

ISSN 1998-2720

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Орловского государственного университета

Научный журнал



№ 3(92)  
2021

Орловского государственного университета  
**УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ**

№ 3(92)  
2021

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Гелла Т.Н. д-р ист. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

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

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

Айзенштат М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 9050460601

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

Зарег. в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуника-  
ций. Свидетельство ПИ № ФС 77-80826 от 07.04.2021

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2021

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

### 07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Верижников А.Н.**

ИЗ ИСТОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК ВНУТРЕННЕЙ ОХРАНЫ, ВОЙСК ВНУТРЕННЕЙ  
СЛУЖБЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДРУГИМИ ВОИНСКИМИ ФОРМИРОВАНИЯМИ  
ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ ..... 7

**Дружкин А.А.**

ПРИХОПЕРЬЕ КАК ФЕНОМЕН ЛОКАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКТОРЫ ..... 11

**Исмаилова З.А.**

ОБЫЧАЙ РАЗДАЧИ КНЯЖЕСКИХ БОГАТСТВ НА РУСИ (XI-XIV вв.) ..... 17

**Мусинова Т.Н.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПРИСЯЖНЫХ ПОВЕРЕННЫХ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ДЕВЯТНАДЦАТОГО ВЕКА ..... 23

**Полкова О.В.**

РАЗВИТИЕ РОССИЙСКО-АНГЛИЙСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ –  
СЕРЕДИНЕ XVII ВЕКА ..... 26

**Чувардин Г.С., Гончарова И.В.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ  
ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА. «ДОБРЫЙ БАРИН»:  
ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ»  
И «НОВОЙ» РОССИЕЙ ..... 31

### 10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Алешина Л.В.**

АВТОБИОГРАФИЗМ ПОВЕСТИ А.Н. АПУХТИНА «ДНЕВНИК ПАВЛИКА ДОЛЬСКОГО» ..... 35

**Бай Я.**

ДУХОВНЫЕ ЗАПРОСЫ ГЕРОЕВ В ПРОЗЕ А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА ..... 40

**Бельская А.А.**

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЦВЕТА FEUILLE MORTE В РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ» ..... 44

**Бурмистрова Ю.Д.**

«РУССКАЯ ДУША» В ВОСПРИЯТИИ Э.М. ДЕ ВОГЮЭ: И.С. ТУРГЕНЕВ  
И Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ ..... 50

**Высокович К.О.**

МОТИВ ОБМАНА В КОМЕДИЯХ У. КОНГРИВА ..... 54

**Дудко А.Э., Ковалев П.А.**

НОВЫЕ ПЕРЕВОДЫ СОНЕТА П.Б. ШЕЛЛИ «OZYMANDIAS» НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ СТАТЬЯ 1 ..... 59

**Королькова А.В.**

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МОСКВА» И ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЛЮБОВЬ»  
В КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ КОМЕДИИ «ГОРЕ ОТ УМА» А.С. ГРИБОЕДОВА ..... 63

**Круглова Е.Е.**

«МАТЬ РАСТИЛА... ДАЛЕКОГО СЕБЕ СЫНА»: БИОГРАФИЧЕСКИЕ МИФЫ О ТУРГЕНЕВЕ  
В СВЕТЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ..... 68

**Любарский Р.В.**

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ НА ТВОРЧЕСТВО ПАУЛО КОЭЛЬО  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ДНЕВНИК МАГА») ..... 73

**Меркурьева Н.А., Акимова Н.В.**

ОБРАЗ ДОМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ И.А. БУНИНА ..... 79

**Новикова В.Г.**

ТОПОС ГРЕЧЕСКОГО ОСТРОВА В ЛИТЕРАТУРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ XX–XXI ВЕКОВ ..... 82

**Проскурина В.Л.**

МОРЕ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЛИРИКЕ НИКОЛАЯ МИНСКОГО ..... 89

<b>Симоненкова С.Н.</b> СТИХОТВОРНАЯ МОЛИТВА И ЕЕ ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ В ЛИРИКЕ 80-90-Х ГОДОВ XIX ВЕКА .....	95
<b>Стрельникова Е.С.</b> ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ РАННЕГО ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО КАК ЛИМИНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ .....	102
<b>Струкова Т.В., Дудина Е.Ф.</b> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ЗАГАДОК Л.Н. ЗИЛОВА .....	106
<b>Хомяков В.И.</b> ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «КРАСНАЯ НОВЬ» .....	109
<b>Хомяков В.И., Бубнов С.А.</b> О ГРАНИЦАХ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ (ПО ПОВОДУ ОДНОЙ ДИСКУССИИ) .....	113
<b>13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Абдулкадер А.Л.</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ .....	116
<b>Аксёнов А.А., Николаев В.А.</b> ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	119
<b>Александрова А.П.</b> ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ .....	125
<b>Алмосов Л.И., Алмосов А.Л.</b> АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ ОБ ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К ЗАВЕРШЁННОМУ СТАНКОВОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК «КЛЮЧА» К ТАИНСТВУ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ .....	131
<b>Артюхов А.И.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	139
<b>Артюхов А.И.</b> КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ И МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	143
<b>Белкина В.В., Цирульникова Е.А.</b> ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД .....	146
<b>Бойко Е.А.</b> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	150
<b>Бычкова Н.В., Волков В.В.</b> РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ .....	154
<b>Воронкова М.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» В АГРАРНОМ ВУЗЕ .....	158
<b>Вацулин А.А., Снимцикова И.А., Медведев А.И., Честныхина А.Д.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СРЕДЫ .....	161
<b>Грядунова Е.Н., Токмакова М.А., Грядунова М.А.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ РЕКОМЕНДАЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	166
<b>Догадина М.А., Тяпкина А.П., Правдюк А.И., Тяпкин А.С.</b> ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ «УПРАВЛЕНИЕ РЕСУРСНЫМИ РЫНКАМИ В АПК» .....	171
<b>Долотин Ю.Г., Коростелев Д.А.</b> КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	176
<b>Домаренко Е.В.</b> К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ .....	185
<b>Ермакова Н.В.</b> МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ .....	191
<b>Жарких Н.Г., Костыря С.С.</b> УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА .....	195
<b>Зеленина Е.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ .....	203
<b>Зинченко В.О., Яковенко Т.В.</b> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА .....	209
<b>Идрисова Ф.А.</b> МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	216
<b>Король В.В., Пашкова В.А., Даньшина Н.А., Ольхов И.С.</b> СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	219
<b>Коростелев Д.А.</b> ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩАЯ ФИЗИКА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ .....	224
<b>Костюков Д.И., Митяева А.М.</b> КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....	231

<b>Кремезион О.В., Морозов А.В.</b> ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ .....	236
<b>Кузнецова Т.А., Фирсова О.А., Пантюхин Д.В.</b> АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА КАК МЕТОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ .....	241
<b>Кузнецова Е.В., Хмызова Н.Г.</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....	244
<b>Ляхова О.А., Смагина Т.В.</b> МИКРОБИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОДЫ ОТКРЫТЫХ ВОДОЕМОВ г. САРОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕГО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ. ....	250
<b>Мерзлякова О.П.</b> ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	255
<b>Морозова О.И., Никитин С.А., Торгачёв Д.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ НА ОСНОВЕ УПРАВЛЯЕМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ .....	263
<b>Никифоров С.В.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО ПРОФИЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА .....	269
<b>Позднякова К.А., Юркина Э.А.</b> АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВНЕДРЕНИЯ И ШИРОКОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....	274
<b>Провоторова Н.В.</b> ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	277
<b>Пузанкова Е.Н., Бабанова Е.М.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	282
<b>Салтыкова Г.М.</b> МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДИЗАЙН» .....	289
<b>Сатковская О.Н.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕНИКОВ К ОСВОЕНИЮ ЯЗЫКА .....	293
<b>Селиверстов С.А.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ-ШТУРМАНОВ .....	297
<b>Тамбовский О.М., Дудина Е.Ф., Тришкин А.В.</b> ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ «УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС – ВУЗ» И АССОЦИАЦИЯ «ОРЛОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОМПЛЕКС» НА ОРЛОВЩИНЕ .....	302
<b>Тарасова О.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	305
<b>Федяева Т.В., Везилов Т.Г., Лаврухина Ю.И., Тяпкин А.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ .....	310
<b>Ханкарова З.А.</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА .....	314
<b>Шумилина Н.Г., Шумилин В.П.</b> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	317
<b>Яковлева Е.</b> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	322
<b>Якушев М.В.</b> ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА – УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	327
<b>Яшина И.А., Митяева А.М.</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	331
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ .....	334
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ .....	335

*Editorial board:*

*Scientific editor-in-chief*

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

*Scientific deputy editor-in-chief*

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

*Board members:*

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

**Khovanskaya E.A.** *Candidate of Pedagogics (Russia)*

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

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

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

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

**Arsent'yeva N.N.** *Doctor of Philology, Prof. (Spain)*

**Bednarskaya L.D.** *Doctor of Philology, Prof. (Russia)*

**Vidmarovich N.P.** *Doctor of Philology, Prof. (Croatia)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Shi Hunshen** *Candidate of Philology, Prof. (China)*

**Yamaguchi R.** *Doctor of Philology (Japan)*

*Acting chief editor*

**Dudina E.F.** *Candidate of Philology*

*Editorial Office address:*

302026, Orel Region, Orel, 95 Komsomolskaya Str.

Tel. +7 9050460601

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2021

© OSU named after I.S. Turgenev, 2021

## CONTENTS

### 07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

**Verizhnikov A.N.**

FROM THE HISTORY OF THE ACTIVITIES OF THE INTERNAL SECURITY TROOPS, THE INTERNAL SERVICE TROOPS AND THEIR RELATIONSHIP WITH OTHER MILITARY FORMATIONS OREL PROVINCE. .... 7

**Druzhkin A.A.**

THE KHOPER RIVER REGION (PRIKHOPERYE) AS A CASE OF LOCAL IDENTITY WITHIN RUSSIAN REGIONAL SPACE: GEOGRAPHIC AND HISTORICAL FACTORS. .... 11

**Ismailova Z.A.**

CUSTOM OF DISTRIBUTION OF PRINCE WEALTH IN RUSSIA (XI-XIV CENTURIES) ..... 17

**Musinova T.N.**

INVESTIGATION OF THE DISCIPLINARY RESPONSIBILITY OF SWORN ATTORNEYS OF ST. PETERSBURG IN THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH CENTURY ..... 23

**Popkova O.V.**

THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN-ENGLISH RELATIONS IN THE FIRST HALF – MIDDLE OF THE XVII CENTURY ..... 26

**Chuardin G.S., Goncharova I.V.**

PROFESSIONAL QUALITIES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH. "GOOD MASTER": GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH – BETWEEN THE "OLD" AND "NEW" RUSSIA. .... 31

### 10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

**Aleoshina L.V.**

AUTOBIOGRAPHY OF THE NOVEL BY A.N. APUKHTIN «THE DIARY OF PAVLIK DOLSKY» ... 35

**Bai Yang**

THE SPIRITUAL INQUIRY OF THE HEROES IN PROSE OF A.I. SOLZHENITSYN ..... 40

**Belskaya A.A.**

FUNCTIONING OF THE FEUILLE MORTE COLOR IN I.S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE" ..... 44

**Burmistrova Yu.D.**

«RUSSIAN SOUL» IN E.M. DE VOGUE'S INTERPRETATION: I.S. TURGENEV AND F.M. DOSTOEVSKY ..... 50

**Vysokovich K.O.**

THE MOTIF OF DECEPTION IN THE COMEDIES BY W. CONGREVE ..... 54

**Dudko A.E., Kovalev P.A.**

NEW TRANSLATIONS OF P.B. SHELLEY'S SONNET «OZYMANDIAS» INTO RUSSIAN FROM THE ASPECT OF COMPARATIVE PROSODY ARTICLE 1 ..... 59

**Korolkova A.V.**

THE SEMANTIC FIELD «MOSCOW» AND THE THEME GROUP «LOVE» IN THE COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE COMEDY «WINE FROM MIND» BY A.S. GRIBOEDOV ..... 63

**Kruglova E.E.**

«MOTHER RAISED ... A DISTANT SON»: BIOGRAPHICAL MYTHS ABOUT TURGENEV IN THE LIGHT OF PSYCHOANALYTIC STUDY ..... 68

**Lubarsky R.V.**

THE INFLUENCE OF THE IDEAS OF CARLOS CASTANEDA ON THE WORK OF PAULO COELHO (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «DIARY OF A MAGICIAN») ..... 73

**Merkurieva N.A., Akimova N.V.**

THE IMAGE OF A HOUSE IN THE ART SPACE OF I. A. BUNIN ..... 79

**Novikova V.G.**

THE TOPOS OF THE GREEK ISLAND IN THE LITERATURE OF GREAT BRITAIN OF THE XX–XXI CENTURIES ..... 82

**Proskurina V.L.**

SEA AS A MEANS OF KNOWLEDGE THE MEANING OF LIFE IN THE LYRICS OF NIKOLAY MINSKY ..... 89

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

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

<b>Simonenkova S.N.</b> POETIC PRAYER AND ITS GENRE VARIETIES IN THE LYRICS OF THE 80-90S OF THE NINETEENTH CENTURY.....	95
<b>Strelnikova E.S.</b> THE PERSONA OF THE EARLY VLADIMIR MAYAKOVSKY'S ART AS THE LIMINAL PERSON.....	102
<b>Strukova T.V., Dudina E.F.</b> ARTISTIC CHARACTERISTICS OF POETICAL RIDDLES OF L.N. ZILOV .....	106
<b>Khomiakov V.I.</b> CHILDREN'S LITERATURE ON THE PAGES OF THE MAGAZINE «RED NEW».....	109
<b>Khomiakov V.I., Bubnov S.A.</b> ON THE BOUNDARIES OF LITERARY CRITICISM (ABOUT ONE DEBATE).....	113
<b>13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Abdulqader A.L.</b> INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TRAINING AND EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN .....	116
<b>Aksyonov A.A., Nikolaev V.A.</b> HISTORY OF STUDYING THE PROBLEM OF EXPLANATION IN THE LESSONS OF MATHEMATICS.....	119
<b>Alexandrova A.P.</b> POSTGRADUATE EDUCATION IN THE EUK .....	125
<b>Almosov L.I., Almosov A.L.</b> ANALYTICAL COMPREHENSION OF THE NOTIONS ABOUT THE MAIN REQUIREMENTS FOR THE COMPLETED PICTURE IN THE FINE ARTS AS THE «KEY» TO THE MYSTERY OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE IN ORDER TO DEVELOP THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF ART AND PEDAGOGICAL ORIENTATION .....	131
<b>Artyukhov A.I.</b> THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION .....	139
<b>Artyukhov A.I.</b> CRITERIA AND EVALUATION APPARATUS AND METHODS FOR DIAGNOSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION .....	143
<b>Belkina V.V., Tsirulnikova E.A.</b> PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING: SYSTEM APPROACH .....	146
<b>Boyko E.A.</b> ESSENCE AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS TOWARDS INNOVATIVE ECONOMIC AND MANAGEMENT ACTIVITIES .....	150
<b>Bychkova N.V., Volkov V.V.</b> DEVELOPMENT OF INTEREST IN CREATIVE ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS IN CLASSES ON PROFILE DISCIPLINES.....	154
<b>Voronkova M.V.</b> FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE «BIOLOGICAL CHEMISTRY» IN AN AGRICULTURAL UNIVERSITY.....	158
<b>Vashunin A.A., Snimshchikova I.A., Medvedev A.I., Chestnikhina A.D.</b> RESEARCH OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF THE OREL REGION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE ENVIRONMENT .....	161
<b>Gryadunova E.N., Tokmakova M.A., Gryadunova M.A.</b> ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION, TAKING INTO ACCOUNT THE RECOMMENDATIONS OF COGNITIVE PSYCHOLOGY .....	166
<b>Dogadina M.A., Tyapkina A.P., Pravdiuk A.I., Tyapkin A.S.</b> ECONOMIC JUSTIFICATION AND PROSPECTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE MASTER'S SCHOOL «MANAGEMENT OF RESOURCE MARKETS IN AIC».....	171
<b>Dolotin U.G., Korostelev D.A.</b> THE CONCEPT OF DESIGNING INTERACTIVE COMPUTER SIMULATORS AND THEIR APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS .....	176
<b>Domarenko E.V.</b> TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF CIVIC EDUCATION .....	185
<b>Ermakova N.V.</b> MODULE-RATING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION: FROM WORK EXPERIENCE.....	191
<b>Zharkih N.G., Kostyrya S.S.</b> EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY .....	195
<b>Zelenina E.V.</b> PEDAGOGICAL CONTROL OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF THE DIRECTION "LINGUISTICS" IN THE PROCESS OF STUDYING GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS .....	203
<b>Zinchenko V.O., Yakovenko T.V.</b> DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF UNIVERSITY STUDENTS .....	209
<b>Idrisova F.A.</b> A MODEL FOR ENHANCING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	216
<b>Korol V.V., Pashkova V.A., Danshina N.A., Olkhov I.S.</b> MODERN ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK ON THE PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS .....	219
<b>Korostelev D.A.</b> EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMPUTER SIMULATORS FOR A LABORATORY WORKSHOP IN THE DISCIPLINE OF GENERAL PHYSICS IN AN ENGINEERING UNIVERSITY .....	224
<b>Kostyukov D.I., Mityaeva A.M.</b> CRITERION-EVALUATING APPARATUS OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION FORMATION OF CADETS OF A MILITARY UNIVERSITY.....	231

---

<b>Kremezion O.V., Morozov A.V.</b> BASIC METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING SPECIALISTS FOR WORKING WITH FOSTER FAMILIES .....	236
<b>Kuznetsova T.A., Firsova O.A., Pantyukhin D.V.</b> ANALYSIS OF WORKS OF ART AS A METHOD OF DISTANCE LEARNING FOR MEDICAL STUDENTS .....	241
<b>Kuznetsova E.V., Khmyzova N.G.</b> A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE FOR BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF SPECIALIZED TRAINING .....	244
<b>Lyakhova O.A., Smagina T.V.</b> MICROBIOLOGICAL STUDY OF SAROV SURFACE WATER BODES AND THE USE OF THIS STUDY IN THE 9 <sup>TH</sup> GRADE SCHOOL BIOLOGY COURSE .....	250
<b>Merzlyakova O.P.</b> GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS ' THINKING .....	255
<b>Morozova O.I., Nikitin S.A., Torgachev D.N.</b> FORMATION OF AN EFFECTIVE SYSTEM OF MOTIVATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS BASED ON MANAGED PROFESSIONAL TRAJECTORIES .....	263
<b>Nikiforov S.V.</b> THE MODEL OF FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF THE BACHELOR OF JURISPRUDENCE OF THE INTERNATIONAL LEGAL PROFILE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY .....	269
<b>Pozdnyakova K.A., Yurkina E.A.</b> ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION AND WIDESPREAD DISSEMINATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION .....	274
<b>Provotorova N.V.</b> PREDICTORS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT FOR INNOVATIVE ACTIVITIES .....	277
<b>Puzankova E. N., Babanova E.M.</b> THEORETICAL MODEL OF PROFESSIONALLY ORIENTED SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION .....	282
<b>Saltykova G.M.</b> METHOD OF TEACHING DESIGN IN TEACHING STUDENTS DIRECTIONS TRAINING «DESIGN» .....	289
<b>Satkovskaia O.N.</b> USE OF FICTION TEXTS IN GERMAN LANGUAGE LESSONS AS AN ADDITIONAL MOTIVATION OF PUPILS TO LEARN THE LANGUAGE .....	293
<b>Seliverstov S.A.</b> ACTIVITY APPROACH AS A PRACTICE-ORIENTED BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF CADETS OF AVIATION NAVIGATORS .....	297
<b>Tambovsry O.M., Dudina E.F., Trishkin A.V.</b> FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE PROJECTS «EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL COMPLEX – UNIVERSITY» AND THE ASSOCIATION «ORLOVSKY UNIVERSITY COMPLEX» IN OREL .....	302
<b>Tarasova O.V.</b> ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED WORK IN MATHEMATICS LESSONS : A HISTORICAL ASPECT .....	305
<b>Fedyaeva T.V., Vezirov T.G., Lavrukhin Yu.I., Tyapkin A.S.</b> FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF A MODERN TEACHER OF BIOLOGY AND GEOGRAPHY .....	310
<b>Khankarova Z.A.</b> MODEL FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS .....	314
<b>Shumilina N.G., Shumilin V.P.</b> PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS (ULE) IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS .....	317
<b>Yakovleva E.</b> DIDACTIC FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN THE SYSTEM OF TRAINING SPECIALISTS IN THE SPHERE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE .....	322
<b>Yakushev M.V.</b> DIAGNOSTIC COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF TRAINING OF A TEACHER – TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE .....	327
<b>Yashina I.A., Mityaeva A.M.</b> MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE USING THE CASE-STAGE METHOD FOR FUTURE MUSIC TEACHERS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS .....	331

УДК 94 (47) 1919/1921

UDC 94 (47) 1919/1921

**ВЕРИЖНИКОВ А.Н.**

кандидат исторических наук, сотрудник Академии  
Федеральной службы охраны Российской Федерации  
E-mail: wan.off@mail.ru

**VERIZHNIKOV A.N.**

PhD in History, Federal Guard Service Academy  
E-mail: wan.off@mail.ru

### ИЗ ИСТОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЙСК ВНУТРЕННЕЙ ОХРАНЫ, ВОЙСК ВНУТРЕННЕЙ СЛУЖБЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ДРУГИМИ ВОИНСКИМИ ФОРМИРОВАНИЯМИ ОРЛОВСКОЙ ГУБЕРНИИ

#### FROM THE HISTORY OF THE ACTIVITIES OF THE INTERNAL SECURITY TROOPS, THE INTERNAL SERVICE TROOPS AND THEIR RELATIONSHIP WITH OTHER MILITARY FORMATIONS OREL PROVINCE

*В статье рассматривается создание, становление и деятельность войск внутренней охраны, войск внутренней службы советского государства, раскрываются биографические и анкетные сведения отдельных сотрудников, проходивших дальнейшую службу в частях особого назначения Орловской губернии.*

*Ключевые слова:* войска внутренней охраны, ВОХР, войска внутренней службы, ВНУС, части особого назначения, ЧОН, Орловская губерния.

*The article examines the creation, formation and activities of the internal security troops, the internal service troops of the Soviet state, reveals the biographical and personal information of individual employees who served in the special purpose units of the Orel province.*

*Keywords:* the troops of the internal security, VOHR, internal service troops, VNUS, special purpose units, CHON, Oryol province.

В годы Гражданской войны и первое послевоенное время в военной структуре советского государства существовали особые воинские формирования – войска внутренней охраны (ВОХР), внутренней службы (ВНУС), ставшие предшественниками внутренних войск, современных войск национальной гвардии.

Основной задачей, стоявшей перед указанными соединениями, являлась охрана тыла. Однако в наиболее трудные периоды Гражданской войны подразделения ВОХР включались в действующую армию для участия в боевых действиях. Вместе с тем, такие войска применялись для борьбы с бандитскими формированиями, подавления контрреволюционных выступлений, охраны транспортных путей сообщений, грузов, участия в кампании по продразверстке, поимке дезертиров и других мероприятиях по укреплению безопасности государства.

К 1919 г. помимо войск Всероссийской чрезвычайной комиссии (ВЧК) функции охраны выполняли разнообразные воинские формирования, находящиеся в распоряжении различных ведомств советского государства: Народного комиссариата продовольствия, Главвода, Главнефти, Главсахара, Центротекстиля. По инициативе Ф.Э. Дзержинского все указанные вспомогательные охранные соединения передавались в ведение Народного комиссариата внутренних дел. Постановлением Совета рабоче-крестьянской обороны от 28 мая 1919 г. эта инициатива поддерживалась и, таким образом, были созданы войска ВОХР. Управление ими возлагалось на штаб войск ВОХР, реорганизованный из штаба войск ВЧК. Начальником войск ВОХР на-

значался К.М. Валобуев [8, с. 30].

Приказом войскам ВОХР Республики № 4/15с от 25 июня 1919 г. все части войск ВЧК переименовывались в отдельные батальоны ВОХР Республики (с нумерацией с 1-го по 41-й), а также оставалась отдельная рота и 12 Московский полк. Части других ведомств, в соответствии с приказами войскам ВОХР № 67с от 25 июля, № 206с от 9 сентября 1919 г. и др. также реформировывались в отдельные стрелковые батальоны, сводились в бригады войск ВОХР по штатам, действующим в Красной армии [10, с. 303].

Для управления войсками с июня 1919 г. начали создаваться сектора ВОХР, сначала в центральных районах – Московский, Петроградский, Курский (г. Орел), в июле 1919 г. – Нижегородский, Саратовский (г. Пенза) (вп. Приволжский), Восточный (г. Уфа) (вп. Приуральский), Смоленский (вп. Западный), Ярославский, Орловский, Западносибирский. В 1920 г. были созданы сектора: Туркестанский, Киевский, Харьковский, Восточносибирский, Северокавказский. Сектора создавались применительно к границам военных округов, часть из них были влиты в другие сектора (Нижегородский, Курский, Ярославский, Киевский), из Приволжского сектора был выделен Заволжский. Начальникам секторов предоставлялись права начальника дивизии (приказ войскам ВОХР № 404 от 23 октября 1919 г.). Для взаимодействия и совместной работы начальники секторов включались в состав губернских чрезвычайных комиссий на правах членов коллегий (приказ войскам ВОХР № 6/с от 12 января 1920 г.) [10, с. 303].

Являясь резервом Красной армии, войска ВОХР активно участвовали в боевых действиях против белых армий и интервентов, а также давали постоянное пополнение на внешний фронт. Численность войск устанавливалась в 120 тыс. человек, но в воинских частях процент личного состава составлял в основном 25 % и только в некоторых доходил до 50 %. Причиной низкой укомплектованности являлась частая отправка воинских частей на фронт. За второе полугодие 1919 г. на фронт было отправлено 95 батальонов в количестве 52 699 человек, что составило 52% от численности личного состава войск ВОХР. Только согласно постановлению Совета рабоче-крестьянской обороны от 15 августа 1919 г. войска ВОХР сформировали 14 батальонов на усиление обороны Тулы, Курска, Воронежа, Тамбова и других городов. В боях против войск А.П. Деникина и в советско-польской войне активно участвовали бойцы 2-й и 28-й Московских стрелковых бригад войск ВОХР [8, с. 30–31].

В связи с передачей согласно постановлениям Совета труда и обороны от 23 января и 5 мая 1920 г. функции охраны и обороны железных дорог, водных путей, сооружений на путях сообщения (кроме прифронтовой полосы) в ведение ВОХР, приказом войскам ВОХР № 494 от 11 мая 1920 г. стрелковые бригады и батальоны бывших войск обороны железных дорог переименовывались в отдельные стрелковые бригады и батальоны войск ВОХР. Постановлением ВЦИК от 27 мая 1920 г. войска ВОХР автономных республик подчинялись во всех отношениях начальнику войск ВОХР РСФСР. Постановления Совета труда и обороны от 21 апреля и 5 мая 1920 г. уточнили и расширили функции войск ВОХР, им вменялись: охрана существовавшего строя, особо важных государственных учреждений, предприятий, транспортирования грузов, сырья, продовольствия, вооруженная борьба с контрреволюционными выступлениями, охрана и оборона транспорта и сооружений на путях сообщения, военного имущества, применение вооруженной силы по взятию на учет сельскохозяйственных продуктов, изъятию их излишков, по борьбе с мешочничеством [10, с. 303–304].

В апреле 1920 г. заместителем Народного комиссара внутренних дел по управлению войсками ВОХР и начальником войск был назначен В.С. Корнев [8, с. 30].

Советское государство находилось в периоде становления органов военного управления и государственных институтов. В сентябре 1920 г. в организационно-штатной структуре ВОХР происходят значительные изменения. В соответствии с постановлением Совета труда и обороны от 1 сентября 1920 г. и приказом Реввоенсовета Республики № 1735/328 от 6 сентября 1920 г. с войсками ВОХР объединялись другие вспомогательные формирования, имеющие назначение охрану – караульные части, подразделения обороны железных дорог, железнодорожная милиция, водная милиция, дислоцированные на фронтах и в тыловых округах. Объединение различных формирований завершилось созданием войск внутренней службы (ВНУС) и

переформированием в дивизии, отдельные бригады и полки. Войска, обслуживавшие ВЧК и местные ЧК, существовали по отдельным штатам, их взаимодействие с остальными подразделениями определялось особой инструкцией. Командующим ВНУС остался В.С. Корнев, подчинявшийся теперь Наркомату внутренних дел и Главкому. [9, л. 1–3].

В соответствии с приказом ВНУС № 2с от 11 сентября 1920 г. были объявлены штаты полка, батальона, эскадрона, батареи и управлений дивизии, бригады для войск внутренней службы, разработанные применительно к штатам, действующим в Красной Армии [10, с. 304].

По приказу войскам ВНУС № 1 от 11 сентября 1920 г. Петроградский Московский, Орловский, Заволжский, Приволжский, Приуральский и Восточно-Сибирский штабы секторов переименовывались в штабы командующих войсками внутренней службы соответствующих округов, а начальники секторов именовались командующими войсками ВНУС этих округов [9, л. 3].

Одновременно с войсками внутренней службы существовали воинские формирования с подобными полномочиями – части особого назначения (ЧОН). Отличительной особенностью ЧОН была военно-партийная принадлежность, они выполняли основную задачу по оказанию силовой поддержки органам советской власти.

Среди бойцов войск ВНУС были отдельные сотрудники, которые впоследствии продолжили свою службу в частях особого назначения Орловской губернии.

Внуков Федор Иванович, 1893 г.р., уроженец Малоархангельского уезда Орловской области, в войсках ВНУС последовательно занимал должности начальника административно-строевого отдела, начальника дорожного управления, а затем инспектора указанного управления железнодорожных войск [6, л. 143–148].

Из послужного списка Внукова Ф.И. известно, что в армию его призвали в 1915 г. Затем будущий «красный» командир окончил военную учебную команду при 188 пехотном полку, после обучения в офицерской электротехнической школе в Петрограде в 1916 г. ему было присвоено воинское звание прапорщика. В Красной Армии находился в 1918–1920 гг., участвовал в боевых действиях Первой мировой и Гражданской войн, был ранен и контужен [7, л. 68 об]. До службы в войсках ВНУС занимал должности командира автомобильного отдела в команде прожекторных формирований при запасном электротехническом батальоне, начальника автомобильного отряда в Дмитровском уезде, волостного военкома Малоархангельского уезда и члена президиума Малоархангельского уисполкома. В 1921 г. назначен заместителем председателя райсовхозов Ливенского уезда [6, л. 143–148]. После службы в войсках ВНУС карьера Внукова Ф.И. также складывалась достаточно успешно. С января 1922 г. по март 1923 г. он командовал одним из крупных подразделений (третьим по численности личного состава – более 450 чел. по состоянию на 1 февраля 1922 г.) ЧОН Орловской губернии – Ливенской ротой особого назначения.

Внуков Ф.И. проявил себя как энергичный хозяйственник. Например, благодаря его усилиям Ливенской ротой ЧОН был получен ранее отсутствовавший обоз в количестве 4 лошадей и 2 повозок [2, л. 69–70об].

