самосознания в последние десятилетия привела к тому, что выросло целое поколение молодых людей, которые не считают необходимым «отдавать долги» своей Родине. Особенно остро это проявилось в начале специальной военной операции, когда сотни тысяч парней сбежали из России. В свете названных социальных заказов общества, недостаточно активной работы государственной системы воспитания, современным образовательным учреждениям необходимо значительно усилить работу в направлении развития в наших детях российской идентичности.

Цель исследования состоит в изучении возможностей школ, внешкольных организаций, учреждений культуры, негосударственных, некоммерческих объединений, семьи в развитии национального самосознания детей. В качестве средств развития национального самосознания детей важно интегрировать традиционные (народные) средства, а также современные средства, основанные на использовании компьютерных, цифровых технологий, нейросетей и др.

Задачи исследования:

- рассмотреть подходы к трактовке понятия «самосознание»;
- выявить сущность понятия «национальное самосознание»;
- определить соотношение понятий «национальное сознание» и «национальное самосознание»;
- изучить структуру национального самосознания;
- выявить факторы, влияющие на развитие национального самосознания;
- обобщить направления, пути, средства, условия развития национального самосознания детей.

Новизна. На основе междисциплинарного подхода автор делает попытку обобщить сущность национального самосознания. Определить традиционные и инновационные средства развития национального самосознания.

Методы исследования. Анализ подходов к проблеме национального самосознания, выработанных в различных науках: этнологии, философии, этнопсихологии, социологии, этнопедагогике, психологии, фольклористике и др. Выявление методов, средств развития национального самосознания на основе анализа этих подходов и их экстраполяции на воспитательную работу с детьми с позиции педагогической науки.

Изложение основного материала

Прежде чем сформулировать сущность понятия «национальное самосознание», важно выяснить что такое самосознание? Существуют несколько подходов к его трактовке. В справочно-энциклопедических источниках самосознание трактуют как высшую форму развития сознания, выражающуюся в «осознанном отношении к своим потребностям, способностям, влечениям, мотивам поведения, переживаниям и мыслям, а также в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей» [5, с. 332]. Самосознание предполагает осознанное отношение к своим потребностям, запросам, поведению. Этого невозможно добиться без развития у ребенка адекватной самооценки,

эмоционально-когнитивному отношению к себе, своим способностям, возможностям.

В философском энциклопедическом издании самосознание характеризуется как «осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика, интересов, идеалов, мотивов поведения» [9, с. 591]. Самосознание развивается под влиянием длительной работы человека над собой.

Один из наиболее известных подходов основан на результатах исследований выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др.). По данным их исследований, «не сознание рождается из самосознания, а самосознание возникает в ходе развития сознания личности» [6, с. 677]. То есть самосознание является продуктом развития самой личности.

Для выявления путей развития национального самосознания важно определить механизмы формирования самосознания личности. По данным С.Л. Рубинштейна, самосознание возникает как результат воздействия внешних факторов: «взаимоотношений человека с окружающими, которые отражаются в его сознании, изменяют и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивают его сознание, его внутреннее отношение к другим людям и к самому себе» [6, с. 678]. Интериоризация процесса нахождения человека в определенной языковой, социально-культурной среде формирует его национальное самосознание. Как показывает опыт, особое влияние на развитие национального самосознания оказывает насыщение жизни ребенка произведениями народной культуры, национальными традициями, обычаями, что ускоряет процесс формирования его национальной идентичности.

Анализ различных подходов к трактовке сущности национального самосознания показал, что в науке нет единого мнения об этом феномене. Наряду с этим понятием употребляется термин «этническое самосознание». Анализ результатов исследований показал, что в «определении содержания понятий этническое самосознание, этническое сознание, национальное самосознание, национальное сознание, как и в трактовке их соотношения, наблюдается значительный разбой» [1, с. 175]. Во многом эти расхождения вызваны различием подходов к сущности понятий «этнос» и «нация».

Существуют различные подходы к понятиям «этнос», «нация» и их соотношению. Один из выдающихся этнологов современности В.А. Тишков, характеризует этническую общность как «коллектив людей, которые имеют общую историю, язык, обычаи и идентичность и следуют некоторым общим нормам поведения» [8, с. 54].

В данном подходе этносы являются составляющими других более обобщенных групп – нации, государства. По мнению В.А. Тишкова, нация – это не просто сумма этносов, живущих на одной территории. Нация – это «многоэтническое сообщество людей на основе единой государственности, территории, историко-культурной традиции и общего самосознания» [8, с. 57]. Нация, как правило, представляет собой единство множества этносов, проживающих совместно. Обычно эти этносы объединены общей территорией, историей, языком. Ведущим условием интеграции этносов в нацию является наличие общего национального

самосознания. В России российской национальное самосознание объединяет представителей разных этносов в единую российскую нацию. Хотя титульной нацией являются русские, но другие народы также относят себя к россиянам.

Сказанное подтверждают результаты этнологических исследований, в которых установлено, что «этническое самосознание является частью национального самосознания» [4, с. 99]. То есть нация образуется соединением ряда этносов, объединенных единым национальным самосознанием.

В.А. Тишков писал о россиянах как нации, что мы «представители разных национальностей (этнической принадлежности), будь они у власти или рядовые граждане, обладают схожими базовыми историко-культурными и духовными ценностями. Иначе они не праздновали бы одни и те же праздники, не пели бы одни и те же песни, не могли бы разговаривать на одном языке – русском и не считали бы своей родиной одну и ту же страну» [7, с. 26]. Именно благодаря единому российскому национальному самосознанию сегодня представители разных этносов отстаивают независимость Донбасса.

Ю.В. Бромлеем сформулировано определение национального самосознания этнической общности как «осознание нацией самой себя как целостной и устойчивой социальной общности, понимающей свое экономическое, политическое, духовное единство, осознающее национальные интересы и потребности, выражающие интересы национального развития» [2, с. 97]. Согласно данному определению, национальное самосознание включает сформированность целостного представления о нации, ее экономике, политике, культуре, путях развития и совершенствования сообщества.

Это же подтверждается в этнологических исследованиях, (Гаджимурадова, М.С. Джунусов, В.И. Козлов, П.И. Кушнер, В.В. Пименов, В.Ю. Хотинец и др.), национальное самосознание формируется под влиянием ряда факторов: «этническая среда, общее происхождение, общая историческая судьба, язык, культура, быт, обычаи, традиции, религия» [3, с. 83] и др. Данный подход позволяет представить национальное самосознание личности как результат освоения человеком национального самосознания этнической общности. В результате формируется представление о себе как представителе этноса, выражающееся в этнониме. Вместе с тем, знание и отношение к языку, культуре, традициям, религии и т.п. выступают содержательной составляющей национального самосознания.

Комплексный подход к структуре национального самосознания исходит из результатов исследований Ю.В. Арутюняна, Ю.В. Бромлея, Л.М. Дробижевой, Г.У. Солдатовой и др. Основы этого подхода к структуре национального самосознания заложила теория этноса Ю.В. Бромлея. Согласно данным исследований, его структура включает в себя: «сознание этнической принадлежности, проявляющееся в обозначении себя определенным этнонимом; представление о характерных чертах своего и чужих этносов; этнодетерминирующие, специфические компоненты культуры (язык, религия) характерные черты культуры, культурные традиции; этнические автостереотипы; представление об общности происхождения этноса; общность исторических судеб, исторический опыт, память об историческом прошлом;

представления о типичных чертах родной природы» [2, с. 99–107]. Таким образом, структуру национального самосознания личности можно представить в виде следующих составляющих: знание языка, культуры, истории нации, национальной психологии, осознание себя представителем данной нации.

Анализ научных источников, опытная работа показали, что развитие национального самосознания следует строить в следующих **направлениях**:

- освоение родного языка и языка межнационального общения;
- формирование научных, бытовых знаний, представлений о родной природе, территории проживания нации, ее истории, культуре, традициях, праздниках своего народа и других народов, составляющих российскую нацию;
- развитие эмоционально-ценностного отношения к своей нации, ее истории, культуре, выражающееся в этнониме, уважении к нации, гордости за боевые и трудовые подвиги предков, любовь к родной природе, уважительное отношение к национальной культуре;
- формирование деятельностно-поведенческой составляющей национального самосознания.

Развитие национального самосознания реализуется посредством следующих **путей**:

- глубокое изучение родного языка начиная с семьи, детского сада, школы;
- знакомство с национальной культурой путем освоения лучших произведений литературы, живописи, архитектуры;
- знакомство с народной культурой: народными играми, фольклором, традициями, промыслами;
- изучение территории на которой проживают разные российские этносы, ландшафта, природы, животного мира;
- знакомство с историей российской нации: ее становления, путях расширения российского государства за счет добровольного присоединения к нему территорий, населенных различными этносами, борьбе с врагами, посягающими на независимость России;
- знакомство с основными отраслями экономики российского государства, науки, образования, политики.

Как показывает опыт, в качестве средств развития национального самосознания могут быть использованы следующие группы **средств**:

- традиционные народные средства: игры, изучение фольклора, посещение музеев народного творчества;
- мастер-классы по изготовлению народных промыслов, игрушек, оберегов;
- знакомство с народными традициями путем их инсценирования, посещение фольклорных праздников, концертов, восстановление народных костюмов, воинских доспехов, оружия;
- занятия в кружках по изготовлению произведений народных промыслов, фольклорных студиях исполнения народных песен, спортивных секциях по освоению народных приемов борьбы, кулачного боя, ратоборств;
- виртуальные средства: виртуальные экскурсии по музеям, старинным русским городам, создание виртуальных музеев, виртуальные мастер-классы и др.

Реализация этих средств может происходить в

условиях семьи, дошкольных образовательных учреждений, школах, внешкольных организациях, культурно-образовательных учреждениях, музеях и т.п. К этой работе важно привлекать все слои населения: родителей, учителей, воспитателей, психологов, волонтеров, студентов-будущих педагогов. Работа по развитию национального самосознания может проводиться как в рамках первичного детского коллектива, так и в масштабах детского сада, школы, внешкольных учреждений, во дворах, в подъездах и т.п.

Выводы

Развитое национальное российское самосознание предполагает знание родного и русского языков, народной и национальной культуры, истории российской нации, наличие представлений о территории, природе разных участков огромной России. Полноценное национальное самосознание включает позитивное отношение к родному языку, национальной истории, культуре, уважение к ним, гордость за наших предков, которые в тяжелейших условиях создали одно из самых могу-

щественных государств мира. Национальное самосознание – это почитание миллионов солдат, отстоявших нашу свободу и независимость, уважение к ратному подвигу нашего народа в годы Великой отечественной войны. Национальное самосознание предполагает готовность трудиться на благо Родины, защищать ее территориальную целостность и независимость.

Развить в ребенке национальное самосознание – это значит научить любить свою семью, свою школу, малую родину и всю огромную Россию. Любить не умозрительно, а деятельно: сохранять и приумножать родную природу, сажать цветы, деревья, кустарники, очищать водоемы, препятствовать распространению оврагов, подкармливать зимующий птиц. Самое главное, что ребенок должен усвоить: учеба – это не его личное дело. Хороший ученик – это хороший труженик, который принесет больше пользы своей семье и своему отечеству. Формирование такого ценностного отношения к Родине предполагает длительную, многолетнюю работу с детьми, начиная с детского сада. Только в этом случае из ребенка вырастет настоящий патриот твоей Отчизны.

Библиографический список

1. *Бромлей Ю.В.* Очерки теории этноса. М.: Наука, 1983. 412 с.
2. *Бромлей Ю.В.* Этнос и этнография. М.: Наука, 1973. 283 с.
3. *Гаджимурдова З.М.* Этническое самосознание личности в эпоху интенсификации интеграционных процесс: на материале народов Дагестана: дис...докт. психологических наук. М., 2008. 653 с.
4. *Куличенко М.И.* Расцвет и сближение наций в СССР. Проблемы теории и методологии. М.: Мысль, 1981.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. НИИ общей и педагогической психологии. АПН СССР. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
6. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Изд. 2-е. М., Государственное учебно-педагогическое издание министерства просвещения РСФСР, 1946. 703 с.
7. *Тишков В.А.* Российский народ: история и смысл НСС. М.: Наука, 2013. 649 с.
8. *Тишков В.А., Шабаяев Ю.П.* Этнополитология: Политические функции этничности. Учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. / В.А. Тишков, Ю.П. Шабаяев. М.: Издательство Московского университета, 2019. 416 с.
9. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983, 839 с.
10. <https://base.garant.ru/70284810/> [Электронный источник]

References

1. *Bromley Yu.V.* Essays on the theory of ethnos. M.: Nauka, 1983. 412 p.
2. *Bromley Yu.V.* Ethnos and ethnography. M.: Nauka, 1973. 283 p.
3. *Gadzhimuradova Z.M.* Ethnic identity of the individual in the era of intensification of the integration process: based on the material of the peoples of Dagestan: dis...doct. psychological sciences. M., 2008. 653 p.
4. *Kulichenko M.I.* The heyday and rapprochement of nations in the USSR. Problems of theory and methodology. M.: Mysl, 1981.
5. Psychological dictionary / Edited by V.V. Davydov, A.V. Zaporozhets, B.F. Lomov and others. Research Institute of General and Pedagogical Psychology. APN USSR. M.: Pedagogy, 1983. 448 p.
6. *Rubinstein S.L.* Fundamentals of general psychology. Ed. 2-E. M., State educational and pedagogical publication of the Ministry of Education of the RSFSR, 1946. 703 p.
7. *Tishkov V.A.* The Russian people: the history and meaning of the National Assembly. M.: Nauka, 2013. 649 p.
8. *Tishkov V.A., Shabaev Yu.P.* Ethnopolitology: Political functions of ethnicity. Textbook for universities. 3rd ed., ispr. and add. / V.A. Tishkov, Yu.P. Shabaev. M.: Moscow University Press, 2019. 416 p.
9. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1983, 839 p.
10. <https://base.garant.ru/70284810/> [Electronic source]

СТРУКОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА

доктор филологических наук, сотрудник, Академия ФСО России, профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tatynassss@mail.ru

ДУДИНА ЕЛЕНА ФЕДОРОВНА

кандидат филологических наук, и.о. заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ЕРЁМЕНКО ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

сотрудник, Академия ФСО России

E-mail: eevregion57@mail.ru

STRUKOVA TATYANA VIKTOROVNA

Doctor of Philology, Employee, Academy of FSO of Russia, Professor of the Department of History of Russian Literature of the XI-XIX centuries, Orel State University

E-mail: tatynassss@mail.ru

DUDINA ELENA FEDOROVNA

PhD in Philology, Head of the Department of Russian as a Foreign Language and Intercultural Communication, Orel State University

EREMENKO ELENA VLADIMIROVNA

employee, Academy of the Federal Security Service of Russia

E-mail: eevregion57@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

LANGUAGE GAME IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

В настоящей статье охарактеризованы формы интерактивного обучения, определены их функции. Подробно рассмотрена специфика языковой игры как одной из форм интерактивного обучения. Обоснована возможность использования энигматических текстов (загадок, метаграмм, монограмм) на занятиях по русскому языку как иностранному. Приведены примеры введения различных форм языковой игры при изучении таких разделов, как фонетика, лексика, морфология, синтаксис, пунктуация.

Ключевые слова: интерактивные технологии, языковая игра, энигматический текст, загадка, метаграмма, монограмма.

This article describes the forms of interactive learning and defines their functions. The specifics of language games as one of the forms of interactive learning are examined in detail. The possibility of using enigmatic texts (riddles, metaphors, monograms) in classes on Russian as a foreign language is substantiated. Examples of introducing various forms of language play in the study of such sections as phonetics, vocabulary, morphology, syntax and punctuation are given.

Keywords: interactive technologies, language game, enigmatic text, riddle, metaphor, monogram.

Введение

В современной педагогической науке особое внимание уделяется рассмотрению сущности интерактивного обучения, принципов, методов и форм его реализации. Проектная деятельность, «мозговой штурм», деловые и ролевые игры, дискуссионные клубы, тренинги, мастер-классы, кластеры кейс-технологии, коучинг-сессия и прочие формы обучения ориентированы на практический подход, основанный на вовлечении обучающихся в образовательный процесс. Как справедливо отмечено, «инновационный аспект обновления современного образования связан с проблемой совершенствования обучения, разработкой и выдвиганием активных его форм, актуализацией самостоятельной работы студентов, формированием компетентностных свойств личности, характеризующих деятельные возможности студента в социальном контексте деятельности» [4].

Применение в учебном процессе перечисленных выше интерактивных технологий позволяет эффективно решать различные образовательные и воспитательные задачи. Интерактивные формы обучения способствуют развитию коммуникативных способностей, направлены на формирование профессиональных компетенций сту-

дентов и приобретение ими практических знаний: «все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [10, с. 33–34].

Использование интерактивных технологий является также эффективным способом формирования познавательного интереса к изучаемым предметам и дисциплинам, поскольку базируется на собственном опыте обучающихся, их непосредственном взаимодействии. Применение интерактивных технологий в образовательном процессе активизирует мыслительную деятельность студентов, способствует усвоению и запоминанию нового материала, его обобщению и систематизации.

К интерактивным формам обучения на занятиях по русскому языку как иностранному относится языковая игра, реализуемая в процессе чтения и расшифровки энигматических текстов (загадок, кроссвордов, шарад, метаграмм, логогрифов, монограмм и других). Обоснование возможности использования на занятиях

по русскому языку как иностранному энигматических текстов при изучении таких разделов, как фонетика, лексика, морфология, синтаксис, пунктуация определяет научную новизну данной статьи.

Цель статьи заключается в рассмотрении основных функций языковой игры, реализуемой в процессе знакомства иностранных обучающихся с текстами энигматических жанров. Реализации поставленной цели способствовало использование таких методов исследования, как анализ, синтез, индукция и дедукция. Тексты энигматических жанров состоят из нескольких структурно-смысловых отрезков, объединенных в единое семантическое и синтаксическое целое. Поиск отгадки в них осуществляется посредством раскодирования многоуровневого имплицитного смысла на когнитивном и вербально-фонетическом уровнях.

Изложение основного материала

Как показывает опыт работы многих специалистов в области преподавания русского языка как иностранного, «трудности у иностранных обучающихся возникают на всех этапах изучения языка, при этом особую сложность на начальной ступени обучения представляет постановка правильного произношения. В данном случае преподавателю следует ориентироваться на ассоциативные связи, имеющиеся в родном языке обучающихся. Так, например, при изучении звуков Ж и Ш целесообразно приводить примеры жужжания насекомого или шипения змеи» [13, с. 205]. Также рекомендуется «как можно чаще тренировать речевой аппарат учеников/студентов при помощи скороговорок, песен и считалок, имеющих в своем составе определенные букво- и звуко-сочетания, представляющие особую сложность для лиц, не являющихся носителями русского языка» [5, с. 74].

Для постановки правильного произношения отдельных звуков (в частности, согласных «ж» и «ш») можно использовать также тексты литературных и народных загадок:

Жу-жу, жу-жу,
Я на ветке сижу,
Я на ветке сижу,
Букву «ж» все твержу.
Знаю твердо букву эту
Я жужжу весной и летом! [8, с. 9];

Течет, течет – не вытечет,
Бежит, бежит – не выбежит;

Сто одежек
И все без застежек.

Ходит рыжий, пьет из лужи,
Не боится лютой стужи.
Хвост лохматый, черный нос...
Кто же это?
Рыжий ... (кот) [9, с. 28];

Бежит – журчит, поет всегда,
Жажду утолит... (вода) [7, с.31].

Языковая игра, лежащая в основе приведенных загадок, позволяет сформировать у обучающихся фонетиче-

ские навыки, а также повышает мотивацию к овладению русским произношением, развивает внимание и память, умение слышать и дифференцировать звуки, способствует выработке правильного звукопроизношения.

Наряду со звуками «ж» и «ш» определенная трудность возникает при постановке произношения звука «п» у обучающихся, для которых родным языком является арабский (в котором, как известно, нет этого звука). Чтение и повторение текста стихотворной загадки, построенной на системе повторов, обладающей четкой ритмической организацией, позволит отработать правильное звукопроизношение:

Кто там топает по крыше!
– Топ – топ – топ!
Чьи шаги всю ночь я слышу!
– Топ – топ – топ!
Я теперь усну едва ли!
– Топ – топ – топ!
Может, кошек подковыли
– Топ – топ – топ! [2, с.17].

При изучении такого раздела, как лексика целесообразно применять тексты метаграмм и монограмм, в которых зашифрованы различные слова, состоящие из одного и того же количества букв. Особенно продуктивно использование текстов монограмм, описательная часть которых включает пояснительные и императивные конструкции, указывающие на необходимость перестановки начальных букв в словах-энигматорах, посредством чего образуются новые слова. Обязательным компонентом кодирующей части монограммы является указание заглавной буквы во всех закодированных словах, что служит определенной графической подсказкой и существенно упрощает процесс преобразования зашифрованного смысла:

С «Д» – я буду род деревьев,
С «З» – же частью рта,
С «К» – я буду вид посуды,
Налита во мне вода [11, с. 4].

С «д» – из года в год встречаем,
С «т» – за нами ходит след,
С «п» – в лесу мы замечаем,
С «л» – труду приносит вред [12, с. 4].

Механизм языковой игры, реализуемый в монограммах, а также их графическая когерентность (составление слов и расположение их в горизонтальном положении) указывают на сходство данной модификации с энигматическим дискурсом кроссворда. Когнитивный механизм монограммы, имеющий как логическую, так и прототипическую основу, зависит от специфики мировосприятия адресата и его внутреннего рефлексивного опыта. Тексты монограмм отражают знания и представления человека об окружающем мире, репрезентируя повседневное (обыденное) сознание.

Особый интерес у обучающихся вызовет самостоятельное составление метаграмм и монограмм. Данный вид работы может быть организован как в парах, так и в группах. Сначала обучающимся следует предложить составить энигматические тексты, зашифровать в них несколько знакомых слов (от 3 до 5). Затем предложить

им обмениваться текстами и отгадать (расшифровать) их.

На этапе изучения морфологии целесообразно использовать загадки о частях речи, которые не только развивают логическое мышление, но и способствуют систематизации изученного материала и полученных знаний. В частности, это позволит повторить вопросы, на которые отвечает подразумеваемая в энигматическом тексте часть речи, ее постоянные признаки. Определенная сложность при изучении частей речи возникает в арабско-язычной аудитории, поскольку в арабском языке принято выделять всего три части речи: имя, глагол, служебные частицы. При изучении морфологических признаков таких частей речи, как имя числительное, местоимение, наречие в качестве элемента языковой игры продуктивным является использование текстов стихотворных загадок:

Быстро предметы оно сосчитает,
Строгий порядок при счёте их знает.
На два вопроса ответит вам только,
Это вопросы КОТОРЫЙ? и СКОЛЬКО?
Цифры частенько его заменяют,
Люди его в устной речи склоняют,
Часто при этом они ошибаются,
Как его звать, кто скорей догадается? [1, с. 177]

Если первое – «Я», «Мы»,
Если третье – «Он», «Они»,
А второе если, значит, «Ты» и «Вы».
И не иначе [6].

Признаки действий оно означает,
Всем любопытным оно отвечает
КАК? и КОГДА? ПОЧЕМУ? ОТЧЕГО?
ГДЕ? и КУДА же? ЗАЧЕМ? ДЛЯ ЧЕГО?
Очень не любит оно изменяться,
Род не имеет, не хочет склоняться.
Степень сравнения может иметь,
Как его имя, скорее ответь! [1, с. 178]

На занятиях, отведенных на изучение способов выражения грамматической основы предложения, отработку навыков ее нахождения, также можно использовать тексты стихотворных загадок:

Я его в основе встречу,
Подчеркну одной чертой.

На вопрос «Кто?», «Что?» ответит
Этот главный член. Какой? [6]

Этот главный член найду,
Две черты я проведу.
Он в основе есть, скажу я,
Называется... [6]

На занятиях по изучению правил русской пунктуации целесообразно использовать тексты загадок о знаках препинания, о правилах их постановки. Как известно, в арабском языке запятая, точка, вопросительный и восклицательный знаки имеют совершенно иное графическое обозначение, чем в русском языке. В связи с этим иностранным обучающимся нужно не только овладеть навыками постановки знаков препинания, но и усвоить их особенности их написания:

Знак такой: крючок и точка,
Напишу его на строчке.
Если что-то я спрошу,
То его в конце пишу.
Сколько? Где? Когда? Все просто...
После слов тех – ... [6]

Какая погода!
И снег замечательный!
Поставлю в конце
Знак другой – ... [6]

Выводы

Таким образом, использование языковой игры как одной из форм интерактивного обучения на занятиях по русскому языку как иностранному направлено на формирование фонетических навыков, расширение словарного запаса обучающихся, развитие их языкового чутья. Чтение стихотворных загадок, построенных на системе звуковых и лексических повторов, способствует отработке правильного произношения. Расшифровка текстов метаграмм и монограмм, а также их самостоятельное составление позволяют активизировать мыслительную и познавательную активность обучающихся, развивают языковую интуицию. Загадки о знаках препинания в игровой форме знакомят иностранных обучающихся с основными правилами русской пунктуации.

Библиографический список

1. Агеева И.Д. Новые загадки про слова. М.: Сфера, 2003.
2. Веселые картинки. 1988. №10.
3. Добрынина Т.Н. Интерактивная форма семинарских занятий в высшей школе // Педагогическое образование и наука: научно-методический журн. М., 2009. № 8. С. 70–74.
4. Добрынина Т.Н., Гуляевская Н.В. Интерактивные технологии обучения в условиях педагогических инноваций // <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskikh-innovatsiy/viewer> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 21.03.2024.
5. Жукова О.Г. Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного // Инновационная наука. 2020. № 3. С. 74–76.
6. <https://zagadka-otvet.ru/zagadki-pro-russkij-yazyk.html> [Электронный ресурс]. Дата обращения: 10.01.2024.
7. Кремнев В. Русская красавица. Для детей и взрослых. М., 1992.
8. Мурзилка. 1962. Январь. №1.
9. Мурзилка. 1978. № 8.
10. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32–41
11. Пионерская правда. 1925. № 22.

12. Пионерская правда. 1939. №72.
13. *Starodumov I.V.* Особенности преподавания русского языка как иностранного//Молодой ученый. 2018. №40. С. 204–207.

Reference

1. *Ageeva I.D.* New riddles about words. М.: Sfera, 2003.
 2. Funny pictures. 1988. No. 10.
 3. *Dobrynina T.N.* Interactive form of seminar classes in higher school // Pedagogical education and science: scientific and methodological journal. М., 2009. No. 8. Pp. 70–74.
 4. *Dobrynina T.N., Gulyaevskaya N.V.* Interactive learning technologies in the context of pedagogical innovations // <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskikh-innovatsiy/viewer> [Electronic resource]. Access date: 03/21/2024.
 5. *Zhukova O.G.* Features of teaching and learning Russian as a foreign language // Innovative science. 2020. No. 3. Pp. 74–76.
 6. <https://zagadka-otvet.ru/zagadki-pro-russkij-yazyk.html> [Electronic resource]. Date of access: 01/10/2024.
 7. *Kremnev V.* Russkaya krasavitsa. For children and adults. М., 1992.
 8. Murzilka. 1962. January. No. 1.
 9. Murzilka. 1978. No. 8.
 10. *Panina T.S., Vavilova L.N.* Interactive learning // Education and science. 2007. No. 6 (48). Pp. 32–41
 11. Pioneer truth. 1925. No. 22.
 12. Pioneer truth. 1939. No. 72.
 13. *Starodumov I.V.* Features of teaching Russian as a foreign language//Young scientist. 2018. No. 40. Pp. 204–207.
-

ТИХИЙ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ

кандидат географических наук, доцент, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: tikhiiivi@yandex.ru

КУДИНОВА АЛИНА ЮРЬЕВНА

учитель географии, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение – Овсянниковская средняя общеобразовательная школа Орловского муниципального округа Орловской области

E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

TIKHII VLADIMIR IVANOVICH

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: tikhiiivi@yandex.ru

KUDINOVA ALINA YURIEVNA

Geography Teacher, Municipal Budgetary Educational Institution – Ovsyannikovskaya Secondary School of the Oryol Municipal District of the Oryol Region

E-mail: kudinovaalina2019@yandex.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ГЕОГРАФИЯ РОССИИ»

GAME TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSONS AS PART OF THE COURSE «GEOGRAPHY OF RUSSIA»

В данной статье раскрыта сущность игровых технологий, которые выступают как средство активизации познавательной деятельности школьников. Показана методика применения игровых технологий.