Вместе с тем, Внуков Ф.И. зарекомендовал себя умелым и грамотным командиром, способным умело решать возникшие трудности. Так, 22 октября 1922 г. на ссыпном пункте по сбору урожая на ст. Русский Брод Ливенского уезда возник мятеж среди налогоплательщиков. Причиной недовольства послужил долгий процесс ожидания разгрузки товара. Под командованием Внукова Ф.И. чоновский отряд в количестве 30 человек подавил мятеж без применения оружия и силы, путем морального воздействия на налогоплательщиков [2, л. 18–18 об]. За достигнутые успехи командир роты неоднократно награждался и поощрялся вышестоящим командованием.

Другим командиром ЧОН, ранее проходившим службу в войсках ВНУС является Орлов Анатолий Прокофьевич. В 1920 г. Орлов А.П. исполнял обязанности командира 1 батальона 199 полка ВНУС.

Орлов А.П. родился в 1890 г. в Воронежской губернии. В 1910 г. поступил на военную службу, в 1911 г. окончил учебную команду в звании бомбардира, в 1915 г. произведен в фейерверкеры, а в 1917 г. в подпоручики. С этого же года в Красной Гвардии выполнял обязанности начальника революционного штаба, в следующем году – начальник артиллерийской команды в ВЧК. В 1919 г. командовал отрядом уездчека в Херсонской губернии, а также ротой Екатеринбургского сводного батальона при особом отделе и ротой в 101 отдельном стрелковом батальоне. В ЧОН Орловской губернии Орлов А.П. с 1921 г. по март 1923 г. занимал должности командира роты, командира взвода в 1 отдельном Орловском батальоне и 15 отдельном Малоархангельском батальоне [6, л. 229–234 об]. Участвовал в Первой Мировой и Гражданской войнах, четырежды ранен и один раз контужен, имел награды старой армии [4, л. 204 об–205].

Безин Алексей Фролович до поступления на службу в ЧОН Орловской губернии в 1919–1920 гг. служил в 52 отдельном батальоне войск ВОХР и отдельном караульном батальоне. Безин А.Ф. родился в 1893 г. в Курской губернии. Окончил 4-классное городское училище и Ораниенбаумскую школу прапорщиков, призван и зачислен в пограничную бригаду г. Петрограда в 1914 г. Командовал ротой в 407 Саратовском полку в звании поручика. В 1921 г. выполнял обязанности начальника полковой школы, командира роты в 46 и 49 полках 6 дивизии. С октября 1922 г. командовал взводом в 49 Дмитровской роте частей особого назначения Орловской губернии. Принимал участие в Первой мировой и Гражданской войнах, имел ранение, контузию и отравление удушающими газами [5, л. 74; 4, л. 412 об; 7, л. 99 об].

На воинской должности командира взвода в ЧОН находился Матюхин Павел Николаевич, ранее проходивший службу в войсках ВОХР. Матюхин П.Н. родился в 1898 г. в Орловском уезде, получил низшее образование, затем окончил Армавирские пехотные курсы. В 1920 г. служил красноармейцем во 2-й роте войск ВОХР. В этом же году был командирован на Орловские пехотно-пулеметные курсы, а затем в составе 2-й Московской курсантской бригады направлен на фронт. С апреля 1921 г. вновь находился на Орловских пехотных курсах, с 1922 г. по август 1923 г. служил командиром взвода в 1 Орловском батальоне частей особого назначения. Участвовал в сражениях Первой мировой и Гражданской войн [3, л. 195–196об; 6, л. 359–363 об; 4, л. 178; 5, л. 61об–62].

Таким образом, сотрудники, получившие профессиональные знания и умения в ходе службы в войсках ВОХР-ВНУС смогли применить их в дальнейшем в ЧОН Орловской губернии, в которых занимали командные должности.

После завершения Гражданской войны происходило сокращение Красной армии и других воинских формирований. Постановлением Совета Труда и Оборона от 19 января 1921 г. войска ВНУС, за исключением войск чрезвычайных комиссий, железнодорожной и водной милиции, передавались из НКВД в военное ведомство. Приказом РВСР № 517/80 от 4 марта 1921 г. стрелковые дивизии, отдельные стрелковые бригады, полки ВНУС были переименованы в полевые, переведены на штаты стрелковых дивизий и бригад Красной армии с присвоением общевойсковой нумерации [10, с. 304], в скором времени они были сокращены.

Вместе с тем, реорганизация войск внутренней службы совпала с усилением роли частей особого назначения. После X съезда РКП (б), состоявшегося в марте 1921 г., формированию и становлению подразделений ЧОН уделяется более пристальное внимание, улучшается их организационно-штатная структура и материально-техническое обеспечение.

При организации деятельности ЧОН принимался во внимание опыт функционирования войск ВОХР-ВНУС. Например, в циркулярном письме ЧОН указывалось: «...Связь с Красной Армией. В каком угодно составе и с каким угодно назначением не пришлось бы создавать новую форму вооруженных сил, но создавать ее вне связи с общей военной системой данной страны нельзя. Все «сепаратные» образования в этой области или отмирают, или укрепляются по этому признаку. Для тех, кто участвовал или следил за нашим военным строительством, судьба ВОХР является особенно показательной именно в этом смысле» [1, л. 2–2 об]. Таким образом, ошибки, совершенные при создании и функционировании войск ВОХР-ВНУС, учитывались в деятельности ЧОН.

### Библиографический список

1. Государственный архив Орловской области (ГАОО). Ф. Р-1152. Оп. 1. Д. 14.
2. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. 1. Д. 161.
3. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. Д. 32.
4. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. 2. Д. 40.
5. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. 2. Д. 41.
6. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. 2. Д. 56.
7. ГАОО. Ф. Р-1152. Оп. 2. Д. 75.
8. От внутренней стражи Российской империи к войскам национальной гвардии Российской Федерации. 2-е изд. М.: ред. журнала «На боевом посту», 2019. 160 с.
9. Российский государственный военный архив. Ф. 42. Оп. 1. Д. 1426.
10. Центральный государственный архив Советской Армии. Путеводитель. В 2-х томах. Т. 2. 1993.

### References

1. State archive of the Orel region (SAOR). F. R-1152. Inv. 1. C. 14.
  2. SAOR. F. R-1152. Inv. 1. C. 161.
  3. SAOR. F. R-1152. Inv. 2. C. 32.
  4. SAOR. F. R-1152. Inv. 2. C. 40.
  5. SAOR. F. R-1152. Inv. 2. C. 41.
  6. SAOR. F. R-1152. Inv. 2. C. 56.
  7. SAOR. F. R-1152. Inv. 2. C. 75.
  8. From the inner guard of the Russian Empire to the troops of the national guard of the Russian Federation. 2nd ed., Moscow: ed. of the journal “On the combat post”, 2019. 160 p.
  9. Russian State Military Archive. F. 42. Inv. 1. C. 1426.
  10. Central State Archive of the Soviet Army. Travel guide. In 2 volumes. Vol. 2. 1993.
- 
-

**ДРУЖКИН А.А.**

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

**DRUZHKIN A.A.**

Post-graduate Student, Department of Russian History and Archaeology, Saratov National Research State University Named After N.G. Chernyshevsky  
E-mail: al.druzhkin-409@mail.ru

**ПРИХОПЕРЬЕ КАК ФЕНОМЕН ЛОКАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ:  
ГЕОГРАФИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ ФАКТОРЫ**

**THE KHOPER RIVER REGION (PRIKHOPERYE) AS A CASE OF LOCAL IDENTITY WITHIN RUSSIAN REGIONAL SPACE:  
GEOGRAPHIC AND HISTORICAL FACTORS**

*В статье рассматривается отдельный регион России – Прихоперье как географически определенная территория, обладающая своей спецификой, сложившейся в процессе исторического развития Российского государства. Локальная идентичность данного региона ярко не выражена ни на административно-политическом, ни на экономическом уровнях, а характеризуется природно-географическими (река Хопер), историческими (факты участия в истории страны) и социокультурными (мультикультурализм) проявлениями.*

*Ключевые слова:* Прихоперье, идентичность, локальная история, регион, полиментальность, пограничье, провинция.

*The article considers a separate region of Russia—the Prikhoperye region as a geographically defined territory that has its own specifics that have developed in the course of the historical development of the Russian state. The local identity of this region is not clearly expressed either at the administrative-political or economic levels, but is characterized by natural-geographical (the Khoper river), historical (facts of participation in the history of the country) and socio-cultural (multiculturalism) manifestations.*

*Keywords:* Prikhoperye, identity, local history, region, paymentlist, frontier, province.

Понятие «идентичность» в настоящее время активно используется в различных социально-гуманитарных науках [4; 5; 10]. Проблемы идентичности актуализируются и выходят на первый план в переломные периоды в истории государств (кризисы, революции, реформы и т.д.). В таком контексте проявляется идентичность, основанная на консервативных идеях-ценностях, позволяющих сохранить социальную стабильность в конкретном обществе. Становление гражданской идентичности россиян это не предопределенный, а стохастический процесс динамической комбинации многих исторических факторов. Российская идентичность на государственном уровне формируется из сочетания различных видов и форм идентичностей, которые к тому же не всегда четко прослеживаются в сложности повседневной реальности социума. Е.В. Дзякович считает, что сложный, противоречивый характер взаимосвязи различных видов и форм идентичности между собой определяет специфику «культурно-исторического, политико-административного, территориально-географического развития страны ...» [7, с. 26]. Исходя из специфики проблемы, нами поставлены следующие задачи: во-первых, выявить особенности проявления идентичности жителей Прихоперья; во-вторых, показать влияние исторических событий на формирование локальной идентичности жителей.

Проблема определения идентичности достаточна

сложная и требует применения методов различных гуманитарных наук. Е.В. Дзякович определяет идентичность как «некий относительно устойчивый результат уже произошедших процессов» [7, с. 8]. М.П. Крылов указывает, что идентичность – это «совокупность количественных и качественных характеристик, сопряженных со специфичностью какого-либо данного культурного или географического индивида» [13, с. 12–13]. Автор рассматривает идентичность как тождественность самосознания индивида или социальной группы с определенным социокультурным сообществом, сложившимся в ходе исторического развития и проживающим на определенной территории. Поэтому в исследовании, помимо классических, нарративных методов исторической науки, применяется культурологический подход, позволяющий связать факты и события исторического прошлого региона с современностью.

Регионы России не всегда четко проявляют свою идентичность, что связано с исторически сложившейся культурной однородностью территории России и некоторыми из трактовок особенностей природы русской равнины, с исторически возникшей развитостью русской (позже всеероссийской) внерегиональной идентичностью, слабой оформленностью в ней «исторических провинций» (П.Н. Милоков, П.Н. Савицкий) [15; 18], с представлениями о русском народе как о народе-кочевнике, который находится в состоянии пер-

манентной колонизации. В работах Н.И. Костомарова, А.П. Шапова, А.Д. Градовского даются противоположные ответы на вопрос о региональной идентичности в России [11; 26; 6]. Ряд современных исследователей вообще отрицают или сомневаются в существовании региональной идентичности в России, говоря об отсутствии символического смысла у российских регионов, указывая на слабую структурированность или отсутствие импульса саморазвития, слабую привязанность русских к дому и малой родине (В.Я. Гельман, В.Л. Глазычев, Г.С. Кнабе, Г.Ю. Любарский, Л.В. Смирнягин и др.) [4; 5; 10; 14; 22]. Существует концепция, предполагающая слабость региональной идентичности россиян, отрицающая общинность вне отдельных сельских поселений (Ш. Эйзенштадт) [28]. Однако выражается и иная, противоположная ей, точка зрения, которая приводит аргументацию, опираясь также на историю России – события Смутного времени, холерные бунты, крестьянские бунты, местную самооборону в годы гражданской войны (П.В. Акульшин, В.А. Пылькин; А.В. Посадский и др.) [1; 18].

Распространенное мнение об отсутствии о слабой региональной идентичности в России или вообще её отсутствии выражается в определенных практических последствиях. В частности, это позволяло радикально изменять в определенные периоды истории страны сложившееся административно-территориальное устройство Российского государства. Такие прецеденты, как упразднение губерний, уездов, создание крупных областей в границах экономических районов или же их разукрупнение имели место не только в российской истории (губернские реформы Петра I, Екатерины II, изменение в административно-территориальном устройстве при Павле I и Николае I, в советский период), но и характерны для современной ситуации (создание федеральных округов, городских агломераций, объединение субъектов РФ). Прихоперьё может быть наглядным примером административно-территориальных изменений при сохранении устойчивой локальной идентичности – выселение после булавинского восстания хоперских казаков при Петре I, а затем их частичное возвращение, ликвидация Балашовского уезда в ходе административно-территориальных реформ Павла I, а затем его восстановление при Александре I и т.д. [17, т. XXV, № 18482; т. XXVII, № 20774].

Прихоперьё можно считать уникальным в своем роде географическим и социокультурным феноменом. Располагаясь в лесостепной зоне, оно является не только естественно-географической границей между лесными и степными регионами страны, но и своеобразной границей между культурами жителями лесов и степняками. Е.В. Дзякович и Е.И. Стрелкова считают, что «территориально-географическое измерение «привязки» к конкретному месту является одним из важных свойств любой сферы социальной реальности» [8, с. 5–6]. Российский социум в пространственно-временном измерении представляет собой специфическое явление с территориальной, административно-политической,

культурно-исторической и других точек зрения. Именно «привязка» к той или иной местности, очерченной формально-административными или естественно-природными границами, сложившимися исторически, приводит к первичной локализации жизненного пространства. Само наличие идентичности в рамках определенных территориально-географических границ той или иной местности нельзя считать статичным явлением. На протяжении XVII–XX веков в российском государстве проявился уникальный феномен исторических и социальных изменений. Это связано с целым рядом масштабных преобразований, среди которых изменение территориального состава и границ страны, социальной структуры общества, социально-политического и экономического строя.

Е.В. Дзякович подчеркивает, что территориальный фактор позволяет определять какую-либо местность в её пространственно-географическом выражении [7, с. 34]. Так формирование прихоперской идентичности происходило на границе леса и степи, в междуречье Волги и Дона. Степные регионы в массовом сознании россиян идентифицируются чаще всего с казаками. Географически Хопер относится к бассейну реки Дон, но лишь местности, находящиеся в самом нижнем течении Хопра, отчетливо выражают донскую (казачью) идентичность. В современном понимании река Хопер не протекает по территории «классических» казачьих земель, но весьма заметен ряд сходных черт повседневного жизненного уклада жителей Прихоперьья и «верховых» донских казаков, проживающих в нижнем течении реки Хопра. Ещё в начале XIX века в «Географическом словаре Российского государства...» авторы, описывая жителей прихоперского города Борисоглебска, отмечали, что «здесь жители в покрое своего платья и в образе житья имеют некоторое сходство с соседями своими Донскими Козаками» [27, стб. 525]. А.П. Пронштейн указывает, что, из-за близости к земледельческим районам России, у хоперских казаков раньше распространилось земледелие, чем у «низовых» донских казаков. Это обусловило несколько негативное ментальное отношение большей части донского казачества к хоперским казакам [19, с. 80].

С.И. Тхоржевский также отмечает, что прихоперские владельческие крестьяне в XVIII веке более близки к казачьему образу жизни, «менее послушны и более смелы» [24, с. 32]. Такому поведению, по мнению С.И. Тхоржевского, способствовали «близость донских казачьих городков, облегчавшая побег» и постоянный приток беглых, среди которых было «много отчаянных людей» [24, с. 32]. Постоянный недостаток рабочих рук, не позволяющий усилить крепостную эксплуатацию крестьян помещиками, слабость государственной администрации на окраинах, неспособной должным образом контролировать поведение населения и, кроме того, присутствие значительного количества однодворцев – представителей бывших военно-служилых сословий, занимавших промежуточное положение между крестьянами и дворянами, обладающих личной свободой, зе-

мельными наделами, но не имеющими в достаточном количестве рабочих рук – все эти факторы характеризовали социальную структуру населения Прихоперья к середине XVIII века. С.И. Тхоржевский, ссылаясь на данные III ревизии, указывает, что в ранее заселенных прихоперских уездах Воронежской губернии количество однодворцев и казенных крестьян было выше, владельческих: в Борисоглебском уезде из 8751 д.м.п. 7741 (88,5%), а в Хоперском уезде из 5394 д.м.п. 3297 (61%) были однодворцами и казенными крестьянами [24, с. 180–181]. Такое соотношение существенно не изменилось в конце XVIII века, после массовой помещичьей колонизации края: в Борисоглебском уезде – 17 458 д.м.п. однодворцев и государственных крестьян, помещичьих – 6987 д.м.п.; в Хоперском – 12475 д.м.п. однодворцев и государственных крестьян, помещичьих – 7615 д.м.п. [23, с. 458–459; 12, с. 20] Все эти территориально-географические и социально-исторические факторы оказали существенное влияние на формирование локальной идентичности жителей Прихоперья.

Исторические условия формирования местной, локальной идентичности Прихоперья сложились в ходе колонизации этой территории и её экономического положения. Местные исследователи (В.С. Вахрушев, А.А. Хреков) отмечают, что первая колонизация Прихоперья русским населением завершилась к XIII веку, но она заложила основы и пути повторного освоения края в конце XVII – XVIII веков, где столкнулись славянский, тюркский и финно-угорский этносы [2; 25]. К середине XVIII века миграционные потоки переселенцев с Севера (русских, мордвы, татар) и с Запада (малороссиян) столкнулись и обжились именно в Прихоперье, но позже, в XIX веке, растворились в великорусской нации [16, с. 71–74]. Тамбовский историк-краевед И.И. Дубасов писал: «В XVIII столетии край наш начал переполняться невольными переселенцами, которых тянули на новые места их владельцы. В то же время вся наша Мещера успела уже обрусеть. Часть местной Мордвы постигла та же участь. Все тот же великороссийский элемент сумел ассимилировать и Малороссиян и многих Татар, издавна в значительном количестве населявших нашу сторону...» [9, с. 189]. Их пребывание на территории Прихоперья сохранилось лишь в топонимике края – названиях населенных пунктов, рек и т.д. Например, села малороссиян (Добринка, Песчанка, Еловатка), мордвы (Мордовский Карай), татар (Аркадак, Большой Карай, Мелик) и др.

Уже в конце XVII века Прихоперье становится местом активной хозяйственной деятельности дворцовых (удельных) крестьян Верхнеценской волости Шацкого уезда, которые имели здесь свои временные поселения – «ухожай». С середины XVIII века дворцовые крестьяне, наряду с государственными, стали основными переселенцами в ходе правительственной колонизации края в уже знакомые им места Прихоперья. Эта категория крестьян была более свободной в перемещении и экономически активной, так как управлялась особыми бюро-

кратическими учреждениями (дворцовыми конторами, удельными экспедициями), а на территории их компактного проживания у них сложилась отлаженная система общественного, «мирского» самоуправления. Именно они, а также государственные крестьяне, стали основой для городского населения новых городов Прихоперья, сохраняя собственное самоуправление даже в городах (Балашовский удельный приказ). Балашовский приказ, выборный орган удельных крестьян, выполнял не только административно-хозяйственные функции, но и осуществлял социальный контроль за поведением (контролировал браки, усыновление детей-подкидышей, распределение рекрутской обязанности морально-нравственное состояние крестьян), сохраняя, таким образом, сословную идентичность удельных крестьян. Его функции в разные периоды существования выходили за территориальные границы Балашовского уезда, так как удельные селения находились в Аткарском, Новохоперском и Сердобском уездах. Переход государственных и удельных крестьян в городские сословия проходил не просто и не быстро, так как эти категории крестьян имели право свободной торговли и их устраивало такое положение. К середине XIX века они сформировали полноценные городские сословия – купцов и мещан. Однако они сохраняли традиционные экономические и родственные связи в Тамбовской и Пензенской губерниях, одновременно налаживая взаимовыгодные торговые связи с южными и юго-западными регионами империи, прежде всего с Землею Войска Донского.

Именно колонизация сделала Прихоперье своеобразным «каналом» экономического обмена между земледельческими и скотоводческими регионами страны. По Хопру в первой половине XIX века осуществлялся транзит земледельческой продукции, прежде всего зерна, из Воронежской, Пензенской, Саратовской, Тамбовской губерний в порты Азовского и Черного морей, а с середины XIX в. стали массово возникать предприятия по переработке сельскохозяйственной продукции (мельницы, винокуренные, салотопенные, кожевенные, суконные и другие заводы), как произведенной в данной местности, так поступающей с севера и юга. Выгодное логистическое положение городов Прихоперья также способствовало их развитию как перевалочной базы между центром и окраинами. Определенная часть населения занималась извозом на профессиональной основе. Так, на территории Балашовского уезда появились в XVIII веке поселения чумаков-солевозчиков из Украины, основным занятием которых была доставка эльтоновой соли для государственных нужд.

В России всегда существовала и была значима оппозиция «Центра» (столицы) и «Периферии» (провинции), что объясняется как географическим положением, природно-климатическим разнообразием, так и историей страны, экономикой, административно-территориальным устройством. Прихоперская идентичность носит ярко выраженный провинциальный характер. Так, город Урюпинск, расположенный на Хопре, получил неформальный статус провинциальной

«столицы» России, хотя любой из исторических прихоперских городов (Балашов, Борисоглебск, Новохоперск, Сердобск) мог свободно претендовать на этот статус. Практически все они имеют одинаковый путь исторического развития: возникли как сторожевые форпосты на окраине Российского государства, но в процессе движения границы на юг и восток, а также последующей колонизации свободных земель «Дикого поля», в XVIII веке становились ближе к центру страны, чем к окраинам. Благоприятное для сельского хозяйства географическое положение (окраина черноземной зоны, наличие лесов, большое количества небольших, но полноводных рек, впадающих в Хопер) определили аграрный тип экономики, который до сих пор определяет экономическое развитие региона. Их исторически сложившееся удобное логистическое положение между центром и окраинами: водные пути (реки Хопер, Ворона, Савала, Сердоба), сухопутные дороги (Нагайский шлях, почтовые тракты), а позднее появившиеся железнодорожные узлы (Балашов, Поворино, Ртищево и др.), способствовали экономическому и культурному развитию Прихоперья.

Все приведенные историографические эпизоды показывают, что Прихоперье, по мнению Е.В. Дзякович, «в силу своего географического положения и исторического развития в разные эпохи оказалось в некотором смысле «обреченной» на роль провинции» [7, с. 121]. Однако сложившееся положение не может трактоваться однозначно, так как здесь присутствуют моменты как позитивного, так и негативного характера. Профессор Балашовского института СГУ В.С. Вахрушев так описывал исторически сложившееся положение края: «Заросшие дикими лесами берега Хопра помогали первым их обитателям укрываться от врагов, тут был хорош принцип «моя хата с краю». Но, с другой стороны, Хопер был и границей Дикого поля, куда вторгался любой враг, куда стекались разного рода разбойники, лихие люди. Начиная с XVIII века, по мере укрепления мощи Российской империи прихоперские края становятся уже не порубежьем, а глубинкой» [2, с. 50].

В ряде исследований (В.С. Вахрушев, Е.В. Дзякович, Е.И. Стрелкова, А.А. Хреков) отмечается, что на современном этапе есть основания утверждать о существовании прихоперской идентичности на территории Волгоградской, Воронежской, Пензенской, Саратовской и Тамбовской областей [2; 8; 25]. Предпринятые в советский период попытки создания более компактных административно-территориальных образований – Балашовского округа в 20-х гг. в составе Нижневолжского края и Балашовской области в 50-х гг. XX века, включавших весь бассейн реки Хопер в состав единого региона, не нашли должной поддержки у центрального руководства СССР [21, с. 49; 3, с. 161]. В результате современных политико-административных преобразований Прихоперье оказалось разделенным не только по разным экономическим районам (Черноземье и Поволжье), но и входят в состав различных федеральных округов: Воронежская и Тамбовская обла-

сти относятся к Центральному федеральному округу, Волгоградская область – к Южному округу, Саратовская и Пензенская области входят в состав Приволжского федерального округа.

Следует отметить, что само понятие «Прихоперье» и «хоперские» названия нигде официально, за редким исключением, не закреплены. Только в Алексеевском районе Волгоградской области районная газета называется «Прихоперье», а в Балашове и Урюпинске регулярно местные краеведческие музеи проводят конференции с общими темами «Прихоперье в панораме веков» и «Из истории Прихоперья». Как отмечает Е.В. Дзякович, именно формальная незакрепленность Хопра как смыслообразующего индикатора местности исторически способствовала формированию на указанной территории естественной, «низовой» идентичности [7, с. 31]. Такое положение края во многом определяет уникальность Прихоперья как социокультурного феномена, что, безусловно, связано с существованием пространства как феномена человеческого бытия, имеющего, несмотря на формальную безграничность, определенные географические и исторические границы. Именно географические факторы (серединное положение Хопра между двумя крупными русскими реками Волгой и Доном, его протекание преимущественно в лесостепной зоне) и исторические факторы (неоднократная колонизация, экономическое и социокультурное «пограничье» между «центром» и «окраинами», «лесом» и «степью») являются ведущими при формировании прихоперской, остающейся во многом «пограничной», локальной идентичности.

В данном контексте Прихоперье может рассматриваться как достаточно интересный объект исследования, который представляет собой четко локализованную местность и с точки зрения единства географического положения, несмотря на административное разделение по разным регионам, и с точки зрения единства исторического развития. Находясь на стыке нескольких административных регионов России, оно обладает так называемой «полиментальностью», что позволяет, по мнению Е.В. Дзякович, «самоактуализироваться и развивать собственную идентичность на неформальной, «низовой» основе, возрождая исторически сложившиеся традиции и социальные практики» [7, с. 33–34]. Например, появление на территории Балашовского района Верхне-Хоперского казачьего округа Войска Донского, ежегодное проведение праздника «Казачий разгуляй» и др.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к следующим выводам. Социокультурная идентичность жителей Прихоперья стала складываться достаточно давно и уходит своими корнями в историческое прошлое края. Немаловажное влияние на её формирование имело и имеет административно-территориальное устройство страны, которое, в общем, изменялось на протяжении трех столетий и стабилизировалось к середине XX века, после ликвидации в 1957 году Балашовской области. За это время государственные границы ушли далеко на

юг и восток, изменились и административные границы внутри страны, однако состояние «пограничья» исторически сложилось и закрепились в архетипе местных

жителей и определенным образом характеризует их идентичность.

### Библиографический список

1. *Акульшин П.В., Пылькин В.А.* Бунтующий пахарь. Крестьянские движения в Рязанской и Тамбовской губерниях в 1918–1921 гг. Рязань: РОИРО, 2000. 141 с.
2. *Вахрушев В.С.* «Большой, как солнце, Балашов...» (очерки по истории и культуре среднего Прихоперья). Балашов: Изд. «Николаев», 2007. 264 с.
3. Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1957. № 3. С. 161.
4. *Гельман В.Я.* Политические элиты и стратегии региональной идентичности // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI. № 2. С. 91–105.
5. *Глазычев В.Л.* Города России на пороге урбанизации // Город как социокультурное явление исторического процесса. М.: Наука, 1995. С. 137–144.
6. *Градовский А.Д.* История местного управления в России // Собрание сочинений А.Д. Градовского. Т. 1–9. СПб., 1899. Т. 2. 492 с.
7. *Дзякович Е.В.* Трансформация локальных идентичностей в социокультурном пространстве современных российских регионов. М.: Лабиринт, 2010. 204 с.
8. *Дзякович Е.В., Стрелкова Е.И.* Бренды российской глубинки. Прихоперье: метаморфозы местной идентичности. М.: Лабиринт, 2009. 122 с.
9. *Дубасов И.И.* Очерки по истории Тамбовского края. Вып. 1. Тамбов: Типограф. Губерн. Правления, 1890. 283 с.
10. *Кнабе Г.С.* Внутреннее пространство: дом, город, общество // Город как социокультурное явление исторического процесса. М.: Наука, 1995. С. 224–234.
11. *Костомаров Н.И.* Об отношении русской истории к географии и этнографии // Земские соборы. Исторические монографии и исследования. М.: Изд. «Чарли», 1995. С. 424–440.
12. Краткое описание Саратовского наместничества вообще и порознь каждой округи, составляющее оно [Электр. ресурс] / Под ред. М.С. Полуобоярова. М., 2011 // <http://gorodkuzneck.ru/download/%20%201783.pdf> (дата обращения 21.04.2021).
13. *Крылов М.П.* Региональная идентичность в европейской России. М.: Новый Хронограф, 2010. 235 с.
14. *Любарский Г.Ю.* Морфология истории: сравнительный метод и историческое развитие. М.: КМК, 2000. 449 с.
15. *Милюков П.Н.* Государственное хозяйство в России в первой четверти XVIII столетия и реформа Петра Великого. СПб., 1905. 702 с.
16. Очерки истории Поволжья и Приуралья в имперский период / Под ред. В.Н. Данилова и П.С. Кабытова. Саратов: Наука, 2010. 354 с.
17. Полное собрание законов Российской империи. Собрание I. В 45 т. М., 1830.
18. *Посадский А.В.* Крестьянская самооборона в годы гражданской войны в России // Отечественная история. 2005. № 1. С. 125–132.
19. *Пронштейн А.П.* Земля Донская в XVIII веке. Ростов/н/Д.: РостГУ, 1961. 376 с.
20. *Савицкий П.Н.* Степь и оседлость // Русский мир. Геополитические записки по русской истории. СПб.: Terra Fantastica, 2003. С. 810–822.
21. Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР (1938 – июль 1956 гг.). М., 1956.
22. *Смирнягин Л.С.* Территориальная морфология российского общества как отражение регионального чувства в русской культуре // Региональное самосознание как фактор формирования политической культуры в России. М., 1999. С. 108–115.
23. Собрание сочинений, выбранных из месяцословов на разные годы. Ч. VI. СПб: Императорская Академия наук, 1790. 480 с.
24. *Тхоржевский С.И.* Пугачевщина в помещицкой России. Восстание на правом берегу Волги в июне – октябре 1774 года. М.: Всесоюз. об-во политкатаржан и сс.- переселенцев, 1930. 214 с.
25. *Хреков А.А., Латыгин И.М., Шалатов А.В.* Половецкая степь, Прихоперская Русь и города Червленного Яра (из истории Прихоперья XII–XIV вв.). Балашов: Изд. «Арья», 2018. 24 с.
26. *Щапов А.П.* Великорусские области и Смутное время (1600–1613) // Собрание сочинений в 3-х т. СПб., 1906. Т. 1. 803 с.
27. [Щекатов А.М.] Географический словарь Российского государства / Сочиненный в настоящем онаго виде. М., : В Университетской типографии, у Хр. Клаудия, 1801. Ч. 1. 1300 стб.
28. *Эйзенштадт Ш.* Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций. М.: Аспект Пресс, 1999. 415 с.

### References

1. *Akulshin P.V., Pylkin V.A.* The rebellious plowman. Peasant movements in the Ryazan and Tambov provinces in 1918–1921. Ryazan: ROIRO, 2000. 141 p.
2. *Vakhrushev V.S.* «Big as the sun, Balashov...» (essays on the history and culture of the Middle Prikhoper region). Balashov: Publishing house “Nikolaev”, 2007. 264 p.
3. Vedomosti of the Supreme Soviet of the RSFSR. 1957. No. 3. Pp. 161.
4. *Gelman V. Ya.* Political elites and strategies of regional identity // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2003. Vol. VI. No. 2. Pp. 91–105.
5. *Glazychev V. L.* The cities of Russia on the threshold of urbanization // The city as a socio-cultural phenomenon of the historical process. Moscow: Nauka, 1995. Pp. 137–144.
6. *Gradovsky A.D.* The history of local government in Russia // Collected works of A.D. Gradovsky. Vol. 1–9. SPb., 1899. Vol. 2. 492 p.
7. *Dzyakovich E.V.* Transformation of local identities in the socio-cultural space of modern Russian regions. Moscow: Labyrinth, 2010. 204 p.

8. *Dzyakovich E.V., Strelkova E.I.* Brands of the Russian hinterland. Prikhopyerye: metamorphoses of local identity. Moscow: Labyrinth, 2009. 122 p.
  9. *Dubasov I.I.* Essays on the history of the Tambov Region. Issue 1. Tambov: Tipograf.Gubern. Board of Directors, 1890. 283 p.
  10. *Knabe G.S.* Interior: house, city, company // the City as a socio-cultural phenomenon of the historical process. M.: Nauka, 1995. Pp. 224–234.
  11. *Kostomarov N.I.* On the relation of Russian history to geography and ethnography. Historical Monographs and Studies, Moscow: Charlie Publishing House, 1995, Pp. 424–440.
  12. A brief description of the Saratov viceroyalty in general and separately of each district that makes up it. Edited by M.S. Poluboyarov. M., 2011 A brief description of the Saratov viceroyalty in general and separately of each district that makes up it. Edited by M.S. Poluboyarov. M., 2011 // <http://gorodkuzneck.ru/download/%20%201783.pdf> (accessed 21.04.2021).
  13. *Krylov M.P.* Regional identity in European Russia. Moscow: Novy Chronograf, 2010. 235 p.
  14. *Lyubarsky G.Yu.* Morphology of history: comparative method and historical development. Moscow: KMK, 2000. 449 p.
  15. *Milyukov P.N.* State economy in Russia in the First Quarter of the XVIII century and the reform of Peter the Great. St. Petersburg, 1905. 702 p.
  16. Essays on the History of the Volga Region and the Urals in the Imperial Period / Under the editorship of V. N. Danilov and P.S. Kabitova. Saratov: Nauka, 2010. 354 p.
  17. Complete Collection of Laws of the Russian Empire. Assembly I. In 45 t. M., 1830.
  18. *Posadsky A.V.* Peasant self-defense during the Civil War in Russia // Russian history. 2005. No. 1. Pp. 125–132.
  19. *Pronstein A.P.* Land of the Don in the XVIII century. Rostov/n / d.: RostSU, 1961. 376 p.
  20. *Savitsky P.N.* Steppe and sedentary life. Russian World. Geopolitical Notes on Russian History. St. Petersburg: Terra Fantastica, 2003. Pp. 810–822.
  21. Collection of laws of the USSR and decrees of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR (1938-July 1956). Moscow, 1956.
  22. *Smirnyagin L.S.* Territorial morphology of Russian society as a reflection of regional feeling in Russian culture // Regional self-consciousness as a factor in the formation of political culture in Russia. Moscow, 1999. Pp. 108–115.
  23. Collected works selected from the monthsologies for different years. Ch. VI. St. Petersburg: Imperial Academy of Sciences, 1790. 480 p.
  24. *Tkhorzhevsky S.I.* Pugachevshchina in landowner Russia. The uprising on the right bank of the Volga in June-October 1774. Moscow: Ob-vo politkatarzhane i ss. – perestroyantsev, 1930. 214 p.
  25. *Khrekov A.A., Ladygin I.M., Shalamov A.V.* Polovtsian steppe, Prikubansky Russia and the city Chervonnogo Yara (from the history of Preopera XII–XIV centuries). Balashov: Arya Publishing House, 2018. 24 p.
  26. *Shchapov A.P.* Velikorusskie oblasti i Smutnoe vremya (1600-1613) // Sobranie sochineniy v 3-x t. SPB., 1906. T. 1. 803 p.
  27. [Shchekatov A.M.] Geographical dictionary of the Russian state / Composed in its present form. M.,: In the University Printing House, at Chr. Claudia, 1801. Part 1. 1300 stb.
  28. *Eisenstadt Sh.* Revolution and transformation of societies. Comparative study of civilizations. Moscow: Aspect Press, 1999. 415 p.
-

**ИСМАИЛОВА З.А.**

аспирант Брянского государственного университета  
им. акад. И.Г. Петровского  
E-mail: pokrovskaya-lada@bk.ru

**ISMAILOVA Z.A.**

Postgraduate Student of Bryansk State University Named  
After Academician Petrovsky  
E-mail: pokrovskaya-lada@bk.ru

### ОБЫЧАЙ РАЗДАЧИ КНЯЖЕСКИХ БОГАТСТВ НА РУСИ (XI-XIV ВВ.)

#### CUSTOM OF DISTRIBUTION OF PRINCE WEALTH IN RUSSIA (XI-XIV CENTURIES)

*В древней Руси, в XI–XIII вв., существовал обычай раздачи княжеских богатств – богатства раздавал сам князь перед своей кончиной или же это делал его преемник после его кончины. Имущество умирающего или же почившего князя раздавалось почти полностью – церковникам, монахам, убогим и нищим. Иногда золотые и серебряные украшения и утварь переплавлялись в гривны, после чего раздавались. Что значил этот обычай и каково его происхождение? В представленном исследовании выявлены истоки обычая, уходящие в первобытность, его эволюция на протяжении XI–XIV вв. и причины его исчезновения в XV в.*

*Ключевые слова:* обычай, собственность, князь, имущество, раздача, потлач, первобытность, род, родовые отношения, татарское нашествие, христианская Церковь.

*In ancient Russia, the XI–XIII centuries, there was a custom of distributing princely wealth – the prince himself distributed the wealth before his death or his successor did it after his death. The property of a dying or deceased prince was distributed almost completely – to churchmen, monks, the poor and the poor. Sometimes gold and silver jewelry and utensils were melted down into hryvnia, after which they were distributed. What did this custom mean and what is its origin? The presented study reveals the origins of the custom, going back to primitiveness, its evolution during the XI–XIV centuries and the reasons for its disappearance in the XV century.*

*Keywords:* custom, property, prince, distribution, potlatch, primitiveness, gender, tribal relations, invasion, Christian church.

В древних обществах можно заметить такие традиции и обычаи, которые уходят своими истоками в первобытную эпоху. Эта эпоха завершилась тысячами лет назад, однако, ее отголоски продолжали жить в древних и средневековых обществах. Одним из таких отголосков было отношение к собственности. В первобытном обществе не было ни личной, ни частной собственности. Вся собственность была *общей* в пределах рода – *родовой собственностью*. Об этом говорят факты, собранные Н.И. Зибером в его труде «Очерки первобытной экономической культуры». Эти факты взяты им из повседневной жизни туземцев островов Полинезии, Бурятии, Болгарии, Западной Сибири и других регионов мира. Например, о жителях с полинезийских островов Дружбы сказано в его исследовании: «Дома, съестные припасы, животные, дети, любые предметы образуют (у них – авт.) общую собственность. Человек, например, строит дом для себя и для своей семьи, другой желает поместиться в нем и может сделать это в силу права гостеприимства. Кто приготовляет себе обед, тот обязан разделить его со всеми, кто явится, и, если число ртов окажется слишком велико, то никто иной, как он же (хозяин – авт.), должен поститься. Вы собственник известного предмета; но стоит кому-нибудь взглянуть на него, и с этой минуты зритель приобретает его; вы должны предложить ему таковой, извиняясь, что даете мало... Отец, мать имеют детей: их просят у них, нужно их уступить, и так далее во всем остальном. Всё это проис-

ходит повседневно, при первой встрече, на дороге, в собраниях, с удивительной любезностью и вежливостью» [4, с. 123–124].

Постепенное развитие общества повело к имущественной дифференциации – появились богатые, бедные, совсем неимущие. Однако, представление об *общей родовой собственности* еще долгое время оставалось живучим воспоминанием. Об этом говорят традиции и обычаи самоедов, бурятов, болгар. «Если богатый самоед, – говорится в исследовании Н.И. Зибера, – отказал нуждающимся беднякам в олене для пропитания, то те угоняют у богача по оленю или по два на человека, и общий их мирской суд оставляет эту кражу без взыскания, так как, по их понятиям, богатый обязан помогать бедному и не должен позволять ему страдать от голода» [4, с. 139].

«Буряты помогают друг другу в нужде, в несчастии, в сиротстве и т.п. Во всех улусных общинах безродные сироты, бедные ходят по юртам, как по своим родным жилищам, и находят там приют и пропитание. Они могут сами без всякого спроса взять, что увидят в юрте съестного, и родичи-одноулусники за это не гонят, не попрекают их. Если в какой-нибудь юрте закалывают барана, готовят «жаренину», то буряты всех соседних одноулусных юрт могут не стесняясь идти на жаренину, как на общую трапезу: хозяева делят мясо всем по равным кусочкам, жир по равным частичкам» [4, с. 128].

«В Болгарии богатые семьи часто строят в общее

пользование колодец или мост, который и называется по их имени: Попов колодец или Шатов колодец (тот же обычай в Турции и Крыму). Или сажают на общую пользу фруктовое дерево, иногда даже на чужой земле, что не умаляет общего права на плоды его. Всякий путник может войти в чей угодно виноградник, наестся там плодов и даже унести с собою столько, сколько может захватить в руку» [4, с. 129].

Таким образом, в древности и средневековье еще были живы традиции и обычаи, восходящие к первобытным представлениям об общей родовой собственности. Но распространялись ли эти обычаи на собственность вождей, князей, правителей?

Начавшееся имущественное расслоение в первобытных обществах повело к поиску ими таких социальных инструментов, с помощью которых можно было бы сгладить это расслоение. Таким инструментом у североамериканских индейцев стал потлач – празднество, сопровождаемое пирами и весельем в течение нескольких дней, в конце которого его устроители (старейшины и вожди) раздавали рядовым соплеменникам свое имущество [14, с. 696].

У туземцев с островов Фиджи такое празднество было исключительно грандиозным: «Уже за месяц перед тем идут приготовления к празднеству, сажают для него овощи и перестают бить свиней, а также собирать фрукты, чтобы не было недостатка в еде. За два или три дня до пиршества весь народ на ногах. Они гордятся щедростью своего вождя, и каждый приносит столько свиней, черепах, ямсу и других съестных припасов, сколько только может. Накопляют такие массы съестных припасов, что однажды, при подобном празднестве, 200 человек занимались 6 недель их расставлением, причем шесть куч, составляющих эту массу, содержали около 50 тонн жареного ямса и картофеля, 15 тонн пудингу, 70 черепах, 200 тонн сырого мяса и т.п.» [4, с. 134–135]. После того, как все это было расставлено на столах, началась его раздача представителям каждого племени в отдельности.

В обычае потлача выражалось древнее представление об общей родовой собственности. Эта собственность уже отмирала, уходила в прошлое, но общество выработало регрессивный инструмент ее временного возрождения. В дальнейшем этот инструмент эволюционировал, например, в традицию устраивать всенародные великокняжеские пиры, утвердившуюся на Руси в конце X в. и просуществовавшую до татарского завоевания [5]. В итоге обычай потлача закрепил за вождем привилегию и обязанность раздавать богатства.

«Вождь не мог продемонстрировать своего богатства, не раздавая его, – пояснял А.Я. Гуревич, – на тех, кого он одаривал, он посылал «тень своего имени», расширяя тем самым свое могущество. «Настоящие вожди всегда умирали бедными», – говорили индейцы» [2, с. 68]. «Должность вождя, – читаем у другого автора – Д. Фрэнзера, – обязывает его дарить большое количество подарков, так что он редко становится богатым и носит, как правило, более поношенную одежду, чем одежда его подданных» [15, с. 90].

Итак, общая родовая собственность в раннеклассовых обществах уже отмерла, была достоянием прошлого. Однако, воспоминания, представления о ней были живы и выражались в разных обычаях – потлача, всенародного угощения. Даже обычай подаяния, в итоге, восходит к этим представлениям. К ним же восходит и обычай раздачи княжеских богатств. Рассмотрим его подробнее.

В 1015 г. скончался князь Владимир Святославич и его старший сын – Святополк «сел в Киеве по отцу своему, созвал киян и начал давать им имения; они же принимали» [7, с. 129]. Вскоре Святополк, согласно летописи, убил своих братьев, Бориса, Глеба и Святослава, и «начал княжить в Киеве. Созвав людей, начал давать кому плащи, а другим деньгами, и роздал много богатств» [7, с. 137]. В Ипатьевской летописи уточнено, что роздано было «отча богатство» [6, с. 98], т.е., отеческое.

Итак, дважды Святополк раздавал богатства киевлянам – до убийства братьев и после их убийства. А.А. Шахматов, восстановив Древнейший киевский свод в редакции 1073 г., исключил из него упоминание о повторной раздаче Святополком богатств киевлянам [16, с. 571]. Т.е., богатства были розданы Святополком один раз – сразу после смерти отца и своего вступления на престол.

В поступке Святополка (раздаче богатств) можно заметить его попытку расположить к себе киевское вечае общество. Однако, строго говоря, Святополк не имел в том нужды – ведь он занял киевский стол «по отцу своему», т.е., в силу древнего родового княжеского права. Учтем уточнение Ипатьевской летописи, что розданное богатство было «отча». Также вспомним, каким было отношение к собственности в раннефеодальном обществе, где еще были живы воспоминания об общей родовой собственности. И сделаем вывод, что поступок Святополка не был *подкупом* киевлян в современном понимании – князь следовал архаическим представлениям, тогда еще живым, и потому роздал киевлянам не свое богатство, а богатство *почившего* родителя. Это богатство после смерти его владельца таким путем возвращалось в общее владение, и в этом можно заметить рудимент древнего отношения к собственности.

При этом нельзя отрицать и того, что раздача богатств была тогда выгодна Святополку в политическом отношении. Ему предстояла тяжелая борьба с новгородским князем Ярославом, и в этой борьбе многое зависело от голоса киевлян, киевского веча. Древний обычай уже тогда окрасился в политические тона.

В 1093 г. по смерти Всеволода на киевском престоле сел старший из Ярославичей – князь Святополк Изяславич. Был Святополк «вельми сребролюбив и скуп, из-за чего жидам многие пред христианами вольности дал, чрез что многие христиане торгу и ремесел лишились», – писал В.Н. Татищев [13, с. 145]. С.М. Соловьев также характеризовал Святополка – был он «жесток, корыстолюбив и властолюбив без ума и твердости. Однажды вздоржала соль в Киеве; иноки Печерского монастыря помогали народу в такой нужде; Святополк,

узнав об этом, пограбил соль у монахов, чтоб продать ее самому дорогою ценою; игумен Иоанн обличал ревностно его корыстолюбие и жестокость; князь заточил обличителя, но потом возвратил из опасения вооружить против себя Мономаха». При Святополке, говорит автор житий печерских святых, «много было насилия от князя людям; дома вельмож без вины искоренил, имение у многих отнял; великое тогда было нестроение и грабеж беззаконный» [12, с. 389].

Естественно, что киевляне не любили своего князя, и народное недовольство к нему кипело в Киеве. Возможно, чтобы сгладить это недовольство, вдова Святополка после его смерти в 1113 г. раздала всё его награбленное имение. Об этом летописец говорит так: «Княгиня же его много раздала богатства монастырям, и попам, и убогим и подивились все люди, яко такой милостыни никто не мог сделать» [6, с. 198]. Но киевляне не удовлетворились этим. Вскоре они «разграбили двор Путяты тысяцкого... потом разграбили дворы сотских и жидов». После грабежа они послали к Владимиру Всеволодовичу, князю переяславскому, с такими словами: «Приходи, князь, в Киев; если же не придешь, то знай, что много зла делается: ограбят уже не один Путятин двор или сотских и жидов, но пойдут на княгиню Святополкову, на бояр, на монастыри, и тогда ты, князь, дашь Богу ответ» [12, с. 389–390].

Итак, милостыня овдовевшей княгини Святополковой была вынужденной, розданной в очень накаленной социальной обстановке, вымогаемой скрытым гневом киевлян, который вскоре же и вырвался наружу.

Княгиня прибегла к традиционному способу – раздаче богатств князя после его смерти. При этом богатства были розданы уже не всем киевлянам, как при Святополке I в 1015 г., а только церковникам, монахам и убогим. В этом можно видеть влияние христианства и церковников. Древний обычай, таким образом, за сто лет, с 1015 по 1113 гг., эволюционировал и принял церковно-христианскую окраску. При этом его социально-политическое значение только закрепилось – как в 1015 г. Святополку I была выгодна раздача богатств, так же спустя сто лет, в 1113 г., но в еще большей степени, она была *необходима* княгине Святополка II, чтобы предотвратить социальный взрыв.

В 1154 г. скончался киевский князь Изяслав Мстиславич и на киевском столе сел его младший брат Ростислав. Он, следуя братней традиции, признал старейшего князя – Вячеслава Владимировича себе отцом и оставил его в Киеве, на княжении. Но вскоре, в том же 1154 г., Вячеслав скончался, и Ростислав похоронил его с великой честью у храма св. Софии [6, с. 325–326]. Затем «созвал мужей Вячеслава, тиунов, казначеев и ключников и повелел им принести имение отца своего Вячеслава перед собой, порты, золото, серебро и все, что ни есть; и когда все принесли, начал раздавать по монастырям, и по церквям, и по затворам, и нищим; и так раздал всё, а себе ничего не взял, только один крест честный взял на благословение себе, да прок имения,

чем поминать его в последние дни, чем свечу и просфору его надбить» [6, с. 326].

Мы видим, каким образом происходила раздача богатств князя после его кончины. Его преемник созывал его тиунов, казначеев и ключников, велел им собрать и принести всё имение почившего, а затем раздавал его.

Имение князя Вячеслава, розданное его преемником князем Ростиславом, представляло внушительное состояние. Это были порты, т.е., княжеская богато украшенная одежда; ценные паволоки, убрusy; золото и серебро – сосуды, кубки, кресты, украшения, иконы в драгоценных окладах. Стоимость всего этого имущества сейчас трудно подсчитать. Однако, для сравнения можно вспомнить драгоценный крест с надписью 1161 г., принадлежавший княгини Евфросинии Полоцкой. Надпись на кресте гласит: «А коване его золото и серебро и камень и женчюг в 100 гривен» [11, с. 45]. Т.е., стоимость одного только материала, из которого был изготовлен крест, составляла 100 гривен – внушительную по тем временам сумму, на которую можно было приобрести табун лошадей в 50 голов [10, с. 33] или же крупное село [1, с. 160]. Другой предмет княжеского обихода примерно той же эпохи – серебряная братина восточной работы, на поддоне которой сделана надпись: «Въ польчетверьгадесяте гривенъ» [11, с. 48]. Как установил Б.А. Рыбаков, тридцать пять гривен «не могут быть обозначением веса серебра, так как вес чаши (около 980 г) немногим более 6 гривен серебра. Очевидно, надпись имела в виду стоимость богато украшенной братины как художественного произведения» [11, с. 48]. Стоимость одной чаши из княжеского имущества, таким образом, могла достигать 35 гривен. Если мы вспомним при этом, что Ростислав раздал всё имение своего предшественника, то поймем, что роздано было целое состояние.

Настораживает, однако, тот факт, что Ростислав полностью истратил казну своего предшественника, оставив себе только крест честный, да «прок» для поминовения усопшего. А ведь ему предстояла тяжелая борьба за Киев – с суздальским князем Юрием Долгоруким и черниговским князем Изяславом Давыдовичем [6, с. 323–324]. Однако, древний обычай в этом случае пересилил политические расчеты.

В 1187 г. галицкий князь Ярослав Осмомысл (1153–1187) находился при смерти. Он «созвал мужей своих и всю Галицкую землю, позвал же и соборы все и монастыри, и нищих, и сильных, и худых», смиренно плакался перед ними три дня, а затем «повелел раздать имение свое монастырям и нищим; и раздавали по всему Галичу три дня и не могли раздать» [6, с. 442].

И.Я. Фроянов первым обратил внимание на раздачу Ярославом Осмомыслом своих богатств перед смертью: «Важный социальный смысл заключен в раздачах княжеского богатства. Это не просто проявление нищелюбия, как старается изобразить дело летописец. Здесь мы в очередной раз видим характерное для древних обществ перераспределение частных богатств на коллективных началах» [14, с. 501].

И.Я. Фроянов же дал политическое объяснение по-

ступку князя Ярослава: «Всё это понадобилось Ярославу для того, чтобы убедить людей в справедливости и целесообразности своего решения отдать Галич младшему сыну Олегу, а старшего Владимира посадить в Перемышле» [14, с. 500]. Однако, зачем нужно было убеждать в этом худых нищих? «Вместе с тем, – продолжал И.Я. Фроянов, – раздача князем своего богатства преследовала цель повышения его престижа в галицкой общине, необходимого для укрепления действенности княжеского договора с земством о распределении столов в Галичине» [14, с. 501]. Но ведь княжеские богатства были розданы не земской общине Галича, а нищим и монастырям. Разве галицкие монахи и нищие могли повлиять на политические настроения земщины? Нет, не могли. Подтверждение этому – события, разыгравшиеся в Галиче сразу же за смертью Ярослава. «По смерти же Ярославле, – повествует летописец, – был мятеж велик в Галицкой земле: сдумали мужи Галицкие с Володимером (старшим сыном Ярослава – авт.), переступили крестное целование и выгнали Олега из Галича; и бежал Олег отсюда во Вручий к Рюрику, а Володимер сел в Галиче, на столе деда своего и отца своего» [6, с. 442].

Таким образом, найти политический смысл в раздаче князем Ярославом своего богатства не удастся. Вряд ли умудренный политическим опытом правитель, не однажды испытывавший на себе превратности переменчивой судьбы, хорошо знавший нравы своего народа, мог рассчитывать, что розданное им богатство укрепит положение его сына на княжеском столе. Это положение не зависело от умирающего Ярослава – оно было в руках земской общины Галича и его боярства («мужей Галицких»). Ярослав хорошо знал это. Раздавая богатства, он следовал древнему обычаю.

Замечаем, однако, что обычай этот в XII в. тесно и удачно встроился в христианское учение о спасении души. Княжеское имение раздавалось «по душе» – церковникам, монахам, убогим и нищим, которые будут молить Господа о спасении души «нищелюбивого» государя.

Татарское нашествие 1237–1240 гг. нанесло огромный ущерб экономике, демографии, культуре Руси. Были разрушены города, выжжены села, уничтожены культурные ценности, исчезли многие ремесла, прекратилось каменное строительство. Начался быстрый упадок вечевой жизни, разрушались привычные политические отношения и прежние традиции. Удивительно, что обычай раздачи княжеских богатств не исчез после татарского нашествия – таким он был живучим.

В 1269–1289 гг. на Волыни княжил Владимир Василькович. Он стремился отстроить свою землю, «в княжение свое многие города срубил, многие церкви создал» [6, с. 608, 609]. Под 1276 г. летописец повествует об основании князем города Каменца в Берестье [6, с. 578]. Однако, в конце жизни князя всё им созданное рухнуло. В 1283 г. татарское войско во главе с Телебугой и Ногаем двигалось через Волынь и Галицию в Польшу: «И так беззаконный Телебуга пошел в Ляхи. Остались же Татарове другие у Володимера кормить любимых ко-

ней. Этим же учинили пугу землю Володимерскую...» [6, с. 588].

В 1287 г. татарские войско повторно направилось в Польшу. И на этот раз оно шло через Волынь: «Шел Телебузи и Алгуеви с ним в силе тяжкой, – говорит летописец, – и с ними русские князи... тогда были все князи русские воле Татарской покорены... идущим же им в Ляхы» [6, с. 591].

В 1284 г. Владимир Василькович тяжело заболел. Он «лежал в болезни своей четыре года. О болезни его так скажем. Начала гнить его исподняя губа, первое лето мало, на другое и на третье (лето – авт.) больше начала гнить. И еще он не вельми был болен, но ходил и ездил на коне, и роздал убогим имение свое всё: золото и серебро, и камень дорогое, и пояса золотые отца своего и серебряные, и свое, иже по отце своем стяжал, всё роздал; и блюда великие серебряные, и кубки золотые и серебряные, сам перед своими очами побив и переплавив их в гривны, и монисту великую золотую бабы своей и матери своей все переплавил, и разослал милостыню по всей земле; и стада роздал убогим людям, тем, у кого коней нет, и тем, у кого кони пали в Телебузину рать» [6, с. 601].

Замечаем, что волынский князь раздал не только богатство своего отца, но также и свое, своей матери и бабки. Это богатство было роздано только убогим – церковникам не получили ничего из него. Золотая утварь была побита и переплавлена в гривны и только затем гривны были розданы убогим. При этом князь раздал буквально всё – не только украшения и драгоценную утварь, но и коней из своего хозяйства – «тем, у кого коней нет, и тем, у кого кони пали в Телебузину рать», т.е. в польской войне, на которую татары увлекли русских князей. Он поступил таким образом потому, что хорошо знал и понимал значение *коня* в крестьянском хозяйстве. Это значение хорошо показано в документе более поздней эпохи – XV в., а именно в берестяной грамоте под номером 242: «Цолобитье от Кощя и от половников. У кого кони, а те худы, а у иных нет. Как, осподине, жалужь хрестыян? А рожь, осподине, велишь мне молотите, как укажешь» [17, с. 42]. Примечательно, что крестьяне обратились к своему господину за помощью, а именно поставили перед ним вопрос о худых конях у одних крестьян и об их отсутствии у других. Милостыню князя Владимира волынского и обращение новгородских крестьян за помощью к своему господину разделяют почти два века, но объединяет один и тот же вопрос.

Не будет коней и лошадей у крестьян – не будут засеяны их поля, не взойдут пшеница и рожь, не будет урожая. Не будет урожая – не будет поступлений в княжескую казну. Народное разорение неминуемо влекло за собой и разорение высших правящих слоев. В этом свете раздачу богатств и коней волынским князем можно рассмотреть как экономическое средство, предотвращающее социальные и политические потрясения.

Владимир Василькович воспользовался этим средством в тяжкую годину. Было разорено его княжество, прежде цветущее. Сам князь уже четыре года лежал

в тяжелой болезни. В 1289 г. он скончался. После его смерти «плакали по нем Володимерцы, поминая его добросердье до себя» [6, с. 604].

Раздавая весьма щедрую милостыню, волынский князь надеялся получить прощение грехов в загробной жизни – стремился к христианскому спасению. С другой стороны, он руководствовался и весьма земными мотивами – надеялся предотвратить социальный взрыв, дав возможность местному волынскому крестьянству оправиться после разорительной «Телебузиной рати».

Итак, после татарского нашествия обычай раздачи княжеских богатств сохранился и даже приобрел значение социально-экономического средства в руках правителя. В тяжелых условиях татарского разорения он сринул с себя церковные одеяния и ярко выявил свой изначальный смысл.

В XIV в. изучаемый обычай быстро угасал. Никто из князей уже не раздавал свои богатства полностью. К тому времени от прежнего воспоминания об общей родовой собственности не осталось и следа. Княжеская собственность стала частной. На смену обычаю раздавать богатства окончательно пришел обычай его завещать. Появились первые письменные княжеские завещания – духовные грамоты.

Иван Калита составил свою первую духовную грамоту в 1339 г. В ней он только небольшую часть своего движимого имущества завещал раздать монахам и «на Москве» – пояса серебряные, «100 рублей у Ески», остаток княжеских портов [3, с. 8]. Большую же часть движимого имущества Калита заботливо оставил в своем княжеском роду. Вот как, например, он распорядился драгоценной рухлядью и утварью: «А из золота дал есмь сыну своему Ивану: 4 чеши золоты, пояс золот болший с женчугом с камнем, пояс золот с капторгами, пояс сердоничен золотом окован, 2 овкача золот, 2 чашки круглы золоты, блюдо серебряно езднинское, 2 блюда меншии» [3, с. 9]. Завещателем учтено каждое серебряное блюдо, каждая золотая чашка.

Если мы вспомним щедрость, с которой князья и княгини раздавали свои богатства в XII и XIII вв., и сравним эту щедрость с завещанием Калиты, то увидим разительный контраст. Там – отдавалось почти всё, здесь – только малая часть. Там – раздавались богатства без подсчета, здесь – почти инвентарная скрупулезность подсчета оставляемого, а не раздаваемого

имения. Изменилась эпоха – изменились традиции и обычаи. Обычай раздачи княжеских богатств после смерти их владельца сохранялся на Руси в XIV в., но быстро уходил в прошлое, и выражалось это в том, что княжеское имущество раздавалось уже не полностью, а только частично.

Последние следы изучаемого обычая можно заметить в самом конце XIV в. В 1398 г. «злочестивый царь» Баязет осадил Константинополь. Великий князь московский Василий Дмитриевич, услышав о том, «послал в Царьград много серебра в милостыню... А князь Михаил Тверской также послал протопопу своего Данила с милостынею» [9, с. 228]. В ответ в 1399 г. патриарх константинопольский прислал в дар князю Михаилу «святую чудоносную икону, написание имеющую Страшного суда, преудивленно и преславно сделанную», и князь Михаил повелел епископу тверскому Арсению поставить икону в церкви. «По окончании же молитвенном сотворил (князь – авт.) обед честный, учреждение велико, епископу и всему собору и маломощным, и много имения иереям и маломощным раздал» [8, с. 145–146].

Маломощные – это другое название убогих. Замечаем, что князь Михаил Тверской раздал иереям и маломощным не всё свое имение. Он раздал «много имения», однако, сколько имения осталось не розданным, мы не знаем. Это не розданное имение досталось в наследство сыну Михаила – князю Ивану Михайловичу.

Подведем итог. Обычай раздачи княжеских богатств перед смертью их владельца или же после его смерти бытовал на Руси в XI–XIV вв. Он являлся остатком древнего отношения к собственности. Во многих случаях, но не всегда, обычай использовался князьями и княгинями в их политических расчетах. На протяжении четырех веков обычай не оставался неизменным, а эволюционировал. В XI в. он сохранял свою изначальную форму, в XII в. принял христианскую окраску (богатства стали раздаваться только церковникам-монахам и убогим, а не всему народу). В XIII в., в результате татарских нашествий и всеобщего народного разорения, обычай вновь принял свою первоначальную, архаичную форму. В XIV в. он сохранялся в «урезанном» виде – княжеские богатства раздавались уже не полностью, а только частично. В XV в. мы не наблюдаем даже остатков этого обычая.

#### Библиографический список

1. Грамоты Великого Новгорода и Пскова / под ред. С.Н. Валка. М., Л., 1949.
2. Гуревич А.Я. Проблемы генезиса капитализма в Западной Европе. М., 1970.
3. Духовные и договорные грамоты великих и удельных князей XIV–XVI вв. / отв. ред. С.В. Бахрушин, подг. Л.В. Черепнин. М., Л., 1950.
4. Зибер Н.И. Очерки первобытной экономической культуры. М., 1937.
5. Исмаилова З.А. Всенародные великокняжеские пиры на Руси // Новые исторические перспективы: от Балтики до Тихого океана. 2020. № 3.
6. Летопись по Ипатскому списку. СПб., 1871.
7. ПСРЛ. Т. 1. Лаврентьевская летопись. СПб., 1897.
8. ПСРЛ. Т. 18. Симеоновская летопись. М., 2007.
9. ПСРЛ. Т. 25. Московский летописный свод конца XV века. М.; Л., 1949.
10. Романов Б.А. Люди и нравы Древней Руси. Историко-бытовые очерки XI–XIII вв. Л., 1947.

11. Рыбаков Б.А. Русская эпитафия X–XIV вв. (Состояние, возможности, задачи) // Рыбаков Б.А. Из истории культуры Древней Руси. Исследования и заметки. М., 1984.
12. Соловьев С.М. Сочинения. Книга I. История России с древнейших времен. Т. 1–2. М., 1988.
13. Татищев В.Н. История Российская. Т. 2. М., 2005.
14. Фроянов И.Я. Древняя Русь IX–XIII вв. Народные движения. Княжеская и вечевая власть. М., 2014.
15. Фрэзер Д.Д. Золотая ветвь. М., 1983.
16. Шахматов А.А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах. СПб., 1908.
17. Янин В.Л. Я послал тебе бересту. М., 1975.