Ключевые слова: игровые технологии, познавательная деятельность, педагогическая технология, география.

This article reveals the essence of gaming technologies, which act as a means of activating the cognitive activity of students. The method of application of gaming technologies is shown.

Keywords: game technologies, cognitive activity, pedagogical technology, geography.

Введение

Актуальность. Активизация познавательной деятельности у обучающихся является одним из важных средств повышения качества обучения. Данный вопрос лежит в основе системно-деятельностного подхода и требует более подробного его изучения для выполнения главной цели ФГОС – создания гармонически развитой творческой личности учащихся.

Цель исследования – рассмотреть эффективность игровых технологий как средства познавательной деятельности учащихся на уроках географии при изучении курса «География России».

Новизна заключается в накоплении материала по данной тематике для последующего применения на уроках географии, направленного на обеспечение активизации познавательной деятельности учащихся.

Методы исследования: сбор и анализ литературных источников и источников сети интернет, анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Изложение основного материала

Одним из главных требований, заложенных в концепции развития и модернизации образовательного процесса, является создание основы для самостоятельного успешного освоения обучающимися новых знаний, а также различных видов и способов деятельности.

В свою очередь важной целью современного образования является развитие разносторонней развитой личности учащихся, которые способны находить не-

стандартные решения для всех типов проблем и задач.

Таким образом, одной из первоочередных задач учителя является самосовершенствование своего педагогического мастерства, нахождение различных идей для того, чтобы сделать уроки наиболее интересными для учащихся.

В психологической и педагогической литературе проблема активизации познавательного интереса занимает одно из ведущих мест. Существует большое количество подходов к понятию «познавательный интерес». Так, например, советский психолог С.Л. Рубинштейн высказывает мысль о том, что «интерес рассматривают как определенную сосредоточенность на каком-либо конкретном предмете, которая вызывает желание более детально с ним познакомиться» [7, с. 525].

В своем труде «Проблема познавательного интереса в педагогике» Г.И. Щукина отмечает, что «познание мира является основой познавательного интереса. В свою очередь, важным условием формирования познавательного интереса является занимательность, использование которой позволяет активизировать мыслительные процессы школьника» [10, с. 249].

Познавательный интерес является одним из факторов развития познавательной активности учащихся. В своих работах советский психолог А. Н. Леонтьев высказывает мысль, что познавательную активность можно рассматривать, как «избирательную активность поисково-исследовательских процессов, лежащих в основе приобретения и переработки информации» [4, с. 126].

Однако Фаина Г. В. считает, что «познавательная активность – это деятельность, которая направлена на познание окружающей действительности с помощью восприятия, мышления, памяти, внимания и речи учащихся» [8, с. 46].

Современному учителю важно корректировать работу учащихся, в ходе которой могут формироваться универсальные учебные действия, овладение которыми позволяет самостоятельно мыслить, ставить цели, решать задачи, строить гипотезы, а также проводить исследования.

Поэтому в ходе своей работы учителю необходимо наиболее интересно и эмоционально построить процесс обучения, используя при этом разнообразные средства обучения.

Одним из таких средств обучения являются игровые технологии.

«Сама по себе игра рассматривается как вид деятельности в условиях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [6, с. 184].

В ходе игры человек получает удовольствие не от результата, а от самого процесса. В любой игре присутствует два аспекта. Первый заключается в эмоциональном переживании игроков, которое происходит в процессе игровой деятельности. Второй – в четком соблюдении правил игры. В ходе игры человек имеет возможность использовать различные приемы, а также все силы знания и мастерство для того, чтобы одержать победу [9, с. 125–134].

Игра является наиболее привлекательным видом деятельности, так как она позволяет находить решения проблем в постановочных игровых ситуациях, проявлять смекалку и находчивость, а также развивать внимание и воображение.

Отечественные и зарубежные ученые: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Э. Берн, З. Фрейд и другие отводили игре особое место в педагогическом процессе. Если в игре прослеживается четкая учебно-познавательная задача, то посредством ее применения можно решить проблему активизации познавательной деятельности учащихся [3, с. 11–12].

В образовательном пространстве игра представляется в виде новой педагогической технологии. В отличие от игры игровые педагогические технологии имеют четко сформулированную образовательную цель, а также педагогический результат, который ей соответствует. Все цели и результаты в педагогической игровой технологии характеризуется учебно-познавательной направленностью.

Игровые технологии имеют ряд функций, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Функции игровых технологий

| Функции игровых технологий | Описание |
|----------------------------|---|
| Развивающая | Происходит развитие мышления и воображения, внимания и памяти, а также многих других качеств. |
| Обучающая | Происходит осваивание определенного теоретического материала по какой-либо насущной проблеме. |

| | |
|-----------------|--|
| Коммуникативная | Происходит взаимодействие школьников друг с другом, они учатся работать в парах, группе и в команде. |
| Самовыражение | Происходит реализация, совершенствование и применение своих творческих способностей для решения поставленной проблемы. |
| Мотивационная | Урок с использованием игровых технологий наиболее интересен и занимателен для учащихся. |
| Релаксирующая | Возможность снять напряжение, которое, как правило, возникает при интенсивной умственной нагрузке. |

Опираясь на труды российских педагогов П.И. Пидкасистого и Ж.С. Хайдарова, можно выделить большое количество особенностей игровых технологий. Среди них главными являются:

- Групповой характер;
- Доступность;
- Активность и занимательность;
- Проблемность;
- Индивидуальность;
- Динамичность и т.д. [6, с. 237].

Развитие современных подходов к организации процесса обучения, происходящее на различных образовательных уровнях, требует от педагога постоянной разработки и внедрения в учебный процесс различных педагогических технологий.

Многие методисты утверждают, что учитель должен на своих уроках использовать игровые технологии. Если с 5 по 7 класс используются игры при изучении географии нашей планеты, то в старших классах целесообразно применять игры, направленные на изучение природы, экономики и населения России, а также региональной географии [1, с. 44–54].

Одним из наиболее обширных курсов при изучении географии является курс 8–9 класса – «География России». Данный курс направлен на комплексное географическое и экономическое изучение и описание России.

Для эффективного внедрения игровых технологий в образовательный процесс учителю необходимо тщательно изучить их классификацию.

Классифицировать игровые технологии можно опираясь на различные критерии, поэтому в педагогике не существует четкой классификации данной технологии.

Однако полную и подробную классификацию в своих методических разработках представляет профессор К.Г. Селевко. Именно он разделил все имеющиеся педагогические игры на пять больших групп. Классификация представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Классификация игровых технологий согласно Г.К. Селевко

| Группы игровых технологий | Примеры |
|---------------------------------------|---|
| По характеру педагогического процесса | Обучающие, исследовательские, творческие, диагностические, коммуникативные, репродуктивные и т.д. |
| По характеру деятельности | Физические, интеллектуальные, трудовые, спортивные, психологические игры. |

| | |
|-----------------------|---|
| По игровой методике | Предметные, сюжетные, ролевые, деловые игры и т.д. |
| По игровой среде | Настольные, уличные, на местности, технические. |
| По предметной области | Математические, биологические, географические, экологические, физкультурные, обществоведческие, литературные и далее. |

Однако по характеру действия и содержания все игры можно разделить на естественные и искусственные. Естественные игры – это непедагогические игры, в создании которых не участвует человек.

В свою очередь, искусственные игры подразделяются на два вида: академические и неакадемические [2, с. 117–121]. Неакадемические игры тоже не являются педагогической технологией, к ним можно отнести, например, футбол.

Академические игры представляют для педагога наибольшую ценность, так как их активно можно использовать в образовательном процессе. Все академические игры делятся на имитационные и неимитационные.

При имитационной игре происходит моделирование какой-либо ситуации, которая связана с изучаемой темой. К данным играм относятся ролевые игры, игры-путешествия, ситуационные игры и другие.

Также наиболее часто на уроках географии во всех классах используется игры-путешествия, во время которых учащиеся совершают путешествия по различным станциям. На каждой станции заготовлены различные задания: индивидуальные, парные и групповые [5, с. 15–20].

Многие ученые-методисты отмечают, что такие игры, как «Путешествие по страницам учебника географии», «Путешествие по Северо-Западному экономическому району», «Путешествие по Алтаю», «Путешествие по природным зонам России» необходимо применять при изучении курса географии в 8 и 9 классах.

Также часто используемая технология на уроках географии – ролевая игра. Особенность данной игры состоит в том, что благодаря ей у учащихся происходит развитие воображения, навыков критического мышления.

Учащимся 8 класса можно предложить игру «Россия – родина моя», предложив учащимся примерить роли геологов, биологов, кладоискателей, путешественников, картографов.

В свою очередь в неимитационных играх отсутствует имитация модели изучаемого явления. К данным играм относятся игры-упражнения, игры-викторины, игры с использованием ИКТ.

Одним из эффективных средств обучения является игры-упражнения, которые не занимают много времени на уроке. Для их проведения достаточно 5–15 минут. Данные игры универсальны и направлены на совершенствования познавательного интереса у учащихся. В педагогике применяется большое многообразие игр-упражнений. К ним относятся ребусы, загадки, шарадки, головоломки, кроссворды и т. д.

Например, для учащихся 5–6 классов на уроках можно загадывать загадки по крупным разделам, таким как, «План и карта», «Литосфера», «Гидросфера», «Атмосфера» и «Биосфера».

При изучении страноведения в 7 классе целесообразно применять различные головоломки, решение которых позволяет отгадать различные страны. Так, например, учащимся можно задавать общие вопросы, такие как, «Назовите страну, которая занимает 9 место в мире по численности населения?». Также можно, например, загадывать контур страны, ее флаг и различные другие символы.

Также на уроках географии в 8–9 классах целесообразно применять игры-викторины. Такие игры можно провести по одной конкретной теме или по какому-то определенному разделу. Викторины могут помочь выявить уровень знаний учащихся, а также, что немаловажно, они способствуют формированию и активизации познавательного интереса у учащихся.

В современном мире наибольшую популярность приобрели уроки в формате игры «Своя игра», «Что? Где? Когда?», «Брей-ринг», «КВН», «Мозговой штурм» и т.д. Для проверки знаний школьников по разделу «Восточная Сибирь» в 9 классе можно использовать формат игры «Своя игра» или на итоговом уроке по географии населения России можно провести урок-КВН.

В современных условиях развития школьного образования происходит внедрение на уроках игр с использованием информационно-коммуникационных технологий. Именно благодаря ИКТ у учащихся появляется возможность собрать, проанализировать и переработать необходимую информацию. Данные позволяют развиваться творческому самовыражению, а также обеспечивают социальное взаимодействие учащихся не только с другими учащимися, но и с учителем.

Вследствие этого учителю географии необходимо использовать на уроках компьютерные игры по предмету. Компьютерные игры способствуют долговременному запоминанию информации, способны сделать урок более интересным.

Для разработки интерактивных учебных пособий следует использовать онлайн-сервис LearningApps, при помощи которого можно создавать разнообразные задания от простого уровня сложности до продвинутого.

Благодаря этой программе учащиеся могут работать с карточками по географии, интерактивными картами, кроссвордами, как в целом по предмету, так и по конкретной теме.

При подготовке различных головоломок, упражнений и рабочих опорных листов учитель может использовать онлайн-программу Word Learner.

Однако для наиболее грамотного применения игровых технологий на уроках недостаточно знать только их классификацию, необходимо подробно рассмотреть методику применения.

Можно выделить следующие, наиболее важные педагогические условия:

1. Игровые технологии не рекомендуется применять постоянно. Применение игр хоть и вызывает интерес, но именно в совокупности с другими методами обучения они достигают наибольший эффект.
2. Наиболее часто игровые технологии используются при повторении какого-либо материала, а также его закрепления. Однако игры можно использовать и в начале урока для того, чтобы повысить мотивацию учащихся.
3. Целесообразно предлагать игры в качестве до-

машного задания. Как правило, учащимся предлагается составить кроссворд или ребус по теме урока, или решить какую-нибудь географическую головоломку.

4. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся.

5. Учитель должен тщательно выбирать игры для проведения урока. Педагогические игры подбираются в зависимости от типа класса, цели урока, индивидуальных особенностей тех или иных учащихся.

6. Педагогические игры должны быть простыми и понятными для восприятия учащихся.

7. Необходимо четко проговаривать правила игры для того, чтобы каждый ученик имел равное положение в начале игры.

8. Игры должны быть современными и разнообразными. Учителю необходимо включать задания различной сложности. Это важно для того, чтобы все учащиеся, независимо от уровня знаний, смогли себя реализовать в процессе игровой деятельности. Наиболее интересные игры для учащихся все возрастов – игры с использованием ИКТ.

9. Необходимо применять различные наглядные средства обучения, в том числе электронные и цифровые.

Процесс проведения игровых технологий включает четыре обязательных последовательных процесса:

1. Ознакомление учащихся с содержанием игры;

2. Объяснение учителем правил игры и хода игры;

3. Определение роли учащихся и педагога в игре;

4. Подведение итогов игры и объявление результатов.

Выводы

Таким образом, применение игровых технологий на уроках географии способствует решению проблемы активизации познавательной деятельности. Применение игровых технологий формируют знания, умения, навыки, а также развивают творческую личность учащихся. Применять игровые технологии на уроках географии необходимо начинать с 5 класса, так как это начальный этап изучения курса географии.

Библиографический список

1. *Амвросьева Л.В.* Методические аспекты формирования универсальных учебных действий в процессе обучения географии в школе // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования» 2020. №2 (6) / июль. С. 44–54.
2. *Ахметов Н.К.* Учебные игры: анализ и систематизация / Ахметов Н. К., Нурахметова А, Р., Тапалова О. Б. // Сибирский педагогический журнал. 2012. №4. С. 117–121.
3. *Двадненко М.В.* Игровые педагогические технологии / М. В. Двадненко, Н. М. Привалова, А. С. Трухляк // Международный журнал экспериментального образования. 2011. №. 5. С. 11–12.
4. *Нескучаева Л.В.* Игра-путешествие как форма. развития познавательной активности детей / Л. Нескучаева, И. Пискунова, Ю. Черненко, Е. Саснаускене // Дошкольное воспитание. 2004. №10. С. 15–20.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. 2-е изд., стер. М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2005. 352 с.
6. *Пидкасистый П.И.* Технология игры в обучении и развитии: Уч. Пособие / П.И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. М.: РПА, 1996. 269с.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб, М., Минск, 2001.
8. *Фадина Г.В.* Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.
9. *Чурекова Т.М.* Обусловленность формирования нравственных ценностей особенностями развития младшего подростка в современном социуме [Текст] / Т.М. Чурекова, И.В. Москаленко // Вестник КемГУКИ. 2011. №4 (17-2). С. 125–134.
10. *Шукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Шукина. Москва : Педагогика, 1971. 352 с. : ил.

References

1. *Amvrosyeva L.V.* Methodological aspects of the formation of universal educational actions in the process of teaching geography at school // Scientific and methodological electronic journal “Kaliningrad Bulletin of Education” 2020 №2 (6) / July. Pp. 44–54.
2. *Akhmetov N.K.* Educational games: analysis and systematization / Akhmetov N. K., Nurakhmetova A, R., Tapalova O. B. // Siberian Pedagogical Journal. 2012. No. 4. Pp. 117–121.
3. *Dvadenko M.V.* Game pedagogical technologies / M. V. Dvadenko, N. M. Privalova, A. S. Trukhlyak // International Journal of Experimental Education. 2011. No. 5. Pp. 11–12.
4. *Neskuchaeva L.V.* Travel game as a form. development of cognitive activity of children / L. Neskuchaeva, I. Piskunova, Y. Chernenko, E. Sasnauskene // Preschool education. 2004. No. 10. Pp. 15–20.
5. *Leontiev A.N.* Activity. Conscience. Personality / Alexey Nikolaevich Leontiev. 2nd ed., ster. M.: Sense; Publishing Center «Academy», 2005. 352 p.
6. *Pidkasisty P.I.* Technology of the game in learning and development: Textbook / P.I. Pidkasisty, J. S. Khaidarov - M.: RPA, 1996. 269 p.
7. *Rubinsteyn S.L.* Fundamentals of general psychology. St. Petersburg, M., Minsk, 2001.
8. *Fadina G.V.* Diagnosis and correction of mental retardation of older preschool children: An educational and methodological guide / G.V. Fadina - Balashov: Nikolaev, 2004. 68 p.
9. *Churekova T.M.* The conditionality of the formation of moral values by the peculiarities of the development of a younger teenager in modern society [Text] / T.M. Churekova, I.V. Moskalenko // Bulletin of KemGUKI. 2011. №4 (17-2). Pp.125-134.
10. *Shchukina G.I.* The problem of cognitive interest in pedagogy / G. I. Shchukina. Moscow : Pedagogy, 1971. 352 p.

ТОПЧИЙ ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат архитектуры, директор подготовительных курсов Московского архитектурного института (Государственная академия), г. Москва, Россия
E-mail: top@markhi.ru.

TOPCHIY IRINA V.

PhD (Architecture), Director of the Preparatory Courses, Moscow Architectural Institute (State Academy), Moscow, Russia
E-mail: top@markhi.ru

КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРХИТЕКТОРА

COMPONENTS OF SOCIAL-COMMUNICATION COMPETENCE OF AN ARCHITECT

Актуальность разработки компонентов новой, социально-коммуникативной компетенции (СКК) архитектора обусловлена необходимостью приобретения студентами архитектурных школ умения воспринимать общественные ожидания от архитектуры и строительных инноваций, обеспечивая устойчивое социальное развитие пространственной среды, ее комфорт и безопасность.

Данная статья нацелена на выявление компонентов содержания СКК с учетом психолого-педагогических задач этапов обучения архитектуре: ориентировка в образовательной среде вуза и вхождение в состав профессионального архитектурного сообщества (1 этап); освоение базовых системно-проектировочных приемов и взаимодействие с представителями смежных с архитектурой специальностей (2 этап); вхождение в пространство творческих практик и освоение социально-коммуникативных методов проектирования (3 этап); индивидуализация творческого метода в условиях социально-культурных практик (4 этап).

Для решения поставленной цели использовались общенаучные методы исследования: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификация и моделирование. Материалом исследования являлись литературные источники, правовые документы, практический опыт автора, прошедший апробацию на международных научных конференциях в 2022–2023 годах.

Новизна исследования состоит в определении содержания социально-коммуникативной компетенции будущих архитекторов в РФ в системе профессионального обучения с использованием научно-образовательных ситуаций, моделирующих различные подходы к организации социально-культурных практик в архитектуре; в выявлении дидактических принципов организации данных ситуаций и практик; в определении моделей социально-культурных коммуникаций будущего архитектора на основании различий в целях, составе участников, компонентах содержания.

Выявленные характеристики содержания СКК требуют конкретизации, с учетом различий в теоретических основаниях междисциплинарного характера и существующего содержания, форм и методов обучения в российских школах архитектуры. Предполагается, что единство содержания новой и имеющихся компетенций вступают в синергетическое взаимодействие, способствуя формированию профессионального мышления архитектора. Развитие данного исследования предполагает проведение констатирующего и формирующего эксперимента, позволяющего на практике оценить степень успешности данного исследования.

Ключевые слова: компоненты содержания социально-коммуникативной компетенции архитектора, этапы формирования профессиональной ментальности, направление и этапы инверсии профессионального сознания, дидактические подходы к социальным коммуникациям архитектора.

The relevance of developing the components of a new, socio-communicative competence (SCC) of an architect is due to the need for students of architectural schools to acquire the ability to perceive public expectations from architecture and construction innovations, ensuring sustainable social development of the spatial environment, its comfort and safety.

This article aims at identifying the components of the content of the SCC, with consideration of the psychological and pedagogical tasks of the stages of architecture education: orientation in the educational environment of the institution and joining the professional architectural community (stage 1); mastering of the basic system-design techniques and interaction with representatives of professions allied to architecture (stage 2); entering the area of creative practices and mastering of social and communicative design methods (stage 3); individualization of the creative method in the context of socio-cultural practices (stage 4).

To achieve the set goal, general scientific research methods were used: analysis, synthesis, abstraction, generalization, classification and simulation. The research material was included literary sources, legal documents, and practical experience of the author, which was approbated at international scientific conferences in 2022–2023.

The novelty of the research consists in determining the content of the socio-communicative competence of future architects in the Russian Federation in the system of vocational training with the use of scientific and educational situations simulating various approaches to the organization of socio-cultural practices in architecture; in identifying didactic principles of the organization of these situations and practices; in determining models of socio-cultural communications of the future architect based on the differences in objectives participants, content components.

The identified characteristics of the SCC content require specification, taking into account the differences in the theoretical foundations of an interdisciplinary nature and the existing content, forms and methods of teaching in Russian schools of architecture. It is assumed that the unity of the content of the new and existing competencies interact synergetically, to promote professional thinking of an architect. The development of this research involves conducting of an ascertaining and formative experiment, which allows us to evaluate the success of the study in practice.

Keywords: The components of the content of the architect's social and communicative competence, the stages of the formation of professional mentality, the direction and stages of the inversion of professional consciousness, didactic approaches to the architect's social communications.

Введение

Актуальность разработки и внедрения социально-коммуникационной компетенции архитектора подтверждается важностью приобретения будущими архитекторами опыта социально-профессиональных и социально-культурных коммуникаций, обеспечивающих восприятие и понимание различий между представлениями об архитектуре у разных социальных групп общества и умение находить взаимоприемлемые решения в интересах устойчивого социального развития города.

Представления о комфортной пространственной среде у разных социальных групп общества могут отличаться в зависимости от их характеристик: профессионального опыта, возрастных особенностей, экономических интересов, культурных предпочтений, сложившихся бытовых привычек, степени ответственности за результаты проектной деятельности и других параметров. Архитектор является организатором проектного процесса и руководителем творческого коллектива, несет ответственность за проектное решение, выполненное коллективом авторов, и за результаты проектной деятельности. Разделим всех участников архитектурной деятельности на субъектов, несущих правовую ответственность за ее результаты – «профессиональных» участников. И всех остальных лица (городские жители, критики, специалисты, не задействованные в данном проекте, и т.д.), которые оценивают проект и пользуются его результатами, – «непрофессиональных» [1] участников архитектурно-градостроительной деятельности. Их различия заключаются в разнице бытового и профессионального восприятия архитектуры. В составе субъектов проектной деятельности можно выделить разномасштабные социальные общности (глобальные, региональные, локальные), чьи интересы в трансформации пространственной среды часто не совпадают. Для умения согласовать решения и планировать совместные действия столь широкого и разнообразного круга субъектов у выпускников архитектурных вузов требуется наличие социально-коммуникативной компетенции (СКК). Данная компетенция призвана решить проблему выработки эффективных проектных решений в архитектуре в условиях мультикультурного общества.

Цель исследования заключается в выявлении групп компонентов содержания СКК, учитывая практику проектной деятельности, сложившиеся методы и последовательность профессионального обучения архитекторов.

Задачи исследования последовательно ведут к достижению цели и состоят в следующем:

- собрать и проанализировать теоретические исследования, касающиеся методов определения групп компонентов содержания в надпрофессиональных компетенциях;
- на основании различий в целях психолого-педагогических этапов архитектурного обучения, определить условия трансформации менталитета будущих архитекторов из бытового в профессиональный в процессе социально-культурных научно-образовательных практик;
- составить модели социальных коммуникаций будущего архитектора, используя различия в целях, задачах, составе участников, формах и ситуациях социально-культурного взаимодействия на разных эта-

пах профессионального обучения;

– на базе полученных данных выявить дидактические принципы формирования СКК и состав групп компонент ее содержания.

Методы и методология исследования. Данное исследование носит научно-аналитический характер и базируется на общенаучных методах познания: анализе, синтезе, моделировании, классификации. Методологической основой исследования являются педагогические теории личностно-ориентированного и ситуационного обучения, компетентностный и социокультурный подходы к формированию профессионального мастерства специалиста, социальной устойчивости города. Мировоззренческим основанием являются гуманистические идеалы, провозглашаемые в педагогических и междисциплинарных научных исследованиях, выполненных в последние годы в РФ и мире.

Изложение основного материала

Анализ научной литературы, посвященный современным особенностям обучения архитекторов, показал, что подготовка «Бакалавров Архитектуры» в РФ сохранила преемственность с программами одноуровневого обучения «Специалистов». На уровне «Магистратуры» произошло приращение научно-исследовательской компоненты содержания [11,12]. По мнению академика И. Лежавы, переход на двухуровневую систему обучения сохранил традиции обучения будущих архитекторов и основную цель – освоение «проектного языка», под-разумеваемое умения «читать» чертежи, изображать и объяснять об архитектуре [13]. Личностно ориентированные образовательные траектории студентов были достигнуты за счет вариативности тематик и гибких методов оценивания, сочетания теоретических и практических исследований, использования технологий. Устойчивость дидактической системы архитектурного обучения позволяет прогнозировать сохранение существующих подходов в случае возврата к одноуровневой образовательной системе.

Не отрицая существующие дидактические условия формирования профессионального мастерства в сложившейся системе профессионального обучения архитекторов, рядом специалистов предлагается расширить возможности для творческой самореализации студентов, установив целью обучения реализацию личного творческого потенциала вместо удовлетворения потребности государства в архитекторах (Шенцова О. М. и др., 2018) [14].

Для понимания различий в представлениях об архитекторе у профессиональных и непрофессиональных субъектов архитектурной деятельности сравним структуры бытового и профессионального сознания. Анализ структуры профессионального сознания архитектора показал, что его ядром является смысловая триада, утверждённая еще древнеримским архитектором Витрувием в I в. до н.э. как «Польза-Прочность-Красота». На следующем слое находятся относительно стабильные представления об архитектуре, складывающиеся в результате географических, культурных, религиозных особенностей территорий. На внешнем слое профессиональной ментальности расположены представления о совокупности знаний о разных аспектах архитектурного проектирования – «полей» архитектуры (социально-экономических, конструктивно-технологических,

художественно-стилистических, правовых и других), значение и состав и которых подвижные и меняются в ходе исторического развития. Профессиональный менталитет архитектора, включая его некогнитивные качества, целенаправленно формируется в процессе профессионального образования, накладываясь на социокультурное ядро бытового менталитета, сформированного на предшествующем уровне обучения. Что было неоднократно доказано в работах специалистов, разрабатывающих федеральные государственные стандарты по направлению «Архитектура» и основные образовательные программы архитектурных факультетов [15].

Выделение компонентов содержания данной компетенции предлагается выполнить с использованием методов ситуационного подхода в педагогическом проектировании и моделировании (Сериков В.В., 2008) [16]. Педагогическое моделирование применяется при выявлении дидактических принципов формирования СКК и выделении компонентов содержания. Ситуационный подход используется при определении этапов, форм и методов формирования СКК, акцентируя внимание на важности получения информации непосредственно от их носителей и практического использования теоретических действий (Иванова С.В., 2022) [17].