#### References

1. Diplomas of Great Novgorod and Pskov, ed. by S.N. Valk. M., L., 1949.
  2. Gurevich A.Y. The problem of the Genesis of capitalism in Western Europe. M., 1970.
  3. Spiritual and contractual letters of the Great and appanage princes of the XIV–XVI centuries / ed. edited by S.V. Bakhrushin, L.V. Cherepnin. M.; L., 1950.
  4. Ziber N.I. Essays on the primitive economic culture. M., 1937.
  5. Ismailova Z.A. National Grand feasts in Russia // The New historical perspectives: from the Baltic to the Pacific ocean. 2020. № 3.
  6. The chronicle to the Ipat list. St. Petersburg, 1871.
  7. PSRL. Vol. 1. The Laurentian Chronicle. St. Petersburg, 1897.
  8. PSRL. Т. 18. Simeonovskaya chronicle. M., 2007.
  9. PSRL. Т. 25. The Moscow chronicle code of the end of the XV century. M.; L., 1949.
  10. Romanov B.A. People and customs of Ancient Russia. Historical and everyday essays of the XI–XIII centuries. L., 1947.
  11. Rybakov B.A. Russian epigraphy of the X–XIV centuries. (State, opportunities, tasks) // Rybakov B. A. From the history of culture of Ancient Russia. Research and notes. M., 1984.
  12. Solovyov S.M. Essays. Book I. The history of Russia since ancient times. Vol. 1–2. M., 1988.
  13. Tatishchev V.N. Russian History. Vol. 2. M., 2005.
  14. Froyanov I.Y. Ancient Russia of the IX–XIII centuries. Popular movements. Princely and veche power. M., 2014.
  15. Fraser D.D. Golden Branch. M., 1983.
  16. Shakhmatov A. A. Searches about the ancient Russian chronicle codes. St. Petersburg., 1908.
  17. Yanin V.L. I sent you a birch credential. M., 1975.
-

**МУСИНОВА Т.Н.**

аспирант, кафедра отечественной истории, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

E-mail: lyndina.tamara@yandex.ru

**MUSINOVA T.N.**

Postgraduate Student, Department of National History, Leningrad State University Named After A.S. Pushkin

E-mail: lyndina.tamara@yandex.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПРИСЯЖНЫХ ПОВЕРЕННЫХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ДЕВЯТНАДЦАТОГО ВЕКА

### INVESTIGATION OF THE DISCIPLINARY RESPONSIBILITY OF SWORN ATTORNEYS OF ST. PETERSBURG IN THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH CENTURY

*В статье описываются и исследуются проблемы привлечения к дисциплинарной ответственности присяжных поверенных Санкт-Петербурга после судебной реформы. Отчёты Совета Санкт-Петербургского Совета присяжных поверенных с 1866 по 1870 гг. были положены в основу данной статьи. В статье раскрыты меры взыскания, налагаемые на поверенных, рассмотренные на конкретных примерах из практики Советов.*

*Ключевые слова:* присяжные поверенные, дисциплинарная ответственность, Совет присяжных поверенных, предостережение, выговор, запрет отправлять обязанности, исключение из списка поверенных, предание уголовному суду, Санкт-Петербург.

*The article is devoted to the problems of bringing sworn attorneys of St. Petersburg to disciplinary responsibility after the judicial reform. The reports of the Council of the St. Petersburg Council of Sworn Attorneys from 1866 to 1870 were the basis of this article. The article reveals the penalties imposed on attorneys, considered on specific examples from the practice of the Soviets.*

*Keywords:* sworn attorneys, disciplinary responsibility, Council of sworn attorneys, warning, reprimand, prohibition to perform duties, exclusion from the list of attorneys, criminal trial, St. Petersburg.

Проблема привлечения присяжных поверенных к ответственности является актуальной темой для исследования, от этого зависело количество поступивших жалоб на поверенных и работа Совета присяжных поверенных по их рассмотрению. На эту тему было написано множество научных трудов. Данная тема особенно актуальна, но больше всего было написано про судебные уставы 1864 г., новую судебную систему, присяжных заседателей, мировых судей и крайне мало исторических исследований про дисциплинарную ответственность присяжных.

В историографии данная тема нашла свое отражение. Знаменитый историк дореволюционного периода К.К. Арсеньев в своей книге только одну главу посвятил дисциплинарной власти Совета [7, с. 104], в которой комментировал статьи Учреждений судебных установлений, лишь изредка приводя примеры действий Совета поверенных.

Историки постсоветского периода касались этой темы, но в основном ими рассматривался региональный аспект. Н.В. Гильмутдинов в параграфе своей диссертации рассмотрел дисциплинарную ответственность членов Казанского совета присяжных поверенных [8, с. 35].

В настоящее время имеет место бытующая монография про институт дисциплинарной ответственности Р. Г. Мельниченко, построенная на отчетах советов присяжных поверенных и научных работ за 1866–1916 гг.

Однако данный труд построен в основном на отчетах Совета присяжных поверенных округа Одессы, Москвы и Харькова, но не Санкт-Петербурга, и написана работа не историком, а юристом [10, с. 45].

На основании п. 2 и 8 ст. 367 учреждений судебных установлений (далее УСУ) к обязанностям Совета принадлежит «рассмотрение жалоб на действия поверенных и определение в случае надобности, взысканий, как по этим жалобам, так и по собственному усмотрению совета» [6, с. 110].

Их заставляли переносить нижеприведенные санкции: «предостережение, выговор, запрет отправлять обязанности в течение срока, но не более одного года; исключение из списка присяжных поверенных, предание уголовному суду в случаях, особенно важных» [9, с. 86].

В статье автором была предпринята попытка разобраться в каких случаях могло быть применено то или иное дисциплинарное наказание. В таблице 1 рассмотрены виды дисциплинарных взысканий, наложенных с 1866 по 1870 гг. на поверенных Санкт-Петербурга.

Так, из Доклада о работе Первого Совета присяжных поверенных округа Санкт-Петербургской судебной палаты с 1 мая 1866 по 1 мая 1867 гг. следует, что совет применил к поверенному одно предостережение за неявку в назначенный час для защиты подсудимого по уголовному делу без уважительных причин, а к другому

запрет обвиняемому отправлять обязанности поверенного в течение трёх месяцев (п. 3 ст. 368 УСУ) за предложение взятки судебному приставу при отправлении последним обязанностей службы [1, Д. 54, Л. 7].

На второй год работы Совет вынес три предостережения поверенным: за упущение вследствие которых его доверительница пропустила срок на обжалование решения окружного суда; за его переход с одной стороны на другую, вопреки ст. 402 УСУ; то, что поверенный, согласившийся защищать подсудимого вместо другого поверенного не явился в заседание по причине, что канцелярия суда не прислала ему особое уведомление о дне заседания, хотя данное уведомление было направлено поверенному, который первоначально принял защиту. Выговор совет вынес поверенному за то, что не сообщил суду уважительных причин неявки в суд. В другом случае тоже выговор за то, последствием действий поверенного было отягощение участи подсудимого, и поверенный не познакомился с делом во время его отложения [2, Д. 55, Л. 5].

На третий год работы Совет вынес два предостережения поверенным за следующие проступки, одно из которых за то, что поверенный поступил крайне неосмотрительно, когда оставил ответчика на протяжении двух недель в положении, когда ему угрожала опасность двойного взыскания одной и той же суммы по судебному решению [3, Д. 56, Л. 6]. Также два выговора: один из них за то, что поверенный не удержал своего доверителя от действий несогласных с нравственностью и законом от всякого нарушения прав противной стороны и предпочитать отказ от дальнейшего ведения дела исполнению несправедливых требований доверителя. Кроме этого, совет мог к одному поверенному применить несколько наказаний. Так в 1868 г. Совет применил к поверенному предостережение и запрет отправлять обязанности поверенного в продолжении девяти месяцев по следующим причинам: поверенный требовал выдачи векселя на сумму, значительно превышающую все присужденное взыскание. Это требование он подкрепил угрозой уголовного преследования за растрату денег, отданных на сохранение. Совет счел, что его участие подобной сделке представляется предосудительным и недобросовестным, т.к. поверенный должен не только охранять интересы своих доверителей, но и не нарушать ничьих законных прав и интересов. Также, Совет мог привлекать к ответственности не только поверенных, на которых приносились жалобы, но и тех поверенных, кто ее приносил. Так, Второй Совет оставил жалобу поверенного без последствий и признал жалобу неосновательной, а действия жалобщика неправильными, а поверенному, ее принесшему, Совет сделал предостережение [3, Д. 56, Л. 7].

На четвертый год работы Совет вынес четыре выговора, один запрет исполнять обязанности, два предостережения три исключения из списка поверенных. Так, одно лицо обратилась с жалобой на присяжного поверенного за сообщение ложных сведений о том в чьих руках находится заведывание домом, отданным

во временное владение залогодержателю и к кому поступают доходы с этого дома. Поверенный еще до поступления на него жалобы принял меры к исправлению этой ошибки, поэтому Совет признал виновным поверенного лишь в неосмотрительности и сделал ему предостережение [4, Д. 57, Л. 5]. Исключению советом из присяжных подверглись двое поверенных, на которых было взведено обвинение за удержание денег взысканных ими в пользу доверителей. В одном случае тот же Совет поверенных сделал выговор присяжному за отказ выдать доверителю заключенный с ним договор на ведение дела [4, Д. 57, Л. 9].

На пятый год работы Совет имел возможность ограничиться тремя предостережениями, одним строгим выговором, и не разу не прибег к более тяжелым взысканиям в виде исключения. В двух случаях совет вынес предостережение за медленное ведение дела: в одном случае поверенный медлил предъявлением иска почти полтора года без уважительных причин; Во втором случае присяжный не приступил более года к исполнению решения, состоявшегося в пользу доверителя, и оставлял последнего без всяких сведений о ходе дела, не уведомив его даже что он переехал в другой город. За эти упущения совет сделал обоими поверенным предостережение, признав возможным ограничиться низшей мерой наказания так как по объяснению жалующихся медленность допущенная поверенными не имела особо вредных последствий [5, Д. 58, Л. 11]. Самая серьезная из всех жалоб поданных на присяжных была: один из присяжных поставил свои бланки на двух векселях X, выданных на имя Z. Совет вынес строгий выговор, ограничивший легкой дисциплинарной мерой так как это был первый случай привлечения поверенного к ответу за действия, совершенные им не в качестве адвоката, и что поверенный, прежде ни к каким взысканиям совета не подвергался [5, Д. 58, Л. 13].

Кроме этого, хотелось бы отметить, что большинство жалоб, поданных на поверенных, были оставлены Советом без последствий по причине их бездоказательности, но и также, что любая жалоба, поступившая в Совет, рассматривалась им с особенной тщательностью. Даже, если подавший жалобу, решал ее отозвать, окончательное решение было за Советом, который все равно мог применить взыскание к поверенному.

В заключение, необходимо отметить, что в период с 1866 по 1870 гг. больше всего к поверенным Петербурга было применено именно предостережений – двенадцать. В меньшей мере применялись: выговор восемь раз и запрет отправлять обязанности поверенного на протяжении срока пять раз. Предание уголовному суду в особенно важных случаях не было применено. Присяжный поверенный, который уже второй раз был подвергнут временному запрету нести обязанности поверенного при совершении нового проступка «исключался советом из числа поверенных» (ст. 369 УСУ) [6, с. 117]. Три раза к поверенным было применено самое тяжелое взыскание по типу отчисления из сословия.

Таблица 1.

Виды дисциплинарных взысканий, наложенных на присяжных поверенных с 1866 по 1870 г

Годы	Предостережение	Выговор	Строгий выговор	запрет нести на про- тяжение определенного срока обязанности	отчислен из сосло- вия присяжных	предание уголовному суду в важных случаях
1866	1	X	x	1	X	x
1867	3	2	x	1	X	x
1868	3	1	x	2	X	x
1869	2	4	x	1	3	x
1870	3	1	x	X	X	x
Итого	12	8	x	5	3	x

Таким образом, можно отметить, что дилемма о наложении на участников корпорации поверенных дисциплинарных наказаний пребывал в полномочии советов присяжных поверенных. Санкт-Петербургский Совет назначал поверенным предостережение за неосмотрительность (неосуществление обязанностей присяжного без уважительных причин), выговор, если из-за действий поверенного ухудшалось положение доверителя. Запрет был ограничен определенным сроком действия, но не мог превышать один год, и выносился в том случае, если поверенный нарушил законные интересы не только своего доверителя, но и третьих лиц. Исключение как наиболее строгая мера наказания могла быть применена в том случае, когда поверенный второй раз привлекался к ответственности за совершение тяжкого проступка в отношении своего клиента или иных лиц.

#### Библиографический список

1. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербург (ЦГИА СПб). Ф. 356. Оп. 2. Д. 54.
2. ЦГИА СПб. Ф. 356. Оп. 2. Д. 55.
3. ЦГИА СПб. Ф. 356. Оп. 2. Д. 56.
4. ЦГИА СПб. Ф. 356. Оп. 2. Д. 57.
5. ЦГИА СПб. Ф. 356. Оп. 2. Д. 58.
6. *Громачевский С. Г.* (1852-). Учреждение судебных установлений : Свод законов, правил, распоряжений и разъяснений, относящихся до учреждения судеб. установлений и судеб. упр. / Сост. С.Г. Громачевский, чл. Житомир. окр. суда. Санкт-Петербург: Н.К. Мартынов, 1897. 336 с.
7. *Арсеньев К. К.* Заметки о русской адвокатуре: Обзор деятельности С.-Петербургского совета присяжных поверенных за 1866-74 г. СПб, 1875. 512 с.
8. *Гильмутдинов Н. В.* Адвокатура округа Казанской судебной палаты: становление, институты и деятельность: 1864–1917 гг.: дис... канд. ист. наук. Казань, 2016. 258 с.
9. *Макалинский П. В.* С.-Петербургская присяжная адвокатура : деятельность С.-Петербургского совета и общих собраний присяжных поверенных за 22 года (1866–1888гг.) / сост. присяж. пов. П.В. Макалинский. Санкт-Петербург: Типография Н.А. Лебедева, 1889. VIII, 560 с.
10. *Мельниченко Р. Г.* Дисциплинарная ответственность присяжной адвокатуры: монография. М.: Юрлитинформ, 2013. 232 с.

#### References

1. The Central State Historical Archive of St. Petersburg (TSGIA SPB). F. 356. Inv. 2. File. 54.
2. The Central State Historical Archive of St. Petersburg. F. 356. Inv. 2. File. 55.
3. The Central State Historical Archive of St. Petersburg. F. 356. Inv. 2. File. 56.
4. The Central State Historical Archive of St. Petersburg. F. 356. Inv. 2. File. 57.
5. The Central State Historical Archive of St. Petersburg. F. 356. Inv. 2. File. 58.
6. *Gromachevsky S. G.* (1852-). Establishment of judicial regulations: A set of laws, rules, orders and explanations related to the establishment of courts. institutions and destinies. upr. / Comp. S. G. Gromachevsky, chl. Zhytomyr. okr. court. St. Petersburg : N.K. Martynov, 1897. 336 p.
7. *Arsenyev K. K.* Notes on the Russian Bar: Review of the activities of the St. Petersburg Council of Sworn Attorneys for 1866–74, St. Petersburg, 1875. 512 p.
8. *Gilmudinov N. V.* Advocacy of the district of the Kazan Judicial Chamber: formation, institutions and activities: 1864–1917: dis.... candidate of historical sciences. Kazan, 2016. 258 p.
9. *Makalinsky P. V.* S.-Petersburg sworn advocacy: the activities of the St. Petersburg Council and general meetings of sworn attorneys for 22 years (1866-1888) / comp. prisyazh. pov. P. V. Makalinsky. - St. Petersburg: N. A. Lebedev Printing House, 1889. VIII, 560 p.
10. *Melnichenko R. G.* Disciplinary responsibility of the jury bar: monograph. - M.: Yurлитinform, 2013. 232 p.

УДК 94(47).04

UDC 94(47).04

**ПОПКОВА О.В.**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра иностранных языков профессиональной коммуникации, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
E-mail: ovaks@yandex.ru

**POPKOVA O.V.**

Candidate of History, Associate Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University Named After A.G. and N.G. Stoletovs  
E-mail: ovaks@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ РОССИЙСКО-АНГЛИЙСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ – СЕРЕДИНЕ XVII ВЕКА

### THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN-ENGLISH RELATIONS IN THE FIRST HALF – MIDDLE OF THE XVII CENTURY

*В статье рассматриваются особенности развития торговых и дипломатических взаимоотношений между Англией и Россией в первой половине – середине XVII столетия. Проанализированы изменения, произошедшие в этот период в характере англо-русских контактов, по сравнению с начальным этапом становления и развития связей во второй половине XVI века.*

*Ключевые слова:* торговые связи, экономические интересы, политическая ситуация, Англия, Россия, XVII век.

*The article considers the peculiarities of the development of the commercial and diplomatic relations between Russia and England in the first half – middle of the XVII century. Changes which took place in the character of English-Russian contacts in this period compared to the initial period of the establishment and development of the ties in the second half of the XVI century are analyzed.*

*Keywords:* commercial ties, economic interests, political situation, England, Russia, the XVII century.

Основы российско-английских взаимоотношений были заложены в период раннего Нового времени. Зародившись во второй половине XVI века, межгосударственные контакты впоследствии продолжали развиваться. Этому способствовало обоюдное понимание взаимной выгоды от укрепления связей: торговой прибыли и упрочения положения на международной арене. Особенности российско-английских контактов, характерные для начального этапа, оказывали влияние на развитие взаимоотношений между странами в первой половине XVII столетия. Цель данной статьи заключается в том, чтобы проследить преемственность и изменение характера торговых и дипломатических связей России с Англией в период правления Михаила Федоровича и Алексея Михайловича относительно второй половины XVI века.

На состояние взаимоотношений между государствами оказывала влияние внутривнутриполитическая ситуация в России и Англии. Сложная обстановка Смутного времени в России сказывалась на внешней политике страны. В свою очередь, англичане стремились сохранить свои торговые привилегии в России независимо от того, кто находился на престоле. Опасность потери привилегий и их перехода к купцам из Соединенных провинций сподвигла Якова I к решительным мерам. В 1612 году был подготовлен проект по установлению протектората над северными российскими землями [4, с. 1–6]. Если Иван Грозный и Борис Годунов относились к Англии как возможной союзнице России, и, действительно, в годы их правления Англия не предпринимала недружественных шагов, то в Смутное время Англия вошла в число стран,

которые угрожали государственному суверенитету и целостности России.

После воцарения Михаила Романова на российском престоле взаимоотношения между государствами нормализовались. В 1613 году в Лондон отправилось посольство Алексея Зюзина, чтобы известить английского короля о восшествии Михаила Федоровича на престол и просить помощи против поляков и шведов деньгами и военным снаряжением [5, №3. Д. 3]. В 1614 году в Россию прибыл посол Джон Мерик с предложением посредничества Англии по примирению России и Швеции, сохранения беспопытной торговли английских купцов и разрешения вести транзитную торговлю с Персией [5, №4. Д. 4].

Улучшению отношений способствовала политическая ситуация в Европе. Англия выступила в качестве посредника при заключении Столбовского мира России со Швецией. В грамоте 1616 года, предназначенной Михаилу Федоровичу, Карл I выразил удовольствие успехами, достигнутыми Джоном Мериком в мирном переговорном процессе между Россией и Швецией [7, №23]. В ответной грамоте от 1617 года царь благодарил английскую сторону за содействие примирению со шведами [5, №6. Д. 6].

Купцы Московской компании, как и прежде, сохраняли право беспопытной торговли с Россией [7, №34, 36] и находились в привилегированном положении по сравнению с другими иноземцами. Английские купцы имели дворы в Ярославле, Вологде, Холмогорах и Архангельске [8, №6, 7]. Англичан, как и в XVI веке, продолжала интересовать транзитная торговля с Персией

[5, №7]. Однако Михаил Федорович отказывался предоставить им право беспощинно провозить через Россию персидский шелк [7, №37], поскольку это шло вразрез с интересами русского купечества.

В грамоте 1628 года Карл I просил разрешения закупить английским купцам зерно, которое можно было бы погрузить на шесть-семь кораблей [7, №40]. Но царь, защищая экономические интересы России, отказал английским торговым людям в просьбе закупать зерно с целью вывоза его в Англию. Торговля зерном с зарубежными государствами являлась царской монополией, и Михаил Федорович писал в грамоте, чтобы русские крестьяне иноземцам «хлеба никакого не продавали» [10, с. 290].

Из Англии в Россию вывозили в основном готовую продукцию: сукно, изделия из металлов, военное снаряжение (ружья, пушки). Тогда как из России экспортировалось по большей части сырье: зерно, масло, свинина, сало, жир, воск, пенька, солод, лен, кожи, меха, рыба, икра. Английский флот активно развивался, поэтому из России вывозились мачты и канаты, славившиеся своим качеством, смола для военных кораблей.

Первые Романовы все чаще приглашали английских специалистов для помощи в развитии российской промышленности. В 1617 году разрешение на добычу железной руды получил Джон Мерик, в 1626 году – Иван Бульмер, в 1628 году – Фрич и Герольд. В XVII столетии в России появились первые английские концессии. В 1634 г. англичанин Коэт получил привилегию на строительство стеклянного и поташного завода. В 1643 г. Семен Дигби получил разрешение вести зольные промыслы в Ярославском, Вологодском и Тотемском уездах в течение 10 лет. В 1644 г. полковнику Александру Крафтеру предоставили право на протяжении 7 лет «в Муромском лесу жечь золу и делать поташ» [6, 1642 г. № 1. Д. 148].

В 40-х годах XVII века в России на службе находился алмазных и золотых дел мастер Иван Лент [6, 1647 г., № 2. Д. 160]. В 1667 году англичанин Крик выступил с предложением построить в России кирпичную мельницу [6, 1667 г., № 4. Д. 220].

В годы правления Михаила Федоровича в Россию приезжали также английский натуралист Д. Традескант и составитель русско-английского словаря Р. Джеймс. В XVII столетии русские отправляются учиться в Англию. Детей российских бояр отправлять на учебу за границу начал Борис Годунов. В 1622 году посланник Исак Погожев отправился в Англию с поручением вернуть обучившихся дворян в Россию [6, 1621 г., № 2. Д. 82]. В 1629 году из Москвы в Англию прибыл «переводческий сын Иоган Элмсон», чтобы обучаться в Кембридже английскому, латинскому и греческому языку, а затем врачебному делу [7, № 42]. Эти факты свидетельствуют о развитии культурных контактов между странами.

Как и во второй половине XVI века, в Россию продолжали приезжать английские врачи. В 1621 году к царскому двору прибыл Артур Ди с рекомендательной грамотой от Карла I [7, № 29]. Впоследствии ему присы-

лали лекарства и врачебные книги из Англии [7, № 65]. Артур Ди был царским врачом на протяжении двенадцати лет [7, № 67]. Регулярно приезжали из Англии в Россию на службу аптекари [6, 1631 г., № 2. Д. 109].

В 30-х годах XVII века англичане все чаще нанимались на военную службу в России. Особенно интенсивно развивались российско-английские отношения во время Смоленской войны 1632–1634 гг., когда Англия оказывала России помощь поставками вооружения и наемными солдатами. В частности, капитаны Александер и Уильям, ротмистр Роберт, прапорщик Александер, сержант Джеймс и рядовой Томас Гордоны прибыли в Москву в 1631 г. и принимали участие в Смоленской войне. В 1631 году из Англии в Россию было отправлено 2000 мушкетов и 20 000 английских наемников [7, № 58, 61]. Тем же годом датируется грамота Карла I о рекомендации подполковника Якова Каннитина в российскую службу [7, № 60]. В 1632 г. полковник Сандерсон выступил с предложением нанять в Англии две тысячи солдат для службы в России. Капитан Томас Линдсей просил принять его на службу в чине полковника [7, №63, 64]. Для возобновления военной службы выехал в Россию полковник Генрих Астон [7, № 66].

Но переговоры о заключении политического союза между Англией и Россией закончились безрезультатно. Англия целенаправленно отказывалась от совместного с Россией участия в военных конфликтах.

К середине XVII века возросла торговая конкуренция голландцев и англичан в России. К 1638 году относится грамота Карла I об отдаче на откуп смолы купцам Московской компании на тех же условиях, какие были предоставлены голландцам [7, № 73].

В 1645 году, когда в Англии полным ходом шла гражданская война, из Москвы в Лондон было направлено посольство Герасима Семеновича Дохтурова, чтобы уведомить противоположную сторону о смерти Михаила Федоровича. Взошедший на престол Алексей Михайлович приказал снарядить посольство «для своих государских дел» [9]. О значении, которое английская сторона придавала поддержанию и развитию торговых контактов с Россией, свидетельствует торжественный прием, который англичане оказали прибывшим русским: Дохтурову предоставили золоченую карету, запряженную двенадцатью лошадьми, до места проживания посольство провожали члены парламента и купцы Московской компании во главе с губернатором. В честь прибытия посольства был дан званый обед, на котором присутствовали в том числе и члены парламента.

Русские гонцы стали свидетелями борьбы парламента и сторонников короля: на Лондонском мосту видели копы с насаженными на них головами роялистов и наблюдали сожжение католических реликвий неподалеку от места своего проживания. Однако добиться приема у короля возможности не было. Перевес в политической борьбе был в то время на стороне парламента. На просьбу Дохтурова об аудиенции у короля посол получил ответ: «Здесь, в королевстве войны и драки большие... и для того тебя, Герасим, к королевскому

величеству не отпустили, чтоб над тобою какова дурна от воинских людей не учинилось» [12, с. 44]. В течение полугода посольство пребывало в Лондоне, ожидая королевского приема, но парламент каждый раз отказывал ему в этой встрече. Однако посольство Дохтурова приняли в обеих палатах парламента и воздали ему «честь большую» [9]. Столь торжественный приём русского посланника можно объяснить заинтересованностью английских купцов в торговых связях с Россией.

Толмач Федор Архипов, находившийся при посольстве, отмечал богатство Англии и изобилие товаров в лавках, а также образованность англичан [12, с. 13]. Восторженные отзывы русских об Англии и англичанах свидетельствуют об усилении английского влияния в России в XVII веке.

Осложнение политической обстановки в Англии в середине XVII века затрудняло развитие российско-английских связей. Во время гражданской войны и революции в Англии российские дипломаты, поддерживая обе стороны конфликта, проводили гибкую политику, рассчитанную на защиту интересов России. Изменение соотношения политических сил в Англии не привело к трансформации позиции англичан по вопросу создания политического союза с Россией: они по-прежнему соглашались лишь на посредническое положение. В то же время после всех революционных потрясений Россия перестала рассматривать Англию в качестве желательного политического союзника. В связи с этим Алексей Михайлович ликвидировал привилегии английских купцов своими указами 1646 и 1649 гг., чем английские торговцы выражали недовольство. Введение пошлин на товары англичан было обусловлено также многочисленными жалобами русских купцов на незаконные действия иноземцев. Так, в 1646 году англичане подкупили думного дьяка Петра Третьякова и получили право торговли в России для 23 купцов, а приезжать стали по 60–70 человек. Кроме того, англичане завладели всеми исконно русскими торговыми пунктами в Архангельске, чем нанесли ущерб русским купцам [10, с. 456, 459]. Поэтому Алексей Михайлович повелел взysкивать пошлину с английских товаров.

Вскоре после издания царского указа 1646 года вернулся из Лондона в Москву Дохтуров с грамотой от английского парламента, в которой содержалась просьба о сохранении дружественных отношений и торговых привилегий купцов Московской компании [7, №78]. Прибывший через несколько месяцев королевский посланник Томас Бонд привез грамоту, в которой Карл I выражал сожаление по поводу взysкания торговых пошлин с англичан в России [7, №80]. В связи с отменой права на беспошлинную торговлю Московская компания терпела огромные убытки, но просьбы о возвращении привилегий англичанам удовлетворены не были. Т. Бонду объяснили, что «пошлина положена по причине Крымской войны и за многие неправды английских купцов» [10, с. 590].

Русско-английские отношения значительно ухудшились после казни Карла I в 1649 году. Алексей

Михайлович издал указ, запрещавший английским купцам вести торговлю во всех российских городах, за исключением Архангельска, где они были обязаны платить торговую пошлину. Причиной запрета послужило в первую очередь убийство Карла I, а также стремление защитить торговые интересы русских купцов [13, с. 455–456].

Потепление в отношениях наступило с приходом к власти Оливера Кромвеля. В 1655 году в Москву прибыл его посол Уильям Приданс. Целью посольства являлось восстановление английских купцов Московской компании в прежних правах и признание протектората Кромвеля [6, 1654 г., №2. Д. 183]. Достигнута была только вторая цель [11, с. 512]. Во время Английской революции товарооборот между Англией и Россией сильно сократился.

Во время русско-шведской войны, в 1657 году, в Москву прибыл Рихард Брагчау, очередной посол от Оливера Кромвеля, с грамотой о предложении английского посредничества в примирении враждующих сторон [7, №88]. То есть англичане в очередной раз желали выступить в качестве посредников в конфликте между Россией и Швецией, но высказывались против политического союза.

После реставрации Стюартов в 1660 году дипломатические отношения окрепли. В 1662 г. в Англию отправилось посольство Петра Прозоровского и Ивана Желябужского с целью поздравить Карла II с восшествием на престол и подтвердить взаимную дружбу между государствами [7, №90; 5б №8]. В 1664 году из Англии в Москву прибыло ответное посольство Говорта Карлайла. Ему «оказали самый блестящий прием с обычными церемониями» [2, с. 140]. В грамоте от Карла II содержалась просьба о сохранении дружественных отношений между странами и возвращении привилегий английским купцам. Положительный ответ со стороны царя был дан только на первую просьбу. Разрешение торговать в Москве получили только 10 купцов Московской компании, причем с обязательной уплатой пошлин. Посол был настолько огорчен тем, что не выполнил порученную ему Карлом II миссию, что «отказался от императорского подарка – соболей» [2, с. 146].

Вскоре в Англию было направлено посольство Василия Дашкова, которое приняли очень холодно [2, с. 160]. Подобный прием объяснялся нежеланием российской стороны вернуть былые привилегии Московской компании.

В XVII столетии увеличилось число англичан, находившихся на военной службе в России. В этом отношении интересна биография П. Гордона, шотландца, выходца с Британских островов. Хотя Шотландия и Англия создали союзное государство Великобритания только в начале XVIII века, во главе этих двух государств стоял один монарх уже с начала XVII столетия. Поэтому биографию Гордона можно рассматривать в контексте русско-английских взаимоотношений. П. Гордон сражался на стороне поляков против русских во время

русско-польской войны, начавшейся в 1654 г. Русский посол в Варшаве З.Ф. Леонтьев уговорил его перейти на службу к царю Алексею Михайловичу в 1661 г. в чине майора пехоты. Гордон не был единственным представителем своего рода на российской военной службе. Его родственники участвовали ранее в Смоленской войне.