Для уточнения понимания практико-ориентированного подхода к моделированию и проектированию педагогических процессов рассмотрим подход Умана А.И. и Борисовой Ю.Н. к формированию проектной компетенции студентов-архитекторов в процессе изучения культурологии. Авторы считают целесообразным формировать данную компетенцию с помощью использования вторичных источников информации произведениях архитектуры, методах и социально-культурных условиях их создания. С использованием литературы, видеоматериалов, презентаций и т.п., не практикуя социокультурные коммуникации [18]. Обратив внимание, что при изучении вторичных источников к объективным данным об объектах, которые могут быть получены при изучении самого объекта (обмеров, чертежей, зарисовок, фотофиксации), творческих методах архитекторов (интервью, книг, дневников и т.п.), культурно-исторического контекста архитектурной деятельности (полученные из исторических архивов, социологических данных и т.п.), предлагается использовать представления об архитектуре авторов теоретических исследований. Сравним с личным восприятием архитектурного объекта, при котором происходит сознательный и бессознательный отбор информации. Она (информация) классифицируется, анализируется и представляется автором исследования в соответствии с его мировоззрением, а также с доступностью информации, степенью технической оснащённости, знанием иностранных языков и другими субъективными характеристиками (Groat, L., Wang, D., 2013) [19]. И с социокультурными практиками в городской среде, когда социальные контакты архитектора дают более объективное представление о том, как архитектуру воспринимают его жители.

В процессе многолетнего опыта обучения архитекторов были выработаны различные методы и формы научно-образовательного взаимодействия в образовательной среде ВУЗа и города. Для получения представлений студентов о том, какие формы вза-

имодействия они считают наиболее эффективными для приобретения профессиональных компетенций, в 2021–2022 годах было проведено социологическое исследование среди студентов МАРХИ и архитектурного факультета Орловского ГУ [20]. Одновременно проводилось аналитическое исследование потенциала «территорий» научно-образовательных коммуникаций (образовательная среда университетов и академий, города, корпоративных электронных сетей, сетевых групп, образовательных экосистем), которое давало представление о возможном составе субъектов взаимодействия и их мотивации во взаимодействии с архитекторами (Топчий И.В., 2023) [21]. Полученные данные были использованы для составления моделей коммуникаций в системе современного архитектурного образования. Цели взаимодействия были выделены на основании психолого-педагогических характеристик этапов архитектурного образования и дидактических условий проектирования образовательного процесса в вузе.

2. Этапы формирования менталитета архитектора в системе профессионального обучения в РФ.

Рассмотрим процессы инверсии менталитета будущих архитекторов при переходе от бытового к профессиональному сквозь призму трансформации когнитивного, аффективного и поведенческого аспектов. Учитывая наличие у студентов стойкой мотивации в приобретении и усовершенствовании профессионального мастерства архитектора и выделяя различия компонентов содержания с учетом психолого-педагогических характеристик этапов обучения (Карягина М.Е., 2014, Просандреева И.А., 2023), приводим последовательность системных инверсий в Таблице 1 [22, 23].

3. Модели социально-культурных научно-образовательных коммуникаций в системе профессионального обучения архитекторов.

Рассмотрим психолого-педагогические особенности этапов обучения будущих архитекторов, выделив дидактические основания отбора содержания.

Начальный период обучения архитектора (мотивационно-предметный) посвящен ориентировке в образовательной среде и заключается в обучении профессиональным средствам визуальной коммуникации: рисунку, черчению, макетированию / моделированию, которые называют «языками» архитектуры, а также семантическим свойствам объемно-пространственных форм. Отметим, что научно-образовательные коммуникации на первом этапе обучения происходят внутри профессиональной архитектурной среды, в которую включаются будущие абитуриенты и студенты двух начальных курсов.

Психолого-педагогические цели обучения архитекторов на втором этапе профессиональной подготовки (3–4 курсы) заключаются в освоении профессионального проектного опыта предшествующих поколений зодчих и начале формирования у них собственного творческого метода, именуемого «продуктивно-теоретическим». Истоки многоаспектности в понимании феномена профессионального мастерства архитектора лежат в вариативности позиционирования феномена архитектуры: как вида искусства, бизнеса, сферы инженерной деятельности, культуры, философии и образования (Кияненко К.В. 2023) [24].

Психолого-дидактические основы третьего эта-

па подготовки архитекторов определяются целями завершающего периода профессионального обучения и выполнением выпускной квалификационной работы. Действенным способом развития профессиональной самостоятельности и лидерских качеств студентов признается профессиональное волонтерство (Акутина 2019, Kelly, Daniel, 2023) [26, 27].

Сравнительный анализ психологических оснований формирования профессионального мастерства архитекторов в одно- и двухуровневой системах подготовки будущих архитекторов в РФ позволил сделать ряд выводов, на основании которых может быть выполнена «привязка» коммуникативных ситуаций, формирующих социально-коммуникативную компетенцию:

- на уровне бакалавр «Архитектуры» психологические характеристики этапов профессионального обучения двухуровневой системы сохранили преемственность традиций подготовки специалистов одноуровневой системы;

- мотивационно-предметный этап обучения (1 этап) будущих архитекторов объединяет довузовскую архитектурную подготовку и первые два курса обучения в вузе, поддерживаясь традициями подготовки зодчих и наличием вступительных экзаменов творческой направленности; содержание обучения на предметно-мотивационный характер заключается в освоении профессиональных средств художественной визуализации и семантических свойств объемно-пространственных форм; на первом этапе происходит формирование основ профессионального мышления, отделение его от бытового восприятия архитектуры;

- репродуктивно-теоретический этап обучения (2 этап) – третий и четвертый курсы бакалавриата, во время которого происходит творческое осмысление опыта предшественников и преобразование его в собственный опыт творческой проектной деятельности; овладение методами архитектурного проектирования происходит комплексно в процессе изучения разных аспектов архитектурного проектирования мастеров (мировоззренческих, художественно-пространственных, конструктивных, экономических и других), входящих в основные образовательные программы вуза;

- креативно-практический этап обучения (3 этап) совпадает с периодом дипломного проектирования и демонстрирует приобретенные навыки в творческом решении проектной ситуации, включая выбор проблемы и способ ее решения методами архитектуры; в этот период использование социально-профессиональных научно-образовательных коммуникаций для формирования профессиональных компетенций оцениваются студентами максимально высоко;

- подготовка на уровне магистр «Архитектуры» обладает большей гибкостью за счет использования научно-исследовательского подхода в обучении, подразаемающим индивидуальный подбор направления архитектурной деятельности, методов работы и форм итоговой аттестации;

- концептуализация проектной культуры, происходящая на уровне обучения магистра «Архитектуры» (4 этап), формирует умение актуализировать (инвертировать) профессиональное мышление в зависимости от социально-экономических условий проектной деятельности; социально-культурные практики становятся

основным способом получения информации о социальных условиях устойчивого развития города и методом предпроектных исследований.

Таким образом, в состав моделей социально-культурных коммуникаций следует включить общие для всех процессов характеристики: цели и задачи обучения студентов, состав участников, формы и ситуации научно-образовательного взаимодействия.

Результаты анализа представлены в Таблице 2.

Анализ изменений компонентов моделей социально-культурных коммуникаций архитектора, происходящих в течение профессионального обучения, выявил закономерности, которые могут быть использованы для определения дидактических принципов обучения и компонентов содержания СКК. Поименуем группы компонентов содержания в соответствии с их лексико-семантическими признаками (Kholmatova, S. (2022) [23].

- на первом этапе обучения субъектами коммуникаций студентов являются представители профессионального архитектурного сообщества. Средства обучения: первичные – произведения архитектуры, изучаемые и визуализируемые студентами при помощи рисунков, фотографий, чертежей, архитектурных обмеров; вторичные – собрания учебных методических фондов в вузах, архивах и музеях. Ценность группы **художественно-презентационных компонентов** СКК обосновывается противоречиями традиций художественной-визуализации, сложившимися в профессиональной среде, и семантическими характеристиками объектов архитектурного наследия и потенциалом новых средств художественной визуализации в продвижении и популяризации архитектурного;

- на втором этапе обучения в круг субъектов коммуникаций студентов включаются преподаватели смежных профессий, работающие совместно с архитекторами над архитектурным проектом, несущие юридическую ответственность и являющиеся профессиональными субъектами архитектурной деятельности – содержательно формируется группа **инновационно-технологических компонентов** СКК;

- на третьем этапе обучения ответственность за все формы, способы и состав субъектов коммуникаций лежит на студенте; группа **организационно-управленческих компонент** СКК, в которую включаются умения определять состав групп профессиональных субъектов коммуникаций, цели и мотивацию, противоречия интересов, методы нахождения единого вектора в принятии решений;

- на четвертом этапе обучения расширение состава субъектов коммуникаций происходит за счет включения непрофессиональных субъектов архитектурной деятельности – городского социума; группа **социально-устойчивых компонент** содержания СКК – у студентов формируется умение распределять ответственность за принятие проектных решений между представителями общества, создавая условия для социально-устойчивого развития города.

Дидактические принципы формирования социально-коммуникативных компетенций будущего архитектора основываются на многообразии социально-культурных ситуаций, возникающих в процессе проектирования и реконструкции антропогенной среды.

Учитывая приведённые характеристики социально-коммуникативных процессов, к ним следует отнести следующие принципы:

- принцип посильности – соответствие психологическим характеристикам этапов обучения архитектуре;
- принцип совместной деятельности – характеристика коммуникативного процесса;
- принцип креативности, оригинальности и научности – характеристика архитектуры, как творческой деятельности;

- принцип целостности образовательного процесса – принцип ситуационного моделирования, каждая образовательная ситуация имеет предшествующую и последующую;
- принцип справедливости и равенства мнений участников – характеристика инверсии социальных систем;
- принцип дифференциации и диверсификации при подборе целей и методов коммуникации – характеристика архитектуры, как творческой деятельности;
- принцип социально-культурной и социально-

Таблица 1.

Последовательность ментальных инверсии будущих архитекторов в системе обучения архитекторов в РФ.

| направления ментальных инверсий | | |
|--|--|---|
| когнитивное | аффективное | поведенческое |
| 1 этап – взаимодействие во внутрипрофессиональной научно-образовательной среде архитектурного вуза | | |
| – умение фиксировать, анализировать и представлять архитектурные объекты средствами архитектурной визуализации; – умение определять семантические свойства архитектурных форм, объемно-пространственные композиционные закономерности; – знание выдающихся произведений архитектуры и искусства; | осознание норм профессиональной и корпоративной этики в архитектурном сообществе; | общение внутри корпоративной архитектурной среды в соответствии с принятыми нормами, правилами, способами взаимодействия; |
| 2 этап – взаимодействие в междисциплинарной научно-образовательной среде вуза | | |
| – умение использовать опыт смежных специальностей в архитектурном проектировании; – знание методов междисциплинарных исследований, умение использовать их в учебном проектировании; | – осознание разнообразия творческих методов архитектора и направлений архитектурной деятельности; – осознание возможностей создания комфортной и безопасной среды жизнедеятельности силами междисциплинарной команды специалистов | – принятие ценностных, целевых и морально-этических характеристик участников коммуникаций в междисциплинарной среде; |
| 3 этап – самостоятельный отбор и инициация коммуникаций | | |
| – умение выявлять проблемы городской среды; – знание методов проектирования социально-устойчивой городской среды и ее фрагментов; | – осознание прав и ответственности архитекторов за результаты интеллектуальной деятельности; | – проявление коммуникативных инициатив в социально-культурной среде города; |
| 4 этап – социально-культурное взаимодействие с профессиональными и непрофессиональными участниками архитектурной деятельности | | |
| – приобретение системных представлений о способах обеспечения социально-устойчивого развития пространственной среды методами архитектуры; – умение осуществлять организационную и научно-образовательную деятельность в междисциплинарной и социально-культурной средах; | – осознание ценностей устойчивого развития и возможностей архитектора в обеспечении устойчивого пространственного развития методами архитектуры | – проведение предпроектных исследований в социально-культурной и междисциплинарной научно-образовательной среде |

Таблица 2.

Модели социально-культурных коммуникаций в архитектурном образовании.

| этап | цели обучения | задачи обучения | состав участников | формы/ ситуации взаимодействия |
|------|--|---|--|--|
| 1 | ориентировка в научно-образовательной среде вуза | войти в состав архитектурного сообщества, приобрести основы профессионального менталитета в процессе изучения «языков» и знаков архитектуры | преподаватели, студенты, представители архитектурного сообщества | выставки, конкурсы студенческих проектов, рисунков/ – ситуации инверсии бытовых представлений о художественно-визуализационной культуре; – ситуации инверсии бытовых представлений об архитектуре; |

Продолжение Таблицы 2.

| этап | цели обучения | задачи обучения | состав участников | формы/ ситуации взаимодействия |
|------|--|---|--|---|
| 2 | освоение базовых социально-коммуникативных, системно-проектировочных и инверсионных навыков в научно-образовательной городской среде | освоить опыт предшественников, приобрести начальные навыки архитектурного проектирования в междисциплинарной научно-образовательной среде | те же и представители смежных специальностей | конкурсы проектов; научные исследования/ – ситуации формирования опыта критического анализа проектов; – ситуация усвоения опыта социально-проектной деятельности в области архитектуры; – ситуация освоения опыта публичных выступлений |
| 3 | вхождение в пространство творческих архитектурных практик | использовать методы социального проектирования, прогнозирования, взаимодействия вследствие стремления защитить себя от ошибок в проектировании в условиях персональной ответственности за результаты | те же и представители городского социума | конкурсы проектов, волонтерские проекты, публичные дискуссии; – ситуации приобретения и использования опыта участия в междисциплинарных научных исследованиях; – ситуация самостоятельного изучения пространственной среды и создания инициативных архитектурных проектов |
| 4 | индивидуализация творческого метода в процессе межпредметных научно-образовательных практик | осуществление совместной работы с профессиональными и непрофессиональными субъектами архитектурной деятельности для поиска, экспериментальной проверки, продвижения результатов интеллектуальной деятельности в архитектуре | те же группы при перераспределении ответственности за результаты деятельности в пользу студентов | симуляционные технологии обучения, деловые игры/ситуации освоения социально-экономических методов взаимодействия /ситуация установления внешних деловых контактов |

функциональной устойчивости – признаки устойчивого развития пространственной среды;

– принцип достоверности передаваемых сведений – характеристика профессионального сознания архитектора;

– принцип принятия архитектором поведенческих и функциональных качеств лидера в социально-культурных коммуникациях – характеристика профессионального сознания архитектора;

– принцип персональной ответственности архитектора за результаты взаимодействия в социокультурной среде города – характеристика профессионального сознания архитектора;

Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, характеризующие последовательность приобретения и компоненты содержания социально-коммуникативной компоненты.

1. Группы компонентов содержания СКК могут быть выделены на основании психолого-дидактических характеристик этапов профессиональной подготовки архитекторов, различия в первоочередных целях научно-образовательных коммуникаций;

2. Освоение компонент содержания СКК происходит последовательно, ориентируясь на уровень сформированности профессионального мышления и степень самостоятельности студента-архитектора, синергетически дополняя и усиливая друг друга;

3. В процессе обучения будущих архитекторов происходит расширение состава участников социально-культурного взаимодействия, в него включаются последовательно следующие группы: субъекты из профессиональной среды – 1 этап; субъекты архитектурной деятельности (включая смежных специалистов) – 2 этап; непрофессиональные субъекты архитектурной деятельности (администрация города, жители и другие заинтересованные лица) – на 3 и 4 этапах; при вхождении в самостоятельную проектную практику основной целью социально-культурных практик является социальное прогнозирование и проектирование, которые способствуют выявлению социальных приоритетов в проектных решениях;

В состав групп компонентов содержания входят художественно-презентационная, инновационно-технологическая, организационно-управленческая, социально-устойчивая компоненты, осваиваемые последовательно и обеспечивающие умение взаимодействовать с профессиональными и непрофессиональными участниками архитектурной деятельности с целью понимания их представлений об архитектуре, нахождения единого вектора и обеспечения устойчивого развития антропогенной среды.

Результаты данного исследования предлагается внедрять на всех уровнях обучения архитекторов, подбирая оптимальные формы социально-культурных коммуникаций для формирования социально-коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Ivanova E., Klarin M., Osmolovskaya I. Topical directions of didactics development in the XXI century. SHS Web Conf. Volume 101, 2021, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103016>

2. *Ikhbariaty Kautsar Qadry, Syahrullah Asyari, Nur Ismiyati, Muhammad Nurhusain*. Humanism Learning Theory And Mathematics Learning. *Daya Matematis: Jurnal Inovasi Pendidikan Matematika*. Vol.9, N2. 2021. Pp. 132–139. DOI: 10.26858/jdm.v9i2.21555.
3. *Kondratievna N.E., Vladimirovna M.V., Anatolyevna K.G., Vitalievich S.S., Ogayevna U.E.* (2020). Humanistic Ethnocultural Orientation Of Literary Education Of Students. In & D. K. Bataev (Ed.), *Social and Cultural Transformations in the Context of Modern Globalism» Dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich*, vol 92. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. pp. 3208–3215. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.426>.
4. *George E Thibault*. The future of health professions education: Emerging trends in the United States. 2020 Sep 23;2(12), Pp. 685–694. doi: 10.1096/fba.2020-00061. eCollection 2020 Dec.
5. *Дёмкина Е.В.* (2013). Проектирование образовательного процесса вуза на основе ментальных характеристик современных российских студентов: автореферат дис. докт. пед. наук. Майкоп, 50 с., с. 31.
6. *Жук О.Л.* (2014). Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов. *Вестник Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта*. Сер.4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. N 3., С. 64–70.
7. *Dwayi V.M.* (2021, d). Reimagining a realist evaluation research in entrepreneurship skills development and the idea of university education. 12th Global Conference on Business and Social Sciences. Park royal, Penang, Malaysia. 8-9 October 2021. pp. 1-4. DOI: 10.35609/gcbssproceeding.2021.12(133)
8. *Сафар М.Я.* (2018). Инверсия ценностей как основной показатель системных изменений культурного пространства. *Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество*, N 2, с. 644–646.
9. *Севостьянов Д.А.* (2020) Инверсивные отношения в образовании: социально-философский анализ. Автореф. дисс. д. филос. наук. Новосибирск. С. 39.
10. *Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н.* (2023) Архитектура и психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. Юрайт, - 355 с. ISBN 978-5-534-06260-1., С. 235–241.
11. *Холодова Л.П.* (2010). Магистратура в архитектуре: учебное пособие. сост. Холодова Л.П. Екатеринбург, 2010, 308 с., ил., С. 26–33.
12. *Янковская Ю.С.* (2014). Архитектурное проектирование и исследования в магистратуре. Учебное пособие. Екатеринбург. 52 с., С. 5–7.
13. *Лежава И.Г.* К проблеме построения архитектурной подготовки в современном российском вузе // *Известия КазГАСУ*. 2010. N 2 (14), С. 40–47
14. *Shentsova O.M., Bekkerman P.B., Besedina I.V.* and oth. Psychological-pedagogical aspect of creative self-realization in the context of personal formation of a specialist in the field of culture and art. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. TOJDAC ISSN: 2146-5193, September 2018, special Edition, Pp. 2024–2031. DOI NO: 10.7456/1080SSE/272/
15. *Naaz, Ishrat*. Perception of Professional Ethics and Personal Values of Student Teachers in Government and Private Institutions. *Studies in Indian Place Names (UGC Care Journal)*. Vol. 40 Issue 10, Pp. 772–778. Feb. 2020. ISSN 2394-3114.
16. *Сериков В.В.* (2008). Обучение как вид педагогической деятельности: учебное пособие для вузов по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология». Москва. ISBN 978-5-7695-4443-9, С. 182 – 183.
17. *Иванова С.В.* (2022) Педагогическая наука и образовательная практика: тенденции и перспективы взаимодействия. *Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: Материалы международной научно-практической конференции*, Москва, 06–07 декабря 2021 года. Москва: Российская академия образования. С. 32–38.
18. *Уман А.И., Борисова Ю.Н.* (2019) Моделирование процесса формирования проектной компетенции студентов архитектуры при изучении культурологии. *Образование и общество*. 3 (116), С. 81–89.
19. *Groat L., Wang D.* *Architectural Research Methods*. 2-d ed. 2013. Wiley. P. 468. ISBN 978-0-470-90855-6 (pbk.), Pp. 215–252.
20. *Topchiy Irina* (2022). Using Social Interaction to Invert the Professional Competencies of Future Architects. *Journal of Civil Engineering and Architecture*, 16, Pp. 557–564 doi: 10.17265/1934-7359/2022.11.003.
21. *Топчий И.В.* (2023). Социально-коммуникативные условия инверсии профессиональных «полей» архитектуры. *Ценности и смыслы*, 1(83). С. 31–46. URL: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-1-30-46>.
22. *Кирягина М.Е.* (2014). Психолого-дидактические основы самостоятельной работы студентов. *Вестник Казанского технологического университета*, 6, С. 328–330.
23. *Просандеева И.А., Стукаленко Н.М., Лепешев Д.В.* (2023). Психологическая культура в деятельности будущего педагога. *Наука и реальность*, 1 (13), С. 140–142.
24. *Кияненко К.В.* Лики архитектуры и генотипы архитектурного образования. *Архитектура и строительство России*. 2023, N 1 (245), С. 30–35.
25. *Kholmatova Shokhista Sobirovna* (2022). LEXICAL SEMANTIC AND THEMATIC FIELD OF WORDS DENOTING POSITIVE EMOTIONS. *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 2 (Special Issue 20), Pp. 426–430. doi: 10.24412/2181-1784-2022-20-426-430
26. *Акутина С.П.* Волонтерство как ценностно-смысловая ориентация студентов в будущей профессиональной деятельности. *Гуманизация образования*. N 1, 2019, С. 10–18. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10002
27. *Kelly Daniel C.*, Committing to change? A case study on volunteer engagement at a New Zealand urban farm. *Agriculture and Human Values*. April 2023, Pp. 1–15, DOI: 10.1007/s10460-023-10434-6 URL: <https://www.researchgate.net/journal/Agriculture-and-Human-Values-1572-8366>

References

1. *Ivanova E., Klarin M., Osmolovskaya I.* Topical directions of didactics development in the XXI century. *SHS Web Conf*. Volume 101, 2021, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110103016>
2. *Ikhbariaty Kautsar Qadry, Syahrullah Asyari, Nur Ismiyati, Muhammad Nurhusain*. Humanism Learning Theory And Mathematics Learning. *Daya Ma-tematis: Jurnal Inovasi Pendidikan Matematika*. Vol.9, N2. 2021. Pp. 132–139. DOI: 10.26858/jdm.v9i2.21555.
3. *Kondratievna N. E., Vladimirovna M. V., Anatolyevna K. G., Vi-talievich S. S., Ogayevna U. E.* (2020). Humanistic Ethnocultural Orientation Of Literary Education Of Students. In & D. K. Bataev (Ed.), *Social and Cul-tural Transformations in the Context of Modern Globalism» Dedicated to the 80th Anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich*, vol 92. European Pro-ceedings of Social and Behavioural Sciences. Pp. 3208–3215. European Pub-lisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.05.426>.
4. *George E Thibault*. The future of health professions education: Emerging trends in the United States. 2020 Sep 23;2(12), Pp. 685–694. doi: 10.1096/fba.2020-00061. eCollection 2020 Dec.
5. *Demkina E. V.* (2013). Designing the educational process of a university based on the mental characteristics of modern Russian students: abstract of the dissertation of the Doctor of Pedagogical Sciences. *Maykop*, 50 p., p. 31.
6. *Zhuk O.L.* (2014). Interdisciplinary integration based on the principles of sustainable development as a condition for improving the quality of professional training of students. *Vesnik Беларускага дзяржаўнага універсітэта*. Ser.4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. N 3., Pp. 64–70.
7. *Dwayi V.M.* (2021, d). Reimagining a realist evaluation research in entrepreneurship skills development and the idea of university

- education. 12th Global Conference on Business and Social Sciences. Park royal, Penang, Ma-laysia. 8-9 October 2021. pp. 1-4. DOI: 10.35609/gcbssproceeding.2021.12 (133)
8. *Safar M.Ya.* (2018). Inversion of values as the main indicator of systemic changes in cultural space. *Greater Eurasia: Development, Security, Cooperation*, N 2, Pp. 644–646.
 9. *Sevostyanov D.A.* (2020) Inverse relations in education: a socio-philosophical analysis. Autoref. diss. D.philos. sciences⁷. 39.
 10. *Stepanov A.V., Ivanova G. I., Nechaev N.N.* (2023) *Architecture and Psychology: a textbook for universities*. 2nd ed. Yurayt, 355 p. ISBN 978-5-534-06260-1., C. 235–241.
 11. *Kholodova L.P.* (2010). Master's degree in Architecture: a teaching tool. comp. Kholodova L.P. Yekaterinburg, 2010, 308 p., ill., Pp. 26–33.
 12. *Yankovskaya Yu.S.* (2014). Architectural design and research in the Master's program. Study guide. Ekaterinburg. 52 p., Pp. 5–7.
 13. *Lezhava I.G.* On the problem of building architectural training in a modern Russian university // *Izvestiya KazGASU*. 2010. N 2 (14), Pp. 40–47
 14. *Shentsova O.M., Bekkerman P.B., Besedina I.V.* and oth. Psychological-pedagogical aspect of creative self-realization in the context of personal for-mation of a specialist in the field of culture and art. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*. TOJDAC ISSN: 2146-5193, September 2018, special Edition, Pp. 2024–2031. DOI NO: 10.7456/1080SSE/272/
 15. *Naaz, Ishrat.* Perception of Professional Ethics and Personal Values of Student Teachers in Government and Private Institutions. *Studies in Indian Place Names (UGC Care Journal)*. Vol. 40 Issue 10, Pp. 772–778. Feb. 2020. ISSN 2394-3114.
 16. *Serikov V.V.* (2008). *Training as a type of pedagogical activity: a textbook for universities in the specialties «Pedagogy», «Pedagogy and psychology»*. Moscow. ISBN 978-5-7695-4443-9, Pp. 182–183.
 17. *Ivanova S.V.* (2022) Pedagogical science and educational practice: trends and prospects of interaction. Prospects for the development of research in the field of education sciences: Materials of the International Scientific and practical conference, Moscow, 06-07 December 2021. Moscow: Russian Academy of Education. Pp. 32–38.
 18. *Uman A.L., Borisova Yu.N.* (2019) Modeling of the process of forming the project competence of architecture students in the study of cultural studies. *Education and society*. 3 (116), Pp. 81–89.
 19. *Groat L., Wang, D.* *Architectural Research Methods*. 2-d ed. 2013. Wiley. P. 468. ISBN 978-0-470-90855-6 (pbk.), Pp. 215–252.
 20. *Topchiy Irina* (2022). Using Social Interaction to Invert the Professional Competencies of Future Architects. *Journal of Civil Engineering and Architec-ture*, 16, Pp. 557–564. doi: 10.17265/1934-7359/2022.11.003 .
 21. *Topchy I.V.* (2023). Social and communicative conditions of inversion of professional «fields» of architecture. *Values and Meanings*, 1(83). Pp. 31–46. URL: <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2023-1-30-46>.
 22. *Kiryagina M.E.* (2014). Psychological and didactic foundations of students' independent work. *Bulletin of Kazan Technological University*, 6, Pp. 328–330.
 23. *Prosandeeva I.A., Stukalenko N.M., Lepeshev D.V.* (2023). Psychological culture in the future teacher's activity. *Science and Reality*, 1 (13), Pp. 140–142.
 24. *Kiyanenko K.V.* Faces of architecture and genotypes of architectural education. *Architecture and construction of Russia*. 2023, N 1 (245), Pp. 30–35.
 25. *Kholmatova Shokhista Sobirovna* (2022). LEXICAL SEMANTIC AND THEMATIC FIELD OF WORDS DENOTING POSITIVE EMOTIONS. *Ori-ental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 2 (Spe-cial Issue 20), Pp. 426–430. doi:10.24412/2181-1784-2022-20-426-430
 26. *Akutina S.P.* Volunteering as value-semantic orientation of students in future professional activity. *Humanization of education*. N 1, 2019. Pp. 10–18. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10002
 27. *Kelly Daniel C.*, Committing to change? A case study on volunteer en-gagement at a New Zealand urban farm. *Agriculture and Human Values*. April 2023. Pp. 1–15, DOI: 10.1007/s10460-023-10434-6 URL: <https://www.researchgate.net/journal/Agriculture-and-Human-Values-1572-8366>

ФАРАФОНОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего образования, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», г. Орел, Россия
E-mail: farafonova_irina78@mail.ru

FARAFONOVA IRINA VLADIMIROVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: farafonova_irina78@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY

В статье на основе анализа научной литературы и продуктов деятельности студентов были выявлены условия, способствующие формированию исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов в процессе их подготовки в вузе.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, подготовка будущих учителей начальных классов, написание курсовой работы.