В 1665 г. Гордон был произведен в чин полковника, а в 1666 г. отправился в Лондон в качестве царского посланника к английскому королю Карлу II. Для того времени поручение иноземцу дипломатической миссии было в России явлением крайне редким. Мотивы Алексея Михайловича при этом можно объяснить неудачей посольства Дашкова и доверием, которое заслужил Гордон у царя. В грамоте, предназначенной английскому королю, Алексей Михайлович обещал вернуть привилегии беспошлинной торговли английским купцам после окончания Россией войны с поляками и крымским ханом. Причиной запрета на торговлю англичан в Архангельске царь называл опасения из-за распространения чумы, охватившей в то время Англию [2, с. 218–220]. Карл II отнесся к приезду Гордона особенно благосклонно, поскольку царь доверил миссию посланника одному из подданных английского короля [2, с. 184]. В декабре 1666 года во время прощальной аудиенции Карл II вручил Гордону грамоту, адресованную Алексею Михайловичу. Король выражал разочарование отсутствием у русского царя большей благосклонности к английским купцам по сравнению с голландцами. Карл II был очень обеспокоен растущей конкуренцией голландской торговли в России. Внешняя политика оказывала всё большее влияние на русско-английские взаимоотношения. Англия вела в то время войну с Голландией, поэтому Карл II просил Алексея Михайловича запретить голландцам покупать в России корабельные мачты и смолу для военных судов, а офицерам английского флота, напротив, разрешить покупать в России корабельные припасы в течение следующих пяти лет [2, с. 193]. Также Карл II сообщал о прекращении чумы в Лондоне и других английских портах и в связи с этим выражал надежду на то, что английские купцы вновь получат возможность беспрепятственно торговать в России. Король продолжал надеяться на возвращение торговых привилегий. Как и его предшественники, Карл II понимал, насколько выгодна была для Англии торговля с русскими.

Однако Россия, исходя из собственных экономических интересов, начала проводить политику меркантилизма. В 1667 году Алексей Михайлович издал указ, по которому иностранцы облагались пошлиной, вдвое превышавшей налогообложение русских купцов. В результате проведения данного указа в жизнь российская казна пополнилась, а английская торговля, по словам Гордона, была «в великом упадке по причине налогов и морских войн» [2, с. 214].

Патрик Гордон характеризовал русских как людей

«от природы подозрительны х и недоверчивых» [1]. Того же мнения о русских придерживался и англичанин Самуэль Коллинс, который был врачом Алексея Михайловича и несколько лет провел при царском дворе. По его словам, русские очень недоверчиво и с большим подозрением относились к иностранцам, когда речь заходила о политике и религии. Коллинс полагал, что англичане значительно превосходят русских в образованности. Последние же невежественны и в гражданских, и, возможно, церковных делах [3]. Благодаря подобным отзывам формировалось отношение к России как отсталой стране.

В XVII веке увеличилось количество англичан, прибывавших в Россию. Некоторые жили здесь на протяжении нескольких лет и даже принимали православную веру. Коллинс отмечал, что Михаил Федорович «очень любил англичан» [3], а Алексея Михайловича считал мудрым правителем. В XVII веке возрос интерес русских людей к знаниям английских подданных в различных областях деятельности.

Таким образом, если на этапе зарождения российско-английских контактов политические разногласия, а именно отказ Англии поддержать Россию в борьбе против Швеции и Речи Посполитой, привели к временному прекращению торговли между государствами, то в первой половине XVII столетия влияние отношений с третьими странами на российско-английские связи усилилось. После Тридцатилетней войны на Балтике укрепились позиции Швеции, с которой Англия не желала ухудшать отношения. Российско-английские связи первой половины XVII века являлись составной частью общеевропейской системы международных отношений, сложившихся к середине столетия. Если во второй половине XVI века преобладали торговые контакты, то в первой половине XVII столетия, помимо развития экономических, возросло значение и политических связей.

К середине XVII века конкуренция со стороны голландцев и укрепление позиций русских купцов привели к финансовым трудностям Московской компании и, как следствие, к кризису русско-английской торговли. Компания пыталась расширить привилегии английских купцов, но русская сторона отвечала отказом. В середине XVII столетия Россия в большей степени стала учитывать собственные экономические интересы при поддержании торговли с Англией. В то же время Россия стремилась заимствовать опыт англичан в сфере развития экономики, вооруженных сил и культуры. Увеличилось количество англичан на русской службе: в армии, промышленности, медицине. Внутриполитические осложнения оказывали всё большее влияние на двусторонние отношения. События Английской революции привели к потере заинтересованности России в политическом союзе с Англией. В это время постепенно сокращались, а затем полностью были ликвидированы привилегии Московской компании.

### Библиографический список

1. *Гордон П.* Дневник. 1635–1659. М., 2000. <http://www.vostlit.info/Texts/rus13/Gordon/frametext3.htm>
2. *Гордон П.* Дневник. 1659–1667. М., 2002.
3. *Коллинс С.* Нынешнее состояние России, изложенное в письме к другу, живущему в Лондоне. <http://drevlit.ru/texts/k/kollins1.php>
4. *Любименко И.И.* Английский проект 1612 г. о подчинении русского севера протекторату короля Иакова I // Научный исторический журнал. 1914. № 5. С. 1- 16.
5. РГАДА. Ф. 35. Сношения России с Англией (Коллекция дел и документов). Опись 1. Книги и дела. 1581–1719. Реестр 1.
6. РГАДА. Ф. 35. Сношения России с Англией (Коллекция дел и документов). Опись 1. Книги и дела. 1581–1719. Реестр 2.
7. РГАДА. Ф. 35. Сношения России с Англией (Коллекция дел и документов). Опись 2. Грамоты. 1557–1687.
8. РГАДА. Ф. 35. Сношения России с Англией (Коллекция дел и документов). Опись 4. Трактаты.
9. Роспись городу Лундану и всей Аглинской земли // Рогинский З.И. Лондон 1645–1646 годов. Новые источники о поездке гонца Герасима Семеновича Дохтурова в Англию в 1645 – 1646 годах. Ярославль, 1960. [http://drevlit.ru/texts/o/opis\\_pred.php](http://drevlit.ru/texts/o/opis_pred.php)
10. *Соловьев С. М.* Сочинения. Книга V. История России с древнейших времен. Т. 10. М., 1990.
11. *Соловьев С. М.* Сочинения. Книга VI. История России с древнейших времен. Т. 12. М., 1991.
12. Статейный список гонца Герасима Дохтурова, посланного в 1645 г. в Англию с сообщением о воцарении Алексея Михайловича // Рогинский З. И. Поездка гонца Герасима Семеновича Дохтурова в Англию в 1645–1646 гг. Ярославль, 1959.
13. Указ государя царя Алексея Михайловича английским купцам // Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в государственной коллегии иностранных дел. Ч. 3. М., 1822.

### References

1. *Gordon P.* Diary. 1635–1659. M., 2000. <http://www.vostlit.info/Texts/rus13/Gordon/frametext3.htm>
2. *Gordon P.* Diary. 1659–1667. M., 2002.
3. *Collins S.* The Present State of Russia: In a Letter to a Friend at London. <http://drevlit.ru/texts/k/kollins1.php>
4. *Lyubimenko I.I.* The English Project of 1612 about the Submission of the Russian North to the Protectorate of King James I // Scientific Historical Journal. 1914. № 5. Pp. 1–16.
5. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 35. Intercourse between Russia and England (The Collection of Cases and Documents). List 1. Books and Cases. 1581–1719. Registry 1.
6. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 35. Intercourse between Russia and England (The Collection of Cases and Documents). List 1. Books and Cases. 1581–1719. Registry 2.
7. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 35. Intercourse between Russia and England (The Collection of Cases and Documents). List 2. Letters. 1557–1687.
8. Russian State Archive of Ancient Acts. Fund 35. Intercourse between Russia and England (The Collection of Cases and Documents). List 4. Treaties.
9. The description of the City of London and All the English Land // Roginsky Z.I. London of 1645–1646. New Sources about the Trip of Envoy Gerasim Semyonovich Dohturov to England in 1645–1646. Yaroslavl, 1960. [http://drevlit.ru/texts/o/opis\\_pred.php](http://drevlit.ru/texts/o/opis_pred.php)
10. *Solovyov S.M.* Writings. Book V. The History of Russia since the Most Ancient Times. Vol. 10. M., 1990.
11. *Solovyov S.M.* Writings. Book VI. The History of Russia since the Most Ancient Times. Vol. 12. M., 1991.
12. The Report of Envoy Gerasim Dohturov Sent to England in 1645 with the Message about the Accession of Alexey Mikhailovich // Roginsky Z.I. The Trip of Envoy Gerasim Semyonovich Dohturov to England in 1645–1646. Yaroslavl, 1959.
13. The Decree of Sovereign Tzar Alexey Mikhailovich to English Merchants // The Collection of State Letters and Treaties Kept in the State Collegium of Foreign Affairs. Part 3. M., 1822.

УДК 94(47)

UDC 94(47)

**ЧУВАРДИН Г.С.**

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

E-mail: wodantag@mail.ru

**ГОНЧАРОВА И.В.**

доктор исторических наук, проректор по международным связям и профориентационной работе, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail:89066610166@yandex.ru

**CHUVARDIN G.S.**

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

E-mail: wodantag@mail.ru

**GONCHAROVA I.V.**

Doctor of Historical Sciences, Professor, career guidance work of the Orel State Agrarian University named after N. V. Parakhin

E-mail:89066610166@yandex.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ  
ВЕЛИКОГО КНЯЗЯ ВЛАДИМИРА АЛЕКСАНДРОВИЧА.**

**«ДОБРЫЙ БАРИН»: ВЕЛИКИЙ КНЯЗЬ ВЛАДИМИР АЛЕКСАНДРОВИЧ – МЕЖДУ «СТАРОЙ» И «НОВОЙ» РОССИЕЙ**  
*Продолжение (начало см. Ученые записки ОГУ имени И.С. Тургенева. № 4 (89) 2020. С.69–72;  
№ 1 (90) 2021. С.39–44)*

**PROFESSIONAL QUALITIES AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH.  
“GOOD MASTER”: GRAND DUKE VLADIMIR ALEXANDROVICH – BETWEEN THE “OLD” AND “NEW” RUSSIA.**  
*Continuation (see the beginning of the Scientific notes of the OGU named after I. S. Turgenyev.  
№ 4 (89) 2020. Pp. 69–72; № 1 (90) 2021. Pp. 39–44)*

*В предлагаемой публикации, продолжающей цикл статей, посвященных в. к. Владимиру Александровичу, анализируются психологические особенности великого князя, оказавшие существенное влияние на особенности его профессионального и повседневного поведения. В центре исследовательского интереса оказывается социальное окружение рассматриваемого исторического персонажа. Делается вывод об особом, характерном исключительно для него, стиле управления, трансформирующем вверенные князю соединения и части в тип армии «мирного времени».*

*Ключевые слова: психологический портрет, стиль поведения, великий князь Владимир Александрович, социальное окружение.*

*The proposed publication, which continues the series of articles devoted to the Grand Duke Vladimir Alexandrovich, analyzes the psychological characteristics of the Grand Duke, which had a significant impact on the peculiarities of his professional and everyday behavior. The center of research interest is the social environment of the historical character under consideration. The conclusion is made about a special management style, characteristic exclusively for him, transforming the formations and units entrusted to the prince into a type of «peacetime» army.*

*Keywords: psychological portrait, behavior style, Grand Duke Vladimir Alexandrovich, social environment.*

Интерес к переломным эпохам в истории России, особенно в предреволюционный период, понятен. Учитывая структуры власти и влияния на нее царского дома, очень важно изучение социально-психологического портрета тех властных представителей, которые оказывали решающее влияние на принятие решений. В данной статье на основе тестов эпохи, в первую очередь, воспоминаний современников, реконструируется социально-психологический портрет сына Александра II, великого князя Владимира Александровича. Он играл главную роль в процессе «воспроизводства» основной части военной и военно-политической элиты империи. Соответственно, огромный интерес вызывают психологические особенности этого человека, которые, по мнению представителей школы бихеоризма, определяют его стратегии поведения.

Офицеры – современники, основном, нарисовали **однотипный** портрет великого князя. Они охарактеризовали его антропометрические, физические и физиологические особенности, а также – особенности его психики.

По антропометрическим характеристикам, Владимир Александрович был человеком ниже среднего ростом («ниже ростом, чем старшие Романовы») с хорошей фигурой [6, с. 62]. Офицеры Ю.А. Макаров и А.А. Мосолов называют Владимира Александровича «красивым» человеком (Ю.А. Макаров подчеркивает: «[...] он был очень красив и представителен»). Описывая портретную зону внешности великого князя граф С.Д. Шереметьев отмечал: «Черты лица были необыкновенно правильны, и в молодости его можно было почитать красивым. Особенно хорош был профиль, но скоро он стал стареть, а потеря зубов придавала ему

совсем старческий вид, весьма преждевременный» [13, с. 406]. В зрелом возрасте великий князь постоянно носил короткие бакенбарды, следуя моде периода Александра II [6, с. 64].

У князя был приятный голос звучный и приятный баритон, но при этом от Александра II он унаследовал дефект произношения (картавил). Современники по-разному оценивали звучание его голоса. Генерал А.А. Мосолов называл голос великого князя раскатистым, А.А. Половцев писал, что у него был резкий, громкий отталкивающий голос, как будто великий князь постоянно кричит [9, с. 327]. Именно голос великого князя дистанцировал от князя малознакомых людей, так как создавал эффект «резкого обхождения» с людьми [9, с. 423].

Подобное отношение иллюстрирует генерал Н.А. Епанчин, в своих воспоминаниях он писал о великом князе: «Это был доброжелательный, прямой, справедливый человек, без какой-либо резкости в общении с подчиненными; некоторые считали его грубоватым, но я, хорошо зная Великого князя Владимира, решительно возражаю против этого. Говорили, что он иногда резок в обращении, но это объяснялось тем, что он был застенчив, и желая себя подбодрить и не конфузиться, повышал тон своего баритона [...] Как это не странно, но это несомненно – Великому князю Владимиру Александровичу необходимо было сделать усилие, чтобы войти в гостиную с многочисленным обществом, и, подбадривая себя, он говорил излишне громко [...]» [4, с. 208].

При этом «резкость обхождения» тоже имела место быть. По воспоминаниям А.А. Мосолова, великий князь не любил критики, не терпел возражений («не позволял себе перечить»), и если уступал кому-то в споре, то только наедине с этим человеком [8, с. 125]. Крайнюю резкость и грубость в манере общения князь отмечает и генерал А.А. Киреев: «Какая масса грубости делается в «высших сферах» и ведь совершенно даром. В особенности груб Вел[икий] кн[язь] Владимир Алекс[андрович]» [5, с. 192]. Более сдержанные по своей тональности и тактичности замечания, свойственные политике, оставил «хороший приятель» великого князя С.Ю. Витте: «[...] прекрасный, благороднейший человек, весьма образованный и культурный *хотя и не всегда уравновешенный*» [2, с. 578].

Иную картину личностного взаимодействия нарисовали нам в офицерской среде. Так, офицер л.-гв. Семеновского полка Ю.А. Макаров отмечал великого князя, как человека державшегося с подчиненными с «большой простотой», несмотря на обусловленную его статусом, сохраняющуюся при любых обстоятельствах, дистанцию. В войсках гарнизона князя любили, идентифицировали как «добротного барина». Ю.А. Макаров давал такие штрихи к портрету: «Был он веселый и «добрый барин», зла никому не делал» [6, с. 126]. Граф С.Д. Шереметьева считал, что «доброта» Владимира Александровича происходит из детства, когда он, будучи ребенком, общался на равных с на-

ходившимися во Дворце детьми, несмотря на то, что по статусу они были значительно ниже его. Такое отношение к товарищам он сохранил и в юношеском возрасте. Граф Шереметьев писал: «[...]мы любили (также – *в оригинале добавлено синим карандашом*) Великих Князей Михаила Николаевича, Владимира Александровича и Алексея Александровича, как добрых и приветливых (приветливых – *в оригинале зачеркнуто*), (а – *в оригинале добавлено синим карандашом*) всех же прочих, не обращавших на нас детей никакого внимания, не любили считали совершенно чужими, а некоторых прямо ненавидели» [10, л. 12].

Позиционируя себя как «добрый барин», князь, в тоже время, следил за строгим соблюдением уставов и военных требований, являлся хранителем военных традиций службы в императорской гвардии. При этом требования свои он облакал в «мягкую форму» [4; с. 208]. Следуя «гвардейским традициям» времен своего отца, Александра II, он стал резко пресекать нарушение сложившегося уклада комплектования офицерского корпуса гвардейских полков и пренебрежения нормами корпоративной этики со стороны отдельных великих князей и представителей влиятельных аристократических кланов. Так, не нашли его поддержки стремление в. к. Николая Николаевича старшего, пытавшегося пристроить в Конную гвардию своих внебрачных детей, также как и в. к. Павла Александровича, а затем и в. к. Михаила Александровича

Здесь уместно обратить внимание на рассуждения генерала Н.А. Епанчина про очевидное «повреждение» нравов в великокняжеской среде, которое началось после смерти императора Александра III, и было вызвано «ненадлежащим» воспитанием великих князей. В эпоху модернизации и трансформации ценностей удержаться было очень сложно. В начале двадцатого века верность «старым» традициям «благовоспитанности» сохранили только семьи великих князей Владимира Александровича, Константина Константиновича и Дмитрия Константиновича. При этом главы семей позиционировались в качестве эталона «благовоспитанности» и традиционализма [4, с. 293].

Эмоциональной составляющей психологического портрета князя был веселый нрав, жизнелюбие. Будучи молодым, по воспоминаниям графа С.Д. Шереметьева князь был душой компании, постоянно шутил, был способен увлечь окружавшую его аудиторию, придавая любой компании своим присутствием «особое оживление», а его громкий хохот «раздавался повсюду» [13, с. 401]. Кроме того, у князя отмечалась склонность к разному роду «шалостям», сохранившаяся и в зрелом возрасте. Офицер л.-гв. Семеновского полка Ю.В. Макаров именует его «старый шалун», упоминая о «шалостях» князя уже в почтенном возрасте [6, с. 125].

Удивительной чертой князя, нетипичной для офицерской среды, было то, что Владимир Александрович никогда не любил верховую езду. По замечаниям графа С.Д. Шереметьева, великий князь «тяжело» садился на лошадь, за что его братья постоянно подшучивали над

отсутствием у него «кавалерийской жилки» [13, с. 402]. Общавшийся с князем уже в зрелом возрасте упоминавшийся ранее Ю.В. Макаров, писал, что Владимир Александрович практически никогда не ездил верхом, а только в коляске, а в лагерях – на тройке и «на широких козлах рядом с кучером». Находясь в лагерях, Красном Селе, Гатчине великий князь принимал военные «смотри просто привстав в коляске» [6, с. 123].

Рассматривая этическую составляющую психологического портрета князя, практически все современники, чьи воспоминания позволили нам реконструировать облик великого князя (В.к. Александр Михайлович, С.Ю. Витте, граф С.Д. Шереметьев) единодушны в том, что великий князь был необычайно добрым человеком [1, с. 114; 2, с. 389; 13, с. 438].

Великому князю нравилось ощущение власти, своего превосходства, восприятие окружающей действительности строилось чрез призму его всемогущества. А реализовывалось это через удовлетворение многочисленных просьб окружающих, при этом князь практически никому не отказывал. По понятным причинам, это свойство («доброту») Владимира Александровича активно использовали как влиятельные царедворцы для принятия судьбоносных для России решений, так и рядовые офицеры гвардейских полков для своих повседневных практик.

Как пример заботы о «простых смертных» можно привести случай офицера л.-гв. Кавалергардского полка Сергея Александровича. Панчулидзева. В декабре 1902 г. он хлопотал перед великим князем о своем назначении в качестве управляющего Архивом Государственного Совета. Сергей Алексеевич несколько раз завтракал с Владимиром Александровичем. После неформального общения великий князь благодушно отреагировал на просьбу отставного ротмистра.

О формате и психологической атмосфере данных переговоров можно судить по письмам С.А. Панчулидзева своей жене Надежде Борисовне (в девичестве Полторацкой). В частности Сергей Алексеевич писал: «СПб. 30./12–902 г. Вчера Вел[икие] Кн[язя]: Н[иколай] М[ихайлович] и В[еликий] Кн[язь] Вл[адимир] Ал[ександрович] Завтракали вместе у Государя в Ц[арском] Селе. В[еликий] Кн[язь] Вл[адимир] Ал[ександрович] просил Государя назначить Андриевскаго, согласно желания последнего, членом Совета М-ва Землед., что Государь обещал сделать. После завтрака Н.М. оставшись вдвоем с государем, опять напомнил Ему обо мне, про чел Государю копию с моего письма к Вл[адимиру] Ал[ександровичу] – Государь в милостивых словах отозвался обо мне и обещал при первом докладе сказать Ермолову о назначении Андриевскаго. Меня уверяют, что теперь дело будет наверняка сделано» [11, л. 108].

И другое свидетельство: «31/XII – 902. Завтракал у В[еликого] Кн[язя] Вл[адимира] Ал[ександровича] Великий Князь передал мне, что Государь ему обещал меня вскоре назначить. Вчера по желанию Его Величества Вл[адимира] Ал[ександровича] переслал

Государево мне письмо. «Теперь» сказал Вл[адимир] Ал[ександрович] «если может быть задержка то только от Витте, в назначении оклада Андриевскому», но я надеюсь, что он не сделает затруднений. Дай-то Бог. Говорят все, что теперь дело в шляпе» [11, л.111].

В итоге, переговоры, которые великий князь вел в отношении С.А. Панчулидзева закончились успешно, и он занял должность, на которую рассчитывал.

В данном случае показательна настойчивость великого князя в решаемых им вопросах, особенно в протекции своих людей. Однако в России рассматриваемого периода это было типичное явление. В карьерном продвижении в большинстве случаев фактор связей, особенно с членами царской семьи, такими «небожителями» как великий князь Владимир Александрович, являлся решающим. Генерал-майор Е.И. Мартынов и исследование «Из печального опыта русско-японской войны» (1906 г.) указывал, что в русской армии существует три пути решения кадровых вопросов или, говоря современным языком, три лифта социальной мобильности. 1) Служба в гвардии, 2) служба в различных структурах Генерального штаба и придворная служба 3) близкое знакомство с «влиятельными особами» [7, с. 62]. Указанные пути были беспроектными, особенно в случае близкого знакомства с влиятельными людьми. На примере Сергея Панчулидзева мы видим, как «беспорочный» офицер л.-гв. Кавалергардского полка мог обратиться к своему сослуживцу и, как следствие, решение его проблем зависело только от реакции и желания «знатной особы».

В начале XX в. одним из основных мест решения подобных деловых вопросов, по мнению великосветской дамы графини Марии Клейнмихель, являлся Яхт-Клуб, – закрытое образование, допуск в который имели только его члены. Мария Эдуардовна сравнивала по значимости Яхт-Клуб с Сенатом или Государственным Советом. Графиня писала: «[...] нередко случалось, что там начинали карьеру, создавали себе имена и наоборот – свергали нежелательных лиц с их высоких постов». Далее графиня резюмировала: «В России было два рода близких к Его величеству людей: одни – выдвинутые счастливым случаем, другие – члены Яхт-Клуба, особые существа, для которых все было достигнуто» [3, с. 153]. В подтверждение выводом графини отметим, что в 1897 г. в Яхт-Клуб на правах почетных членов входило 7 великих князей, включая императора; всего клуб насчитывал 344 человека, из них 35 почетных, 299 действительных члена и 10 сотрудников [12, с. 45].

Исследуемый Владимир Александрович вместе с великим князем Николаем Константиновичем были одними из старейших почетных членов Яхт-Клуба. Великий князь вступил в клуб в 1869 г. [12, с. 12] Впрочем, круг просителей у великого князя, в силу его крайне широких полномочий и значительного числа занимаемых им должностей, был изначально шире, чем у подавляющей части «властной знати».

Но влияние личности Владимира Александровича на окружение было гораздо больше, чем просто карьер-

ные назначения. Генерал Н.А. Епанчин вспоминал, что великий князь был всегда открыт для разного рода разумных начинаний [4, с. 282]. Например, он практически сразу принял сторону генералов О.-К.Ф. Гриппенберга и Н.А. Епанчина, когда те предложили создать экономическое общество для офицеров с целью хотя бы частичного «удешевления» их жизни. Владимир Александрович отдал распоряжение об организации комиссии во главе с генералом О.-Ф. К. Гриппенбергом для разработки устава общества и курировал все этапы формирования его материальной части, «устроительства складов» и помещений [4, с. 250].

Таким образом, на основании воспоминаний современников, мы можем реконструировать социально-

психологический портрет одного из важнейших представителей военно-политической элиты России конца XIX – начала XX века. В структуре его личности и моделях поведения мы видим огромное влияние культурно-исторического контекста позднеимперского периода. Такой изучение особенно значимо в условиях трансформационных процессов в России под воздействием модернизации. Владимир Александрович, как влиятельный представитель царского дома, выглядит как «последний из магиан» уходящей эпохи. Ритуалы власти, модели поведения на его примере показывают чрезвычайный консерватизм, уходящий корнями в XVIII век, в период становления военно-имперского духа России...

*Продолжение следует*

### Библиографический список

1. Александр Михайлович, великий князь. Книга воспоминаний. / Предисловие и комментарии А. Виноградова. М.: Современник, 1991. 271 с.
2. *Витте С.Ю.* Избранные воспоминания, 1849–1911 гг. М.: Мысль, 1991. 708 с.
3. Дворцовые интриги и политические авантюры: записки Марии Клейнмихель // Автор-составитель В.М. Осин. М.: АСТ, 2014. 445 с.
4. *Епанчин Н.А.* На службе трех императоров. М.: издание журнала «Наше наследие» при участии ГФ «Полиграфресурсы», 1996. 576 с.
5. Киреев А.А., генерал от кавалерии. Дневник. 190–1910. // Составитель К.А. Соловьев. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 427 с.
6. *Макаров Ю.В.* Моя служба в старой гвардии. 1905–1917. Буэнос-Айрес: Доррего, 1951.
7. *Мартынов Е.И.* Политика и стратегия. М.: Издательский дом «Финансовый контроль», 2003. 448 с.
8. Мосолов А.А., генерал. При Дворе последнего императора. Записки начальника канцелярии министра Двора. СПб.: «Наука» С.-Петербургское отделение; литературно-издательское агентство «Мета», 1992. 260 с.
9. *Половцев А.А.* Дневник Государственного секретаря: в 2 т. Т.2. 1887–1892 // Предисловие Л.Г. Захаровой. Комментарии. М.: ЗАО Центрополиграф, 2005. 605 с.
10. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1088. Оп. 2. Д. 364. Графа Павла Сергеевича Шереметьева «Великий князь Владимир Александрович» (черновик).
11. РГИА. Ф. 1652. Оп. 1. Д. 79. Л. 108 (Письма Панчулидзева С.А. жене Панчулидзево Надежде Борисовне 1892–1908 гг.).
12. Санкт-Петербургский речной Яхт-Клуб. Памятная книжка 1897 г. (Исправлено по 1 Июня). СПб., 1897. 45 с.
13. Шереметьев С.Д., граф. Мемуары графа С.Д. Шереметьева. Т.1 / Составление, подготовка текста и примечания Л.И. Шохина. М.: Издательство «Индрик», 2004. 736 с.

### References

1. Alexander Mikhailovich, Grand Duke. A book of memories / Preface and comments by A. Vinogradov. M.: Sovremennik, 1991. 271 p.
2. *Witte S.U.* Selected memoirs, 1849–1911. M.: Mysl, 1991. 708 p.
3. Palace intrigues and political adventures: notes of Maria Kleinmihel / Author-compiler V.M. Osin. M.: AST, 2014. 445 p.
4. *Epanchin N.A.* In the service of three emperors. M.: publication of the magazine «Our heritage» with the participation of the State Fund «Polygraph Resources», 1996. 576 p.
5. Kireev A.A., general of the cavalry. Diary. 190–1910 / Compiled by K.A. Solovyov. M.: Russian political Encyclopedia (ROSSPEN), 2010. 427 p.
6. *Makarov U.V.* My service in the old Guard. 1905–1917. Buenos Aires: Dorrego, 1951.
7. *Martynov E.I.* Politics and strategy. Moscow: Publishing House «Financial Control», 2003. 448 p.
8. Mosolov A.A., General. At the Court of the last Emperor. Notes of the head of the Office of the Minister of the Yard. St. Petersburg: «Science» St. Petersburg branch; literary and publishing agency «Meta», 1992. 260 p.
9. Polovtsev A.A. Diary of the Secretary of State: in 2 vols. Vol. 2. 1887–1892 / Foreword by L.G. Zakharova. Comments on. M.: ZAO Centropoligraf, 2005. 605 p.
10. The Russian State Historical Archive (RSHA). F. 1088. Op. 2. d. 364. Count Pavel Sergeevich Sheremetyevo «Grand Duke Vladimir Alexandrovich» (draft).
11. RSHA. F. 1652. Op. 1. D. 79. L. 108 (Letters of Panchulidzev S. A. to his wife Panchulidzeva Nadezhda Borisovna 1892–1908).
12. St. Petersburg River Yacht Club. Commemorative book of 1897 (published on June 1). St. Petersburg, 1897. 45 p.
13. S.D. Sheremetyev, count. Memoirs of Count S. D. Sheremetyev. Vol. 1 / Introduction, preparation of the text and notes by L.I. Shokhin. M.: Indrik Publishing House, 2004. 736 p.

УДК 821.161.1+А.Н. АПУХТИН

UDC 821.161.1+А.Н. АПУХТИН

**АЛЕШИНА Л.В.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

**ALEOSHINA L.V.**

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Theory and Methodology of Primary General Education, Orel State University  
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

**АВТОБИОГРАФИЗМ ПОВЕСТИ А.Н. АПУХТИНА «ДНЕВНИК ПАВЛИКА ДОЛЬСКОГО»****AUTOBIOGRAPHY OF THE NOVEL BY A.N. APUKHTIN «THE DIARY OF PAVLIK DOLSKY»**

*В статье раскрываются элементы автобиографизма в повести «Дневник Павлика Дольского». Повесть собственно автобиографическим произведением не является, но в ней есть переключки со многими сторонами жизни Апухтина, а в герое произведения нашло отражение авторское мировосприятие.*

*Ключевые слова:* Апухтин, автобиографизм, «Дневник Павлика Дольского».

*The article reveals the elements of autobiography in the story «Pavlik Dolsky's Diary». The story is not actually an autobiographical work, but it contains many aspects of Apukhtin's life, and the author's perception of the world is reflected in the hero of the work.*

*Keywords:* Apukhtin, autobiography, «The diary of Pavlik Dolsky».

А.Н. Апухтин – один из литераторов, которыми гордится Орловщина. Но вот парадокс: его творчество остаётся малоизученным, незаслуженно отодвинутым в тень более признанных современников, несмотря на то что Апухтин владел выдающимся поэтическим мастерством, проявил себя как тонкий стилист в немногих, но ярких прозаических произведениях, созданных в последние годы жизни. Повесть «Дневник Павлика Дольского» представляет особый интерес своим автобиографизмом.

В любом художественном произведении так или иначе находит отражение личность автора, его картина мира, однако способы репрезентации автобиографического компонента очень разнятся. Автобиографические тексты многократно становились объектом изучения, однако «в гуманитарной науке, как российской, так и зарубежной, присутствует терминологическая разноголосица в отношении произведений, не являющихся автобиографиями в строгом жанровом смысле слова в силу времени создания или формально-содержательных особенностей» [6, с. 23]. Ряд работ посвящён проблеме разграничения понятий «автобиографический дискурс», «автобиографизм», «автобиографичность» и т.п., которые некоторые исследователи используют как синонимичные, «смешивая тем самым абсолютно разные категориальные парадигмы» [3, с. 243].