In the article, based on the analysis of scientific literature and products of students' activities, conditions have been identified that contribute to the formation of research competence among future primary school teachers in the process of their training at the university.

Keywords: research competence, training of future primary school teachers, writing term papers.

Введение

Актуальность. Высшее профессиональное образование в процессе подготовки будущих специалистов сталкивается с разными проблемами. Одной из наиболее актуальных является формирование исследовательской компетенции, в том числе, и при подготовке педагогических кадров. Будущие педагоги должны уметь самостоятельно изучать, анализировать и обобщать научную, психолого-педагогическую и методическую литературу, т. е. владеть способами поиска и переработки информации, формируемыми в процессе самостоятельной научно-исследовательской практики. Полученные сведения применять в своей профессиональной деятельности, используя творческий и инновационный подходы к обучению и воспитанию школьников.

Для этого необходимо ещё на этапе их профессиональной подготовки в вузе формировать исследовательскую компетенцию. Отметим, что эта компетенция в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (квалификация «бакалавр») чёткого определения не имеет, при этом в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование представлены компетенции, характеризующие именно этот вид деятельности (исследовательский) [4].

Исследовательская компетенция студентов предполагает ведение ими в процессе обучения в вузе научно-исследовательской работы, финальным этапом которой

является защиты выпускных квалификационных работ. Многолетний опыт работы в качестве технического секретаря государственной экзаменационной комиссии позволяет констатировать тот факт, что студенты направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Начальное образование), обучающиеся в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», испытывают серьёзные трудности при защите своих выпускных квалификационных работ. Попытаемся установить причины сложившейся ситуации и найти пути её решения.

Цель исследования состоит в выявлении причин и в разработке педагогических условий, способствующих формированию у будущих педагогов начального звена обучения при подготовке в вузе.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: определение сущности понятия «исследовательская компетентность» и выявление последовательности шагов этого процесса на пути профессиональной подготовки учителя, установление причин затруднений у обучающихся при написании курсовых работ как одного из заключительных моментов формирования исследовательской компетенции, выявление условий, способствующий более успешному формированию рассматриваемой компетенции и, наконец, разработка рекомендаций по преодолению сложившейся ситуации.

Новизна данного исследования заключается в том, что на основе теоретического обоснования сущности и последовательности рассматриваемой проблемы вузовской подготовки педагогов начального общего образо-

вания были установлены условия, позволяющие более эффективно сформировать исследовательскую компетенцию у будущих педагогов начальной школы.

В качестве *методов исследования* был выбран следующий комплекс:

1) теоретические (синтез, обобщение, интерпретация, анализ, сравнение),

2) эмпирические (наблюдение, анализ продуктов деятельности студентов, анализ литературных источников и нормативно-правовых актов).

Изложение основного материала

На сегодняшний день учёные-методисты и учителя-практики не установили однозначно, что есть учительская исследовательская компетенция. Инесса Александровна Пупынина, опираясь на мнения Хуторского А.В., Сотника В.Г., Степановой Т.А., в вопросе определения сущности понятий “компетенция” и “компетентность”, установила, что «исследовательскую компетенцию педагога» это «характеристика личности педагога, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения образовательных проблем, построения образовательного процесса в соответствии с ценностями-целями современного образования, миссией образовательного учреждения, желаемого образовательного результата» [1]. Рассматривая данное понятие с точки зрения компетентного подхода, учёные Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева, М.Б. Шашкина и А.В. Багачук, определили его как «интегративную характеристику личности, связанную с владением методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признанием их ценности и готовностью к их использованию в профессиональной деятельности» [2].

Такой подход к изучаемому понятию позволяет видеть исследовательскую компетенцию составляющей частью общей компетентности педагога начального общего образования, а это значит, что обучающийся должен владеть определённым набором исследовательских знаний и умений, и быть готов организовывать исследовательскую деятельность с младшими школьниками на практике.

В институте педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» за всё время осуществления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов накопился определённый опыт в этом направлении. Сам процесс формирования исследовательской компетенции проходит в три этапа. Первый предполагает знакомство с теоретической составляющей данного вопроса в рамках самостоятельной учебной деятельности по дисциплинам психолого-педагогического и методического модулей подготовки. На занятиях студенты учатся на основе анализа научной, психолого-педагогической и методической литературы выявлять причинно-следственные связи, систематизировать проанализированный материал, обобщать, формулировать выводы, проигрывать различные педагогические ситуации и находить правильные способы их решения. Погружению в этот процесс также способствует написание и оформление докладов и рефератов по учебным различным дисциплинам.

Однако, учебный план подготовки направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Начальное образование) не предусматривает изучение дисциплины «Методология и методы педагогического исследования», которая бы способствовала формированию у студентов общих представлений о процессе проведения научно-исследовательской работы. При этом в разделе «Практики» учебного плана данного направления подготовки проведения «Научно-исследовательской работы» по получению первичных навыков научно-исследовательской работы также не предусмотрено. Изучение подобной дисциплины и прохождение такого вида практики соответствует второму этапу формирования исследовательской компетенции у будущих педагогов начального звена общего образования. Отсутствие этого этапа в плане подготовки студентов естественно сказывается на дальнейшем качестве подготовки и в их профессиональной деятельности.

Финишный этап формирования исследовательской компетенции учителя в начальной школе включает написание и защиту курсовых работ, а также выпускной квалификационной работы. По учебному плану обучающиеся направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Начальное образование) должны написать две курсовые работы, которые, к сожалению, не позволяют развить интерес к научной деятельности в достаточной степени. Среди других форм работы по формированию исследовательской компетенции у учителей начального общего образования можно выделить участие в работе научно-практических конференций разного уровня, публикационная научных статей и тезисов. Завершается формирование исследовательской компетенции будущих педагогов на первой ступени высшего профессионального образования (бакалавриат) написанием выпускной квалификационной работы с презентацией её на защите.

Отметим, что и заключительный этап работы в данном направлении вызывает серьёзные затруднения у студентов. Анализ написания курсовых работ студентами профиля «Начальное образование» Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева показал, что среди типичных трудностей можно выделить следующие:

– необдуманный выбор темы курсовой работы. К сожалению, в большинстве своём обучающиеся серьёзно не задумываются о выбранной теме исследования, отражённой в курсовой работе, и осуществляют выбор её, исходя из понравившейся формулировки, не учитывая уровень своей подготовки и сложность проблемы исследования, а также степень разработанности данного вопроса в педагогической науке. В результате они испытывают сложности, которые приводят к потере мотивации при проведении педагогического исследования, и вообще к снижению интереса к данному виду деятельности.

Избежать подобной ситуации возможно несколькими способами. Во-первых, обязательно проконсультируйтесь с научным руководителем или преподавателем данной дисциплины по теме и проблеме предстоящего исследования, чтобы осознавать последствия предстоящей работы. Во-вторых, уточните на кафедре список утверждённых тем курсовых работ и выбирайте тему в соответствии с предложенными. Это

позволит избежать определённых трудностей в работе.

– характер литературных источников. При написании курсовой работы выбор источников информации должен включать научную, психолого-педагогическую и методическую литературу: монографии, диссертации, научные статьи и т.д. Доля учебной, справочной и энциклопедической литературы должна быть минимальной. Возможность её использования допускается для раскрытия сущности терминов и понятий.

– полнота раскрытия темы. Зачастую, студенты при написании курсовой работы отвлекаются на мелочи, не раскрывая в достаточной степени сущность проблемы исследования. При этом основной задачей исследования, и является краткое и ёмкое изложение сути изучаемого понятия или явления. Практическая же сторона вопроса предполагает проведение расчётов, анализ рассматриваемых данных и самостоятельное применение рассмотренных механизмов формирования данного понятия.

– объём курсовой работы. Этот параметр написания курсовой работы вызывает также сложности у обучающихся. Средний объём работы представлен в рабочей программе дисциплины и учётом требований к оформлению работы.

К частям курсовой работы выдвигаются определённые требования, соблюдение которых является обязательным для студентов. Главы и параграфы курсового проекта соотносятся друг с другом по объёму и подчинены единой теме, цели и задачам исследования. При написании курсовой работы обучающиеся должны стараться максимально придерживаться утверждённого руководителем плана исследования, и необоснованно не отклоняться от него. Исследователь не может отклониться от намеченного ранее плана без обоснования необходимости подобных действий и согласования их с научным руководителем. Кроме того, работа должна соответствовать методическим рекомендациям и ГОСТам.

– стиль текста курсовой работы. Текст курсовой работы должен быть написан по правилам академического письма в строго научном стиле. Конструкции предложений должны быть максимально простыми. Необходимо исключить из текста эмоциональную окраску и личные местоимения. Кроме того, в тексте должны отсутствовать «лирические отступления» от темы работы, представляющие собой раздутые вводные конструкции, излишние бессмысленные предложения и пр. Поэтому при подготовке текста курсовой работы необходимо качественно его отработать.

– отсутствие выводов в параграфах и главах. Курсовая работа всегда носит исследовательский характер, в этом и состоит её отличие от реферата и других видов работ. Поэтому простого пересказывания первоисточников в ней просто недостаточно. Студент должен проанализировав изученный материал, сделать вывод, обосновать мнение исследователя, аргументировать основные положения, представить полученный результат, сохраняя небольшой объём высказываний.

– ошибки в тексте курсовой работы. Виды ошибок, совершаемых обучающимися могут быть разными (Рисунок 1).



Рис. 1. Самые распространённые ошибки при написании курсовых работ.

Научному руководителю бывает достаточно сложно досконально проверить текст курсовой работы, но это не означает, что качество изложенного в работе материала может быть низким. Ошибки могут всплыть в любой момент, в том числе, и на защите, что повлечёт за собой снижение оценки работы.

– оформление списка литературы и ссылок. В список литературы необходимо включить все задействованные ресурсы, которые должны быть правильно оформлены через простое заимствование в виде прямой или косвенной речи, а также цитирований и пр. Соответствие списка литературы и указанных в тексте ссылок должно быть стопроцентным.

– нарушение сроков выполнения проекта. Это может повлечь за собой негативные последствия, в частности, как возникновение академической задолженности, так и «недопуск» к экзамену по данной дисциплине или к сессии вообще. Поэтому необходимо тщательно планировать этапы работы над исследованием, выделяя время на подготовку текста курсовой работы с учётом сроков ее защиты.

– проверка работы на плагиат. Этот этап работы над курсовым проектом направлен на установления уровня оригинальности текста. Часто для проверки этого параметра студенты используют не тот сервис, который предоставляет недостоверные результаты. Поэтому, прежде чем проверять, необходимо уточнить название программы и воспользоваться именно ей.

– предоставление курсовой работы на защиты без учёта замечаний научного руководителя и их исправлений. Основной целью замечаний и рекомендаций научного руководителя является повышение качества исследования. Поэтому исправление ошибок и замечаний должно восприниматься студентами как «благо», а не как очередную попытку придраться к его работе.

Выделенные ошибки при написании курсовой работы студентами – будущими учителями начальных классов повторяются и при написании выпускных квалификационных работ по данному направлению подготовки. Из чего следует, что необходимо предпринять определённые мероприятия, направленные на устранение выявленных ошибок и улучшение качества формирования исследовательской компетенции педагогов на

этапе их подготовке в вузе. Отметим, что среди причин сложившегося положения можно указать недостаточный уровень «осознание ответственности и понимания значимости высокого уровня компетентности, профессионального мастерства и качества выполнения профессиональных обязанностей педагогом» [1, с. 156].

Анализ собственного опыта и опыта коллег [3], с которыми осуществляется сотрудничество, позволил выявить условия, повышающие эффективность подготовки будущих учителей начальных классов в рассматриваемом направлении, опираясь на выделенную последовательность процесса, в вузе:

- регулярный мониторинг уровня сформированности исследовательской компетенции у обучающихся с помощью различных диагностических мероприятий на каждом этапе последовательности, а также разработка и реализация мер коррекции выявленных трудностей;

- закрепление в рабочих программах дисциплин первых курсов работы по подготовке рефератов и докладов в обязательном порядке в большем объеме для приобретения соответствующего опыта;

- включение в учебный план направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль: Начальное образование дисциплины «Методология и методы педагогического исследования», которая позволит сформировать у студентов общие представления о процессе проведения научно-исследовательской работы;

- увеличение количества курсовых работ, прово-

димых студентами данного направления подготовки;

- разработка методических рекомендаций по написанию курсовых работ по дисциплинам подготовки с четким указанием целей и задач, рекомендациями по выбору темы и работе с литературными источниками, описанием требований по структуре, содержанию и оформлению, а также процедуре защиты;

- организация в учебное и внеучебное время научно-исследовательской работы в разнообразных формах с учетом интересов студентов в атмосфере сотрудничества.

Отметим, что выявленные условия формирования исследовательской компетенции являются лишь составляющей качественной профессиональной подготовки учителей начальных классов, многое зависит и от активной позиции самих студентов, и от их целеустремленности.

Выводы

Таким образом, систематичность и регулярность процесса формирования исследовательской компетенции у учителей начальных классов позволяют повысить их профессиональный уровень на этапе подготовки в вузе. Выявленные причины затруднений студентов при написании курсовых работ, позволили определить условия, улучшающие уровень сформированности исследовательской компетенции у обучающихся, влияющие на развитие аналитических и рефлексивных умений обучающихся.

Библиографический список

1. *Алдошина М.И., Рыманова Я.В.* Проблема воспитания профессиональной ответственности будущих педагогов в университете // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 3(100). С. 154–158.
2. *Пушнина И.А.* Формирование исследовательской компетенции у студентов педагогического колледжа. URL: <http://festival.1september.ru/articles/584510> (дата обращения: 04.12.2023)
3. *Фарафонова И.В.* Подготовка будущих учителей начальной школы к организации проектной деятельности младших школьников при изучении начального курса математики // Начальная школа. 2017. №8. С. 64–68
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Высшего Профессионального Образования по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, квалификация – бакалавр, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «22» февраля 2018 г. №121. (fgosvo.ru) (дата обращения 17.11.2023)
5. *Шапкина М. Б., Багачук А. В.* Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. 240 с.

References

1. *Aldoshina M.I., Rymanova Y.V.* The problem of restoring professional detachment of essential teachers at the university // Scientific notes of Orel University. 2023. № 3 (100). Pp. 154–158.
2. *Puynina I. A.* The formation of a research competencies of a pedagogical college students. URL: <http://festival.1september.ru/articles/584510> (accessed: 04.12.2023).
3. *Farafonova I.V.* The primary school teachers preparation for the organization of the project activity of primary schoolchildren on the study of the elementary course of mathematics // Elementary school. 2017. №8. Pp. 64–68.
4. The federal state education standard of Professional Education on the speciality 44.03.01 – Pedagogy education, qualification – bakalavr, confirmed of the Ministry of Education and Sciences of the Russian Federation dated “2018, February, 22” No. 121. (fgosvo.ru) (accessed 11.17.2023)
5. *Shashkina M. B., Bagachuk A. V.* The formation of the research competencies of pedagogical state students in the context of the competence approach realization. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2006. 240 p.

УДК 378.1

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-353-356

ФЕДОРОВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Орловский государственный университета имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

КОНОПЛЯ АЛЕКСЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

аспирант, Орловский государственный университета имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: avkonoplya@mail.ru

ФЕДОРОВ МАКСИМ ГЕННАДЬЕВИЧ

магистр, Орловский государственный университета имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия

E-mail: mf4427869@gmail.com

FEDOROVA MARINA ANATOLYEVNA

Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: mary_fedorova_75@mail.ru

KONOPLYA ALEXEY VLADIMIROVICH

Postgraduate Student, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: avkonoplya@mail.ru

FEDOROV MAXIM GENNADIEVICH

Master's Degree, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: mf4427869@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ВЫБОРА СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ СОВРЕМЕННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

FEATURES OF MOTIVATION FOR THE CHOICE OF CONSTRUCTION PROFESSIONS BY MODERN STUDENTS

В статье актуализируется проблема нехватки профессиональных кадров в строительной отрасли и предлагается одно из направлений её решения – мотивация выбора строительных профессий современными школьниками в процессе профессиональной ориентации.

Ключевые слова: мотивация, мотивы выбора профессии, факторы мотивации, программы профессиональной ориентации школьников, профессиональное самоопределение, общее образование, дополнительное образование детей.

The article actualizes the problem of the shortage of professional personnel in the construction industry and suggests one of the ways to solve it – increasing the prestige of construction professions and motivating their choice by modern schoolchildren in the process of professional orientation.

Keywords: motivation, motives for choosing a profession, motivation factors, vocational guidance programs for schoolchildren, professional self-determination, general education, additional education for children.

Введение

Актуальность. В настоящее время экономика нашей страны переживает сложные времена, что проявляется в большом количестве разнообразных социально-экономических проблем, влияющих на изменение рынка труда и востребованность различных профессий. Но среди наиболее значимых для людей и перспективных профессий, по мнению экспертов [2, 4, 6, 11], всегда будут строительные профессии.

Важно подчеркнуть, что как таковой профессии «строитель» не существует. Мета-профессия «строитель» объединяет разные профессии и должности, занятые в строительстве, как с высшим образованием (архитектор, геодезист, инженер-строитель, прораб и т.д.), так и профессии со средним профессиональным образованием (крановщик, кровельщик и т.д.), и еще десятки профессии с рабочей квалификацией, включая даже подсобных рабочих и др. Поэтому мы будем употреблять обобщённые понятия «строительные профессии» или «профессии строительной сферы».

Строительная отрасль – одна из самых быстроразвивающихся в России, включает жилищное, промышленное, дорожное и инфраструктурное строительство.

Цели, которые ставит государство в этой сфере на ближайшие несколько лет, требуют большого количества рабочих и квалифицированных специалистов. Остро востребованы рабочие специальности (электрики, монтажники, бетонщики, сантехники, арматурщики, каменщики, сварщики, маляры, штукатуры, отделочники, плотники и др.), сохраняется спрос на высококвалифицированные кадры (прорабы, архитекторы, инженеры, инженеры-строители, инженеры лабораторий, специалисты по системам автоматизации), появляются новые профессии (конструкторы, проектировщики 3D печати в строительстве, прорабы-вотчеры, специалисты по модернизации технологий и др.) [6].

В этой связи обратим внимание на ключевое преимущество строительных профессий – их разнообразие и гарантированную востребованность. Именно такое преимущество выводит эту отрасль в тройку лидеров с наиболее высоким спросом на персонал и формирует очевидную проблему кадрового дефицита, который на январь 2023 года составлял более 188 тысяч работников (11 %) [6], уже в феврале 2024 года число вакансий выросло на 47 % [4].

Отрасль испытывает кадровый голод, который

Правительство РФ считает внутренним вызовом для экономики, а эксперты называют долгосрочным трендом. Среди глобальных причин дефицита строительных кадров на рынке труда России отмечают убыль населения (демографическая яма), эмиграцию (отток населения за рубеж), мобилизацию, трудовую миграцию (нехватку мигрантов из-за «перехода» их в другие сферы деятельности), старение кадров, недостаточный приток молодых кадров, низкий уровень их образования, незнание реальной практики и немотивированность к работе в связи с низкой репутацией строительных профессий. Сказанное определяет актуальность обозначенной проблемы.

Цель исследования данной проблемы заключается в определении механизмов совершенствования профориентационной работы в образовательной организации и выявлении средств, повышающих мотивацию профессионального определения.

Новизна проведенного исследования состоит в том, что в нем предпринята попытка определения системы средств для обеспечения принципа преемственности в осуществлении профориентационной работы в системе школа–вуз, а также реализации модели профориентационной деятельности – «Профориентационный минимум» в процессе выбора строительных профессий.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели в процессе написания статьи были использованы следующие методы: изучения отечественной и зарубежной научной литературы по обозначенной проблематике, анализ, синтез и обобщение.

Изложение основного материала

Современная молодежь зачастую «не подготовлена к решению социально-экономических задач в стране. И дело не только в неблагоприятной демографической обстановке, которая приводит к дефициту кадрового потенциала. Не менее важной проблемой является мотивированная неподготовленность школьников к производительному труду, низкая осведомленность о мире строительных профессий, низкий уровень мотивации к освоению инструментов профессионального выбора, зависимость от стереотипов и мнений окружающих» [10, с. 1].

Очевидно, что решение проблемы нехватки профессиональных кадров в строительной отрасли требует разностороннего изучения и комплексного подхода. Мы рассмотрим одно из направлений, а именно мотивацию выбора школьниками строительных профессий, потому что считаем, что наиболее перспективным является возвращение своих квалифицированных кадров со школьной скамьи, а не поиск рабочих рук за границей. Именно в средней и старшей школе у молодых людей формируется любовь к труду, мотивация и готовность к профессиональному самоопределению, понимание необходимости проектирования своей профессионально-ориентированной образовательной траектории.

Выбор профессии – важная задача для выпускника школы: от правильного выбора зависит качество дальнейшей жизни человека. Отношение к профессии начинает формироваться с раннего детства, когда в игре ребенок принимает на себя и проигрывает разные профессиональные роли. В современной школе профориентационная работа строится на основе разработанной Министерством просвещения РФ единой модели профориентационной деятельности – «Профориентационный минимум» [5].

В Методических рекомендациях по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации отмечается, что «профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность по подготовке обучающихся к профессиональному самоопределению в соответствии с личным набором качеств, интересов, способностей, состоянием здоровья и потребностей развития общества, имеющая комплексный подход в образовательной, воспитательной и иных видах деятельности» [5].

Согласно данным рекомендаций обучающиеся с 6 по 11 класс включаются в профессиональную ориентацию, осваивают единый универсальный минимальный набор профориентационных практик и участвуют в мероприятиях, направленных на подготовку школьников к осознанному выбору профессии. Выпускнику школы уже необходимо принять решение, которое повлияет на его дальнейшую жизнь. Однако, как показывается практика, несмотря на организованную подготовку к осуществлению профессионального выбора, большинство абитуриентов при поступлении в вузе еще находятся в поиске своего профессионального выбора.

Проблема подготовки обучающихся к сознательному выбору строительной профессии – это, прежде всего, вопрос формирования у них активных, побуждающих к действию мотивов выбора этой профессии.

Мотив – это то, что побуждает человека к активности, влияет на отношение к деятельности и к значимому для него труду, формирует потребность в чём-то и интерес к какой-то деятельности, побуждает мечты и чувства [3].

В процессе профессиональной ориентации педагогу важно сформировать осознанные мотивы выбора строительной профессии, наиболее соответствующей интересам, склонностям школьника. Так как основу любой профессии составляет деятельность, труд, то и мотивы, побуждающие школьников выбирать конкретную профессию, связаны с процессом осуществляемой работы. Ученые (А.Н. Леонтьев, А.И. Зинченко, А.К. Маркова, А.Г. Маслоу, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников и др.) выделяют разные группы мотивов, однако, на выбор профессии наибольшее влияние оказывают следующие:

- *социальные мотивы* – желание своим трудом способствовать развитию общественного прогресса, занять достойное место в обществе в соответствии с интересами и возможностями;
- *моральные мотивы* – желание приносить пользу людям, оказывать им помощь и видеть результаты своего труда;
- *эстетические мотивы* – стремление к красоте, гармонии, желание работать с прекрасным;
- *познавательные мотивы* – интерес к содержанию деятельности по профессии, стремление получить специальные знания и расширить их объем, узнать суть профессии – это наиболее веский мотив;
- *творческие мотивы* – стремление к самореализации в строительной профессии, которая предполагает использование творческого потенциала и нестандартных решений, возможность быть креативным, оригинальным и неповторимым;
- *материальные мотивы* – желание получать до-

стойную зарплату и корпоративные льготы;

– *престижные мотивы* – желание иметь престижную профессию, которая пользуется признанием, возможность занять высокую позицию в обществе, стремление построить и реализовать карьерный план;

– *утилитарные мотивы* – доступность обучения по профессии, комфортные условия труда, нахождение места работы недалеко от дома, продолжение семейного дела, реализация своей мечты, соответствие советам родителей и друзей.

Этот ряд мотивов не является исчерпывающим, но в своей совокупности данные мотивы наиболее распространены, которыми чаще всего руководствуются обучающиеся в своем профессиональном выборе. Конечно, у каждого обучающегося в этом перечне могут быть как приоритетные, так и незначительные мотивы, а кто-то ориентируется сразу на несколько оснований выбора. К сожалению, иногда таких мотивов недостаточно для полного профессионального самоопределения, и некоторые обучающиеся могут разочароваться в будущем, когда столкнутся со сложной физической или интеллектуальной нагрузкой, изучая основы выбранной профессии.

Обратим внимание на то, что мотивы не появляются сами по себе, а формируются в ходе целенаправленной деятельности: на них оказывают воздействие мотивационные факторы, то есть различные аспекты, которые влияют на желание и усилия людей достигать поставленных целей. Ведущая роль в структуре поведения личности и, конечно, в выборе будущей профессии отводится мотивационным факторам, которые классифицируют на *внешние* и *внутренние*.

«Внешние факторы, влияющие на выбор профессии, определяются социально-экономическими условиями жизни (внешними обстоятельствами) и включают:

- вознаграждение за труд (уровень оплаты труда или дохода от трудовой деятельности);
- престижность и популярность профессии;
- доступность рабочих мест на рынке труда (востребованность профессии);
- гарантии занятости (в зависимости от сектора экономики);
- влияние родителей;
- влияние друзей и знакомых.

К внутренним факторам, связанным с содержанием деятельности и личностными качествами (моральными и нравственными ценностями, внутренними установками и убеждениями, способностями к определенному виду деятельности), относятся:

- соответствие профессии способностям человека;
- интерес к определенной профессиональной сфере;
- возможности самореализации и самовыражения;
- возможности профессионального развития и карьерного роста» [7, с. 1548].

Указанные выше факторы играют ведущую роль в процессе формирования мотивации при выборе профессии. Они должны быть положены в основу построения системы профориентационной работы в образовательном учреждении с учётом кадровой потребности регионов и отдельных работодателей.

Особую роль в подготовке к выбору будущей профессии играют родители, которые являются образцами для подражания. Однако, немало важное значение в активизации потребности к профессиональному самоопределению играет педагог, который выступает в роли наставника и мотиватора.

Мотивация – это «побуждение к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности» [3, с. 478].

Мотивация к выбору профессии – процесс стимулирования к выбору определенной профессии на основе развития профессионально значимых качеств и мотивов, побуждающих работать в той или иной сфере.