В 1998 г. в статье хорватского ученого-литературоведа М. Медарич автобиографизм трактуется как «стилистически маркированный литературный прием, представляющий собой эхо жанра автобиографии; он появляется в текстах, которые сами по себе не являются автобиографией, не писались и не восприни-

мались как автобиографии» [76, с. 5]. Во всех работах, посвященных вопросу представленности автобиографического материала в художественных произведениях, не созданных в жанре автобиографии, это определение является некоей отправной точкой. Так, А.Н. Горбунова, уточняя это положение, выделяет формы проявления автобиографизма в тексте, среди которых отмечается «проекция психологии, душевных качеств, иногда и личностных особенностей автора на образы-характеры героев произведения; сюжетно-событийная связь между биографией авторского «я» и его героев (героя); наличие основных мотивов, ситуаций, имеющих повторяющийся (лейтмотивный) характер и также обнаруживающих прямую или символическую связь с личностью (жизнью) автора, что впоследствии приобретает форму художественно-смысловой закономерности» [46, с. 16].

С.Ю. Павлова отчасти полемизирует с М. Медарич, которая, говоря о функциях автобиографизма в произведениях русского Серебряного века, разделяет художественные и документально-художественные жанры. С.Ю. Павлова подчёркивает наджанровый характер рассматриваемой категории, проявляющейся в совокупности «содержательно-структурных и словесно-образных свойств произведения, связанных с биографией и/или личностью автора» [96, с. 27].

Нам близка точка зрения Е.М. Болдыревой, согласно которой под автобиографизмом понимается «принцип соотношения художественной и внехудожественной реальности, заключающийся в трансформации автором в собственных текстах автобиографического жизненного материала» [36, с. 242]. При таком подходе в повести «Дневник Павлика Дольского», которая

собственно автобиографическим произведением не является, можно с уверенностью выявить элементы автобиографизма. «Конечно, – как справедливо замечает А.А. Хмелевская, – нет оснований предполагать, что биография Апухтина во всем совпадает с жизнью его героя, однако многие стороны жизни писателя отражены в повести» [13].

Над «Дневником Павлика Дольского» писатель работает в 1891 г., за два года до смерти. Очень рано (ему не было ещё и тридцати лет) у Апухтина начало развиваться тяжёлое ожирение, которое как раз в период написания повести усугубилось водянкой, фактически его обездвижившей. Апухтин не мог не осознавать, что болезнь его смертельна, и, можно предположить, оглядывается на собственную жизнь.

Для героя повести толчком к возобновлению дневниковых записей, заброшенных много лет назад до той поры, когда «все уляжется в душе, наступит эпоха грустной старости», стала болезнь, нарушившая привычный ход жизни. Дольский, впервые почувствовав серьёзное недомогание, заставившее обратиться к врачу, признаётся самому себе, что молодость прошла: «Давно все улеглось в душе, жизненный путь почти пройден, пора подводить итоги». В этих словах слышится голос самого писателя.

В каком году происходит действие повести, прямо не говорится, дневниковые записи датируются только указанием числа и месяца. Однако по отдельным деталям можно с высокой долей вероятности составить представление о том, к какому году относятся события. Так, приятельница главного героя, Марья Петровна, которая «от доски до доски» читает журнал «Revue des deux Mondes» и «долго думает о прочитанном», так что из ее разговора всегда можно понять, «на какой статье она остановилась», однажды «спросила у одного дальнего родственника ее покойного мужа, Коли Кунищева, ходившего к ней в отпуск из юнкерской школы: «Что вы думаете, Nicolas, о положении феллахов в Египте?» В примечаниях к повести читаем: «В 1882 г. английские войска вторглись в Египет, жестоко подавили крестьянское (феллахское) восстание и установили колониальный режим». Решающее сражение произошло 13 сентября 1882 г., так что статья, о которой идёт речь, опубликована осенью 1882 г. Таким образом, можно предположить, что дневник ведётся с 6 ноября 1882 г. по 5 июля 1883 г.

Герой повести приблизительно одного возраста с автором. Апухтин родился 27 ноября 1840 г., в 1891 г., когда был написан «Дневник <...>», ему 51 год. Дольский на вопрос доктора о возрасте отвечает, что ему «за сорок». «Доктор засмеялся. – Я не сомневаюсь в том, что вам за сорок, но сколько именно? Не ближе ли к пятидесяти? – Пожалуй, что и так». Если в 1882-м году Дольскому «под 50», то год его рождения мог быть примерно 1835-1836.

Дольского приводит в негодование вопрос старшины клуба Андрея Иваныча: «Скажите, пожалуйста, случалось ли вам встретиться с нашим знаменитым

историком Карамзиным?» Я хотел было ответить: «Нет, с Карамзиным я не встречался, а вот с Ломоносовым был на „ты“», но воздержался, потому что моя ирония пропала бы даром. Карамзин умер лет двадцать до того, что я родился. Как же я мог с ним встречаться?» Карамзин умер в 1826 г., так что Дольский не мог родиться через 20 лет после его кончины, тогда в 1861 г. ему было бы 15 лет, а в 1883 г., к которому ориентировочно относятся события повести, – 37. Но герой мог иметь приблизительное представление о годе кончины Карамзина, о чём говорит конструкция «лет двадцать до того» (ср.: двадцать лет до того). Кроме того, могло сказаться и его желание «молодиться».

Впервые с Еленой Павловной, женой Алёши Оконцева, «дальнего родственника и самого близкого друга... детских и отроческих лет», Павлик встретился, когда «взял в полку трехмесячный отпуск и ехал в свою Васильевку устраивать дела по случаю «эмансипации», как тогда выражались», то есть вскоре после отмены крепостного права. Алёше «было двадцать три года, когда он женился на московской барышне из богатой и знатной семьи», а Павлик примерно одного с ним возраста, пусть чуть старше. Если в 1861 году Дольскому 25–26, тогда в 1882 ему 46–47 – действительно, «ближе к пятидесяти».

В герое повести во многом нашло отражение авторское мировосприятие. В дневниковых записях нет смысла лукавить. Павлик Дольский признаёт, что его жизнь была, в сущности, пуста, сводясь к тому, что он «ужинал и танцевал мазурку», «пил, ел, спал и волочился за женщинами», ничем не занимаясь всерьёз. Такое времяпрепровождение было типично для представителей светского общества, что находит отражение и в других апухтинских произведениях. Так, герой стихотворения «Из бумаг прокурора» говорит о себе: «Я жил как многие, как все почти живут / Из круга нашего, – я жил для наслажденья; / Работника здоровый, бодрый труд / Мне незнаком был с самого рожденья». Отчасти подобный образ жизни был свойствен и самому Апухтину, который, по свидетельству современников, был аполитичен, инертен. «Я веду самую безобразную жизнь, ежедневно слоняюсь по окрестностям Петербурга и тоскую неизменно», – пишет он П.И. Чайковскому 4 июля 1885 г. «Жизнь не приучила его добиваться, искать. Он сам ни к кому не шёл навстречу. Он видел тех, кто к нему приходил, бывал там, куда его звали, где жаждали его присутствия. Привык быть желанным гостем всюду», – свидетельствует друг и первый биограф Апухтина Модест Чайковский.

«Слабовольный, избалованный «обломовским бытом» и светскими успехами» – так характеризует Апухтина Л.Н. Афонин, автор предисловия к сборнику его стихотворений, изданному в 1959 г. [1]. Герой повести также не имеет твёрдых убеждений, безвольно плывёт по течению, не выбирая осознанно своё место в жизни. Дольский вспоминает: «Я родился в дворянской, строго консервативной семье. Воспитание в корпусе и служба в полку еще более укрепили это направление».

Однако, выйдя в отставку и поселившись в деревне, «попал в мировые посредники», став «одним из самых либеральных». «Как это случилось, я теперь объяснить не могу» – так инфантильно комментирует он этот поворот в своих взглядах. Лексема «попал» также подчеркивает «флюгерность» поведения Дольского, чьи поступки определяются случаем.

Следует отметить, что в основе рассказа героя повести о настроениях провинциального общества в первые годы после отмены крепостного права явно лежат впечатления самого Апухтина о жизни в Орле, где он в 1863–1865 гг. занимал должность старшего чиновника особых поручений при генерал-губернаторе. Служебного рвения Апухтин никогда не проявлял. Будучи чиновником Департамента Министерства юстиции, куда был определен по окончании Императорского училища правоведения, он откровенно пренебрегал служебными обязанностями, а летом 1862 г., воспользовавшись положенным ему отпуском, отправился в родные места. В мае 1863 г. ассессор Апухтин снова подает прошение об отпуске в Орловскую губернию, где затем был определен на службу (об этом детально пишет Р.В. Иезуитов в опоре на архивные документы Министерства юстиции [5, с. 336–337]).

Пребывание в Орле даёт богатый материал для наблюдений, воплотившихся через двадцать лет в воспоминаниях Павлика Дольского о настроениях, царивших в начале 1860-х годов в губернском городе. Лицемерие, готовность на словах поддерживать всё, что спускается «сверху», – вот то, что всегда было свойственно российскому чиновничеству и о чём с иронией говорит писатель устами своего героя: «Наш губернатор, когда-то один из самых жестоких помещиков, теперь плакал от умиления при слове “освобождение”. Конечно, если бы правительство задумало опять закрепить крестьян, его слезы умиления текли бы еще обильнее. Подобно этому губернатору я громил и карал гнусных плантаторов и крепостников... Был ли я вполне искренен? И да и нет, как говорит одна моя знакомая дама...».

Для самого Апухтина 1860-е годы стали кризисными: «подобно Павлику Дольскому, он переживает крушение своих иллюзий и вследствие этого демонстративно отказывается от какой-либо общественно-литературной деятельности» [5, с. 337]. В то же время его нельзя назвать равнодушным, циничным, холодным, «в его стихах запечатлен духовный и душевный опыт человека хоть и далекого от общественной борьбы, но не терявшего интереса к „проклятым“ вопросам века, то есть вопросам о смысле жизни, о причинах человеческих страданий, о высшей справедливости» [8, с. 33]. Этими вопросами задаётся и Дольский, пытаясь по возможности честно решить, какой он «собственно был человек: хороший или дурной, умный или глупый, счастливый или несчастный». Таким образом, в повести Апухтин говорит о том, что пережил и прочувствовал сам.

Загорелый холостяк Павлик Дольский, «прожив около полувека в платонических мечтаниях о семейном

счастьем», знакомится с Лидой, юной племянницей своей старинной приятельницы Марьи Петровны, вскоре понимает, что влюблён, и мечтает «посвятить ей весь остаток сил и жизни». Он переживает «и блаженство и безнадежность» последней любви, закончившуюся фарсом: Лида, кокетничая с «милым Павликом», сообщает ему, что выходит замуж за Мишу Козельского и тут же предлагает: «Женитесь на тете! Мы бы тогда все жили вместе... Вот было бы весело!»

Можно предположить, что Апухтин иронизирует не только над героем, но и над самим собой, над своей последней, заранее обречённой, любовью. А.Н. Познанский, исследователь жизни и творчества П.И. Чайковского, касаясь взаимоотношений композитора с Апухтиным в 1870-е гг., говорит: «Избранный им стиль легкомысленного светского бонвивана не означает, что поэт не страдал от неразделенной любви. В неопубликованном и недатированном письме Апухтина Чайковскому, но определенно относящемуся к этому времени, он признавался своему другу: „Как неисправимый идеалист, я снова влюблен и никогда еще не был влюблен как теперь. Вижу отсюда твою ироническую улыбку: всегда, мол, ты говорил это. Но ты ошибаешься: это действительно последняя любовь, в которую я вложил всю свою душу. Не говорю, что она вечная – завтра она может пройти и рассеяться, как дым – во всяком случае, она последняя!“» [10, с. 61]. Речь идёт об Александре Валериановне Панаевой, оперной певице, ослепительной красавице, которой посвящено апухтинское стихотворение «К поэзии» (1881 г.): «В эти дни ожидания тупого, / В эти тяжкие, тусклые дни, / О, явись нам, волшебница, снова / И весною неожиданной дохни!<...>».

Следует заметить, что, в отличие от Дольского, Апухтин не помышлял о взаимности, Александра Валериановна была для него скорее объектом восхищения, источником эстетического удовольствия. Когда в 1884 г. Панаева вышла замуж за кавалергарда Георгия Павловича Карцева, двоюродного племянника П.И. Чайковского, Апухтин подарил им на свадьбу стихотворение, где есть такие строки: «Душа моя полна тревоги и участия; / Порою злая мысль, подкравшись в тишине, / Змеиным языком нашептывает мне: / „Как ты смешон с твоим участием глубоким! / Умрешь ты, как и жил, скитальцем одиноким, / Ведь это счастье чужое, не твое!“ / Горька мне эта мысль, но я гоню ее / И радуюсь тому, что счастье чужое / Мне счастья моего милей, дороже вдвое!»

Принявшись за подведение итогов, Дольский не может не ответить себе на вопрос об отношении к вере. Но и об этом он размышляет эгоистически, только в связи с мыслью о собственной смерти: «Я человек верующий, но недостаточно верующий. Я прочитал важнейшие сочинения материалистов, но недостаточно уверовал и в них. Я убедился в том, что, помимо всяких учений и книг, в глубине каждой человеческой души таится мысль, что наше существование прекратиться не может».

Закономерно, что лексема «бог/боже» встречается в повести в основном в составе фразеологических единиц, свойственных разговорной речи: «Ах, вы знаете, Paul, как я люблю детей, и **бог не дал** мне этого счастья (*бог дал* – о рождении ребёнка); «Простите меня, Марья Петровна, я действительно говорю **бог знает что**» (не-что несусветное); «Побойтесь бога, Марья Петровна...» (постыдитесь, имейте совесть); «**Боже мой**, какая это идиотская песня» (выражение восхищения, тревоги, огорчения и т.п.) и др.

Только когда болезнь, заставившая Дольского взяться за дневник, принимает нешуточные формы и «дело, по-видимому, близится к развязке», заходит речь об исповеди. И опять героем движет не потребность облегчить душу покаянием, а соблюдение формальности, ритуала, принятого в обществе: «Сегодня утром Марья Петровна советовала мне исповедаться и причаститься, а Федор Федорович предложил собрать завтра несколько докторов для консультации. Я, конечно, согласился на то и на другое. Оба при этом уверяли меня, что я вне опасности и что они **предлагают эти меры только для моего личного успокоения**».

Герой не может смириться с мыслью о смерти как о небытии. Пытаясь ответить себе на вопрос, что его заставляет присутствовать на панихидах, Дольский рассуждает: «Отдавать последний долг покойнику нелепо, потому что он этого не увидит... Но в том-то и дело, что внутренний голос говорил мне, что покойник увидит и оценит. Еще громче говорит этот голос, когда я думаю о своей собственной панихиде. Я живо представляю себе всю картину панихиды, вижу входящих людей, слышу их разговоры, замечаю оттенки искренности или равнодушия на том или другом лице. Одного только я придумать не могу: откуда я это все буду видеть?». В примечаниях к повести подчёркивается, что «подобные мысли были свойственны самому Апухтину: «Так, А.В. Жиркевич вспоминал, как писатель „просил дорогих лиц сказать ему заранее, в каком именно месте комнаты будут стоять они на его панихидах, веруя в то, что и в гробу не утратит он способности чувствовать их ободряющее присутствие“ (Исторический вестник, 1906, № 11, с. 481)» [2, с. 538]. Не случайно в последнем завершённом апухтинском произведении – фантастическом рассказе «Между жизнью и смертью», написанном незадолго до смерти, – ставится задача «описать в рамках Я-повествования (*Ich-Erzählung*) сознание умершего человека, способное воспринимать и передавать читателю элементы «реальности», с которой оно сложно связано» [12].

Лишь на пороге смерти, в полубессознательном состоянии Дольский обращается к Богу: «Я помню в каком-то тумане, как ко мне вошел мой духовник, отец Василий, и как **я горячо молился**». Кстати, сам Алексей Николаевич Апухтин, когда пришёл его смертный час, исповедовался и причастился не формально, а искренне. Исповедовавший его священник свидетельствовал: «Я желал бы, чтобы всякий умирающий отходил из жизни так, после такой исповеди, как этот господин...».

«Чудом спасенного от смерти» Павлика привезли в Васильевку – родовое имение, с которым связаны его детские годы и где теперь, как ему кажется, он испытывает «нравственное перерождение».

Отметим, что прообразом Васильевки стала располагавшаяся в 20-ти км от г. Болхов усадьба Павлодар – родовое имение отца писателя, где прошло детство Апухтина, куда он приезжал на летние вакации во время учёбы в Училище правоведения. Здесь он подолгу жил в 1862–1865 годах, числясь на службе при орловском губернаторе, в 1863 г. в Павлодаре у поэта гостил П.И. Чайковский. Как свидетельствует директор музея писателей-орловцев Л.М. Маричева, внучатая племянница Апухтина, В.Н. Калинина, не раз бывавшая в апухтинском имении, подтверждает, что «описание дома в Павлодаре можно найти в повести «Дневник Павлика Дольского» [11].

Герой, после всех выпавших на его долю испытаний оказавшийся в своём родовом гнезде, где всё напоминает о беззаботных детских годах, чувствует умиротворение: «От этого старого дома, потонувшего в зелени лип и тополей, от этого громадного заглохшего сада, из которого можно было выкроить несколько парков, на меня так и пахло незабвенной порой светлого, чистого детства». Он признаётся себе, что «был несчастлив много лет, зато теперь счастлив вполне! ...Я не могу определить точно, что именно я люблю: человечество, планету или солнечную систему... Я знаю только одно, что люблю жизнь во всех ее проявлениях, люблю самую мысль, что я живу на свете». И по-прежнему ключевым является слово «я»: жизнь для меня, для моего удовольствия.

Показательна одна из заключительных сцен повести. Задремавший в саду герой «был разбужен появлением нового лица». Большой франтоватый петух «как будто нарочно появился, чтобы отогнать мой неуместный сон и **возвратить меня к наслаждению, то есть к жизни**», – говорит Дольский. «Боже мой! – думал я, приходя в какое-то восторженное состояние, – как мне не благодарить тебя?» Я уже был приговорен к смерти, и если бы чудо не совершилось надо мной, я лежал бы в могиле, не наслаждаясь ни этим солнцем, ни этой тенью, ни этой тишиной».

Вряд ли это свидетельство нравственного перерождения. Сознание Дольского остаётся эгоцентрическим, он по-прежнему воспринимает жизнь исключительно потребительски, только как возможность наслаждаться, ничего никому не давая взамен. «Что бы теперь ни случилось со мной, я не могу ничего бояться. ... Врагов у меня не может быть никаких; нет такой обиды, которую я бы не простил», – рассуждает Павлик. Ему не приходит в голову, что он сам не безгрешен и должен за многое просить прощения. Правда, Дольский слишком умён, чтобы не поиронизировать над собой: «А что, если этот отказ от борьбы и эти любвеобильные порывы сердца вовсе не доказательства моего нравственного перерождения, а только несомненные признаки близкого старческого размягчения? Что ж, надо примириться и с этим».

Ни в нравственном облике, ни в поступках Дольского нет ничего, что бы оправдывало его, по сути, бесцельное и бесплодное существование. Однако автор

не судит своего героя, он сопереживает ему, поскольку тот в значительной степени является отражением внутреннего «Я» самого Апухтина.

### Библиографический список

1. *Апухтин А.Н.* Стихотворения / Вступ. статья, подгот. текста и примеч. Л. Афолина. Орел, 1959.
2. *Апухтин А.Н.* Сочинения. Стихотворения и проза / Составление и подготовка текстов А.Ф. Захаркина. Вступительная статья М.В. Отрадина. Примечания Р.А. Шацевой. М.: Худож.лит., 1985
3. *Болдырева Е.М.* Автобиографизм и автобиография: самоконструирование и семиотизация субъекта // Ярославский педагогический вестник. 2017. №4. С. 242–252.
4. *Горбунова А.Н.* Автобиографизм и автобиографические жанры в творчестве А.И. Герцена 1840-1850-х годов // Движение времени и законы жанра: XVIII Всероссийская научно-практическая конференция словесников «Лейдермановские чтения», Екатеринбург, 4 апреля 2014 года. Екатеринбург, 2014. С. 15-21.
5. *Иезутова Р.В.* А.Н. Апухтин и Пушкин // Пушкин: Исследования и материалы / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом). СПб.: Наука, 2004. Т. XVI/XVII. С. 323–342.
6. *Ковалева Е.К.* Термин автобиографизм в современном литературоведении // Вопросы русской литературы. 2013. №26 (83). С. 224–231.
7. *Медарич М.* Автобиография/Автобиографизм // Автоинтерпретация: сб. статей. СПб.: Изд-воС.-Петербур. ун-та, 1998. С. 5–32.
8. *Отрадин М.В.* А.Н. Апухтин // А.Н. Апухтин. Полное собрание стихотворений. Л.: Советский писатель, 1991
9. *Павлова С.Ю.* О соотношении понятий «жанр автобиографии», «автобиографический дискурс», «автобиографизм»: литературоведческий аспект // Жанры речи. 2020. №1 (25). С. 22–28.
10. *Познанский А.Н.* Чайковский. М.: Молодая гвардия, Вита Нова, 2010.
11. Усадьба Апухтиных Павлодар / прообраз апухтинской Васильевки из повести «Дневник Павлика Дольского»/ [https://vk.com/wall-29376396\\_3395](https://vk.com/wall-29376396_3395)
12. *Хамитов М.Р.* «Между смертью и жизнью» А.Н. Апухтина: реинкарнационный сюжет как проблема нарратива // Studia Litterarum. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-smertyu-i-zhiznyu-a-n-apukhtina-reinkarnatsionnyy-syuzhet-kak-problema-narrativa>.
13. *Хмелевская А.А.* Апухтин // Фундаментальная электронная библиотека. Русская литература и фольклор // <http://feb-web.ru/feb/irl/il0/il9/IL9-4872.HTM>

### References

1. *Apukhtin A. N.* Poems / Introduction. article, podgot. text and notes by L. Afonin. Orel, 1959.
2. *Apukhtin A. N.* Essays. Poems and prose / Compilation and preparation of texts by A. F. Zakharkin. Introductory article by M.V. Otradin. Notes by R. A. Shatseva. M.: Art. lit., 1985
3. *Boldyreva E. M.* Autobiographism and autobiography: self-construction and semiotization of the subject // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2017. No. 4. Pp. 242–252.
4. *Gorbunova A. N.* Autobiographism and autobiographical genres in the works of A. I. Herzen of the 1840s-1850s // The movement of time and the laws of genre: The XVIII All-Russian Scientific and Practical Conference of wordsmiths «Leiderman readings», Yekaterinburg, April 4, 2014. Yekaterinburg, 2014. Pp. 15–21.
5. *Jesuitova R. V. A. N.* Apukhtin and Pushkin // Pushkin: Research and materials / RAS. In-t rus. lit. (Pushkin. House). St. Petersburg: Nauka, 2004. Vol. XVI/XVII. Pp. 323–342.
6. *Kovaleva E. K.* The term autobiography in modern literary criticism // Questions of Russian literature. 2013. No. 26 (83). Pp. 224–231.
7. *Medarich M.* Autobiography/Autobiographism // Auto-interpretation: collection of articles. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg University, 1998. Pp. 5–32.
8. *Otradin M. V. A. N.* Apukhtin // A. N. Apukhtin. The complete collection of poems. L.: Soviet writer, 1991.
9. *Pavlova S. Yu.* On the correlation of the concepts «genre of autobiography», «autobiographical discourse», «autobiography»: literary aspect // Genres of speech. 2020. No. 1 (25). Pp. 22–28.
10. *Posnansky A. N.* Tchaikovsky, Moscow: MolodayaGvardiya, Vita Nova, 2010.
11. The Apukhtin estate Pavlodar / the prototype of the ApukhtinVasilyevka from the story «The Diary of Pavlik Dolsky»/ [https://vk.com/wall-29376396\\_3395](https://vk.com/wall-29376396_3395)
12. *Khamitov M. R.* «Between death and life» by A. N. Apukhtin: the reincarnation plot as a narrative problem // Studia Litterarum. 2018. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdu-smertyu-i-zhiznyu-a-n-apukhtina-reinkarnatsionnyy-syuzhet-kak-problema-narrativa>.
13. *Khmelevskaya A. A.* Apukhtin // Fundamental Electronic Library. Russian literature and folklore // <http://feb-web.ru/feb/irl/il0/il9/IL9-4872.HTM>

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**БАЙ Я.**

кандидат филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой, кафедра русской филологии института иностранных языков, Северо-западный педагогический университет, КНР  
E-mail: missingapril@yeah.net

**BAI YANG**

Candidate of Philology, Associate Professor, Deputy Head of Russian Philology Department of the Institute of Foreign Languages. Northwest Normal University, Lanzhou, People's Republic of China  
E-mail: missingapril@yeah.net

### ДУХОВНЫЕ ЗАПРОСЫ ГЕРОЕВ В ПРОЗЕ А.И. СОЛЖЕНИЦЫНА

#### THE SPIRITUAL INQUIRY OF THE HEROES IN PROSE OF A.I. SOLZHENITSYN

*Статья посвящена исследованию поэтики русского национального характера и русского исторического бытия в прозе А.И. Солженицына через призму спектра бытийных вопросов солженицынского человека. Особое внимание уделяется общенациональным и индивидуальным духовным исканиям его героев в парадигме русской ментальности и этико-философском контексте.*

*Ключевые слова:* литературоведение, Солженицын, поэтика национального характера, аксиология, историческое бытие.

*The article is devoted to the study of the poetics of the Russian national character and Russian historical life in the prose of A.I. Solzhenitsyn through the prism of the spectrum of everyday issues of the Solzhenitsyn man. Special attention is paid to the national and individual spiritual quests of his heroes in the paradigm of the Russian mentality and the ethical and philosophical context.*

*Keywords:* literary studies, Solzhenitsyn, poetics of national character, axiology, historical being.

Несомненно, А.И. Солженицын (1918–2008) – не только крупный мастер художественного слова, но и одна самых неоднозначных фигур общественно-политической и философской жизни XX столетия. Его вклад в русскую литературу и русскую мысль невозможно переоценить. Солженицыну, мало обласканному своим временем, удалось не только внести колоссальный вклад как в русскую, так и в мировую классическую литературу: он обогатил ее яркими художественными открытиями в области эстетики и философии, став феноменом русской литературной и политической жизни России, а его творчество в значительной степени определило ход времени. Вероятно, именно поэтому исследователи солженицынского художественного мира стремятся раскрыть не только ярчайшие особенности его писательского мышления, но и, постигая его поэтику, сформировать комплекс суждений об уникальном историческом пути развития России, о народном характере и самом явлении русского духа, над разгадкой которого неотступно размышляли русские классики.

Большой интерес Солженицын – и как писатель, и как общественный деятель – вызывает в Китае. И это устойчивая закономерность: масштаб таланта Солженицына притягивает стойкий интерес китайских ценителей и знатоков художественного слова уже в течение многих лет. Первым солженицынским произведением, пришедшим к китайскому читателю, стал «Один день Ивана Денисовича». Примечательно, что в Китае он был опубликован уже спустя год после издания в Советском Союзе в 1963 году. После этого (с

1970-х годов) Солженицын занял особое место в китайском литературоведении. А 2010 год был ознаменован публикацией первого тома романа-эпопеи «Красное колесо», что способствовало началу более активного изучения солженицынского литературного наследия китайскими учеными. Отметим, что, художественный мир прозы Солженицына является предметом постоянного внимания и анализа китайских литературоведов уже почти полвека. Безусловно, 100-летний юбилей со дня рождения Александра Солженицына усилил интерес китайских читателей и критиков к этой талантливой и противоречивой фигуре русской литературной и общественно-философской мысли и активизировал китайские научные исследования творчества писателя. Особое внимание в своих научных трудах китайские литературоведы уделяют вопросам русской духовности и национальной аксиологии в солженицынском литературном наследии.

Чаще всего духовная жизнь русского человека – героя прозы Солженицына – проявляется через христианское мировоззрение, хотя и не ограничивается этими рамками. Векторы ее направленности различны: быт, общественная жизнь, размышления интеллигенции о судьбе страны, природный мир. Через внутреннее, духовное восприятие героев отражается их мнение об исторически значимых событиях и явлениях, происходящих во внешнем мире. Таким образом, исследование созданных писателем художественных образов в части русской ментальности является не только литературоведческой, но и культурологической задачей.

Духовные проблемы и бытийные вопросы солженицынских персонажей связаны с напряженным духовным поиском, конечная цель которого – душевный покой героя и сохранение его чистого нравственного облика. Можно утверждать, что истоки мыслей и идей самого Солженицына о проблемах русского духа находятся в поле народного самосознания и самоопределения, и это находит выражение в особом эстетико-философском и нравственно-аксиологическом звучании его прозы: в корневой связи с народными традициями, национальным жизненным укладом и системой ценностей, в значительной мере опирающихся на православную модель мира и человека.

В то же время символично, что Александр Солженицын, сам пройдя через чистилище лагерей и ссылок, исследует духовную жизнь своих героев, заставляя их думать и действовать в таких же невероятно сложных социально-исторических условиях. Бесспорно, пережитые самим Солженицыным трудности в колоссальной мере определили и автобиографичный характер его произведений, и глубинные тематические связи его поэзии и прозы.

Вполне закономерно, что вектор онтологических поисков героев прозы Солженицына исходит из области христианской философии и миропредставления; их взгляды формировались в стране с православными традициями. Это находит отражение в бесчисленном ряду христианских образов-символов в произведениях писателя. Центральным в этом ряду, бесспорно, является образ церкви, поэтому Солженицын в своей бытийной поэтике относит этот символ к числу ключевых метафор национальной духовности и всего русского бытия.

Любое описание православного храма в его ранней прозе (1959–1966 гг.) проникнуто высокой духовной ценностью. Образы храмов с их тонкими высокими колокольнями многократно изображены в солженицынских рассказах, таких как «Один день Ивана Денисовича», «Матренин двор», «Захар-Калита», «Пасхальный крестный ход»; художественная динамика образа церкви прослеживается и в двучастных рассказах 1993–1998 гг., таких как «Эго», «На краях», «Настенька», «Абрикосовое варенье», «На изломах», «Желябугские выселки»; а также в «Крохотках» 1958–1960 гг. («Озеро Сегден», «Путешествие вдоль Оки») и «Крохотках» 1996–1999 гг. («Прах поэта»). Следует подчеркнуть, что из 49 произведений солженицынской малой прозы в 13 встречается образ церкви, что составляет 26.5% от всего маложанрового творческого наследия писателя. Образ церкви многократно появляется в ранней поэме «Дороженька», позже в романе «В круге первом» и, безусловно, в романе-эпопее «Красное колесо».

Чрезвычайно интересна и глубоко символична следующая деталь: в романе «В круге первом» православные храмы предстают в ветхом и опустошенном виде, в образе огарка свечи на ветру, являясь метафорой духовного упадка. И только воспоминания немногочисленных персонажей хранят память о великой Церкви прошлых лет и уже прошлой эпохи. Примечательно также, что 25-й главе романа присвоено заглавие «Церковь

Никиты Мученика».