Значит, педагогу важно включить обучающегося в практическую деятельность, погрузить в профессиональные пробы, потому что любое действие, любая активность может превратиться в мотив, который влияет на развитие интереса к строительным профессиям. Только зная, «какие мотивы лежат в основе профессионального выбора, как эти мотивы могут быть приведены в действие, можно разработать комплекс мероприятий, направленных на оказание помощи обучающемуся в осознанном выборе строительной профессии с учётом его интересов, особенностей и возможностей» [8, с. 919].

Получить представление о профессии, «примерить» её на себя позволяют такие мероприятия, как:

- профориентационные уроки – уроки общеобразовательного цикла, которые содержат профориентационный компонент, определяющий профориентационную направленность учебного предмета и включающий беседы, доклады о профессиях, подготовку и защиту рефератов;
- профориентационные дополнительные развивающие программы (или модули) – реализуют за пределами Федеральных государственных образовательных стандартов комплексную и систематическую профориентационную работу, направленную на решение задач адаптации личности к жизни в обществе и создания предпосылок для осознанного выбора профессии;
- профориентационные курсы внеурочной деятельности – реализуют в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов профориентационную работу, направленную на содействие профессиональному самоопределению обучающихся;
- профориентационные проекты – проекты, направленные на решение конкретной задачи, которую школьник решает в процессе профессионального самоопределения;
- профессионально ориентированные экскурсии на производство – дают возможность получить профессионально направленные знания, а также представления о конкретных условиях и специфике профессиональной деятельности;
- профориентационные встречи с представителями профессий – предполагают увлекательное общение обучающихся с интересными представителями профессии, сделавшими успешную карьеру;
- совместные мероприятия с родителями по про-

форIENTATIONной тематике – могут проводиться в форме дискуссий, диспутов, клубов;

– мастер-классы представителей СПО и ВУЗов – ориентируют учащихся в мире образовательных и карьерных возможностей и дадут советы от представителей профессии, покажут, как работают профессионалы;

– посещение профильных профессиональных учебных заведений – расширят представления о спектре образовательных учреждений, о правилах приема и дадут возможность пообщаться со студентами и преподавателями.

Для оптимизации профориентационной работы, следует актуализировать усилия педагогов на «... удовлетворение потребностей школьников, особенно выпускников, в информации о мире профессий через участие старшеклассников в «трудовых пробах»; организацию непосредственных и виртуальных экскурсий на предприятия и фирмы; регулярное проведение встреч с представителями различных специальностей и работодателями и иных форм и видов профориентационных мероприятий в стенах школ и за их пределами» [9, с. 61]

Проектируя профориентационные мероприятия, педагог должен:

– предложить альтернативные выборы профессионального труда в меняющихся условиях жизни;

– показать важность внутренних факторов мотивации, потому что именно адекватная внутренняя мотивация (интерес, понимание своих преимуществ и ограничений, оценка перспектив, выстраивание тра-

ектории своего развития и др.) оказывает решающее влияние на осознанный выбор в конкретной профессиональной области;

– познакомить обучающихся с особенностями и со спецификой строительных профессий;

– продемонстрировать школьникам преимущества строительных профессий и направить их выбор в строительную сферу.

Выводы

Подводя итоги, отметим, что в любой профессиональной сфере всегда существует множество проблем, строительство не является исключением.

Рассматривая проблему кадрового дефицита в строительной отрасли, можно предлагать краткосрочные и долгосрочные решения. Профориентация обучающихся, их мотивация к выбору строительных профессий – это долгосрочная мера, о результатах которой можно будет судить через три – пять лет. Изучение мотивов, которые приведут выпускника школы в профессию строителя, будет способствовать его целенаправленному «выращиванию», обучению и последующему сохранению внутри профессии. Подготовка к осознанному выбору профессии сегодня – это будущее отрасли. И здесь, конечно, много работы, начиная от повышения престижа строительной профессии до плотного сетевого взаимодействия образовательных организаций разного уровня с предприятиями и организациями строительного производства, а также с будущими работодателями.

Библиографический список

1. *Бережнова Е.В.* Мотивы выбора профессии // Сайт психологов b17.ru. URL: <https://www.b17.ru/article/461799/>
2. *Бережнова Е.В., Магина А.И.* Мотивация к выбору профессий в строительной отрасли // Строительство: наука и образование. 2021. №2. URL: <https://kurl.ru/Uwvai.2024>.
3. *Маслоу А.Г.* Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. НОСТРОЙ (Национальное объединение строителей). Официальный сайт. URL: <https://nostroy.ru/>
5. Письмо Министерства просвещения РФ от 1 июня 2023 г. N АБ-2324/05 «О внедрении Единой модели профессиональной ориентации». URL: <https://kurl.ru/bYnYZ>
6. Строительство 2023: импортозамещение, инновации, кадры, цены, спрос. URL: <https://kurl.ru/DyBoa>
7. *Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цывэй Я.* Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. №4. URL: <https://kurl.ru/tVrRo>
8. *Широкорад И.И., Лимонов А.Н., Гаврилова Л.А.* Методические основы профессиональной ориентации школьников в строительных профессиях // Московский экономический журнал. 2019. №12. URL: <https://kurl.ru/FPsSh> (дата обращения: 02.05.2024).
9. *Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З., Семёнов М.Ю.* Профориентационные практики в условиях глобализации: социологический анализ // Образование и наука. 2018. №8. URL: <https://kurl.ru/FUrKY>
10. *Шолохов М.Я., Желнов И.И., Тугов В.А.* Мотивация учащихся общеобразовательных учреждений на профессиональную деятельность // Мир науки. Педагогика и психология. 2014. №1. URL: <https://kurl.ru/UNIFQ>
11. Эксперты назвали наиболее востребованные специальности на стройке // Известия. 27.02.2024. URL: <https://kurl.ru/FQfMe>

References

1. *Berezhnova E.V.* Motives for choosing a profession // Website of psychologists b17.ru. URL: <https://www.b17.ru/article/461799/>
2. *Berezhnova E.V., Magina A.I.* Motivation for choosing professions in the construction industry // Construction: science and education. 2021. No. 2. URL: <https://kurl.ru/Uwvai.2024>.
3. *Maslow A.G.* Motivation and personality. St. Petersburg: Eurasia, 1999. 478 p.
4. NOSTROY (National Association of Builders). Official site. URL: <https://nostroy.ru/>
5. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated June 1, 2023 N AB-2324/05 “On the implementation of the Unified Model of Vocational Guidance.” URL: <https://kurl.ru/bYnYZ>
6. Construction 2023: import substitution, innovation, personnel, prices, demand. URL: <https://kurl.ru/DyBoa>
7. *Tsygankova I.V., Potudanskaya V.F., Ziwei Ya.* Motivational factors for young people when choosing a profession // Labor Economics. 2019. No. 4. URL: <https://kurl.ru/tVrRo>
8. *Shirokorad I.I., Limonov A.N., Gavrilova L.A.* Methodological foundations of professional orientation of schoolchildren in construction professions // Moscow Economic Journal. 2019. No. 12. URL: <https://kurl.ru/FPsSh> (access date: 05/02/2024).
9. *Shafranov-Kutsev G.F., Efimova G.Z., Semenov M.Yu.* Career guidance practices in the context of globalization: sociological analysis // Education and Science. 2018. No. 8. URL: <https://kurl.ru/FUrKY>
10. *Sholokhov M.Ya., Zhelnov I.I., Tugov V.A.* Motivation of students of educational institutions for professional activities // World of Science. Pedagogy and psychology. 2014. No. 1. URL: <https://kurl.ru/UNIFQ>
11. Experts named the most popular specialties in construction // Izvestia. 02/27/2024. URL: <https://kurl.ru/FQfMe>

ФЕТИСОВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Российская Федерация
E-mail: asfet-2011@mail.ru

КУДИНОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», г. Воронеж, Российская Федерация
E-mail: kudjulia@mail.ru

FETISOV ALEXANDER SERGEEVICH

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation
E-mail: asfet-2011@mail.ru

KUDINOVA YULIA VALERYEVNA

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation
E-mail: kudjulia@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

THE POSSIBILITIES OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Статья посвящена рассмотрению потенциала музейной педагогики в работе с психолого-педагогическими классами в рамках организации допрофессиональной подготовки. Раскрыто понятие и содержание музейной педагогики. Дана характеристика современного состояния деятельности психолого-педагогических классов в Российской Федерации. Показаны возможности музейной педагогики в работе с психолого-педагогическими классами на конкретных примерах музеев различной тематики и направленности. Музейная педагогика может рассматриваться как одно из средств допрофессиональной подготовки обучающихся психолого-педагогических классов, одно из направлений деятельности музея, качественное средство профориентации старшеклассников, сфера эффективной образовательной деятельности. Музейная педагогика влияет на развитие личности школьников, формирование базовых ценностей, социально-профессиональных ориентаций, а также через участие в социальных практиках дает возможность получения социального опыта.

Ключевые слова: музейная педагогика, психолого-педагогический класс, допрофессиональная подготовка.

The article is devoted to the consideration of the potential of museum pedagogy in working with psychological and pedagogical classes within the framework of the organization of pre-professional training. The concept and content of museum pedagogy are revealed. The characteristic of the current state of activity of psychological and pedagogical classes in the Russian Federation is given. The possibilities of museum pedagogy in working with psychological and pedagogical classes are shown using specific examples of museums of various subjects and directions. Museum pedagogy can be considered as one of the means of pre-professional training of students of psychological and pedagogical classes, one of the activities of the museum, a qualitative means of career guidance for high school students, a sphere of effective educational activity. Museum pedagogy influences the development of the personality of schoolchildren, the formation of basic values, socio-professional orientations, as well as through participation in social practices provides an opportunity to gain social experience.

Keywords: museum pedagogy, psychological and pedagogical class, pre-professional training.

Введение

Актуальность. Одним из актуальных направлений современной системы образования является поиск инновационных педагогических технологий, которые позволят сделать образовательный процесс более эффективным и будут соответствовать специфике современного поколения школьников. Кроме того, большое внимание уделяется профессиональному самоопределению школьников и важности осознанного выбора профессии, что особенно значимо при выборе учащимися педагогической профессии. Встает вопрос о том, как оптимизировать профориентационную работу в школе и какие современные образовательные технологии можно использовать для того, чтобы оказать помощь школь-

никам в осознанном выборе педагогической профессии.

В 2021 году в Российской Федерации была принята «Концепция профильных психолого-педагогических классов», целью которой «является выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессионально-личностному самоопределению, а также интеграция педагогически одаренных школьников в профессиональную деятельность, ее особенности и разнообразный функционал на этапе обучения в школе» [3]. Согласно Концепции, профильный психолого-педагогический класс – «объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются: избирательный принцип комплектования состава уча-

щихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности» [3]. К началу 2024 году в Российской Федерации создано около 5500 психолого-педагогических классов.

Особенности допрофессиональной подготовки и специфика психолого-педагогических классов предполагают использование активных и интерактивных форм и методов работы со школьниками. В данном случае широкими возможностями обладает музейная педагогика, которая позволяет разнообразить процесс обучения и решает широкий круг образовательных задач.

Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки и на основе отечественных традиций предусматривает приобщение детей к культурному наследию и предполагает развитие музейной педагогики [6]. Музейная педагогика имеет большое значение как для образовательной деятельности, так и для воспитательного процесса, поскольку позволяет углубить знания по отдельным дисциплинам с одной стороны и оказывает влияние на формирование личностных качеств обучающегося с другой.

Цель: проанализировать возможности музейной педагогики в допрофессиональной подготовке психолого-педагогических классов на примере конкретных музеев.

Новизна. Тема использования музейной педагогики в работе с психолого-педагогическими классами слабо разработана на научно-методическом уровне. Интерес представляет описание возможностей конкретных музеев в работе с психолого-педагогическими классами.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, анализ нормативно-правовых источников, а также результатов отечественных исследований изучения потенциала музейной педагогики в работе с профильными психолого-педагогическими классами, конкретизация возможностей конкретных музеев в работе с психолого-педагогическими классами.

Изложение основного материала

Музейная педагогика – «научная отрасль, которая находится на стыке педагогики и музееведения и обладает широкими образовательными возможностями и воспитательным потенциалом для различных категорий обучающихся: от дошкольников до студентов. Музейная педагогика как интегративная и качественно новая сфера образовательной деятельности может быть рассмотрена как инновационная педагогическая технология» [2].

В 1931 году вышла в свет книга Г. Фройдентала «Музей – образование – школа», в который впервые появился термин «музейная педагогика». Методика, разработанная Г. Фройденталем предполагала подготовку учителей детей к посещению музея, затем непосредственно визит в музей, а третий этап предусматривал закрепление изученного в рамках школьного урока. При этом ведущее место отводится учителю, как центральному участнику музейно-педагогического процесса [8]. Безусловно, современные технологии музейной педагогики ушли далеко вперед, но идеи, выдвинутые Г. Фройденталем продолжают оставаться актуальными.

В России музейно-педагогическая деятельность впервые заявила о себе «в Санкт-Петербурге во второй

половине XIX века, когда в 1865 году был образован Педагогический музей, объединивший творческие усилия таких известных педагогов как Н.А. Корф, Д.Д. Семенов, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Модзалевский и др. В рамках музея функционировали различные объединения-кружки для детей и родителей, проводились просветительские лекции, в том числе для школьников и будущих педагогов. Презентация деятельности русского Педагогического музея на Всемирной выставке 1875 года в Париже послужила толчком к кардинальному изменению воззрений на образовательные функции музея во всем мире» [2].

В рамках современной музейной педагогики используются различные технологии, методы, формы и приемы работы со школьниками.

М.Ю. Юхневич выделяет следующие формы культурно-образовательной деятельности музея: «экскурсии лекции, игры, конференции, олимпиады, викторины, консультации, показ фильмов, литературные гостиные, театрализованные представления» [9].

Среди основных принципов музейной педагогики, на сегодняшний момент можно выделить: «учет основных особенностей детей (как возрастных, так и индивидуальных); личностно-ориентированный характер деятельности; гуманистическая направленность и педагогическая целесообразность; высокая степень интеграции музея и школы; взаимосвязь культуры и образования» [4].

Рассматривая образовательный потенциал музея, можно выделить следующие его достоинства:

1. *Неформальность.* В отличие от образовательных учреждений, музей в большей степени создает доверительную атмосферу, что способствует активизации внимания и повышению мотивации в восприятии материала.

2. *Демократичность.* Музейное образование не предполагает жестких форм контроля, не требует высокой степени подготовленности, распространяется на разные категории населения.

3. *Наглядность.* В основе музейного урока лежит наглядность, которая позволяет создать зримый образ изучаемых объектов в зависимости от специфики музея.

4. *Коммуникативность.* В основе музейно-педагогической деятельности лежит диалог, экспозиционный материал в музее способен вызвать значительно больше вопросов, изучение теории в классе.

5. *Эмоциональность.* Важно не просто передать знания детям, но и вызвать в них эмоциональный отклик, не оставить равнодушными, тогда воспитательный процесс становится эффективнее [1].

Для будущих педагогов и обучающихся психолого-педагогических классов большое значение имеет широкий кругозор, который включает в себя знание культурно-исторической среды региона. Посещение музеев различной направленности позволит школьникам познакомиться с историей, культурой, природно-географическими особенностями региона. Кроме того, для дальнейшей реализации воспитательной функции и организации внеучебной и досуговой деятельности школьников, у будущих педагогов должно быть сложившееся представление о музейно-педагогических возможностях региона.

Кроме того, большое значение для будущих педа-

гогов имеет процесс этнокультурного воспитания, что способствует воспитанию духовно-нравственной личности, усваивающей социальные нормы, ценности, опыт, традиции народов, обладающей развитым этническим самосознанием [7].

Таким образом, для реализации столь сложных процессов в подготовке будущих педагогов, возникает вопрос о необходимости поиска инновационных методик и технологий, одной из которых становится музейная педагогика, обладающая широким потенциалом в подготовке обучающихся профильных психолого-педагогических классов.

В рамках изучения отдельных курсов школьниками из психолого-педагогических классов («Основы педагогики», «Введение в педагогическую профессию») можно использовать потенциал различных музеев при изучении различных тем. В ходе посещения художественного музея существует возможность изучения темы «Образ педагога в живописи». Для учащихся могут быть представлены картины художников с изображением учителя в разных странах и в разные исторические эпохи. Да данной основе школьникам можно предложить написать эссе или дать творческое задание спроектировать социально-педагогический портрет педагога, его финансового обеспечения, возможного методического портфеля и т.п.

При посещении краеведческого музея обучающиеся могут получить представление о становлении и развитии региональной системы образования, жизни выдающихся педагогов и т.д. Так, Воронежский областной краеведческий музей предлагает к посещению музейную программу «Урок в древнерусской школе», в рамках которого школьники знакомятся с особенностями обучения и воспитания в Древней Руси, поощрениях и наказаниях, устройстве школы и ее отличии от современной общеобразовательной организации. В ходе экскурсии учащиеся учат читать на древнеславянском языке, писать гусиным пером и считать древнерусские цифры и даже предлагают стоять на горохе. Подобные технологии и формы коммуникации позволяют усилить образовательный потенциал модуля по истории педагогики и образования.

В рамках посещения музеев, посвященных истории Великой Отечественной войны, школьники могут познакомиться с трудовыми буднями и подвигами педагогов в годы Великой Отечественной войны. Например, в Музее обороны и блокады Ленинграда в г. Санкт-Петербург часть экспозиции посвящена школьному образованию в годы блокады. Во время блокады Ленинграда в осажденном фашистами городе оставалось около 400 тысяч детей. Несмотря ни на что, обучение детей продолжалось, и, часто, во время воздушной тревоги дети спускались в бомбоубежище, и урок продолжался уже там. У каждого учителя имелись два плана урока – для

работы в нормальных условиях и на случай обстрела. Каждый день приносил новые смерти, прежде всего, от голода, поэтому было принято решение о прекращении учебного процесса. Но в 39 школах уроки продолжались – это было совместное решение учеников и педагогов. Это был настоящий подвиг. Безусловно, изучение этой темы способствует формированию гражданской ответственности и патриотизма, а также содействует формированию представлений о важнейших личностных качествах педагога.

Почти в каждой школе нашей страны также есть свои музеи разного профиля – истории школы, истории ВОВ, этнографические и т.д. Учащиеся психолого-педагогических классов могут выступать в качестве экскурсоводов или проводить музейные уроки, что способствует развитию коммуникативных и лидерских навыков, ораторского мастерства, креативности и т.д. Проведение экскурсий и музейных уроков или их отдельных элементов может рассматриваться как первые профессиональные пробы для школьников.

Обладают высоким потенциалом в рамках работы с профильными психолого-педагогическими классами и вузовские музеи, которые не только обеспечивают предметность, но и через знакомство с историей педагогического вуза дают представления школьникам о становлении и развитии педагогической профессии в регионе, а также демонстрируют примеры продуктивной деятельности известных в регионе педагогов – выпускников вуза. Так, в Музее истории Воронежского государственного педагогического университета обучающиеся знакомятся с историей педагогического образования Воронежской области, узнают об учебных заведениях, которые стояли у истоков профессиональной подготовки педагогов, о подвиге педагогов в годы Великой Отечественной войны и выдающихся выпускниках Воронежского педагогического университета.

Выводы

Таким образом, музейная педагогика обладает широким образовательным и профориентационным потенциалом в рамках допрофессиональной подготовки обучающихся профильных психолого-педагогических классов и непрерывного педагогического образования в целом. Музейная педагогика не только расширяет и углубляет знания обучающихся, но и способствует развитию личности школьника, позволяет принять участие в различных социальных практиках и получить опыт общественно полезной деятельности, оказывает влияние на формирование духовно-нравственных ценностей и гражданской идентичности. Технологии музейной педагогики разнообразны, в работе со школьниками можно использовать музеи различных типов и направленности – от школьных и вузовских до музеев федерального значения.

Библиографический список

1. Долецкая С.В. Актуальность музейной педагогики для будущих учителей-историков / С.В. Долецкая // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2016. №1 (10). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-muzeynou-pedagogiki-dlya-buduschih-uchiteley-istorikov> (дата обращения: 24.02.2024).
2. Кетова Л.М. Музейная педагогика как инновационная педагогическая технология / Л.М. Кетова // Человек в мире культуры. 2012. №4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya> (дата обращения: 23.02.2024).
3. Концепция профильных психолого-педагогических классов. – Москва, 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontseptsiya_pedklassov.pdf (дата обращения: 13.01.2024).

4. *Мотина В.В.* Культурно-образовательная деятельность музеев и музейная педагогика / В.В. Мотина // ТРУДЫ СПБГИК. 2013. №3. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatel'naya-deyatelnost-muzeev-i-muzeynaya-pedagogika-1> (дата обращения: 23.02.2024).
5. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 28.01.2021).
7. *Смородинова А.И., Бородавкина М.А.* Музейная педагогика в контексте профессиональной подготовки будущих учителей // Формирование этнокультурной компетентности субъектов педагогического процесса в условиях поликультурной образовательной среды: Марийский гос. университет; Отв. ред. В. В. Константинова. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2017. С. 154–160.
8. *Шеховская, Н.Л., Мандебура Е.П.* Музейная педагогика: историко-педагогический анализ / Н.Л. Шеховская, Е.П. Мандебура // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2011. №6 (101). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 23.02.2024).
9. *Юхневич, М. Ю.* Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. Москва, 2001. 224 с.

References

1. *Doletskaya S.V.* The relevance of museum pedagogy for future historical teachers / S.V. Doletskaya // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies. 2016. №1 (10). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-muzeynoy-pedagogiki-dlya-buduschih-uchiteley-istorikov> (date of reference: 02/24/2024).
 2. *Ketova L.M.* Museum pedagogy as an innovative pedagogical technology / L.M. Ketova // A man in the world of culture. 2012. No.4. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-kak-innovatsionnaya-pedagogicheskaya-tehnologiya> (date of application: 02/23/2024).
 3. The concept of specialized psychological and pedagogical classes. – Moscow, 2021. [electronic resource]. URL: https://gimnyagan.gosuslugi.ru/netcat_files/150/2468/Kontsepsiya_pedklassov.pdf (date of reference: 01/13/2024).
 4. *Motina V.V.* Cultural and educational activities of museums and museum pedagogy / V.V. Motina // PROCEEDINGS OF SPBGIK. 2013. №3.
 5. Organization of the activities of psychological and pedagogical classes: an educational and methodological guide. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. 392 p.
 6. Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-R. “Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025”. – Access mode: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (date of reference: 01/28/2021).
 7. *Smorodinova A.I., Borodavkina M.A.* Museum pedagogy in the context of professional training of future teachers // Formation of ethnocultural competence of subjects of the pedagogical process in a multicultural educational environment: Mari State. University; Ed. by V. V. Konstantinov. Yoshkar-Ola: Mari State University, 2017. Pp. 154–160.
 8. *Shekhovskaya, N.L., Mandebura E.P.* Museum pedagogy: historical and pedagogical analysis / N.L. Shekhovskaya, E.P. Mandebura // Questions of journalism, pedagogy, linguistics. 2011. №6 (101). – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzeynaya-pedagogika-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (date of reference: 02/23/2024).
 9. *Yukhnevich M.Y.* I will take you to the museum: Textbook on museum pedagogy / Ministry of Culture of the Russian Federation. Russian Institute of Cultural Studies. Moscow, 2001. 224 p.
-

ФИЛАТОВА ВЕРОНИКА АЛЕКСЕЕВНА

старший преподаватель, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова, Москва, Россия

E-mail: filatova_v_a@staff.sechenov.ru

МИТЯЕВА АННА МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, Орел, Россия

E-mail: annamm@inbox.ru

FILATOVA VERONICA ALEKSEEVNA

Senior Lecturer, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia

MITYAEVA ANNA MIKHAILOVNA

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of the Department of Social Management and Conflictology, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: annamm@inbox.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ КОМПОНЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНТЕРАКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИТ СПЕЦИАЛИСТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A KEY ELEMENT OF FOREIGN-LANGUAGE INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN IT STUDENTS' TEACHING PROCESS AT MEDICAL SCHOOL

Исследование демонстрирует результаты теоретического анализа понятия коммуникативная компетенция в целом. Также авторы теоретически обосновывают ряд смежных понятий, такие как образовательная среда, иноязычная образовательная среда, интерактивное обучение. Далее исследователи рассматривают позицию коммуникативной компетенции в иноязычной интерактивной образовательной среде как ключевую при обучении студентов информационно технологического профиля в рамках дисциплины иностранный (английский) язык в медицинском университете. Итогом проделанной работы является иллюстрация структурно-содержательной модели коммуникативной компетенции в иноязычной подготовке в условиях интерактивной образовательной среды при обучении ИТ студентов медицинского вуза и выдвижение гипотезы, что вероятно экспериментальная проверка модели повысит результаты дидактического процесса по иностранному языку у студентов информационно технологического профиля в медицинском вузе.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, образовательная среда, интерактивное обучение, ИТ специалисты, иностранный язык, информационно технологический, медицинский университет

This work demonstrates the results of theoretical analysis of communicative competence in general. In addition, the authors provide theoretical description of other terms relating to communicative competence, such as educational environment, foreign-language educational environment, interactive education. Thereafter, the researchers consider communicative competence as a main component in foreign-language interactive educational environment when teaching IT students at medical school. As a result, this article illustrates the model of communicative competence structure when teaching a foreign language to IT students in interactive educational environment at medical school. Furthermore, the authors make a hypothesis that this model needs experimental verification because there is an assumption that this model applying may affect positively the results of foreign-language educational process when teaching IT students at medical school.

Keywords: communicative competence, educational environment, interactive education, IT specialists, foreign language, information technology, medical school

Введение

Актуальность. Динамика развития современного информационно технологического общества предъявляет особые требования к специалисту любого уровня профессиональной подготовки. Востребованным становится способность интеграции в международное профессиональное и научное сообщество чтобы соответствовать постоянно возникающим новшествам и изменениям в различных сферах жизни. Будущий специалист, в частности по направлению 09.03.02 Информационные системы и технологии, согласно ФГОС ВО по итогам подготовки должен обладать такой универсальной компетенцией как способность вести деловое общение в письменном и устном формате

на иностранном языке, то есть практически применять язык в целях поиска решения профессиональных задач [16; 7; 12; 3]. Принимая во внимание активную разработку и внедрение информационных продуктов в медицину актуальность эффективной подготовки будущих профессионалов, в том числе по иностранному языку, представленного направления бесспорна. Передовой опыт внедрения подобного рода ИТ технологий в медицинскую отрасль в большей части отражен в работах зарубежных авторов. Соответственно овладение коммуникативной иноязычной компетенцией является практически значимым компонентом дидактической подготовки будущих ИТ специалистов, которые будут вносить вклад в оптимизацию решения задач медицинской направленности.

Цель исследования – моделирование структуры коммуникативной компетенции, формируемой у студентов информационно технологического профиля в условиях иноязычной интерактивной образовательной среды в медицинском вузе.

Новизна исследования обусловлена недостатком научных работ, раскрывающих структуру коммуникативной компетенции в данном ракурсе.

Методический базис представленного исследования заключается в теоретическом анализе источников по проблеме и моделировании.

Изложение основного материала

Первым этапом нашего исследования послужил анализ понятия коммуникативная компетенция в общем понимании и компонентов, входящих в ее состав.

Позиция Н.Д. Гальсковой, Гез Н.И. основана на понимании коммуникативной компетенции как способности индивида понимать и порождать социально детерминированные иноязычные высказывания с учетом лингвистического, социокультурного и прагматического компонентов [4; 1].

Иноязычная коммуникативная компетенция представлена набором определенного уровня языковых, речевых и социокультурных знаний, навыков и умений [3; 13], мотивационно-рефлексивного компонента [6].

Другое понимание коммуникативной компетенции состоит в том, что данная компетенция включает в себя такие элементы как языковой, дискурсивный, прагматический, социокультурный и стратегический [9].

Коммуникативная компетенция позволяет индивиду осознать свое место в структуре кросс-культурного диалога и успешно общаться в различных культурных реалиях [17], вступать в межличностные отношения [18].

Следующий логический этап связан с рассмотрением понятия образовательная среда в общем смысле, разъяснением сути иноязычной образовательной среды, и какое значение имеет коммуникативная компетенция для ее продуктивной организации.

Образовательная среда – подсистема социокультурной среды, которая включает совокупность исторически сложившихся обстоятельств, факторов, условий и ситуаций, которые направлены на формирование и развитие личности [2].

Другая точка зрения озвученная Е.Ю. Никитиной, О.Ю. Афанасьевой, М.Г. Федотовой твердит, что образовательная среда является системой условий и возможностей для развития личности, которые содержатся в социальном, пространственно-предметном окружении [10].

В работе Е.О. Петровой образовательная среда понимается как внешне специально организованное пространство, основанное на определенных педагогических условиях развития личности, на совокупности информационного, технического, учебно-методического обеспечения [11].

Относительно иноязычной образовательной среды, Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова утверждают, что это лингводидактическое, социокультурное, социальное явление, детерминированное изменениями образовательной ситуации [10], получается в ее основе лежит постоянное взаимодействие всех ее участников в силу данных характеристик.

Взаимодействие, по мнению Е.Н. Ермишкиной,

представляет собой способ реализации совместной деятельности, цель которой возможно достигнуть только путем кооперации и разделения функций, согласования действий [5]. Из данного определение следует, что взаимодействие имеет важное значение для успеха в совместной деятельности. Учебная образовательная ситуация также не является исключением. Как известно на основе взаимодействия строится целая система обучения – интерактивное обучение.

Е.В. Коротаева, А.С. Андрунина характеризуют интерактивное обучение как процесс и результат кооперации, коммуникации индивидов в определенной образовательной среде [8]. Интерактивные технологии позволяют наладить многостороннее общение всех участников познания на занятиях по иностранному языку [14].

Получается формирование коммуникативной компетенции в среде на базе интерактивного обучения занимает центричную позицию, не является исключением и профессионально-ориентированная иноязычная образовательная среда в медицинском вузе при подготовке будущих специалистов в области информационных технологий. В такой иноязычной интерактивной образовательной среде в контексте профессионально-ориентированного дидактического процесса в медицинском вузе (правильно структурированной, организованной и верно обоснованной с методической, дидактической и педагогической точки зрения) специалисты области ИТ смогут овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке в устном и письменном формате с целью ведения делового общения, как мы полагаем, практически в совершенстве. Тем самым будет сформирована универсальная компетенция из категории коммуникация, что особенно актуально для ИТ специалиста, работающего в медицинском секторе, где огромный пласт передового научно-технического информационного материала представлен на иностранном (английском) языке (зарубежное оборудование, программное обеспечение и передовые технологии обработки больших данных).

После проведенного теоретического анализа всех необходимых элементов перейдем к процессу моделирования структуры коммуникативной компетенции, которая должна быть сформирована у студентов информационно технологического профиля в условиях иноязычной интерактивной образовательной среды в медицинском вузе.

В первую очередь следует отметить, что это сложно-структурированная, многокомпонентная система взаимосвязанных элементов. Поэтому начнем с подробного рассмотрения каждого разработанного нами блока модели по порядку (Рисунок 1 – Модель структуры коммуникативной компетенции, формируемой в иноязычной интерактивной образовательной среде при обучении ИТ студентов в медицинском вузе).

Первым и самым крупным блоком в моделировании структуры коммуникативной компетенции в подобной среде мы выделяем лингвистический, в который мы закладываем такие элементы как:

- фонетический (произношение терминов по специальности, интонация речевых конструкций профессионального характера);
- лексический (четко отобранные терминологи-

ческие единицы согласно уровню подготовки и специализации, профессиональный слэнг, профессиональные аббревиатуры и сокращения, речевые структуры, разноформатные тексты профессионального характера);

- грамматический (грамматические структуры, участвующие в построении коммуникации на профессиональные темы в устной и письменной форме);
- орфографический (правила орфографии терминов по специальности);
- синтаксический (построение синтаксических структур на профессиональные темы);
- профессионально-ситуативный (отбор дидактического материала в соответствии с психологическими особенностями профессионального поведения в конкретной ситуации общения);
- прагматический (учебный материал отбирается и структурируется с учетом его доступного и практического применения в ситуациях речевого общения на профессиональные темы разного психологического фона);
- аффективный (подход к отбору учебного материала учитывает эмоциональную ассоциативную окраску психологического фона в конкретной ситуации решения профессиональных задач) [15].

Вторым блоком нашей модели структуры коммуникативной компетенции, мы определяем интерактивно-коммуникационный, в который мы относим такие элементы как:

- социо-кросс-культурный (культурные особен-

ности социумов применяемых языков на практике и их пересечения);

- ситуативно-мотивационный блок (ситуация общения мотивирует на активизацию изученного иноязычного материала по теме для решения коммуникативной задачи);
- интерактивный (тонкости взаимодействия участников общения для достижения коммуникативной задачи);
- компенсаторный (стратегически и прагматически компенсировать недостаток знания иноязычных единиц для успешной реализации заложенных коммуникативных стратегий в ситуации общения);
- аналитически-рефлексивный (анализ предоставляемой и получаемой информации в устной и письменной форме).

Выводы

По нашему мнению, гипотетически применение подобной модели коммуникативной компетенции, которую следует сформировать у студентов информационно технологического профиля в условиях иноязычной интерактивной образовательной среды в медицинском вузе, приведет к повышению уровня лингводидактической подготовки в целом. Поэтому логически следующим этапом нашего исследования станет апробация данной модели на практических занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку.

Библиографический список

1. *Абишева С.К.* К вопросу отбора содержания дисциплины профессионально-ориентированный иностранный язык / С.К. Абишева, М.Б. Бактыбаева, А.Б. Жунусова. – Текст: непосредственный // Педагогические науки. 2018. № 1. С. 46–50. – Библиогр.: с. 50 (5 назв.).
2. *Астуфарова Т.Н.* Интенсификация обучения иностранному языку в вузе средствами инновационных технологий / Т.Н. Астуфарова, А.В. Щеколдина. – Текст: непосредственный // Известия ВГПУ. 2021. № 10. С. 34–40. – Библиогр.: с. 39–40 (8 назв.).
3. *Гаврилова О.В.* Современные проблемы обучения бакалавров иностранным языкам в неязыковом вузе / О.В. Гаврилова. – Текст: непосредственный // Вестник ОГУ. 2014. № 2. С. 40–43. – Библиогр.: С. 43 (3 назв.).
4. *Гальскова Н.Д.* Теория и методика обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Академия, 2006. 336 с. – Библиогр.: С. 319–331. – 3000 экз. – ISBN 5-7695-2969-5. – Текст: непосредственный.
5. *Ермишкина Е.Н.* Конструктивное педагогическое взаимодействие в организации совместно-распределенной деятельности преподавателя и студентов колледжа: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ермишкина Елена Николаевна; Северо-Кавказский федеральный университет. Ставрополь, 2018. 163 с. – Библиогр.: С. 144–160. – Текст: непосредственный.
6. *Иванова В.И.* Оптимизация использования ресурсов онлайн-обучения для развития коммуникативной компетенции студентов / В.И. Иванова, А.Е. Девришева. – DOI: 10.32744/pse.2022.4.37. – Текст: электронный // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 634–649. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/09/04/ivanova/> (дата обращения: 06.02.2024).
7. *Ковалева Е.Ю.* Применение инновационных технологий в процессе преподавания иностранного языка в экономическом вузе (на примере Омского филиала Финуниверситета) / Е.Ю. Ковалева. – Текст: непосредственный // Педагогические науки. – 2018. № 1. С. 59–62. – Библиогр.: с. 62 (5 назв.).
8. *Коротаева Е.В.* Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е.В. Коротаева, А.С. Андрионина. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03. – Текст: электронный // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 26–33. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/16270/1/povr-2021-04-03.pdf> (дата обращения: 08.02.2024).
9. *Макарова Е.Н.* Новые технологии как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: цифровой рассказ / Е.Н. Макарова, И.С. Пирожкова. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-20. – Текст: электронный // Филологический класс. 2021. Т.26. № 3. С. 231–242. – URL: <https://filclass.ru/archive/2021/tom-26-3/novye-tehnologii-kak-sredstvo-razvitiya-inoazychnoj-kommunikativnoj-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov-tsifrovoj-rasskaz> (дата обращения: 08.02.2024).
10. *Никитина Е.Ю.* Генезис феномена модели иноязычной образовательной среды в педагогическом вузе / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева, М.Г. Федотова. – DOI: 10.25588/CSPU.2022.170.4.006 – Текст: электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 4. С. 109–133. – URL: [http://vestnik-cspu.ru/upload/files/6.NikitinaEYu,AfanasevaOYu,FedotovaMG\(4,2022,109-132\).pdf](http://vestnik-cspu.ru/upload/files/6.NikitinaEYu,AfanasevaOYu,FedotovaMG(4,2022,109-132).pdf) (дата обращения: 08.02.2024).
11. *Петрова Е.О.* Интерактивная образовательная среда как педагогическое условие успешного иноязычного обучения студентов медицинского вуза / Е.О. Петрова. – DOI: 10.21686/1818-4243-2014-1(102-60-64). – Текст: электронный // Открытое образование. 2014. № 1. С. 60–64. – URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/134/136> (дата обращения: 08.02.2024).
12. *Самойлова Е.В.* Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых спе-

циальностей вузов в рамках интегрированного подхода / Е.В. Самойлова, О.В. Назарова, Н.С. Корнилецкая. – DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.117. – Текст: электронный // Интеграция образования. 2014. № 2 (75). С. 117–123. – URL: <https://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/13-14-2/93-10-15507-inted-075-018-201402-117> (дата обращения: 08.02.2024).

13. *Сидорова Л.В.* Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у магистрантов неязыковых вузов / Л.В. Сидорова, Е.К. Тимофеева, П.Н. Жондоров. – DOI: 10.32744/pse.2021.6.16. – Текст: электронный // Перспективы науки и образования. – 2021. № 6 (54). С. 242–256. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/01/04/sidorova/> (дата обращения: 08.02.2024).

14. Тетерина, А.Н. Интерактивный учебник и ЛЭПБУК: создание, возможности, применение в условиях цифровизации образования / А.Н. Тетерина. – DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-285. – Текст: электронный // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования. – Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2017. С. 157–163. – URL: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/73263586/_pdf (дата обращения: 10.02.2024).

15. *Филатова В.А.* Содержательный компонент лингвистической компетенции при обучении иностранному языку студентов IT специальностей / В.А. Филатова, А.М. Митяева. – Текст: непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. 2022. № 4 (97). С. 334–337. – Библиогр.: С. 336–337 (11 назв.).

16. *Чеснокова Н.Е.* Язык специальности как составная часть программы обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Н.Е. Чеснокова. – Текст: непосредственный // Педагогические науки. 2018. № 1. С. 34–37. – Библиогр.: с. 36 – 37 (8 назв.).

17. *Evyugina A.* Cognitive-conceptual model for developing foreign language communicative competence in non-linguistic university students / A. Evyugina, A. Zhuminova, E. Grishina, I. Kondyurina, M. Sturikova. – DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-SI-69-77. – Текст: электронный // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. № 8. – Special issue of Current Research and Trends in Cognitive Sciences. Pp. 69–77. – URL: <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/408> (дата обращения: 10.02.2024).

18. *Richards J.C.* Communicative Language Teaching Today / J.C. Richards. New York: Cambridge University Press, 2006. 47 p.

References

1. *Abisheva S.K.* The Problem of Content Structure in Teaching a Profession-oriented Foreign Language / S.K. Abisheva, M.B. Baktybaeva, A.B. Zhunusova. – Text: paper // Pedagogical Sciences. 2018. № 1. Pp. 46–50. – References: p. 50 (5 items).

2. *Astufarova T.N.* The Intensification of Teaching a Foreign Language through Innovation Technology at Higher Institution / T.N. Astufarova, A.V. Shechekoldina. – Text: paper // VGPU Bulletin. 2021. № 10. Pp. 34–40. – References: Pp. 39–40 (8 items).

3. *Gavrilova O.V.* Modern Problems in Teaching Foreign Languages to Bachelor Students at Nonlinguistic Higher Institution / O.V. Gavrilova. – Text: paper // OGU Bulletin. 2014. № 2. Pp. 40–43. – References: 43 p (3 items).

4. *Gal'skova N.D.* Theory and Methods of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methods: textbook / N.D. Gal'skova, N.I. Gez. – Moscow: Academy, 2006. 336 p. – References: pp. 319–331. 3000 copies. – ISBN 5-7695-2969-5. – Text: paper.

5. *Ermishkina E.N.* Constructive Pedagogical Interaction based on Co-distributed Actions between Teachers and Students at College: specialty 13.00.08 “Theory and Methods of Professional Education”: dissertation to get a degree of candidate of pedagogical sciences / Ermishkina Elena Nikolaevna; North Caucasian Federal University. – Stavropol', 2018. 163 p. – References: Pp. 144–160. – Text: paper.

6. *Ivanova V.I.* The Optimization of Online Learning Potential for Applying to Develop Students' Communicative Competence / V.I. Ivanova, A.E. Devrishcheva. – DOI: 10.32744/pse.2022.4.37. – Text: electronic // Science and Education Prospects. 2022. № 4 (58). Pp. 634–649. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/09/04/ivanova/> (date of access: 06.02.2024).

7. *Kovaleva E.Yu.* The Applying of Innovation Technology while Teaching a Foreign Language to Students at University of Economics (drawing on the case of Omsk Department of Financial University) / E.YU. Kovaleva. – Text: paper // Pedagogical Sciences. 2018. № 1. Pp. 59–62. – References: pp. 62 (5 items).

8. *Korotaeva E.V.* Interactive Education: theoretical, methodological, practical aspects / E.V. Korotaeva, A.S. Andryunina. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_03. – Text: electronic // Pedagogical Education in Russia. 2021. № 4. Pp. 26–33. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/16270/1/povr-2021-04-03.pdf> (date of access: 08.02.2024).

9. *Makarova E.N.* New Technologies as a Way to Develop Students' Foreign-Language Communicative Competence at Nonlinguistic Higher Institution: digital story / E.N. Makarova, I.S. Pirozhkova. – DOI: 10.51762/1FK-2021-26-03-20. – Text: electronic // Philological Class. 2021. Vol.26. № 3. Pp. 231–242. – URL: <https://filclass.ru/archive/2021/tom-26-3/novye-tekhologii-kak-sredstvo-razvitiya-inoazychnoj-kommunikativnoj-kompetentsii-studentov-neyazykovykh-vuzov-tsifrovoy-rasskaz> (date of access: 08.02.2024).

10. *Nikitina E.Yu.* Genesis of Phenomenon of Foreign-Language Educational Environment Model at Pedagogical Higher Institution / E.YU. Nikitina, O.Yu. Afanas'eva, M.G. Fedotova. – DOI: 10.25588/CSPU.2022.170.4.006 – Text: electronic // South Ural State University of Humanities and Pedagogical Sciences Bulletin. 2022. № 4. Pp. 109–133. – URL: [http://vestnik-cspu.ru/upload/files/6.NikitinaEYu,AfanasevaOYu,FedotovaMG\(4,2022,109-132\).pdf](http://vestnik-cspu.ru/upload/files/6.NikitinaEYu,AfanasevaOYu,FedotovaMG(4,2022,109-132).pdf) (date of access: 08.02.2024).

11. *Petrova E.O.* Interactive Educational Environment as a Pedagogical Factor for Successful Foreign-Language Teaching to Students of Medical School / E.O. Petrova. – DOI: 10.21686/1818-4243-2014-1(102-60-64. – Text: electronic // Open Education. 2014. № 1. Pp. 60–64. – URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/134/136> (date of access: 08.02.2024).

12. *Samojlova E.V.* The Relevant Problems and Prospects of Foreign-Language Teaching to Students of Nonlinguistic Specialties at Higher Institutions in terms of Integrative Approach / E.V. Samojlova, O.V. Nazarova, N.S. Kornileckaya. – DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.117. – Text: electronic // Integration of Education. 2014. № 2 (75). Pp. 117 – 123. – URL: <https://edumag.mrsu.ru/index.php/ru/articles/13-14-2/93-10-15507-inted-075-018-201402-117> (date of access: 08.02.2024).

13. *Sidorova L.V.* The Development of Master's Degree Students' Foreign-Language Communicative Competence at Nonlinguistic Institution / L.V. Sidorova, E.K. Timofeeva, P.N. Zhondorov. – DOI: 10.32744/pse.2021.6.16. – Text: electronic // Science and Education Prospects. 2021. № 6 (54). Pp. 242–256. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/2022/01/04/sidorova/> (date of access: 08.02.2024).

14. *Teterina A.N.* Interactive Textbook and Lapbook: design, opportunities, applying under Digital Education Conditions / A.N. Teterina. – DOI: 10.18720/SPBPU/2/id20-285. – Text: electronic // Shatilov Readings. Digitalization of Foreign-Language Education – Saint-Petersburg: POLITEKH-PRESS, 2017. Pp. 157–163. – URL: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/73263586/_pdf (date of access: 10.02.2024).

15. *Filatova V.A.* Content-related Element of Linguistic Competence in Teaching English for IT students / V.A. Filatova, A.M. Mityaeva. – Text: paper // Transactions of Orel State University. 2022. № 4 (97). Pp. 334–337. – References: pp. 336 – 337 (11 items).

16. *Chesnokova N.E.* Specialty Language as a Part of Foreign Language Educational Program at Nonlinguistic University // Pedagogical Sciences. 2018. № 1. Pp. 34–37. – References: pp. 36 – 37 (8 items).

17. *Evyugina A.* Cognitive-conceptual Model for Developing Foreign Language Communicative Competence in Nonlinguistic

University Students / A. Evtyugina, A. Zhuminova, E. Grishina, I. Kondyurina, M. Sturikova. – DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-SI-69-77. – Text: electronic // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. № 8. – Special issue of Current Research and Trends in Cognitive Sciences. Pp. 69–77. – URL: <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/408> (date of access: 10.02.2024).

18. *Richards J.C.* Communicative Language Teaching Today / J.C. Richards. New York: Cambridge University Press, 2006. 47 p.

УДК 378.091.313:75

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-366-369

ЧЕРНИКОВА СВЕТЛАНА МИХАЙЛОВНА

доктор педагогических наук, профессор, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: myrzin13@rambler.ru

ЯГУПОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра живописи, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия

E-mail: sermarsel@bk.ru

ОЧИЛОВ ФАРХОД ЭГАМБЕРДИЕВИЧ

кандидат технических наук, доцент, кафедра изобразительного искусства и инженерной графики, Каршинский государственный университет, г. Карши, Узбекистан

E-mail: ochilov-farkhod@mail.ru

CHERNIKOVA S.M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: myrzin13@rambler.ru

YAGUPOVA T.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Painting, Orel State University, Orel, Russia

E-mail: sermarsel@bk.ru

OCHILOV F.E.

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Fine Arts and Engineering Graphics Karshi State University, Karshi city, Uzbekistan

E-mail: ochilov-farkhod@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЙ ФОНД ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

METHODOLOGICAL FOUNDATION OF DECORATIVE AND APPLIED ARTS AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF ART AND GRAPHICS FACULTIES

Данная статья рассматривает возможности организации и проведения занятий по изобразительному и декоративно-прикладному искусству с помощью экспонатов методического фонда. Специализированные методические фонды дают возможность по новому организовать и провести занятия, повышающие профессиональные компетенции выпускников. В статье приведены примеры занятий и разработаны приблизительные темы заданий. А так же рассмотрены возможности методического фонда в проведении аудиторных занятий, мастер-классов, организации выставок, организации самостоятельной работы учащихся, профориентационной работе. Изучая экспонаты методического фонда декоративно-прикладного искусства, обучающиеся не только осваивают профессиональные технологии, но и сохраняют традиции народных мастеров, народных промыслов России.

Ключевые слова: методический фонд, декоративно-прикладное искусство, экспонаты, художественное образование, обучение, студент.

This article examines the possibilities of organizing and conducting classes in fine and decorative arts using exhibits from the methodological fund. Specialized methodological funds provide an opportunity to organize and conduct classes in a new way that improve the professional competencies of graduates. The article provides examples of classes and develops approximate assignment topics. The possibilities of the methodological fund in conducting classroom lessons, master classes, organizing exhibitions, organizing independent work for students, and career guidance work are also considered. By studying the exhibits of the methodological fund of decorative and applied arts, students not only master professional technologies, but also preserve the traditions of folk craftsmen and folk crafts of Russia.

Keywords: methodological fund, decorative and applied arts, exhibits, art education, training, student.

Введение

Актуальность. Подготовка специалистов всех художественных направлений и специальностей требует от педагога не только высокопрофессиональных знаний и умений, но так же умения продуктивно организовывать процесс обучения. Лекционные, лабораторные, семинарские, практические занятия, самостоятельная работа студентов, требует от педагога умения информативно и интересно организовать процесс обучения, применив все возможные методы и способы организации образовательного процесса. «В настоящее время одной из главных задач профессионального образования является не

только развитие профессиональных способностей будущего специалиста, но и развитие личностных качеств. Основной задачей обучения является воспитание всесторонне развитой личности, способной нестандартно мыслить, разрабатывать и внедрять новые технологии. Поэтому в настоящее время актуальной задачей профессионального образования является совершенствование процесса обучения учащихся, обладающих высоким уровнем умений и знаний в определенной профессиональной деятельности. Способность к созданию новых креативных идей всегда ценилось в профессиональной деятельности художников и дизайнеров. Развитие твор-

ческих способностей учащихся является основной целью в процессе обучения. Творчески мыслящий человек способен генерировать идеи и развивать человеческую цивилизацию. Поэтому основной задачей обучения является развитие в личности творческого мышления и воображения» [4, с. 367]. Творческие специальности предполагают как классические методики проведения занятий, так и применение новых методов обучения. В арсенале преподавателя декоративно-прикладного искусства существует методический фонд с творческими работами студентов, выполненных в процессе обучения, который дает возможность разнообразить формы проведения занятий.

Целью исследования: является обновление образовательного процесса программ магистратуры и бакалавриата по художественным направлениям подготовки, с применением различных форм обучения, включающих возможности использования методического фонда декоративно-прикладного искусства.

Новизна исследования заключается в рассмотрении роли методического фонда декоративно-прикладного искусства, при подготовке специалистов художественных направлений. Перспективы развития и возможности применения методических фондов в процессе подготовки квалифицированных специалистов и организация учебного процесса с помощью экспонатов фонда. Организации и проведения аудиторных занятий, мастер-классов, экскурсий.

Методы исследования: анализ литературных источников, научных исследований, педагогический эксперимент, практический и теоретический опыт педагогов-художников.

Изложение основного материала

Методический фонд создается на основе отбора работ студентов, выполненных как текущие семестровые задания, а так же для хранения дипломных и курсовых проектов. По уставу учебного заведения, выпускные квалификационные работы, а так же курсовые проекты обязаны храниться на факультете в методических фондах. На художественно-графических факультетах методические фонды имеют свою специфическую направленность и свои особенности хранения экспонатов. Для хранения теоретического материала используется обычный методический кабинет, в котором занимаются обучающиеся, для хранения творческой части, изделий декоративно-прикладного искусства, используют аудитории с выставочными стендами и витринами. Так же экспонаты могут быть размещены вне методического фонда, это могут быть рекреации, коридоры и аудитории в которых созданы условия для выставочной экспозиции.

Благодаря методическому фонду декоративно-прикладного искусства у обучающихся воспитывается художественный вкус, передаются из поколения к поколению традиции народных промыслов и ремесел, мотивируется интерес к творческой деятельности, повышается культура личности. Современная система подготовки специалистов в области искусства еще в не достаточно полном объеме использует потенциал методического фонда в учебном процессе. В основном экспонаты фондов используются эпизодически, бессистемно, в большинстве случаев как иллюстративный ма-

териал, сопровождающий учебный процесс.

Методика работы с образцами и изделиями декоративно-прикладного искусства обычно сводится к устным объяснениям педагога о направленности и характере изделия, его временем выполнения, а так же пояснением технологических приемов. При этом обучающийся имеет возможность анализировать изделия с точки зрения эстетической направленности, сохранения традиций и технологии выполнения, делать копии изделий.

Большой педагогический опыт в области преподавания декоративно-прикладного искусства открыл новые возможности использования методического фонда в образовательной среде. Методика организации занятий с использованием экспонатов фонда должна быть тесно связана с условиями и потребностями современной жизни. Проектировать и конструировать изделие необходимо не как отдельно взятый объект, а в совокупности с его применением в интерьере и экстерьере. «Проектирование – сложный вид человеческой деятельности, соединяющий в себе искусство, науку, производство. Естественно, что вся многообразная искусственная среда создается с учетом самых разных функциональных, конструктивно-технических, планировочных, экологических, экономических и, наконец, художественных требований» [5, с. 305]. Мы рассматриваем не просто красоту и эстетику спроектированного изделия, но и его органичное сочетание с жизненными потребностями человека. Бытовые изделия рассматриваем в непосредственной связи с интерьером, если объекты декоративно-прикладного искусства связаны с утилитарным применением, то предлагаем выполнить студентам эскиз интерьера, в котором используются выбранные предметы из методического фонда. Например: расписные разделочные доски, деревянные подносы, керамическая посуда, кухонные шкафчики включаем в интерьеры столовых, кафе, кухни, предлагаем использовать студентам стилистические приемы в стиле «кантри», в русском народном стиле, в современных интерьерах. Декоративные панно, выполненные в технике батика, гобелена, печворка, лоскутного шитья, макраме, можно органично сочетать с интерьерами жилых и общественных помещений, загородных домов. Для выполнения задания студентам предлагается выполнить интерьер помещения с изделием методического фонда, обучающийся должен сделать художественный анализ произведения, соразмерить его по масштабу, проанализировать технологию выполнения изделия и его возможность утилитарного применения. Затем студент предлагает дизайн помещения, который должен сочетаться с изделием фонда и выполняет построение перспективы, цветовое и стилистическое решение. Для выполнения поставленной задачи, можно использовать как традиционные художественные материалы и инструменты, так и выполнить задание с помощью компьютерной графики. Такой вид задания связан с изучением дисциплин: история искусства, дизайн интерьера, рисунок, живопись, композиция, перспектива, цветоведение, компьютерная графика. Только после изучения перечисленных предметов, можно предлагать задания подобного типа, поэтому его рекомендуется проводить со студентами старшего курса бакалавриата или студентами магистратуры.

Для студентов младших курсов целесообразно проводить занятия по изучению изделий методического фонда с позиции искусствоведа и технолога, для примера можно предложить обучающимся выполнить исторический обзор произведения, описать технологию. Так, например, рассматривая декоративное панно выполненное в технике гобелена, учащийся может выступить с докладом и презентацией по истории гобеленоплетения, рассказать технологию и традиции, а так же дать художественную и эстетическую характеристику декоративного панно. Выполненную исследовательскую работу студента можно представить как доклад на неделю науки или поучаствовать в научно-практической конференции, по собранным материалам написать научную статью.