Внимательный читатель не может не обратить внимание, насколько выразительно и детально Солженицын изображает внешний вид церкви и окружающий пейзаж, что имеет символическое значение: «На каменных плитах двора лежали жёлтые и оранжевые листья дуба. Едва не в сени того же дуба стояла и древняя шатровая колоколенка. Она и прицерковный домик за оградой заслоняли закатное уже низкое солнце. В распахнутых <...> дверях <...> согбилась нищая старушка и крестилась доносящемуся изнутри золотисто-светлому пению вечерни» [7, с. 169]. Визуальный ряд картины, представленной автором, ослепляет читателя своим богатством: закат, золотые листья дуба, колоколенка, молитвенное пение – все это не просто предметы солженицынского пейзажа, но прежде всего неизменные доминанты русского национального бытия, истоки которого лежат в христианстве и крестьянстве. Солженицын теплыми оттенками высвечивает уходящий церковный быт, используя практически незаметные штрихи для того, чтобы описать звуки, доносящиеся из церкви, и подчеркнуть мирную тональность картины. И скромный образ старушки здесь словно часть этого духовного пейзажа, потому что именно она последний свидетель и хранитель старого уклада, этой особенной народной православной эстетики, становящейся прошлым. Да и сама она уже готова раствориться в этом прошлом и стать частью трагической истории страны и народа.

Здесь Солженицын, мастерски используя цветопись, поражает воображение читателя богатством цветовой палитры своего пейзажа: в нем желто-оранжевый и желто-золотистый цвет выступает качестве метафорического фона, на котором развивается сюжетная история. Известно, что желтый цвет символизирует добро, тепло, веру, жизнь. И у Солженицына желтый – подобно лучу солнца – прибавляет сюжету приподнятый и жизнеутверждающий настрой. С помощью этой цветовой детали достигается духовная удовлетворенность героев, воссоздаются ноты света и великой мировой гармонии – надежды, веры, высоты человеческого духа.

Однако стоит отметить, что желтый цвет может выражать и вызывать прямо противоположные чувства; иногда этот блистающий желтый, символизирующий жизнь, имеющий связь с божественной природой, успокаивает людей и приближает их к высокому, горнему, но в некоторых случаях он может обозначать гнетущую печаль и тоску. Возьмем в качестве примера Агнию в романе «В круге первом» из той же главы «Церковь Никиты Мученика». Бесспорно, это девушка особого духовного склада. Ее душа возвышается над бранным, земным, и потому Агния обладает словно ангельским характером. Имя Агния по происхождению древнегреческое и означает «чистая, непорочная, невинная и целомудренная», и оно не случайно дано писателем героине безукоризненной душевной чистоты. Также оно созвучно словам «ангел» и «жертвенный агнец», имеющим глубоко символическое значение в христианской культуре.

Агния в бытовом способна разглядеть бытийное, и

в романе она изображена задумчиво сидящей «в жёлтом свете и в жёлтой шали» [7, с. 170]. Очевидно, здесь желтый цвет символизирует эту высокую печаль, ведь Агния духовным зрением созерцает трагическое будущее московского храма: церковь «снесут» [7, с. 170]. Такое же духовное озарение однажды переживает и Яконов: Москва «уходит» [7, с. 169], и вслед за ней исчезают уникальные народные традиции и обычаи, растворяется в дне вчерашнем традиционный русский уклад, незыблемой константой которого является храм. Вот и для Яконова церковь – это один из важнейших символов уходящей в небытие уютной жизни Москвы, благоденствия, тишины и чистой душевной гармонии.

В творчестве Солженицына во многих эпизодах явно прослеживаются связи писателя с идеями Е.И. Замятиным (роман-антиутопия «Мы»). Однако если у Замятина, герои которого замкнуты в некий круг Зеленой Стены, преобладают унифицированные граждане-номера Единого Государства, то Солженицын в своем реалистическом стиле повествования делает акцент на человеческой, личностной индивидуальности своих героев, на их моральных качествах и поступках, выделяющих их из толпы, беспредельно храбрых и порой кажущихся странными.

Так в главе 3 «В круге первом» – «Шарашка» – беседа с товарищами в тюрьме, Пряничков поражается: «На людях – номера?» [7, с. 20]. Это открытие человеческой безымянности, унифицированности, приравнивания всех к одному знаменателю потрясает его душу. Данный эпизод при его явном глубоко ироническом колорите выражает серьезную попытку Солженицына максимально честно показать читателю живые народные характеры и их трагический тюремный быт, и бытие – безрадостную и безымянную жизнь людей под номерами. И в конце концов живой, непосредственный характер Пряничкова становится причиной столь резкого и глубокого противоречия между вопросом и данным на него ответом: в его голове не укладывается это страшное открытие, что человек – это не личность, а всего лишь номер. Этот же прием Солженицын использует и в первом названии рассказа «Один день Ивана Денисовича» – «Щ-854»: такой порядковый номер получил заключенный Шухов взамен своего старого имени.

В романе «В круге первом» Солженицын не только объединяет своих многострадальных героев, что проявляется в центральном образе-приеме композиции романа – его архитектуре, которая представляет собой круг, но и противопоставляет разные человеческие типы, включенные в этот круг. В своей идее создания многогранного образа круга писатель использует и другие противоположные друг другу художественные образы, в частности, антиподы центральных героев, второстепенных персонажей и художественных деталей.

В данном контексте следует пристально рассмотреть одну из пар солженицынских героев – работников Марфино Шустермана и Наделашина, образы которых полярны по своей нравственной природе и потому образуют яркий контраст. Старший лейтенант Шустерман –

живое олицетворение гнетущей тюремной атмосферы, воплощение тюремного быта и бытия. «...И не то, чтобы мрачный, но никогда не выражающий никакого человеческого чувства, как и положено надзирателям Лубянской выучки» [7, с. 210]. А младший лейтенант Наделашин – всего лишь исполнитель, серьезно подходящий к делу и ответственно несущий тюремную службу, однако в этом образе все же пробиваются некие ростки гуманности.

Солженицын в различных эпизодах довольно часто проводит контраст между этими двумя персонажами, и эта их противоположность отмечена даже арестантами: «Шустерман<...> угрюмой молнией взглядывал из-под срослых густых бровей, он как когтями впивался в локоть арестанта и с грубой силой влѣк его, в задышке, вверх по лестнице» [7, с. 210–211]. В сопоставлении с Шустерманом писатель называет Наделашина «луноподобный»; по внешности «немного похожий на скопца, шѣл <...> поодаль, не прикасаясь, и вежливо говорил, куда поворачивать» [7, с. 211]. Подчеркивая моральную чистоту Наделашина и его особое положение в среде тюремных сотрудников и «его единоплеменников» [7, с. 156], писатель показал внешние особенности этих двух персонажей как зеркало их внутреннего мира, отражающее душевный облик настолько разных, полярных людей. Таким образом, в символический образ круга Солженицын вложил не только оттенки онтологического ужаса, но и ключ к осмыслению причин высоты и низости человеческого духа, их природы, которая влияет на душевные качества человека и его поведение. Писатель прежде всего поставил сравнение этих художественных образов на уровень пристального рассмотрения их нравственных черт, на уровень образа сильного духом человека, а не образов тюремщиков.

Для раскрытия темы душевных запросов, которая занимает одно из центральных мест в творчестве писателя, Солженицын использует контраст как метод сравнения различных персонажей, который проявляется на многих уровнях организации его прозы. Пожалуй, один из самых драматичных среди них – сравнение тяжелой доли жен заключенных и сытой жизни, налаженного быта семей сотрудников службы наказания. Подобный контраст также ярко предстает в разнице поведенческих моделей героев, например, в том, насколько по-разному Нержин, Рубин и Сологдин подходят к пониманию народной жизни и духовной природы русского человека; он также отчетливо проявляется в речевой поведенческой манере беззлобного «косенького» и других надзирателей Лубянки. Контраст выполняет почти сюжетобразующую функцию, что наглядно видно, когда автор сравнивает своеобразную речь Сологдина и Спиридона – «птичий» язык [7, с. 179, 180, 229, 473, 500, 506] и язык простонародный. С одной стороны, эти индивидуальные речевые и манерные особенности высвечивают внутреннюю сущность солженицынских героев, с другой стороны, в деталях и по крупницам воссоздают историю, безжалостной рукой разделяющую народ на победителей и побежденных.

Как заметили критики, и образы служащих системы, и образы заключенных, выведенные в произведениях писателя, возможно рассматривать как общенародные жертвы трагического раскола, разлома русской истории, который прошел по судьбам людей, по семьям, по родным. Поэтому свою главную цель писатель видит не в описании темных и мрачных картин того времени, а в том, чтобы помочь читателю понять причины такой бесчеловечности.

Александр Солженицын по праву входит в число самых крупных мастеров 20-го века. Писатель в полной мере ощутил на себе страшную глубину трагического национального разлома, определившего ход целой эпохи, которую ему выпало выстрадать лично. Вместе с многострадальным русским народом, пережившим трагедию раскулачивания и годы лагерного труда, Солженицын прошел этот путь, пронеся крест

каторжанина и политического изгнанника. Это в колоссальной мере и определило его творческую судьбу, закалило его характер и сформировало его как художника слова, мыслителя и общественно-политического деятеля. В то же время драматический опыт писателя сформировал его взгляды на феномен русской духовности, на народную мораль и глубину национального духа и самосознания. Это красной нитью прошло через все созданные им произведения, став их философским фундаментом. Пережив тяжелые испытания вместе с народом, художник обстоятельно и правдиво сформулировал свой комплекс эстетико-философских, религиозных и общественно-политических идей, в центре которых отражение духовных исканий русского человека, русской души, опирающихся на уникальные национальные ценности и философские доминанты, коды народного характера и русской идентичности.

### Библиографический список

1. Александр Солженицын: взгляд из XXI века: Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения / сост. Л.И. Сараскина. М.: Русский путь, 2019. 624 с.
2. *Бай Ян* Образы церквей в романе А.И. Солженицына «В круге первом» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75): в 2-х ч. Ч. 1. С. 27–29.
3. *Гуськов В.В.* Тема ушедшей Руси в ранних произведениях А.И. Солженицына // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. Рязань: Рязанский государственный университет, 2018. №4 (61). С. 165–170.
4. *Синьмэй Л.* Перевод, исследование и рецепция Солженицына в Китае // Наследие А.И. Солженицына в современном культурном пространстве России и зарубежья (к 100-летию со дня рождения писателя): сборник материалов Международной научно-практической конференции / ред.-сост. А.А. Решетова. Рязань: Рязанский государственный университет, 2019. 378 с.
5. *Немзер А.С.* Проза Александра Солженицына: Опыт прочтения. М.: Время, 2019. 640 с.
6. *Петрова М.Г.* Судьба автора и судьба романа // В круге первом / сост. М.Г. Петрова. М.: Наука, 2006. 800 с.
7. *Солженицын А.И.* Собрание сочинений: в 30-ти т. М.: Время, 2006. Т.1. Рассказы и Крохотки. 672 с.
8. *Солженицын А.И.* Собрание сочинений: в 30-ти т. М.: Время, 2011. Т.2. В круге первом. 880 с.
9. *Солженицын А.И.* Собрание сочинений: в 30-ти т. М.: Время, 2016. Т.18. Раннее. 544 с.
10. *Солженицын А.И.* Из Евгения Замятина: Из «Лит. коллекции» // Новый мир. 1997. № 7. С. 186–201.

### References

1. Alexander Solzhenitsyn: A View from the XXI Century: Materials of the international scientific conference dedicated to the 100th anniversary of his birth / comp. L.I. Saraskina. Moscow: Russian way, 2019. 624 p.
2. *Bai Yang* Images of churches in the novel by A.I. Solzhenitsyn's "In the first circle" // Philological sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2017. № 9 (75): in 2 parts, Part 1. Pp. 27–29.
3. *Guskov V.V.* The theme of the bygone Russia in the early works of A.I. Solzhenitsyn // Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin. Ryazan: Ryazan State University, 2018. № 4 (61). Pp. 165–170.
4. *Xinmei L.* Translation, research and reception of Solzhenitsyn in China // Heritage of A.I. Solzhenitsyn in the modern cultural space of Russia and abroad (to the 100th anniversary of the birth of the writer): collection of materials of the International Scientific and Practical Conference / ed.-comp. A.A. Reshetova. Ryazan: Ryazan State University, 2019. 378 p.
5. *Nemzer A.S.* Prose of Alexander Solzhenitsyn: Reading Experience. Moscow: Time, 2019. 640 p.
6. *Petrova M.G.* The fate of the author and the fate of the novel // In the first circle. Moscow: Nauka, 2006. 800 p.
7. *Solzhenitsyn A.I.* Collected works: in 30 volumes. M.: Vremya, 2006. V.1. Stories and Tiny. 672 p.
8. *Solzhenitsyn A.I.* Collected works: in 30 volumes. M.: Vremya, 2011. V.2. In the first circle. 880 p.
9. *Solzhenitsyn A.I.* Collected works: in 30 volumes. M.: Vremya, 2016. T. 18. Early. 544 p.
10. *Solzhenitsyn A.I.* From Evgeny Zamyatin: From "Lit. collections" // New world. 1997. № 7. Pp. 186–201.

**БЕЛЬСКАЯ А.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра истории русской литературы XI–XIX вв., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: aa\_bel@mail.ru

**BELSKAYA A.A.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of history of Russian literature XI–XIX, Orel State University  
E-mail: aa\_bel@mail.ru

### ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЦВЕТА FEUILLE MORTE В РОМАНА И.С. ТУРГЕНЕВА «ДЫМ»

#### FUNCTIONING OF THE FEUILLE MORTE COLOR IN I.S. TURGENEV'S NOVEL "SMOKE"

*Статья посвящена изучению цвета *feuille morte* как смысловой единицы текста; доказано, что цвет «мёртвого листа» служит средством психологической характеристики центральных героев «Дыма» и позволяет лучше понять творческий замысел автора, идейное содержание романа, концепцию любви-страсти Тургенева.*

*Ключевые слова:* Тургенев, «Дым», цвет *feuille morte*, смысловая единица, функция, подтекст, любовь-страсть.

*The article is concerned with study of *feuille morte* color as a semantic unit of the text; it has been proven that the color of the "dead leaf" serves as a means of psychological characterization of the central characters of "Smoke" and allowed to better understand the creative intention of the author, the ideological content of the novel, the Turgenev's concept of love-passion.*

*Keywords:* Turgenev, "Smoke", *feuille morte* color, semantic unit, function, subtext, love-passion.

Почти во всех созданных И.С. Тургеневым произведениях особое место занимают цветковые образы. Согласно С.Е. Шаталову, в поэтике писателя «цветообозначения оказываются гибким изобразительно-выразительным средством: они содействуют уяснению социальных или сословных признаков характера персонажа (в составе портрета), выражают такие индивидуальные признаки натуры, как вкус, такт, чутье, чувствительность, содействуют предметной реализации эмоционально-психических состояний, тем самым выступая одним из средств психологического анализа» [14, с. 258]. При этом «палитра Тургенева», по словам учёного, «двояким образом выполняет свою роль в процессе психологического анализа: цветообозначения определяются не только отдельные внутренние состояния героев – краски, свет, тени, их переливы и контрасты как бы сами по себе придают психологизм повествованию» [14, с. 260].

Аналогичную роль цветопипись играет в одном из самых «окрашенных» романах Тургенева «Дым». Исследователи чаще всего отмечают значение отдельных цветов в романе: чёрного (И.С. Аюпов, Г.П. Козубовская и др.), синего (Е.В. Петровская и др.); зеленоватого как намёка на иррациональную глубину образа Ирины и русских волос невесты Литвинова как признака её национальной принадлежности (Е.А. Бурштинская); жёлтого, имплицитно указывающего на внутреннее сходство демократки Суханчиковой, представительниц «большого света» и Ирины (Н.В. Мокина); *зелёного* и золотого в их связи с мотивом «азартной игры» (И.А. Семухина); **цветовой оппозиции чёрный/белый**, входящей в личностную типологию основных романских героинь

(А.А. Бельская). Предпринята попытка более детального рассмотрения цветопиписи «Дыма», в котором цвет как неотъемлемый элемент поэтики писателя принимает участие в создании пейзажей, интерьеров романа, дополнительной характеристике персонажей, раскрытии черт их характеров и психологии [2]. Своеобразие Тургенева состоит в том, что с помощью цвета он не только маркирует тот или иной цветовой признак, но и посредством метонимического переноса значения цвета на героев характеризует их качества, внутреннее состояние и цветовая метафора у писателя – это и средство лексической выразительности, и способ построения образов персонажей.

Один из самых цветковых женских образов Тургенева – образ Ирины Осининой/Ратмировой. Участвуют в характеристике героини как цветковое богатство её физических портретов (*белый, белокурый, бледный, рыжий, исчерна-серый, зеленоватый, розовый*), так и цветовые акценты костюмов (*белый, чёрный, синий, розовый, *feuille morte**). Порой в описаниях Ирины цветковые эпитеты выступают в сочетании с нецветковыми, и эмоционально окрашенные адъективы (*«беломраморный» «бледно-матовый»* и др.) определяют необычную красоту героини, вызывающую восхищение и мужчин, и женщин.

Сложность, неоднозначность личности Ирины автор раскрывает за счёт изменений красок лица, глаз, губ, отражающих её внутренние переживания, и использует при этом цветолексемы *красный, алый, белый, бледный, жёлтый* в их различных грамматических формах. К цветолексеме *«краснеть»* писатель прибегает для передачи таких эмоционально-психических состояний ге-

роини, как смущение, волнение, радость, тревога («... она <...> только вздыхала и *краснела*; потом начала, словно робея, расспрашивать его об его занятиях...»), «– Вы узнали меня? Как я рада! как я... (Она остановилась, слегка *покраснела* и выпрямилась», «Увидев Литвинова, Ирина *покраснела*...», «Ирина вдруг *покраснела* и отвернулась, как будто сама чувствуя что-то неладное в своем взоре» и др. – Курсив здесь и далее мой – А.Б.). С помощью *белого* цвета и цветолексемы «*белеть*» автор также выражает различные чувства и эмоции героини («... слышался ее шёпот из-под этих *белых*, словно бескровных рук», «... щеки и губы мертвенно *белели* сквозь частую сетку вуаля» и др.). Тогда как *жёлтый* цвет создаёт впечатление болезненности, грусти или отчаяния («Ирина тоже заметно похудела за эти дни, лицо ее *пожелтело*, щеки осунулись...», «... беспрепятственно плакала, похудела, *пожелтела*...»). Наконец, трудно определяемый цвет – *бледный*, который при описании человека синонимизируется с белым цветом («Без румянца, лишенный естественной окраски (о цвете лица)»), отражает психофизиологические состояния тревоги, отрешенности, усталости («Лицо ее мгновенно вспыхнуло и потом так же быстро *побледнело* под частой сеткой кружева...», «В самый день бала она была очень молчалива и *бледна*, но спокойна»; «... лицо ее, *бледное* по-вчерашнему, но не по-вчерашнему свежее, выражало усталость...» и др.) или имеет контекстное значение чарующей силы («... он сидел как очарованный, ничего не слышал и только ждал, когда сверкнут опять перед ним эти великолепные глаза, когда мелькнет это *бледное*, нежное, злое, прелестное лицо...»), либо её исчезновения («А Ирина?... И она *побледнела* <...> и только смутно чуялось Литвинову что-то опасное под туманом, постепенно окутавшим ее образ»).

В контексте образа Ирины можно выделить ещё одну группу колоративов, содержащих цветовое значение, но оно не определено конкретно, – светлый, тёмный. Светлый цвет, пусть и малочисленный в описании героини («... глаза <...> светлели и таяли при одной встрече с его глазами»), наполняет её портреты (как и других персонажей романа) внутренним светом; а тёмный цвет («... глядела <...> словно потемневшими <...> глазами», «... что-то темное пробежало по ее глазам» и др.) и другие тёмные тона («сумрачное лицо», «сумрачно посмотрела») скрывают в себе что-то гнетущее и тревожное.

Важно и существенно даже не то, что в многочисленных и пластических портретах Ирины сопрягается множество колоративов, характеризующих её внешность, психофизиологические и психоэмоциональные состояния, а то, что в них (портретах) присутствуют двойные и даже тройные ряды контрастных цветов: *тёмный* – *светлый* («*темные* пряди оригинально перемежались другими, *светлыми*»), *синий* – *белый* (*белое* платье – *синие* цветы; *синий* вуаль – *белеющие* щеки и губы); *чёрный* – *белый* (*чёрная* одежда – *беломраморное* лицо); *чёрный* – *белый* – *алый*: «На ней было *чёрное* крпоровое платье <...> плечи *белели* матовою *белизной*,

а лицо, тоже бледное под мгновенного *алою* волной, по нем разлитою, дышало торжеством красоты...» [12, с. 334]. Подобные контрастные сочетания цветов свидетельствуют как об антагонистической сущности героини, так и об особенностях поэтики Тургенева.

В «Дыме» прослеживаются две тенденции – использование писателем цветовых контрастов и цветовой динамики, изображение перехода одного цвета в другой: например, *бледный* – *алый* («лицо <...> *бледное* под <...> *алою* волной»), что способствует показу, наряду с подвижностью лица Ирины, внутреннего её напряжения и усиливает впечатление двойственной природы натуры героини. Заметим, что данные тенденции проявляются при обрисовке не только Ирины, но и других персонажей в наиболее сложные моменты их жизни, в ситуациях противоборства в них разных чувств: «... глаза бедной девицы [Капитолины Марковны – А.Б.] опухли от слез, и окаймленное взбитыми *белыми* локонами *покрасневшее* лицо выражало испуг и тоску негодования, горя и безграничного изумления»; «Татьяна встала; ее брови сдвинулись; *бледное* лицо *потемнело*» [12, с. 379, 372].

Вместе с тем контрастное цветовое изображение связано в романе преимущественно с Ириной, и выбор цвета при создании её образа продиктован психологическим складом личности героини, в которой есть «что-то темное», «что-то своевольное и страстное <...> опасное и для других и для нее» [12, с. 281]. В *Ирине* сокрыты «опасная» сила и власть женщины, и по мере того, как в Литвинове растёт подчинение красоте и женскому «таинственному» началу, в нём ослабевают «важность обязанностей, святость долга» и усиливаются угрызания совести. В отличие от любви героев предыдущих романов Тургенева, страстная любовь Ирины и Литвинова менее духовна: в ней больше мятущейся чувственности, плотского начала, страдания.

Значительную смысловую нагрузку в истории любви героев несёт цвет *feuille morte*<sup>1</sup>, который, как может показаться на первый взгляд, ориентирует на социальную принадлежность, вкус, предпочтения Ирины, модные тенденции времени.

Надо отметить, что в романе заметная роль отведена цвету костюмов героини, и они, как правило, даны в восприятии Литвинова. Наряду с показом воздействия различных цветов на настроения, чувства героя, изображением его зрительных впечатлений и эмоциональных оценок, писатель часто переносит внимание с цвета костюмов или их деталей на внутренний мир героини, тем самым, превращая цветовую деталь в элемент психологического анализа. Нередко цвет скрывает в себе и более глубокий подтекст. Так, цвет *белого* платья, подчеркивая величие юной княжны Осининой, завораживает Литвинова красотой, утончённой внешностью его обладательницы и одновременно намекает на её недосягаемость («Когда она вышла к нему в *белом* тарлтановом платье <...> он так и ахнул: до того она ему показалась прекрасною и величественною...»). *Синий* цвет вуали, придавая изысканность, аристократичность

Ирине («... дама с синим вуалем на лице проворно встала и подошла к нему... Он узнал Ирину»), сигнализирует о заключённой в ней тайне («Не светская женщина теперь перед вами <...> не львица <...> а бедное, бедное существо, которое, право, достойно сожаления»). Чёрный и розовый цвета, будучи плотскими цветами, притягивают к себе и имеют коннотацию телесного искушения («На ней было черное креповое платье <...> а лицо <...> дышало торжеством красоты, и не одной только красоты: затаенная, почти насмешливая радость светилась в полузакрытых глазах, трепетала около губ и ноздрей...»); «... в розовом бальном платье <...> появилась Ирина. Она так и бросилась к нему, схватила его за обе руки и несколько мгновений оставалась безмолвной; глаза ее сияли и грудь поднималась...»).

Впрочем, чёрный цвет, который относится к группе инверсируемых цветов и ассоциируется с привлекательностью, притягательностью женщины, её способностью «околдовывать» мужчину и среди древнейших значений которого – страдание, несчастье, зло, грех, смерть, не только вызывает чувство «страстно желаемого», для Литвинова он сродни «траурному» («... а образ Ирины так и воздвигался перед ним в своей черной, как бы траурной одежде»), что служит подтверждением и смертоносной силы любви-страсти героя, и inferнальности героини. Согласно И.-В. Гёте, «по характеру цвета одежды судят о характере человека» [3, с. 328]. Преобладающий в одежде Ирины Ратмировой чёрный цвет (чёрная вуалетка шляпки, чёрная мантилья, креповое платье чёрного цвета и др.) выступает неотъемлемой составляющей её образа, причём, не столько внешнего облика, сколько внутреннего «я» – «своевольного и страстного». Доминирование чёрного цвета в контексте образа героини актуализирует коннотацию разрушительного начала в ней. В то же время приоритет чёрного цвета в одежде Ирины – это и её невербальное сообщение о собственном одиночестве, и своего рода «траур» по «светлой полосе» жизни; но также это цвет неопознанности и непознаваемости тургеневской героини. Тогда как её «темный вуаль», взвывающийся «по ветру» [12, с. 389], усиливает ощущение безысходности любви героев «Дыма», неизбежности их расставания.

Таким образом, цветовое многообразие костюмов Ирины, являясь одним из элементов сложного психологического портрета героини, свидетельствует, с одной стороны, о её «непостоянном» характере, переменчивости настроений, с другой – о внимательности влюблённого Литвинова, эмоционально-чувственные ощущения и впечатления которого тяготеют к зрительным образам. Пожалуй, основная тенденция, сказавшаяся в романе, связана с обращением Тургенева к проблеме психологии цвета – цветопредпочтения и цветовосприятия героев.

Правда, цвет *feuille morte* платья Ирины (а также «низенькая испанская шляпка») приводит «в восторг» не Литвинова, а «известного дамского угодника мсье Вердие» [12, с. 374]. Г.П. Козубовская полагает, что происходит это потому, что после разрыва с Татьяной для Литвинова Ирина «утрачивает свою телесность».

«Тургенев, – пишет исследователь, – играет точками зрения, восприятие Литвиновым костюма не фиксируется, это передано другому персонажу, но подключение “чужой” точки зрения опошляет и саму Ирину, и ситуацию» [6, с. 282]. Н.В. Мокина обращает внимание на «особенный оттенок желтого цвета», «напоминающий цвет засохших, мертвых листьев», платья героини и считает, что он участвует в реализации сюжета о нисхождении Орфея в царство мёртвых, выступая «аллюзией на обитателей царства мертвых» и одним из элементов, с помощью которого показана «связь Ирины с миром смерти». Соотнося цвет *feuille morte* с образами центральных героев, исследователь отмечает, что после сближения с Ириной Литвинову «все более настойчиво сопутствует мотив смерти», достигающий кульминации в сцене расставания с Татьяной, а «затем и бегства из Бадена» [8, с. 411–412]. Действительно, в «Дыме» наблюдается трансформация отдельных элементов сюжета мифа об Орфее и Эвридике: тургеневский герой, в частности, погружается в хтонические глубины любовной страсти и не выводит свою Психею-Эвридику к свету. Между тем судьба Литвинова не столь трагична, как судьба Орфея: через почти три года после «овладевшего им очарования» «дюжинный честный человек» возвращается в мир «живых» («среди живых он снова двигался и действовал, как живой»).

Что касается цвета *feuille morte*, то его присутствие в романе не случайно, как и любого цвета у Тургенева, и значим он (цвет) сам по себе как смысловая единица текста. Заметим, что все перипетии любви Ирины и Литвинова – и в Москве, и в Баден-Бадене – сопровождаются определёнными цветами, вносящие в текст дополнительный смысл. О цвета *feuille morte* писатель упоминает сразу после разрыва Литвинова и Татьяны, перед наиболее драматичным этапом его отношений с Ириной: чувственные переживания и «выпытывание» друг у друга мнений, «торжественные» обещания и письма, «требования» и «предложения», «удары» и потрясения, расставание как метафорическая смерть. Немаловажно также, что появляется цвет *feuille morte* тогда, когда герой ощущает возлюбленную как нечто «неуловимое», как «что-то неосязаемое и несомненное», т.е. когда автор вовлекает читателя в сферу, выходящую за пределы обычного. Думается, что и колоратив *feuille morte* у писателя – это не просто выражение конкретного цвета, и значимы в данном случае не цветовосприятие и цветопредпочтение персонажей, а авторское цветопонимание, позволяющее лучше уяснить творческий замысел, идейный смысл произведения.

Тургенев использует в романе французское наименование «модного» цвета одежды того времени. Известно, что во французском языке распространено метафорическое обозначение цветов и их оттенков, для определения которых используют слова или словосочетания, называющие различные предметы, явления, имеющие похожую окраску. Так, слово *taupe*, кроме собственно «каштана», означает коричневый оттенок – каштановый (тёмно-коричнево-красный) – по цвету плодов каштана,

а для названия другого оттенка – золотисто-коричневого – употребляют словосочетание *maigon glacé* – цвет засахаренного каштана, традиционного рождественского угощения во Франции. В XIX веке многие цветономинации тканей имели французское происхождение и в русском дискурсе моды сохраняли своё французское написание и произношение [5, с. 351]; например, такие оттенки коричневого цвета, как *asaïou* – цвет красного дерева, *amande grillée* – цвет жареного миндаля, *rain brule* – цвет поджаренного хлеба, *oreilles d'ours* – цвет медвежьего ушка (орельдурсовый), *feuille morte* – цвет увядшего листа, слывший цветом печали.

Примечательно, что в европейских странах по-разному воспринимают и интерпретируют цвет *feuille morte*. Согласно французскому видению, это коричнево-оранжевый или **желтовато-коричневый** оттенок [13]; в английской культурной традиции *couleur de feuille morte* – золотой цвет, один из любимых прерафаэлитами, английскими художниками и поэтами второй половины XIX века. Именно такой цвет волос у героини романа Дж. Голсуорси «Сага о Форсайтах» – **Ирэн** («**Боги дали Ирэн <...> золотые волосы <...>** Ирэн была обаятельна – эта ее молочная кожа, темные глаза и эти волосы *couleur de...* как это, я всегда забываю? – *Feuille morte*, – подсказала Фрэнси. – Да, да, опавших листьев...»). Напротив, в романе русского прозаика Б.М. Маркевича «Четверть века назад. Правдивая история» (1879) цвет *feuille morte* назван «тёмным», «не то табачным, не то гороховым» [7].

В «Дыме» Тургенев, заостряя внимание на цвете *feuille morte* платья героини и вызывая в сознании читателя по ассоциации цветовую картину сухих опавших листьев, использует данный колорит как средство смысловой выразительности, семантическую специфику которого определяет лексическое значение словосочетания *feuille morte*. Во французском языке оно буквально означает «мёртвый лист» [9] и невольно отсылает к «Осенней песне» («Осеннему шансу») П. Верлена (1866). Это стихотворение пронизано особой – верленовской – тоской, отражением которой в тексте являются образы ветра – времени, «мёртвого» листа: «... Et je m'en vais // Au vent mauvais // Qui m'emporte // Deçà, delà, // Pareil à la // Feuille morte» – «... Нет мне возврата, // Гонит куда-то, // Мчусь без дорог – // С ветром летящий, // Сорванный в чаше // Мертвый листок»<sup>2</sup> (перевод А. Ревича) [10]. Конечно, нельзя утверждать заимствования или влияния французского поэта на русского писателя, ибо они оба воспринимали мир звуков, цветов, запахов на уровне ощущений, впечатлений и чувствовали роковую обречённость человека, неотвратимость его судьбы, зыбкость человеческого бытия. Недаром учёные всё чаще пишут об «импрессионистическом характере манеры Тургенева» (Н.Т. Пахсарьян и др.), ссылаясь на отзыв А. Додэ о «Вешних водах»: «Никогда еще Вы не писали ничего более изысканного, более прозрачного. Здесь воспроизведено впечатление (*impression*) ночи и воды поистине удивительно. Вдыхаешь аромат полевых цветов, не видя их» [4, с. 19]. «Близость» Тургенева «к

импрессионистскому течению» – тема отдельного научного исследования. Да и в «Дыме» речь идёт не о «мёртвом листе» – осеннем одиночестве души и природы, неизбежности смерти, как в стихотворении П. Верлена, а о цвете *feuille morte*. Но в тургеневском тексте он тоже зашифрованный знак (как и ключевой образ *дыма*, экзистенциальная символика которого в контексте романа – авторская модель человеческой жизни), с помощью которого писатель не прямо, а посредством намёка выражает бессознательные или осознанные рефлексии героев об умирании их души, а также своё видение неотвратимого угасания (смерти) страстной любви.