Начиная с 3 курса работать с материалами фонда можно в направлении усовершенствования технологических приемов и использования современных изделий и материалов. В методических фондах хранятся работы студентов, выполненных 20-30 лет назад, сейчас для выполнения изделий декоративно-прикладного искусства можно применять более современные технологии, так например, для выполнения росписи по стеклу появились новые лаки, краски и контуры, с помощью которых можно выполнить имитацию витража. С помощью новых материалов изделие становится менее материально затратное, и технология выполнения сокращается по времени в несколько раз. В современной жизни популярным стала печать на ткани, посуде, хотя еще 20 лет назад это было не доступно и только с развитием компьютерных технологий, создания специальных принтеров и красок мы имеем возможность украшать свою одежду и посуду с помощью принтов.

Еще одним важным направлением в работе с методическим фондом декоративно-прикладного искусства является региональный компонент и развитие культуры и экономики региона. На сегодняшний день в стране активно развивается туризм. И конечно изготовление рекламной и сувенирной продукции является одним из ключевых направлений в данной отрасли. Сувенирные и подарочные изделия декоративно-прикладного искусства сохраняют традиции народных мастеров, народных промыслов России, поэтому организуя занятия со студентами с использованием экспонатов методического фонда, преподаватель приобщает обучающихся к истории и традициям страны и региона, учит бережно относиться к культурному наследию.

Еще одним направлением в повышении профессиональной подготовки будущих художников является педагогическая технология «разбор ошибок». Такой вид задания целесообразно организовывать на занятиях с обучающимися старшего курса бакалавриата или обучающимися магистратуры. Целью данного задания является обобщение всех профессиональных знаний и умений полученных в процессе обучения. Для того чтобы увидеть ошибки при выполнении конкретного изделия, обучающийся должен обладать высоким уровнем мастерства, владеть графической и художественной грамотой, знать и уметь применять на практике традиционные и современные технологии, уметь работать с современными материалами и оборудованием, обладать знаниями в области истории искусства, дизайна, а так

же уметь предлагать альтернативные варианты решения и исправления увиденных ошибок.

Методический фонд декоративно-прикладного искусства, возможно, задействовать не только в учебном процессе, но и в профориентационной работе. Факультеты, для привлечения абитуриентов, организуют дни открытых дверей, приглашают учащихся старших классов и средних профессиональных учебных заведений познакомиться с процессом подготовки кадров. Кроме экскурсий по факультету, абитуриентов знакомят с методическими фондами, в которых представлены все лучшие достижения обучающихся прошлых лет и проектов выполненных на современном этапе обучения.

Большой популярностью пользуются виртуальные экскурсии по учебному заведению, факультету и методическим фондам. Чаще всего подобные экскурсии размещаются на официальных сайтах образовательного учреждения, где будущие абитуриенты и их родители могут ознакомиться с возможностями образовательного учреждения и качеством подготовки специалистов, с материально-техническим оснащением и аудиторным фондом.

Применить методические возможности фонда можно и в помощь учителям общеобразовательных школ, профессиональных учебных заведений, молодым и начинающим художникам, руководителям кружковой работы. Так как методические фонды постоянно пополняются за счет ученических работ, факультеты имеют возможность предоставить методические пособия, теоретический материал, практические и творческие работы учащихся для проведения занятий в других образовательных учреждениях. Часто на факультеты за методической поддержкой обращаются бывшие выпускники, которые начинают свою профессиональную деятельность и в качестве поддержки молодых специалистов, факультет предоставляет им возможность использовать методический фонд. Многие экспонаты, переходя в постоянную экспозицию музеев общеобразовательных школ, в художественные школы, центры творчества.

Выводы

Из всего вышесказанного, можно сделать выводы: что задачи методического фонда заключаются не только в хранении студенческих работ, но и в организации и проведении лекционных, практических, семинарских, лабораторных занятий. Так же методические фонды могут быть задействованы в мастер-классах, организации выставок, для организации самостоятельной работы учащихся.

Поэтому, организуя практическую и исследовательскую работу учащихся на базе методического фонда, можно поставить и решить следующие задачи:

- воспитать профессиональное восприятие и художественную культуру обучающихся;
- сохранить традиции и культурное наследие страны и региона;
- стимулировать мотивацию к обучению;
- разработать новые методики и формы обучения на базе методического фонда;
- разработать задания, повышающие профессиональные качества будущих художников, дизайнеров и педагогов в области художественного образования.

Библиографический список

1. *Амиржанова А. Ш.* Традиционное народное искусство в развитии художественного восприятия студентов направления культурологи. Искусствоведение. Омский научный вестник № 4 (121). 2013. С. 16–19.
2. *Мальшева Н.А.* Компьютерные технологии в современном искусстве // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 8. С. 26–26.
3. *Столяров Б.А.* Музейная педагогика. История, теория, практика: Учеб. пособие/Б.А. Столяров. М.: Высш. шк., 2004
4. *Черникова С.М., Ягупова Т.А., Очиллов Ф.Э.* Развитие творческого мышления личности в процессе обучения инженерной графике / Ф.Э. Очиллов, С.М. Черникова, Т.А. Ягупова // Ученые записки. 2023. № 1(98). С. 367–371.
5. *Ягупова Т.А.* Развитие творческих способностей студентов отделения «Искусство интерьера» на занятиях «Основы композиции» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. Выпуск №3. С. 304–308.

References

1. *Amirzhanova A. Sh.* Traditional folk art in the development of artistic perception of students of the direction of cultural studies. Art history. Omsk Scientific Bulletin No. 4 (121). 2013. Pp. 16–19.
 2. *Malysheva N.A.* Computer technologies in contemporary art // International Journal of Experimental Education. 2011. No. 8. Pp. 26–26.
 3. *Stolyarov B.A.* Museum pedagogy. History, theory, practice: Textbook/B.A. Stolyarov. M.: Higher. school, 2004
 4. *Chernikova S.M., Yagupova T.A., Ochilov F.E.* Development of creative thinking of the individual in the process of teaching engineering graphics / F.E. Ochilov, S.M. Chernikova, T.A. Yagupova // Scientific notes. 2023. No. 1(98). Pp. 367–371.
 5. *Yagupova T.A.* Development of creative abilities of students of the “Interior Art” department in the “Fundamentals of Composition” classes // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and social sciences. 2009. Issue No. 3. Pp. 304–308.
-

УДК 378.147.34

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-370-373

ШАЛИМОВА ОЛЬГА НИКОЛАЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных и русского языков, Орловский Юридический институт Министерства Внутренних дел России имени В. В. Лукьянова, г. Орёл, Россия
E-mail: oly7788@yandex.ru

SHALIMOVA OLGA NIKOLAEVNA

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, the Department of Foreign and Russian languages, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia Named After V. V. Lukyanov, Orel, Russia
E-mail: oly7788@yandex.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ

INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING COMPETENCIES AMONG CADETS

В статье рассматриваются существенные характеристики интерактивных технологий обучения как средство формирования компетенций у курсантов образовательных организаций МВД России по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: образовательные организации МВД России, курсанты, иностранный язык, компетенции, обеспечение законности и правопорядка.

The article considers the essential characteristics of interactive learning technologies as a means of forming competencies among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the field of training 40.03.02 Ensuring law and order in foreign language classes.

Keywords: educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, cadets, foreign language, competencies, ensuring law and order.

Введение

Актуальность исследования. Интерактивные технологии обучения благодаря погружению в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций открывают широкие возможности для эффективного формирования компетенций [6] у курсантов по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка.

Цель исследования – эффективное формирование компетенций у курсантов по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка.

Новизна исследования заключается в том, что интерактивные технологии обучения выступают ключевым средством эффективного формирования компетенций у курсантов.

Методы исследования представлены общенаучными методами и их разновидностями.

Изложение основного материала

В XXI веке актуализированное основами компетентного подхода применение интерактивных образовательных технологий обучения в качестве ключевой составляющей профессионально ориентированного образования уводит на второй план традиционную форму передачи знаний в процессе преподавания ряда учебных дисциплин, в том числе учебной дисциплины «Иностранный язык» в ведомственных образовательных организациях.

Обучающиеся находятся в активной позиции, где им требуется не только, запомнить, прочитать и воспро-

извести материал, но и найти, дополнить, разобраться в определённых вопросах самостоятельно, в часы самоподготовки, разбирая в том числе материал для самостоятельной работы.

Односторонняя коммуникация типична для таких форм как лекция и семинар, однако профессорско-преподавательский состав старается применять различные формы взаимодействия с курсантами. Понимание истоков подобного взаимодействия помогает преподавателям выработать наиболее эффективную стратегию общения с опорой на рабочую программу учебной дисциплины, используя в процессе различные опоры и ориентиры для регулирования, таким образом, переключая внимания обучающихся.

Быстрое переключение фокуса внимания курсантов – ценный навык преподавателя, который используется с целью энергетического восполнения, так называемой передышки. Преподаватель постепенно переводит внимание с одного аспекта на другой, не забывая впоследствии снова вернуться назад подводя итоги и закрепляя материал.

Оказывается, человеческому мозгу требуется доля миллисекунды, для того чтобы сойти с текущей темы, а вот, чтобы вернуться обратно, сопоставить все причинно-следственные связи, не так уж и просто. Именно преподаватель обеспечивает продуктивность усвоения информации обучающимися, устанавливая правильный темп, разбавляя речь паузами, обращаясь к учебнику, слайду, раздаточному материалу. Если так не делать, то даже самая интересная профессионально ориентированная тема может остаться на поверхности восприятия обучающихся и вычерпать у них всю энер-

гию, что впоследствии не эффективно для процесса формирования компетенций у курсантов.

Как для образовательной организации, так и для преподавателя важен прогресс будущих специалистов, сотрудников органов внутренних дел. Для курсантов важен прогресс, успеваемость, уважение со стороны сокурсников и преподавателей, это рациональная сторона. В случае плохой успеваемости, проблема заключается не в отсутствии желания к прогрессу, а в подключении иррациональной стороны поддерживаемой мозгом обучающегося, который хочет оставаться на месте, в безопасности, не испытывая стресса, а знания, новая информация к усвоению, это определённы усилия, а значит стресс. Тяга к безопасности у курсантов проявляется психологически, тормозит их прогресс, создаёт для них зону комфорта, а значит, замедляет или вовсе отменяет профессиональный рост.

На практических занятиях преподаватель иностранного языка, формируя компетенции у курсантов, старается не только максимально показать значимость изучения иностранного языка для профессионального роста и замотивировать курсанта, но, и оказать помощь в преодолении существующих трудностей, делая упор на ликвидацию пробелов в различных знаниевых компонентах иноязычной коммуникативной компетентности, тем самым помогая снизить уровень стресса.

На момент поступления в образовательную организацию курсант должен иметь уровень В1 по иностранному языку, что не всегда соответствует действительности. Тестирование курсантов позволяет выявить уровень владения языком и ошибки, на отработку которых преподаватель имеет в запасе ряд упражнений и по грамматическим и по лексическим темам, фонетика отрабатывается параллельно.

Не следует исключать дифференциацию заданий для разных групп в соответствии с уровнем подготовки, чтобы было понятно отстающим и интересно успевающим курсантам. Особый интерес представляют творческие задания, позволяющие проявить индивидуальность обучающихся, не поддельный интерес вызывает участие в научно-исследовательских конкурсах с докладами, презентациями, научными статьями и разработками. Темы для конкурсных работ определяются рабочей программой учебной дисциплины «Иностранный язык» и имеют профессиональное ориентирование.

В процессе освоения учебной дисциплины по образовательной программе по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка перечень результатов включает в себя процесс формирования следующих универсальных (УК), профессиональных (ПК) и общепрофессиональных (ОПК):

- УК-4 (осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на иностранном языке и государственном языке Российской Федерации);
- ОПК-3 (основные общеправовые понятия и категории, анализировать и толковать нормы права, давать юридическую оценку фактам и обстоятельствам);
- ПК-16 (психологически верно выстраивать контакт и взаимоотношения с коллегами и гражданами с применением необходимых приемов, предотвращать и разрешать конфликты и т.д.);
- ПК-18 (способность грамотно использовать в своей деятельности профессиональную лексику).

В рамках вышеуказанных компетенций курсантам необходимо владеть способностью осуществлять коммуникацию на одном или нескольких иностранных языках, активно использовать юридическую лексику в ситуациях профессионального общения (УК-4.в.2), навыками использования терминологии, в решении профессионально ориентированных задач (ОПК-3.в.1), (ПК-18.в.1), навыками работы с текстами профессиональной направленности на родном и иностранном языках (ПК-18.в.2).

Знаниевый компонент вышеуказанных компетенций включает в себя лексику в области правоприменения, характер речевого поведения специалиста в различных коммуникативных ситуациях (ПК-18.з.1), принципы практической вербальной письменной и устной речи (ПК-18.з.2), условия и особенности построения текстов разных типов и т.д. (ПК-18.з.3).

В рамках вышеупомянутой дисциплины курсанты приобретают умения:

- осуществлять профессионально ориентированное общение на основании норм и правил официально-делового стиля (УК-4.у.1);
- правильно формировать речь на иностранном языке, используя профессионально ориентированную лексику в ситуациях профессионального общения (УК-4.у.3);
- использовать юридическую терминологию в процессе реализации своей профдеятельности (ОПК-3.у.1);
- компетентно применять профессиональные термины в процессе коммуникации (ПК-18.у.1);
- правильно подбирать лингвистические средства исходя из речевой ситуации (ПК-18.у.2);
- применять и составлять речевые типы текстов и неречевые средства образности речи (ПК-18.у.3).

В процессе изучения темы «Подготовка полицейских кадров в странах изучаемого языка и России» рассматриваются система подготовки полицейских кадров в странах изучаемого языка и России, учебные заведения, осуществляющие подготовку сотрудников полиции, образовательные программы и направления подготовки полицейских, а так же система образовательных учреждений системы МВД и их история, структура, научная, учебная и внеаудиторные деятельности, обычаи и традиции, знаменитые выпускники.

Занятия по вышеуказанным темам проводятся с использованием активных и интерактивных форм обучения. Активное обучение представляет целенаправленный организованный процесс по активизации учебно-познавательной деятельности курсантов по средствам организационно управленческих средств и методов [3, с. 12] с целью эффективного формирования компетенций у курсантов.

Обращаясь к определению активных методов обучения, следует указать на совокупность приёмов и подходов педагогического воздействия преподавателя на курсантов, с целью побуждения их к мыслительной, научно-исследовательской и творческой деятельности включённой в обратную связь, не утратившую энтузиазм.

Разница между активными и пассивными методами заключается в отсутствии обратной связи от курсантов при пассивном методе обучения.

Как мы видим, пассивный метод отличается от активных ведущей ролью преподавателя и его полным доминированием над деятельностью курсантов.

К активным методам обучения можно отнести интерактивные технологии обучения как современное проявление активных методов обучения. В процессе применения интерактивных технологий акцент ставится на взаимодействие не только преподавателя с курсантами, но и курсантов друг с другом во время занятия для достижения поставленных целей и формирования компетенций.

Отличительными чертами интерактивных технологий обучения является не только целенаправленное мышление курсантов в процессе самостоятельной творческой работы, но и применение таких активных методов обучения как тематическая дискуссия, к примеру, во время проведения заседаний научного кружка курсантов, слушателей и адъюнктов «Основы специализированного перевода», где курсанты презентуют самостоятельно подготовленный материал по актуальной на текущий момент теме. Темы выносимые на самостоятельную работу для участие в конкурсном-оценочных мероприятиях, включают следующую тематику:

- лингвистические особенности формирования правосознания;
- языковые особенности неконфликтного общения участников дорожного движения;
- языковой статус участников дорожного движения;
- терминологическая база административного права;
- роль переводчика в системе уголовного судопроизводства и т.д.

Во время практических занятиях по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, применяются такие методы как мозговой штурм, эстафета (эффективно для формирова-

ния лексических навыков) – неимитационные методы, разыгрывание ролей на примере определённых профессионально ориентированных ситуаций с участниками дорожного движения, стажировка (представление себя в должности), деловая игра, деловая игра с карточками, компьютерная деловая игра (создание портрета подопытного) – игровые неимитационные методы, кейс технология, ситуативный анализ, групповой тренинг – неигровые ситуационные методы и др.

Выводы

Каждая образовательная организация стремится обеспечить эффективное развитие образовательного процесса с целью подготовки компетентных специалистов. Ведомственное образование не является исключением. К примеру, в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова [6] ведётся планомерная работа по формированию компетенций, знаний, умений у курсантов, слушателей и адъюнктов. Особое внимание уделяется направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка (подготовка сотрудников подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения) [4] как основному профилю.

Обучая иностранному языку преподаватели формируют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции согласно рабочей программе дисциплины.

Профессорско-преподавательский состав кафедры иностранных и русского языков активно применяет в процессе формирования компетенций различные интерактивные технологии обучения. Эффективность применения интерактивных технологий доказана практически, что подтверждается заинтересованностью курсантов и большим количеством наградных дипломов курсантов за участие в конкурсном-оценочных мероприятиях с работами мотивированными подходом преподавателей к изучаемой теме.

Библиографический список

1. Антонова Ю.Н., Тандем – метод обучения иностранному языку / Ю.А. Антонова, О.Н. Шалимова О.Н. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2023. № 4(101). С. 231–234.
2. Образцов, П. И. Формирование общекультурных компетенций будущего офицера полиции в рамках компетентного подхода в системе высшего профессионального образования / П. И. Образцов, О. Н. Шалимова // 2017. № 1. С. 200–203.
3. Мухина Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
4. Иностраный язык: рабочая программа учебной дисциплины по направлению подготовки 40.03.02 Обеспечение законности и правопорядка, направленность образовательной программы – Административная деятельность полиции (деятельность сотрудника подразделения по обеспечению безопасности дорожного движения), очная форма обучения, набор 2023 года / сост.: Мартынова Н.А., Шашкова В.Н., Щербенко Л.Р. Орёл: Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова, 2023. 35с.
5. Шалимова О.Н. Формирование общекультурных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России на примере Орловского Юридического Института имени В. В. Лукьянова//Научный вестник Орловского Юридического Института имени В. В. Лукьянова. 2017. № 2 (71). С. 164–166.
6. Шалимова О.Н. Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров полиции в образовательных организациях МВД России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Шалимова Ольга Николаевна; Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. Орел, 2020. 243 с. – Библиогр.: С. 185–206. – Текст: непосредственный.

References

1. Antonova Yu.N., Tandem-method of foreign language teaching/ Yu.A. Antonova, O.N. Shalimova O.N. // Scientific notes of the Oryol State University. 2023. № 4(101). Pp. 231–234.
2. Obratsov, P. I. Formation of general cultural competencies of a future police officer within the framework of a competence-based approach in the system of higher professional education / P. I. Obratsov, O. N. Shalimova // 2017. № 1. Pp. 200–203.
3. Mukhina T.G. Active and interactive educational technologies (forms of classes) in higher education: textbook / comp. T.G. Mukhina. N. Novgorod: NNGASU, 2013. 97 p.
4. Foreign language: the work program of the academic discipline in the field of training 40.03.02 Ensuring law and order, the focus

of the educational program is Administrative activities of the police (activities of an employee of the road safety unit), full-time education, recruitment in 2023 / comp.: Martynova N.A., Shashkova V.N., Shcherbenko L.R. Orel: Oryol Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov, 2023. 35p.

5. *Shalimova O. N.* Formation of legal vocabulary in foreign language classes / O. N. Shalimova // Scientific notes of the Oryol State University. 2022. № 4 (97). Pp. 357–359.

6. *Shalimova O. N.* Formation of common cultural competence of future police officers in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dis. ... candidate of Pedagogics: 13.00.08 / Shalimova Olga Nikolaevna; Oryol State University named after I.S. Turgenev". Orel, 2020. 243 p. Bibliography: Pp. 185–206. – Text: direct.

УДК [811.1/8:37.016]:004

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-374-376

ШУЛЬДЕШОВА НАТАЛЬЯ ВАЛЕРЬЕВНА

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, Россия
E-mail: fnatalja@yandex.ru

SHULDESHOVA NATALIA VALERYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the Field of Professional Communication Orel State University, Orel, Russia
E-mail: fnatalja@yandex.ru

ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

THE INTERNET IN TEACHING SPECIALIZED TERMINOLOGY OF A FOREIGN LANGUAGE

В статье описаны актуальные веяния в обучении иностранным языкам, которые характеризуются новыми технологическими и методическими принципами и вплотную связаны с мультимедийными компьютерными программами и с Интернетом. Статья ориентирована на обзор и анализ преимуществ использования нано-цифровых технологий, применение интернета, электронной учебной информации перед печатными учебными материалами.

Ключевые слова: интернет, цифровые технологии, обучение иностранным языкам, специализированная терминология, интерактивность, мотивация.

The article describes current trends in teaching foreign languages, which are characterized by new technological and methodological principles and are closely related to multimedia computer programs and the Internet. The article focuses on the review and analysis of the advantages of using nano-digital technologies, the use of the Internet, electronic educational information over printed educational materials.

Keywords: Internet, digital technologies, foreign language teaching, specialized terminology, interactivity, motivation.

Введение

Актуальность. Объединение информационных технологий с образовательным процессом не ново для современного времени. И интернет в нем занимает лидирующую позицию. Интернет в образовательном процессе стимулирует обучающихся для более эффективного обучения, активизирует восприятие учебной информации. Интернет также является удобным источником новых знаний в области специализированной терминологии при обучении иностранным языкам. Благодаря наличию множества словарей, энциклопедий, учебных материалов, сборников, документов и журналов, интернет предоставляет разнообразные возможности выбора стратегии использования информации. Несомненно, высок и уровень применения интернета в сфере профессионального обучения иностранным языкам с использованием терминологической лексики.

Цель исследования: отметить динамику процесса интеграции интернета в процесс обучения иностранному языку.

Новизна: представление авторского видения использования интернета в изучении специализированной терминологии иностранного языка.

Методы исследования: теоретические – изучение литературы по теме исследования, анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение; праксиометрические – анализ и оценка преимуществ использования интернета в обучении иностранному языку.

Изложение основного материала

Потребление Интернет-ресурсов в обучении ино-

странным языкам на сегодняшний день превышает уровень их потребления в сотни раз по сравнению с последними десятилетиями. Интернет глубоко интегрирован в процесс обучения иностранному языку и, надо отметить, широко востребован. Применение интернета на занятиях позволяет в значительной мере расширять и симулировать большинство существующих в реальности ситуаций для коммуникации любых видов [6]. Интернет организует обучающихся для общей познавательной цели, мотивирует их на качественное обучение внутри группы и используется при самостоятельном обучении. Интернет располагает массивными ресурсами для выполнения реальных коммуникативных учебных задач, для формирования у обучающихся умений и навыков письма и устной речи на иностранном языке.

Актуальными и приоритетными на сегодня остаются межкультурная компетенция, коммуникативность, интерактивность, аутентичность, гуманизация и автономность в обучении иностранным языкам. Поэтому главная цель обучения иностранным языкам, по мнению автора – это формирование навыков свободного иноязычного общения и хорошая адекватная реакция в разнообразных коммуникативных ситуациях. Современные достижения в области использования электронно-вычислительных машин и интернета в процессе обучения иностранным языкам стимулируют отказ от устаревших подходов и, в настоящее время, опережают традиционные подходы обучения иностранным языкам [3].

Изучая историю данного вопроса, следует отметить, что первые дискуссии о возможности использования интернета в сфере иностранных языков начались

в середине 1990-х годов. Отечественные исследователи анализировали в своих статьях опыт иностранных преподавателей использования интернета в сфере иностранных языков в начале 21 века, приводя примеры эффективных возможностей [5]. И тогда сразу возрос интерес к использованию интернета в обучении иностранным языкам и в России. Использование интернета в этой сфере постоянно обсуждалось во многих научных статьях ведущих научных журналов, и до сегодняшнего дня его актуальность сохраняется. В России практика использования интернета на учебных занятиях особенно интенсивно развилась во время пандемии COVID 19.

В современных условиях образование не мыслится без использования интернета. В университетах обучающиеся на занятиях с ноутбуками, нетбуками, планшетами и другими электронными устройствами, а преподаватели имеют возможность электронным путем (посредством электронной почты, вузовской системы сообщений, дистанционной системы обучения и др.) моментально передать основной или дополнительный учебный материал для обучения по своим дисциплинам. Они также предоставляют обучающимся широкий спектр интернет ссылок, с тестовыми заданиями и др. для успешного усвоения дисциплины. Учебные пособия, справочники, периодические издания и другие необходимые ресурсы также могут быть использованы в электронном виде. Такой подход позволяет обучающимся всегда располагать необходимой информацией, не нося при этом с собой учебные написанные вручную лекции. И все же некоторые преподаватели все еще читают лекции в старом добром формате – дают обучающимся материалы для записи, что отражает их традиционный подход к обучению. Преподаватели же, которые предпочитают современный стиль преподавания информации передают лекционный материал электронными ссылками и посредством электронной почты или внутривузовской системой сообщений, созданной специально для обмена информацией в электронном виде. Кроме того, существует дистанционная система обучения для очно-заочного формата обучения.

В коммуникативном интерактивном процессе использование Интернета, электронной почты, иностранных учебных сайтов, международных социальных сетей помогают чувствовать обучающимся позицию реального общения в виртуальном мире. Активизация мотивации обучающихся состоит еще и в том, чтобы, преодолевая трудности, понять иностранное электронное письмо и побыстрее дать ответ на сообщение, а полученные языковые знания в данном случае способствуют развитию навыков письма, и дальнейшее обсуждение в аудитории проделанной работы раскрывает речевые навыки на иностранном языке.

Используя интернет на примере обучения и преподавания иностранных языков, мы можем эффективно решить многие образовательные задачи:

- мотивировать иноязычную деятельность обучающихся;
- интенсивно активизировать мышление обучающихся;
- создавать из пассивных слушателей активных обучающихся;
- визуализировать занятия иностранного языка;
- внедрять новый учебный языковой материал.

Назовем позиции использования интернета, которые могут привлечь обучающихся:

- ✓ в отличие от традиционного учебника, где материал статичен, Интернет-ресурс предоставляет пользователю дополнительные функции, такие как звуковая передача текста, видеоролики, анимации и др.;
- ✓ привлекательные аутентичные тексты с акустическим и анимационным сопровождением;
- ✓ учебные курсы для самостоятельной работы обучающихся;
- ✓ разнообразные методические упражнения для самоконтроля с ключами;
- ✓ электронные подсказки для выполнения заданий в виде грамматических таблиц и лексических структур;
- ✓ исключение психологического страха перед компьютером допустить ошибку, что немаловажно при обучении иностранному языку;
- ✓ зачастую компьютер не ограничивает обучающихся во времени выполнения упражнения, что обеспечивает индивидуальный подход;
- ✓ объективная оценка за выполненные упражнения;
- ✓ методические критерии выбора упражнений могут быть дифференцированно подобраны с учетом уровня подготовки обучающихся;
- ✓ использование E-mail, иностранных учебных сайтов, международных социальных сетей помогают почувствовать обучающимся позицию реального общения в виртуальном мире;
- ✓ активизация мотивации обучающихся еще и в том, чтобы, преодолевая трудности, понять иностранное электронное письмо и побыстрее дать ответ на сообщение;
- ✓ полученные языковые знания в данном случае способствуют развитию навыков письма, а дальнейшее обсуждение в аудитории проделанной работы раскрывает речевые навыки на иностранном языке.

Итак, можно выделить преимущества электронной учебной информации в интернете перед печатными учебными материалами:

- ✓ доступ к разнообразным обучающим программам;
- ✓ актуальность данные;
- ✓ широкий спектр методов, используемых для воздействия на восприятие человека, включает разнообразные форматы обучающих и художественных фильмов, текстов для аудирования, печатных материалов, музыки, учебных видеороликов, анимационных роликов, интервью, токшоу, новостных и газетных публикаций онлайн и многое другое;
- ✓ безграничный доступ к интернет ресурсам;
- ✓ самообучение, дифференцируемый подход;
- ✓ самостоятельный выбор справочного информативного материала по интересующим учебным темам;
- ✓ коммуникация с носителями языка посредством интернета, стирающая любые расстояния.

По мнению автора, использование современных электронных устройств и новых технологий в образовательном процессе открывает новые возможности для более эффективного обучения любых языков. Практические занятия становятся яркими и увлекательными, как будто «насыщены красками», и могут поразить своей интенсивностью. Однако, по мнению автора,

несмотря на все преимущества компьютерного обучения полная замена преподавателя в процессе обучения для российских студентов будет неприемлемой. Роль преподавателя первостепенна, а компьютерные технологии и интернет-ресурсы могут служить отличным дополнением. Когда недостатки в процессе обучения будут минимизированы и возникнет наполнение посредством цифровых возможностей, мы сможем говорить о том, что эмоциональное восприятие при обучении иностранным языкам будет способствовать эффективному формированию знаний, умений и навыков, что ведет к прогрессу в этой сфере обучения.

У преподавателя возникает целый ряд преимуществ: использование компьютеров на занятиях позволяет точно оценить уровень знаний обучающихся, их способности, а также выявить и развить их потенциальные возможности; стать креативной личностью на практических занятиях; найти новые технологии, использовать новые методические подходы в преподавании иностранных языков.

С дидактической точки зрения, интернет-ресурсы обладают многофункциональными, интерактивными, междисциплинарными и образовательными функциями в работе с ними [4].

С точки зрения обучающихся, интернет способствует развитию умений и навыков письменной речи, устной речи, помогает расширить вокабуляр активной и пассивной лексики, познакомиться с новой терминологией, получить необходимую справочную информацию о ней, улучшить грамматические навыки, создать реальную мотивацию и повысить эффективность обучения. Электронный формат в обучении помогает сформировать требуемые компетенции будущего филолога, интернет-технологии объединяют их иноязычную компетенцию со многими общими навыками: среди них процессы когнитивной деятельности, анализ, синтез, сравнение, дифференциация, абстрагирование, иден-

тификация, сопоставление, прогнозирование и многое другое [1]. Использование новых технологий в обучении иностранным языкам положительно влияет на преобразование социопсихологических и лингвистических навыков обучающихся, повышает их уверенность в себе и способность работать в команде [2]. Интерактивный подход, основанный на цифровых и сетевых технологиях, позволяет создавать (симулировать) реалистические жизненные ситуации, на которые обучающиеся должны адекватно отреагировать, применяя навыки общения на иностранном языке.

Выводы

Итак, применение цифровых и интернет-технологий в обучении и преподавании иностранных языков имеет неоспоримые преимущества. Исследователи этой области подчеркнули положительное влияние новых цифровых платформ, E-mail, форумов, мессенджеров, групповых чатов, онлайн-конференций и других интерактивных средств и на формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся, что является составным элементом для профессионализма будущего филолога.

Интернет-ресурсы являются бесценным инструментом для получения и систематизации информации по учебной дисциплине. Используя интернет, обучающиеся могут углубить и систематизировать знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам, развивая самостоятельность и познавая новый для себя язык. Цифровые технологии, как и использование интернета создают положительный мотив для обучающихся, провоцируют на дальнейшее самостоятельное изучение иностранного языка, развивая интерес к предмету для его освоения в комфортной среде. Это способствует удовлетворению практически всех образовательных требований и самообразовательных запросов в будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Библиографический список

1. *Васильева В.Н.* Использование информационных технологий в учебном процессе // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ipk.admin.tstu.ru>
2. *Владимирова Л.П.* Новые информационные технологии в обучении иностранным языкам // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://virtlab.iiso.ru/method.htm>
3. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. М: АРКТИ, 2014
4. *Еремин Ю.В.* Методические аспекты использования компьютерной техники в обучении иностранному языку // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/eremin.html>
5. *Каспин И.В., Сегаль М.М.* Новые технологии в обучении иностранным языкам // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/kaspinandsegal.html>
6. *Шульдешова Н.В.* Инновационные технологии в обучении языкам // Материалы I всероссийской многопрофильной научно-практической конференции молодых ученых опорных университетов России 20 ноября 2017 г. Донской государственный технический университет. С. 57–61.

References

1. *Vasilyeva V.N.* The use of information technologies in the educational process // [Electronic resource]. – Access mode: <http://ipk.admin.tstu.ru>
2. *Vladimirova L.P.* New information technologies in teaching foreign languages // [Electronic resource]. – Access mode: <http://virtlab.iiso.ru/method.htm>
3. *Galskova N.D.* Modern methods of teaching foreign languages. Moscow: ARKTI, 2014
4. *Yeremin Yu.V.* Methodological aspects of the use of computer technology in teaching a foreign language // [Electronic resource]. – Access mode: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/eremin.html>
5. *Kaspin I.V., Segal M.M.* New technologies in teaching foreign languages // [Electronic resource]. – Access mode: <http://linguact.hyperlink.ru/articles/kaspinandsegal.html>
6. *Shuldeshova N.V.* Innovative technologies in language teaching // Materials of the I All-Russian multidisciplinary scientific and practical conference of young scientists of the main universities of Russia on November 20, 2017. DonStateTechnicalUniversity. Pp. 57–61.

УДК 908:61

DOI: 10.33979/1998-2720-2024-102-2-377-380

БУБЛИКОВА ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА

доктор медицинских наук, профессор, декан факультета педиатрии, стоматологии и фармации, заведующий кафедрой общественного здоровья, здравоохранения и гигиены медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: L.Bublikova@mail.ru.

ПАХОМОВА ЖАННА ВИКТОРОВНА

кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: pahomov_medcentr@bk.ru

ПЕРВУШИН ВАЛЕРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ

студент, 5 курс, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орёл, Россия
E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

BUBLIKOVA LYUDMILA IVANOVNA

Doctor of medical sciences, Professor, Head of the Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: L.Bublikova@mail.ru

PAKHOMOVA ZHANNA VIKTOROVNA

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: pahomov_medcentr@bk.ru

PERVUSHIN VALERY VLADIMIROVICH

Student, 5th year, Orel State University, Orel, Russia
E-mail: valerapervushin.v@gmail.com

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ И КАФЕДРЫ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ, ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И ГИГИЕНЫ ОГУ ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ВРАЧА (К 25-ЛЕТИЮ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА ОГУ ИМ. И.С. ТУРГЕНЕВА)

THE ROLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE AND THE DEPARTMENT OF PUBLIC HEALTH, HEALTH AND HYGIENE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A MODERN DOCTOR (25TH ANNIVERSARY OF THE MEDICAL INSTITUTE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV)

В статье освещена роль учебной дисциплины и кафедр общественного здоровья и здравоохранения в подготовке современных врачей, отражены направления учебно-методической и научной деятельности сотрудников кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены ОГУ им. И.С. Тургенева в сфере изучения социально значимых проблем здоровья населения Орловской области.

Ключевые слова: кафедра общественного здоровья и здравоохранения, учебная дисциплина, учебно-методическая деятельность.

The article highlights the role of the academic discipline and departments of public health and public health in the training of modern doctors, reflects the directions of educational, methodological and scientific activities of the staff of the Department of Public Health, Health and Hygiene of the I.S. Turgenev OSU in the field of studying socially significant health problems of the population of the Orel region.

Keywords: Department of Public Health and Public Health, academic discipline, educational and methodological activities.

Введение

Актуальность. Общественное здоровье играет ключевую роль в благополучии общества и влияет на его социальное развитие. Успешная реализация государственной политики, направленной на улучшение состояния общественного здоровья, эффективное внедрение национальных проектов в здравоохранении может быть только при условии понимания врачами и другими медицинскими работниками закономерностей в формировании показателей общественного здоровья. Доказано, что общественное здоровье зависит от воздействия различных социальных, экономических факторов, влияния внешней среды, образа жизни, состояния здравоохранения. Уровень и тенденции показателей общественного

здоровья определяют политику государства, министерства здравоохранения в вопросах организации медицинской помощи.

Современные врачи должны иметь знания и умения в области оценки общественного здоровья, быть хорошими организаторами своего дела, знать правовую основу медицинской деятельности, владеть современными знаниями в области экономики и управления. Каждый врач в своей практической деятельности должен уметь использовать свои знания по закономерностям формирования общественного здоровья, влиянию различных факторов на здоровье населения, знать методики расчета показателей, его характеризующих, оценивать их уровни и тенденции. Процессы рефор-

мирования здравоохранения, оптимизация в организации медицинской помощи населению определяют новые требования к подготовке современных врачей. Одним из составляющих компонентов формирования молодого специалиста является изучение дисциплин медико-профилактического профиля. Среди них особая роль принадлежит научной и учебной дисциплине «Общественное здоровье и здравоохранение».

Являясь научной и учебной дисциплиной «Общественное здоровье и здравоохранение» сочетает в себе элементы общественных, социальных и политических наук и отражает динамические изменения в обществе и реформы, происходящие в здравоохранении [3].

В настоящее время учебная дисциплина «Общественное здоровье и здравоохранение» является дисциплиной основной части учебного плана общеобразовательной программы для студентов специальностей лечебное дело, педиатрия, стоматология, медико-профилактическое дело медицинских вузов. Преподавание данной дисциплины, как правило, реализуется на кафедрах общественного здоровья и здравоохранения. В последнее время на совещаниях, конференциях, круглых столах различного уровня обсуждаются вопросы о необходимости изменения подходов к обучению, внедрению интегрированного, системного и практико-ориентированного подхода к преподаванию общественного здоровья и здравоохранения и современном комплексном подходе к формированию профессиональных компетенций врачей для пациенто-ориентированного здравоохранения, о междисциплинарной деятельности кафедр и о преемственности различных дисциплин и научных направлений, а также о необходимости дальнейшей мультидисциплинарной интеграции образовательных модулей [4, 6].

Опыт работы нашей кафедры может быть примером интеграции научных и образовательных компонентов подготовки специалистов в области общественного здоровья и здравоохранения.

Кафедра общественного здоровья, здравоохранения и гигиены была организована Приказом ректора Орловского государственного университета в 2011 году. В 2018 году на кафедре была открыта клиника ординатура по специальности «Организация здравоохранения и общественное здоровье» [1, 2].

В период 2011–2013 гг. кафедрой заведовала доктор медицинских наук, доцент Саурин Ольга Семеновна. С 2014 года кафедрой руководит доктор медицинских наук, профессор, Почетный работник сферы образования РФ Бубликова Людмила Ивановна.

В настоящее время коллектив кафедры составляют: д.м.н., профессор Зубцов Ю.Н., к.м.н., доцент Пахомова Ж.В., к.б.н., доцент Первушина Л.В., к.э.н., доцент Фирсова О.А., к.б.н., доцент Рукавкова Е.М., к.м.н. Николаев В.О., к.м.н. Бобраков К.Е., к.м.н. Симонова В.Г., ст. преподаватель Чистякова Е.В., ст. преподаватель Честнихина А.Д., ст. преподаватель Чумак С.В., ст. преподаватель Даниелян П.С., ассистент Никишина С.С., специалист по УМР Серпилина С.А.

Цель деятельности кафедры: подготовка специалистов высокой профессиональной квалификации, обладающих глубокими теоретическими и прикладными знаниями и компетенциями в соответствии с

федеральными государственными образовательными стандартами. Обеспечение качества реализуемых образовательных программ в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями.

Задачи:

1. Организация и осуществление учебно-воспитательной работы студентов, преподавателей, сотрудников, ее методическое обеспечение по дисциплинам кафедры.

2. Удовлетворение потребности общества и государства в квалифицированных специалистах здравоохранения и научно – педагогических кадрах, используя в системе подготовки лучшие педагогические практики для формирования интеллектуальных, нравственных, профессиональных специалистов для работы в отрасли.

3. Подготовка и переподготовка научно-педагогических кадров, повышение их квалификации с использованием современных технологий учебного процесса.

4. Совершенствование обучающих педагогических технологий, реализация творческой деятельности научно – педагогических работников и обучающихся для проведения научных исследований, использования полученных результатов в образовательном процессе и практике здравоохранения.

5. Обеспечение преподавания дисциплин и курсов, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами и учебными планами подготовки высшего профессионального образования, факультативных дисциплин и курсов, на высоком профессиональном уровне с использованием современных образовательных технологий.

6. Организация и проведение научных исследований сотрудниками кафедры в сфере здравоохранения и профессионального образования.

7. Формирование у обучающихся гражданской позиции, патриотизма, приверженности профессии, способности к труду и жизни в современных условиях.

8. Сохранение и приумножение нравственных, интеллектуальных, научных, культурных и традиционных ценностей общества.

Приоритетные направления деятельности кафедры:

1) Повышение образовательного потенциала.

Создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного медицинского и фармацевтического образования, в том числе за счет развития информационного пространства профессиональных знаний с использованием интерактивных образовательных модулей.

2) Развитие научно-инновационной деятельности.

Формирование на кафедре эффективно функционирующего сектора поисковых, прикладных научных исследований в области профилактической медицины.

3) Развитие интегративных процессов медицинской науки и образования.

4) Развитие кадрового потенциала.

5) Социально-личностное развитие обучающихся.

Создание условий для профессионального и личностного становления и развития специалистов медицинского и фармацевтического профиля на основе интеграции интеллектуального, духовно-нравственного и физического воспитания.

На кафедре осуществляется учебный процесс по дис-

циплинам: общественное здоровье и здравоохранение, экономика здравоохранения; общая гигиена; эпидемиология; гигиена; медицинская паразитология; актуальные проблемы гигиены детей и подростков; биоэтика; история медицины; история фармации. Функционирует ординатура по специальности «Организация здравоохранения и общественное здоровье» и аспирантура по направлению подготовки «Медико-профилактическое дело».

Помимо педагогической деятельности, сотрудники кафедры занимаются научной работой, в которой сочетают мультидисциплинарный подход к изучению вопросов, связанных с охраной здоровья населения. Основное направление НИР кафедры – «Мониторинг состояния здоровья населения Орловской области».

Приоритетными темами научных исследований являются:

1. Изучение особенностей эпидемиологии паразитарных инвазий в условиях антропогенных ландшафтов Российской Федерации,
2. Изучение факторов риска и оценка состояния репродуктивного здоровья молодежи,
3. Гигиеническая оценка состояния пищевого статуса больных хроническими заболеваниями желудочно-кишечного тракта в условиях Орловской области,
4. Гигиенические проблемы адаптации школьников к учебным нагрузкам,
5. Основные проблемы правового регулирования регионального здравоохранения России и возможные пути их решения,
6. Биоэтические и исторические вопросы современной медицины.

Учитывая стратегию инновационного развития здравоохранения РФ на период до 2030 г. в рамках приоритетного направления «профилактическая среда» планируется расширить исследования закономерностей развития общественного здоровья и здравоохранения в условиях Орловской области. Необходимость исследований в рамках научной платформы «профилактическая среда» обусловлена продолжающимся ухудшением состояния здоровья населения РФ, происходящим под воздействием неблагоприятных факторов среды обитания (как природного характера, так и антропогенного), а также увеличением распространения экозависимых заболеваний.

В этой связи в рамках основного направления НИР кафедры планируется осуществление мониторинга общественного здоровья и факторов риска развития заболеваний, формирование профилактической среды. Предполагается проведение исследований, направленных на решение проблем безопасности пищи, а также на разработку высокоэффективных методов оценки безопасности и качества пищевой продукции.

Преподаватели кафедры принимали участие в качестве исполнителей в реализации следующих проектов РНФ и РФФИ:

1. Изучение молекулярных и клеточных механизмов иммунорегуляции избыточного адгезиогенеза и возможностей фармакологической коррекции *in vitro* и *in vivo*;
2. Роль митохондриально-направленной передачи WNT-сигналов в генезе кардиометаболических нарушений при сердечно-сосудистой патологии;

3. Издание тематического научного труда на тему «Адаптация учащихся к предметному обучению»;

4. Исследование механизмов и закономерностей биологического и нейрокогнитивного развития детей на принципах междисциплинарного взаимодействия и системной биологии в условиях цифровой трансформации среды;

5. Диагностика и прогнозирование кардиоваскулярной патологии на основе интегральной оценки экспериментально-клинических биомедицинских данных с использованием интеллектуальных систем поддержки принятия врачебных решений.

В 2023 году коллективом кафедры получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023686976 «Калькулятор оценки степени риска заболеваний желудочно-кишечного тракта».

Кафедра сотрудничает с Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова, Московским медико-стоматологическим университетом имени А.И. Евдокимова, Ташкентским педиатрическим медицинским институтом, Многопрофильным Центром медицинской реабилитации г. Санкт-Петербурга.

За достижения в реализации стратегических проектов в области образования и науки в Российской Федерации заведующему кафедрой профессору Бубликовой Л.И. было присвоено звание Лауреата Общенациональной премии Российского профессорского собрания «Профессор года» в номинации «Медицинские науки».

Получаемые в ходе научной деятельности результаты исследований находят применение не только в практическом здравоохранении, но и широко используются в образовательном процессе, повышая общий уровень подготовки студентов в вопросах охраны здоровья населения и организации здравоохранения, стимулируя интерес к научным изысканиям.

На кафедре общественного здоровья, здравоохранения и гигиены функционирует студенческое научное общество. Основное направление деятельности – «Актуальные проблемы здравоохранения РФ. Изучение состояния здоровья населения РФ, в том числе Орловской области».

По итогам деятельности студенческого научного общества в рамках ежегодной студенческой конференции «Андреевские чтения. Трансляционная медицина. Опыт научных исследований в клиническую практику» на кафедре общественного здоровья, здравоохранения и гигиены проводятся секционные заседания по направлениям «Общественное здоровье, организация здравоохранения» и «Гигиена». На секционных заседаниях заслушиваются лучшие доклады студентов, ординаторов и аспирантов кафедры. Работа в рамках этих секций позволяет осуществить междисциплинарный подход к изучению проблем общественного здоровья и здравоохранения.

Студенты – члены СНО кафедры принимают активное участие в студенческих олимпиадах, конкурсах, научных конференциях различного уровня. За 2023 год было награждено 15 студентов: 3 – победители Всероссийской олимпиады по санитарии и гигиене; 4 – победители Всероссийского конкурса студенческих научных работ, 3 – удостоены дипломов 1 и 2 степени Всероссийской олимпиады по эпидемиологии, 1 – удо-

стоен диплома призера финала регионального трека Всероссийского конкурса научно-технологических проектов «Большие вызовы» образовательного центра «Сириус», 1 – победитель международного конкурса по биологии «Микроорганизмы и вирусы», 3 – награждены Почетными грамотами за лучшие доклады научной конференции ОГУ «Андреевские чтения. Трансляционная медицина, Опыт научных исследований в клиническую практику».

Выводы

Таким образом, в современных условиях развития системы высшего профессионального и непрерывного медицинского образования основной задачей коллектива кафедры является дальнейшее совершенствование системы обучения студентов, аспирантов и клинических ординаторов. В этом процессе важна мультидисциплинарная интеграция образовательных модулей, системный и практико-ориентированный подход к формированию профессиональных компетенций врачей, вовлеченность студентов научно-исследовательскую работу.

Библиографический список

1. История здравоохранения Орловской области. Творчество, поиск, память / отв. ред. П.И. Гуров // Орел, 2007. 516 с.
2. Краеведческие записки, вып. 10 Орловские страницы отечественной медицины. Орел: издательство «Вешние воды», 2011. 152 с., ил.
3. *Кучеренко В. З., Сырцова Л. Е., Алексеева В. М., Ведмеденко Л. Ф.* Становление и развитие кафедры общественного здоровья и здравоохранения курсом экономики медико-профилактического факультета ММА им.И.М Сеченова/Гигиена и санитария, 2001, № 5
4. *Лисицын Ю.П.* Общественное здоровье и здравоохранение: учебник. 2-е изд. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 512 с.: ил.
5. Наука и практика в здравоохранении Орловской области / Орлов. обл. отд. здравоохранения. Совет науч.-мед. о-в врачей ; [Ред. коллегия: чл.-кор. Акад. мед. наук СССР проф. К. В. Бунин (отв. ред.) и др.]. Орел, 1968. 551 с.
6. *Решетников В.А., Манерова О.А., Созинов А.С., Исмаил-заде Н.Т.* Становление и развитие преподавания вопросов общественного здоровья в системе высшего медицинского образования (от социальной гигиены до общественного здоровья и здравоохранения) // Казанский медицинский журнал. 2020. Т. 101. №6. С. 897-907. doi: 10.17816/KMJ2020-897

References

1. The history of healthcare in the Orel region. Creativity, search, memory / ed. P.I. Gurov // Orel, 2007. 516 p.
2. Local history notes, vol. 10 Oryol pages of Russian medicine. Orel: Veshniye Vody Publishing House, 2011. 152 p., ill.
3. *Kucherenko V. Z., Syrtsova L. E., Alekseeva V. M., Vedmedenko L. F.* Formation and development of the Department of Public Health and Public Health with the course of economics of the Faculty of Medicine and Prevention of I.M. Sechenov Moscow State Medical University/Hygiene and Sanitation, 2001, No. 5
4. *Lisitsyn Yu.P.* Public health and healthcare: textbook.– 2nd ed. – M.: GEOTAR-Media, 2010. 512 p.: ill.
5. Science and practice in healthcare of the Oryol region / Oryol region Department of Healthcare. The Council of Science.-med. about doctors ; [Editorial board: chl.-cor. Academician of Medical Sciences of the USSR Prof. K. V. Bunin (ed.) and others]. Orel, 1968. 551 p.
6. *Reshetnikov V.A., Manerova O.A., Sozinov A.S., Ismail-zadeh N.T.* Formation and development of teaching public health issues in the system of higher medical education (from social hygiene to public health and healthcare) // Kazan Medical Journal. 2020. Vol. 101. No.6. Pp. 897–907. doi: 10.17816/KMJ2020-897

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

Гелла Тамара Николаевна (главный редактор) – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой всеобщей истории и регионоведения.

Пузанкова Елена Николаевна (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия», проректор по учебной работе.

Дудина Елена Федоровна (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка как иностранного и межкультурной коммуникации

Абакумова Ольга Борисовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английской филологии.

Айзенштат Марина Павловна – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН.

Александровна Анжелика Паруйровна – кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», доцент кафедры английской филологии, начальник бюро переводов.

Антонова Мария Владимировна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков.

Арзаканян Марина Цолаковна – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН.

Беляева Ирина Анатольевна – доктор филологических наук, профессор, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», профессор кафедры русской литературы Института гуманитарных наук.

Горбунова Галина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО "Санкт-Петербургский государственный университет", Факультет Искусство.

Иванов Анатолий Евгеньевич – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН.

Изотов Владимир Петрович – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой журналистики и связей с общественностью.

Калашникова Лариса Валентиновна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры английского языка.

Ковалева Татьяна Витальевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры истории русской литературы XI-XIX веков.

Ларионова Людмила Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет.

Львова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики русского языка Института содержания и методов обучения Российской академии образования.

Минаков Сергей Тимофеевич – доктор исторических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский госу-

дарственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой истории России,

Михальченко Сергей Иванович – доктор исторических наук, профессор, директор Института экономики, истории и права.

Михенчева Екатерина Абдул-Маджидовна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы.

Николаев Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы.

Новиков Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры живописи.

Новикова Вера Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственного университета им. Н.И. Лобачевского», профессор кафедры зарубежной литературы.

Образцов Павел Иванович – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук.

Погосян Варужан Арамздович – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения).

Ретинская Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», заведующий кафедрой романской филологии.

Степанова Надежда Сергеевна – доктор филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Юго-Западный государственный университет», заведующий кафедрой русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан.

Струкова Татьяна Викторовна – доктор филологических наук, федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия Федеральной службы охраны «Российской Федерации», сотрудник.

Тарасова Оксана Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», профессор кафедры математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, директор института педагогики и психологии.

Хворостов Дмитрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

Черепанова Лариса Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Чикалова Ирина Ромуальдовна – 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 (Республика Беларусь).

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 6-15 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), фамилия, имя, отчество автора (авторов) указываются полностью, название статьи, аннотация (не менее 1000 слов), ключевые слова (6–8 слов), библиографический список (References).

Вся информация предоставляется на **русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, город, страна, электронный адрес (без сокращений) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Количество авторов не должно превышать трёх человек. Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Во введении подробно описываются актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования (*слова актуальность, цель (или задачи) исследования, новизна, методы исследования выделяются курсивом*). После изложения основного материала следуют выводы.

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 Р 7.0.100 – 2018**. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу. В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках [1, с. 178]. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

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.

В обязательном порядке указывается научная специальность, по которой автор планирует опубликовать статью.

5.6.1. – Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки)

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.9.1. – Русская литература и литература народов Российской Федерации (филологические науки)

5.9.2. – Литературы народов мира (филологические науки)

За множественность публикации статьи ответственность несёт авторы (авторы).

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы).

Статьи принимаются с оригинальностью не мене 70%. Допустимые заимствования – не более 9%.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

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.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

1. Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала «Ученые записки Орловского государственного университета», подлежат обязательному рецензированию.

2. Если материалы соответствуют критериям, главный редактор журнала назначает рецензента – специалиста по тематике рецензируемых материалов.

3. Срок рецензирования – от 4 до 12 недель.

4. Рукопись проходит «двойное слепое» рецензирование. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи.

5. Рецензент оценивает актуальность и научную новизну представленных к опубликованию результатов исследования, их теоретическую и практическую значимость, наличие необходимых ссылок на данные из других работ. На основании анализа статьи рецензент составляет заключение:

- а) статья рекомендуется к публикации;
- б) статья нуждается в доработке в соответствии с замечаниями рецензента;
- в) статья отклонена (с указанием причин).

6. Если в рецензиях содержатся рекомендации по доработке статьи, редколлегия журнала направляет автору текст рецензий с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано отказаться от них. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Список замечаний рецензента, которые подлежат безусловному принятию со стороны автора:

- отсутствие ссылок на цитируемую литературу;
- дублирование материала (опубликование материала или его значительной части в других изданиях);
- отсутствие или недостоверность выводов;
- отсутствие аннотации, ключевых слов и других обязательных элементов структуры статьи.

8. Сообщение об отрицательной рецензии с соответствующей мотивировочной частью обязательно направляется автору по электронной почте.

9. Редакция издания направляет авторам предоставленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство науки и высшего образования Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

10. Окончательное решение о публикации принимается редакционной коллегией исходя из рекомендаций рецензентов, научной ценности работы и соответствия ее тематике журнала. Отклоненная редакционной коллегией статья к повторному рассмотрению не принимается.

11. После принятия редколлегией журнала решения о публикации ответственный секретарь редколлегии информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

12. Подписанные рецензии на бумажном носителе или в электронном виде (скан) хранятся в редакционной коллегии журнала в течение 5 (пяти) лет.

Процедура обжалования решения редакционной коллегии.

Автор имеет право обжаловать решение редакционной коллегии об отклонении статьи или необходимости коррективы текста по указанию рецензента. В случае возникновения подобной ситуации автор должен отправить претензию с изложением проблемы и доказательством своей позиции на имя главного редактора журнала. Главный редактор или его заместитель, ознакомившись с претензией, направляет статью на дополнительное рецензирование в течение 2–3-х недель либо информирует автора о справедливости замечаний рецензента и необходимости исправления статьи.

В случае наличия доказанных признаков плагиата или фальсификации данных, статья отклоняется без права новой подачи.

Адрес издателя:

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
тел.(4862)75-13-18

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 20.06.2024 г.
Дата выхода в свет 26.04.2024 г.
Формат 60x84/8 Объём 50,37 усл. п. л.
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел ул. Комсомольская, 95