Сохраняя в романе метафору цвета *feuille morte*, Тургенев проецирует её отчасти на упадочное светское общество, к которому принадлежит, в том числе, «дамский угодник мсье Вердие», появляющийся на пикнике молодых генералов «верхом на осле», но, прежде всего, – на находящихся во власти всепоглощающей страсти героев. Цвет «мёртвого» – увядшего, опавшего – листа точно характеризует гонимых «куда-то» в потоке жизни («... всё как будто беспрестанно меняется, всюду новые образы, явления бегут за явлениями, а в сущности всё то же да то же; всё торопится, спешит куда-то – и всё исчезает бесследно, ничего не достигая...») душевно усталую Ирину («... спаси меня, вырви меня из этой бездны, пока я не совсем еще погибла!») и «измученного», теряющего нравственные основы, мучущегося между Ириной и Татьяной Литвинова, душа которого подобна мёртвому листу: «– Да, Таня, я погиб. Всё прежнее, всё дорогое, всё, чем я доселе жил, – погибло для меня; всё разрушено, всё порвано, и я не знаю, что меня ожидает впереди. Ты сейчас мне сказала, что я разлюбил тебя... Нет, Таня, я не разлюбил тебя, но другое, страшное, неотразимое чувство налетело, нахлынуло на меня. Я противился, пока мог» [12, с. 372]. Литвинов понимает катастрофичность потери Татьяны, но чувствует фатальность любви к Ирине. Поглотившая героя любовь-страсть сокрушает всё, что «до сих пор казалось желанным и дорогим», все его «предположения, планы, намерения», «прежнее я»: «... мое я, мое прежнее я умерло и похоронено...» [12, с. 383]. Однако Литвинову, бросившему к ногам возлюбленной и свою жизнь, и «другую жизнь» – жизнь Татьяны, опустившемуся «в могилу», кажется, что из всего его «мертвого прошлого, изо всех этих – в дым и прах обратившихся – начинаний и надежд осталось одно живое, несокрушимое» – любовь к Ирине [12, с. 383, 384].

В свою очередь, тургеневская героиня, которая, как справедливо замечено ещё Н.Н. Страховым, принадлежит к «таким женщинам», которые «иногда изливают избыток своей душевной жизни на таких людей, как Литвинов; но они не могут навсегда остановиться на Литвиновых, как бы искренно этого ни хотели», и «остаются всю жизнь несчастными и страдающими, так как нигде не находят себе полного ответа равноправной силы» [11, с. 222]. В отличие от Литвинова, для которого любовь – «последняя опора», Ирина сомневается в том, что мужчина может «жить одною лю-

бовью»: «Не прискучит ли она ему наконец, не захочет ли он деятельности и не будет ли он пенять на то, что его от нее отвлекло?» [12, с. 391, 386]. Несмотря на то, что Ирине «невыносимо, нестерпимо душно» в свете и «живым человеком после всех этих мертвых кукол» [12, с. 320] становится для неё Литвинов, она не чувствует в «спасителе» крепкой силы для своего освобождения из плена «мёртвых» и сама не готова ни к самопожертвованию, ни к существованию вне светского круга («... видно, мне нет спасения; видно, яд слишком глубоко проник в меня»). Даже когда Ирина умоляет Литвинова жить в её близости и любить «со всеми <...> слабостями и пороками», то не отделяет себя от света (показательна замена героиней местоимения «я» на «мы») и обещает возлюбленному, что в Петербурге «мы найдем тебе занятия, твои прошедшие труды не пропадут, ты найдешь для них полезное применение» [12, с. 390]. По сути, Ирина зовёт Литвинова в мир «мёртвых» («Вот то тайное, безобразное, которого я не знаю, но которое она пыталась было изгладить и сжечь как бы в огне! Вот тот мир интриг, тайных отношений, историй Бельских, Дольских... И какая будущность, какая прекрасная роль меня ожидает!»), а в итоге сама нисходит в бездны отчаяния и безнадежности.

В «Дыме» полная драматизма любовная коллизия решается чисто по-тургеневски: «несбыточно» не только исполнение «мечтаний» Литвинова и Ирины из-за разности нравственно-психологического склада их личности, но и счастье любви как иррациональной стихии. Неизбежная, неотразимая, как закон природы, любовь-страсть доставляет наслаждение, но не спасает,

а ввергает героев Тургенева в хаос чувств и становится своеобразной пыткой, мучительный, болезненный, вплоть до излома их души: «сердце растерзано» и «растерзанная душа» у Литвинова [12, с. 372, 385], «измученная женская душа» [1, с. 15] и одновременно «заблудшая душа» [12, с. 407] у Ирины, которая не могла не совершить «рокового выбора» на баденском вокзале («Один только шаг, одно движение, и умчались бы в неведомую даль две навсегда соединенные жизни...») и обречена на страдание. Так, цвет *feuille morte*, участвующий в создании образа героини и характеристике эмоционально-психического состояния героя, задаёт в романе тему увядания, предсказывает развязку их отношений, является «предвестником» расставания, метафорически изображённого писателем как смерть: Ирина «подошла, шатаясь, к скамейке и упала на нее» – покидающему Баден-Баден, «безнадежно несчастному» Литвинову «сдаётся», что он «собственный труп везет» в Россию [12, с. 396, 397].

Как видно, в романе Тургенева функция цвета *feuille morte* не ограничивается формированием визуального образа. В довольно широкой цветовой палитре «Дыма» цвет «мёртвого листа», работая на уровне основного любовного сюжета, несёт в себе глубокую смысловую нагрузку: он создаёт психологический подтекст, служит средством психологической характеристики героев – и, обладая метафорической загруженностью, способствует возникновению нравственно-философского подтекста о неминуемой трагичности любви-страсти и судьбы человека в целом.

#### Примечания

1. Г.-В. Лейбниц писал: «Слова, обозначающие простые идеи, не допускающие определения, объясняются или синонимичными словами, когда последние более известны, или же показыванием соответствующей вещи. Именно таким путем можно объяснить крестьянину, что за цвет “*feuille morte*”, сказав ему, что это цвет сухих листьев, падающих осенью» // Лейбниц Готфрид Вильгельм. Сочинения: В 4-х т. Т. 2. Москва: Академия наук СССР, Институт философии, изд-во «Мысль», 1983. С. 359.
2. Более известен перевод Ф.К. Сологуба: «<...> Душой с тобой, // О, ветер злой, // Я, усталый. // Мои мечты // Уносишь ты, // Лист увялый».

#### Библиографический список

1. Аюпов И.С. Роман И.С. Тургенева «Дым» в историко-культурном контексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Магнитогорск, 2010. 22 с.
2. Бельская А.А. Цветопись в поэтике романа И.С. Тургенева «Дым» // Спасский вестник. Вып. 28. Орел: Голос-Пресс, 2021.
3. Гете И.-В. К учению о цвете. Хроматика // Гете И.-В. Избранные сочинения по естествознанию. Москва: АН СССР, 1957. С. 261–358.
4. Звигильский А. Иван Тургенев и Франция. Москва: Русский путь, 2010. 336 с.
5. Ковинова М.Л. Семантика головного убора в культуре и языке. Костюмный код культуры. Москва: Гнозис, 2015. 368 с.
6. Козубовская Г.П. Костюм в прозе И.С. Тургенева: роман «Дым» // Мир науки, культуры, образования, № 5 (42). Горно-Алтайск, 2013. С. 281–284.
7. Маркевич Б.М. Четверть века назад. Правдивая история: В 2 ч. Москва: Типография М.Н. Лаврова и Ко, 1879. [Электронный ресурс]. URL: [http://az.lib.ru/m/markewich\\_b\\_m/text\\_1878\\_chetvert\\_vek1\\_olderfo.shtml](http://az.lib.ru/m/markewich_b_m/text_1878_chetvert_vek1_olderfo.shtml)
8. Мокина Н.В. Тургенев и символисты: к проблеме влияния художественного опыта Тургенева-романиста. Статья 1. Сюжет и свержение в романе Тургенева «Дым» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика, Новая серия. 2016. Т. 16. Вып. 4. С. 407–413.
9. Словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://educalingo.com/ru/dic-fr/feuille-morte> (дата обращения 20.10.2020).
10. Стихи франкоязычных поэтов с переводами на русский язык. Поль Верлен «Осенняя песня». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tania-soleil.com/verlaine-chanson-d-automne/> (дата обращения 20.10.2020).
11. Страхов Н.Н. Дым. Повесть. Русский вестник, 1867, март // Страхов Н.Н. Литературная критика. Москва: Современник, 1984. С. 213–235.
12. Тургенев И.С. Дым // Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. VII. Москва: Наука, 1981. С. 247–407.

13. Французская таблица цветов. Feuille morte. [Электронный ресурс]. URL: <http://vintageprintable.swivelchairmedia.com/color/color-color-chart-multi-1/color-color-chart-multi-2/color-multi-color-french-color-chart-63/>
14. Шаталов С.Е. Проблемы поэтики И.С. Тургенева. Москва: Просвещение, 1969. 328 с.

### References

1. *Ayupov I.S.* Novel I.S. Turgenev “Smoke” in a historical and cultural context: abstract dissertation of the candidate of philological sciences. Magnitogorsk, 2010. 22 p.
  2. *Belskaya A.A.* Color painting in the poetics of the novel by I.S. Turgenev “Smoke” // Spassky Bulletin. Issue 28 . Orel: Voice-Press, 2021.
  3. *Goethe I.-V.* To the doctrine of color. Chromatics // Goethe I.-V. Selected Works on Natural Science. Moscow: AN SSSR, 1957. Pp. 261-358.
  4. *Zvigilsky A.* Ivan Turgenev and France. Moscow: Russian way, 2010. 336 p.
  5. *Kovshova M.L.* Semantics of headgear in culture and language. The costume code of culture. Moscow: Gnosis, 2015. 368 p.
  6. *Kozubovskaya G.P.* Costume in prose by I.S. Turgenev: the novel “Smoke” // World of Science, Culture, Education, No. 5 (42) 2013. Pp. 281–284.
  7. *Markevich B.M.* A quarter of a century ago. True story: In 2 parts. Moscow: Printing house of M.N. Lavrov and Co, 1879. URL: [http://az.lib.ru/m/markewich\\_b\\_m/text\\_1878\\_chetvert\\_veka1\\_oldorfo.shtml](http://az.lib.ru/m/markewich_b_m/text_1878_chetvert_veka1_oldorfo.shtml)
  8. *Mokina N.V.* Turgenev and the Symbolists: on the problem of the influence of the artistic experience of Turgenev as a novelist. Article 1. Plot and superplot in Turgenev’s novel “Smoke” // Izvestiya Saratov University. New episode. Series: Philology. Journalism, New Series. 2016. T. 16. Iss. 4. Pp. 407–413
  9. Dictionary. URL: <https://educalingo.com/ru/dic-fr/feuille-morte> (date of treatment 10/20/2020).
  10. Poems of French-speaking poets with translations into Russian. Paul Verlaine “Autumn Song”. URL: <https://www.tania-soleil.com/verlaine-chanson-d-automne/> (date of treatment 10/20/2020).
  11. *Strakhov N.N.* Smoke. The story. Russian Bulletin, 1867, March // Strakhov N.N. Literary criticism. Moscow: Sovremennik, 1984. Pp. 213–235.
  12. *Turgenev I.S.* Smoke // Turgenev I.S. The complete collection of works and letters in 30 volumes. Vol. VII. Moscow: Nauka, 1981. Pp. 247–407.
  13. French color chart. Feuille morte. URL: <http://vintageprintable.swivelchairmedia.com/color/color-color-chart-multi-1/color-color-chart-multi-2/color-multi-color-french-color-chart-63/>
  14. *Shatalov S.E.* Problems of the poetics of I.S. Turgenev. Moscow: Education, 1969. 328 p.
-

УДК 82.091

UDC 82.091

**БУРМИСТРОВА Ю.Д.**

кандидат филологических наук, ассистент преподавателя, кафедра зарубежной филологии, Московский городской педагогический университет  
E-mail: j.d.burmistrova@gmail.com

**BURMISTROVA Yu.D.**

Candidate of Philological Science, Professor's Assistant, Department of Foreign Philology, Moscow City University  
E-mail: j.d.burmistrova@gmail.com

**«РУССКАЯ ДУША» В ВОСПРИЯТИИ Э.М. ДЕ ВОГЮЭ: И.С. ТУРГЕНЕВ И Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ**

**«RUSSIAN SOUL» IN E.M. DE VOGUE'S INTERPRETATION: I.S. TURGENEV AND F.M. DOSTOEVSKY**

*В своей знаменитой книге «Русский роман» (1886) французский литератор Э.М. де Вогюэ впервые ознакомил широкого европейского читателя с творчеством русских авторов. В центре его внимания среди прочего оказывается вопрос о «загадочной русской душе», который получает наибольшее развитие в главах, посвящённых И.С. Тургеневу и Ф.М. Достоевскому.*

*Ключевые слова:* Э.М. де Вогюэ, «Русский роман», И.С. Тургенев, Ф.М. Достоевский, рецензия русской литературы в Европе.

*In his famous book «Russian novel» (1886) French author E.M. de Vogue presented the first look at oeuvres of Russian writers to the foreign readers. He focused among other on the issue of «mysterious Russian soul» that he followed in chapters dedicated to I.S. Turgenev and F.M. Dostoevsky.*

*Keywords:* E.M. de Vogue, «Russian novel», I.S. Turgenev, F.M. Dostoevsky, reception of Russian literature in Europe.

Долгое время русская литература оставалась за пределами внимания европейских читателей. Хотя первые переводы русских произведений на французском языке датируются началом XIX века, по-настоящему мода на «всё русское», как писал в своих письмах И.С. Тургенев [5, П., Т. 15, Кн. 1: с. 235], приходит во Францию, а от туда и в остальную Европу, только в 70-80-х годах XIX века. Немалая заслуга в распространении «русского влияния» в Европе принадлежит и Эжену Мельхиору де Вогюэ – французскому дипломату и литератору, автору сочинения «Русский роман», впервые опубликованному в 1886 году [8]. Эта книга стала поворотным моментом в восприятии русской литературы в Европе, которая перестала рассматриваться европейскими читателями как экзотичная и местами дикая «le point le plus extrême de la civilisation»<sup>1</sup> [6, p. 7], как она была охарактеризована Э. Шаррьером в предисловии к французскому изданию «Записок охотника» 1854 года, но как источник новых литературных тенденций.

Личность Вогюэ в литературном процессе уже не раз становилась предметом исследований [1, 2, 3, 4, 7]. Интерес к русской культуре возник у француза ещё в раннем детстве и окончательно окреп во время работы в посольстве Франции в Санкт-Петербурге. Проведя шесть лет своей жизни в России, Вогюэ не только в полной мере ознакомился с особенностями русского мировоззрения, которое он сближал с восточным, но также и выучил русский язык, благодаря чему смог прикоснуться к вершине русской культуры — литературе. Восхищаясь русской художественной литературой, он восклицал, что не знает настолько «всестороннего» — «complet» – писателя среди французских романистов

как Тургенев. Мысль поистине крамольная для французского читателя XIX века, который всё ещё с большим предупреждением относился к любой, и в особенности к русской, иностранной литературе, с чем, однако, Вогюэ пытался по мере сил бороться. С этой целью им были подготовлены и опубликованы многочисленные статьи о России и русских писателях, которые в несколько переработанном виде легли в основу его фундаментальной книги «Русский роман». Несмотря на то, что эта книга выдержала многочисленные переиздания, последнее из которых – научное – датируется 2010 годом, в России она до сих пор не переведена полностью, а также, хотя некоторые её аспекты довольно известны современным исследователям, сохраняется множество пробелов, связанных, прежде всего с фигурой И.С. Тургенева, а также с сопоставительным анализом творчества писателей, составляющих основу «Русского романа».

Итак, книга открывается обширным предисловием автора, в котором он стремится познакомить читателя с понятиями и проблематикой русской литературы вообще, замечая, что «les grands romanciers des quarante dernières années serviront la Russie mieux que ses poètes. Avec eux, elle a pour la première fois devancé le mouvement de l'Occident au lieu de le suivre»<sup>2</sup> [8, p. 10]. Две последующие главы посвящены становлению русской литературы и обретению ей своей эстетики и самобытности. Главенствующее положение здесь занимает А.С. Пушкин, который, однако, в полной мере иностранными читателями понят быть не может, не в последнюю очередь из-за трудностей перевода, которые любые «des plus beaux vers» превращают в «une pensée banale dans le pâle chiffon de prose»<sup>3</sup> [8, p. 10]. Далее

Вогюэ останавливается на фигуре Гоголя, который заложил основы русского романа и национальности в литературе, таким образом, воспринимая двух классиков в тургеневской традиции: Пушкина – как русского писателя для русских, и Гоголя – как выразителя подлинно национальной идеи в литературе. Наконец, следующие три заключительные главы посвящены собственно русским романистам в понимании Вогюэ: Тургеневу, Достоевскому и Толстому.

Близкая дружба с Тургеневым, общее восхищение, даже благоговение француза перед талантом русского писателя во многом повлияло на то, каким он изображён в книге «Русский роман». Говоря об особой «гармонической душе» – «cette âme harmonieuse» – Тургенева, сравнивая его с «душой Бога» – «une âme du bon Dieu» [8, p. 232], – именно этому русскому писателю Вогюэ отводит центральное место в своей книге. Он, по мысли француза, был тем автором, который во главе «писателей сороковых годов» придал русской литературе особую завершённость и самобытность. Характеризуя стиль в «Записках охотника», француз формулирует основу тургеневской манеры: «...ni joyeusetés ni enthousiasme; une note plus discrète, une émotion dérobée; les paysages et les hommes sont vus sous la pâle lumière du soir, à travers une vapeur idéale, nettement retracés pourtant, et comme concentrés dans la prunelle de l'infatigable observateur»<sup>4</sup> [8, p. 242]. Другим ключевым моментом стиля писателя, Вогюэ называет возможность автора будто испаряться из произведения: «...l'écrivain nous a portés au cœur de son pays natal, il nous laisse en tête-à-tête avec ce pays; il disparaît, ce semble»<sup>5</sup> [8, p. 243].

В этой простоте и человечности тургеневских героев Вогюэ видит главную заслугу автора, от этого же рождаются и убеждения в его почвенничестве, размышления, близкие философии Вогюэ, которые он соотносит именно с фигурой Тургенева в России. Тургенев становится выразителем идеи «русской души» в книге французского литератора, её природной реализацией: она проявляется в русском пейзаже и русском климате, которые характерны для произведений автора, русском мужике, на которого оказывается похож Тургенев. Не случайно Вогюэ начинает главу, посвящённую этому русскому романисту, именно с описания русского пейзажа и своего опыта посещения России, где её «звук» соотносится именно с тургеневскими произведениями. Сравнивая Тургенева с Бальзаком, Вогюэ замечает: «S'il est vrai, en France, qu'aucun historien ne pourra retracer la vie de nos pères sans avoir lu et relu Balzac, cela est encore plus vrai en Russie de Tourguénef»<sup>6</sup> [8, p. 253]. Более того, француз отдаёт предпочтение Тургеневу в этом сравнении, подчёркивая, что «Le Russe se proposa d'écrire, lui aussi, la comédie humaine de son pays; à cette vaste tâche, il apporta moins de patience, moins d'ensemble et de méthode que le romancier français, mais plus de cœur, plus de foi, et le don du style, l'éloquence pénétrante qui manqua à l'autre»<sup>7</sup> [8, p. 253]. Иными словами, больше собственно души вложил Тургенев в свои произведения, что и предлагается к творческому переосмыслению французским авторам.

При этом тургеневский талант оказывается в сознании Вогюэ связан с двумя противоречиями: хотя сам писатель является последователем «натуральной школы» Гоголя и с повышенным вниманием относится к изображению реальных людей и событий, его творчество оказывается окутано атмосферой идеального. Для Вогюэ подобное примирение реализма с «искусством ради искусства», против которого он, в целом, выступал, в творчестве Тургенева оказывается крайне продуктивно. По этому пути он предлагает идти европейской, и, в частности, французской литературе, отрицая бездуховный реализм Гюстава Флобера и низменный натурализм Эмиля Золя. Пытаясь развить собственные представления о духовности и почвенничестве в литературе, Вогюэ сознательно разграничивает Тургенева и Флобера в их реализме: тургеневские произведения наряду с представлением моральных и политических вопросов эпохи также оказываются преисполнены чувством милосердия и человечности, которых так не хватает французским литераторам, которые, «s'acharment sur son bonhomme, le bafouent, le conspuent, déchargent sur cet idiot toute sa haine de l'imbécillité humaine»<sup>8</sup> [8, p. 173]. Если для Флобера «нищий духом» – мерзкое чудовище, то для русских классиков он оказывается несчастным собратом.

Иным образом даётся характеристика творчества Достоевского. Хотя Вогюэ также говорит о гоголевских истоках реализма Достоевского, он подчёркивает его внутренний психологический аспект, в котором и состоит талант автора. Если Тургенев в своём творчестве пытается примирить реальное и идеальное, то Достоевский погружается в пучину человеческой жизни, вытаскивая всё самое неприглядное на поверхность. «Правда» Достоевского не вызывает читательского вскрика, удивлённого такой точностью изображения, как при чтении Тургенева, но поднимает вопросы внутренней рефлексии, оставляет неприятное послевкусие страданий человека. Эта борьба между «силой ужаса писателя» – «la puissance d'éprouvante de l'écrivain» – и «безразличием и разумом читателя» – «l'indifférence ou la raison du lecteur» [8, p. 347] – характеризует абсолютное большинство сочинений Достоевского, борьба, которая несомненно будет проиграна, полагает французский литератор. Вместе с тем и ему присуще «русская сердечность»: тексты Достоевского наполнены глубокой жалостью и состраданием к своим героям, что не может не вызвать участия со стороны читателей. В целом, Вогюэ выделяет две доминанты творчества Достоевского – это страдание в жизни писателя и страдание к человеку. Француз говорит даже об «иррациональном культе страдания» [4, с. 87] Достоевского, который характерен для русского человека вообще.

Возвращаясь к концепции «русской души», которая интересовала француза, он вновь фокусируется на фигуре Тургенева как на наиболее явном носителе этого концепта, его живом воплощении, отдавая, тем не менее, пальму первенства Достоевскому в изображении и изучении души русского человека. В тоже время

французский литератор подчёркивает принципиальную невозможность полного познания русской души и России, в неё возможно только верить, заключает он, вслед за Ф.И. Тютчевым [8, р. 342]. Однако именно Достоевский, по мысли Вогюэ, продвинулся дальше своих современников в демонстрации сердца русскому человеку, ему удалось проникнуть на «le fond d'immense sympathie humaine, qui leur assura à tous deux l'audience de leurs contemporains»<sup>9</sup> [8, р. 376]. Если в рассказе «Живые мощи» предстаёт образ смиренной девушки, то в «Бедных людях» это смирение приобретает уже не единичный, но национальный характер, как полагает французский литератор. Таким образом, Тургенев заложил основы концепции «русской души» в литературе, предоставив внешний образ, но скрыв переживания своих героев. Он сам есть персонификация ключевых качеств подлинных русских людей – «les vrai peuple russe» – это «la bonté naïve, la simplicité, la résignation»<sup>10</sup> [8, р. 232]. В то время как Достоевский пошёл дальше в этом открытии и раскрыл духовный внутренний мир русского человека.

В тоже время, несмотря на общую высокую оценку творчества Достоевского, Вогюэ всё же отказывает ему в гениальности. По его мнению, гений должен обладать двумя качествами: чувством меры – «la mesure» – и универсальностью – «l'universalité». Под «чувством меры» француз понимает искусство «d'assujettir ses pensées, de choisir entre elles, de condenser en quelques éclairs toute la clarté qu'elles recèlent»<sup>11</sup> [8, р. 371], чего Достоевский лишён, поскольку все его произведения есть преломление исключительно его личных страданий, которые он выражает на бумаге. А писательская «универсальность» проявляется в возможности «de voir la vie dans tout son ensemble, de la représenter dans toutes ses manifestations harmonieuses»<sup>12</sup> [8, р. 371]. Однако Достоевскому, по мысли француза, этого также достичь не удалось, поскольку он изображал преимущественно мрачные стороны действительности: «Dostoïevsky n'en a vu que la moitié, puisqu'il n'a écrit que deux sortes de livres, des livres douloureux et des livres terribles»<sup>13</sup> [8, р. 371]. При этом качества гениальности среди всех русских авторов француз обнаруживает только у Тургенева, называя его «un des artistes les plus parfaits que le monde ait possédés depuis ceux de la Grèce»<sup>14</sup> [8, р. 289].

Вместе с тем Вогюэ обнаруживает и сходства в поэтике двух писателей. Прежде всего они связаны с особой немногословностью авторов, умением с помощью лишь нескольких штрихов точно изобразить характер героя. Тургенев вновь выступает как своеобразный первооткрыватель данного направления, которое уже будет в дальнейшем разработано, при чём более успешно, в сочинениях Достоевского. Вогюэ даже расширяет этот тезис до общенациональных масштабов, подчёркивая его органичность для русской литературы вообще. Однако здесь можно обнаружить, как и в некоторых других ме-

стах книги, противоречивую позицию французского литератора. В поздних текстах Достоевского он в большей мере фокусируется на той «паутине истории», которая в них преобладает, где любое даже сказанное случайно слово может приобретать неожиданное значение в дальнейшем повествовании, следовательно, краткость и немногословность больше не доминирует в творчестве писателя.

Другим сходством выступает особая меланхолическая грусть, которая представляет собой основу русской национальной литературы и в полной мере проявилась в творчестве обоих авторов. Эта меланхолия проявляется также в особой импульсивности и «отчаянии» русского человека, в его способности к принятию спонтанных решений и склонности к «крайностям» [3, с. 135–136]. Истоки этой меланхолии Вогюэ видит прежде всего в социальной и политической ситуации в стране, в особой эпохе людей «сороковых годов», когда сформировалась категория «гуманистической симпатии» в сознании писателей. Претерпев кризис сороковых годов, Россия выбрала новый, европейский, путь развития литературы, который исторически развился в оригинальную версию, которая теперь может стать полезной и для Европы, полагает француз.

Таким образом, впервые в западном дискурсе Вогюэ предлагал рассматривать «дикую и варварскую» русскую литературу как некий нравственный – в вопросах сострадания – и эстетический – в вопросе определения нового типа реалистического романа – образец, по пути которого предполагалось следовать «порочной» французской литературе. При этом Тургенев выступал как близкий и понятный для Вогюэ писатель. Француз мог позволить себе довольно свободно и широко обращаться с текстами русского писателя, полагая, что его сочинения доступны образованному французскому читателю. Его философские и эстетические рассуждения строятся в большей мере на материале сочинений Тургенева. В то время как глава, посвящённая ещё малоизвестному во Франции Достоевскому, фокусируется на биографии писателя, изобилует различными стереотипами и носит «откровенно мифотворческий характер» [1, с. 199]. Фокусируясь на фактах биографии Достоевского, Вогюэ создаёт неоднозначный и притягательный образ писателя, который несправедливо пострадал от произвола власти и всю жизнь претерпевал всевозможные лишения. Именно поэтому, когда возникла потребность сближения России и Франции, на эту роль была выбрана фигура Достоевского, охарактеризованного Вогюэ как «un phénomène d'un autre monde, un monstre incomplet et puissant, unique par l'originalité et l'intensité»<sup>15</sup> [8, р. 371], а не Тургенева, который был воспринят публикой как слишком европеизированный автор, которому не хватало подлинно национального колорита.

### Примечания (Endnotes)

1. «...самая крайняя точка цивилизации...»: Перевод здесь и далее, если не указано иначе, наш – Ю.Б.
2. «...писатели-романисты 40-х годов лучшим образом послужат России, чем поэты. С их помощью Россия впервые опередила европейское развитие вместо типичного следования за ним».
3. «...самые прекрасные поэтические строфы» превратятся в «банальную мысль в бледной оболочке прозы».
4. «...ни радости, ни энтузиазма не найдёт читатель в тургеневских текстах; здесь более сдержанная нота, скрытая эмоция; пейзажи и люди предстают словно в тусклом вечернем свете сквозь идеальный дым, но вместе с тем отчётливо прослеживаются и словно сосредотачиваются во взгляде неутомимого автора-наблюдателя».
5. «...писатель помещает читателей в самое сердце своей родной страны, оставляет их один на один с ней, сам, кажется, полностью испаряясь из произведения».
6. «Подобно тому, как невозможно говорить о жизни наших отцов во Франции, не читая Бальзака, также нельзя этого сделать в России без Тургенева».
7. «Русский писатель тоже создавал человеческую комедию своей страны; и решая столь обширную задачу, он был менее терпелив, менее методичен, он обладал меньшим чувством целого, чем французский романист, но в нем было больше сердца, больше веры и таланта стилиста».
8. «...преследуют своего героя, издеваются над ним, ругают его, выливают на этого идиота всю свою ненависть к человеческой глупости».
9. «...самое дно безмерного человеческого сочувствия, которое обеспечило ему возможность услышать своих современников».
10. «...наивная доброта, простота, покорность».
11. «...подчинять свои мысли, выбирать между ними, концентрировать в нескольких вспышках всю содержащуюся в них ясность».
12. «...представлять жизнь в целом, во всех её гармоничных проявлениях».
13. «Достоевский видео только половину реальности, так как он написал только два вида книг, книги болезненные и книги ужасные».
14. «...одним из самых совершенных художником, который только появлялся на свет со времён Древней Греции».
15. «...явление (феномен) другого мира, незавершенное и мощное чудовище, уникальное в своей самобытности и силе».

### Библиографический список

1. Гальцова Е.Д. Между «русской модой», культурными стереотипами и «реализмом-любовью»: И.С. Тургенев в книге Э.-М. де Вогюэ «Русский роман» // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология, 2018. № 6. С. 190–202.
2. Гичкина А.И. «Русский роман» Эжена-Мельхиора де Вогюэ, или как спасти Францию от духовной гибели? // Метаморфозы истории, 2017. № 10. С. 105–125.
3. Трыков В.П. «Русская душа» в книге Эжена-Мельхиора де Вогюэ «Русский роман» // Россия в литературе Запада: коллективная монография [отв. ред. В.П. Трыков]. М.: Изд-во МПГУ, 2017. С. 124–147.
4. Трыков В.П. Русская культура и литература в книге Эжена-Мельхиора де Вогюэ «Русский роман» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2018. № 4. С. 83–93.
5. Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч.: В 12 т. Письма: В 18 т. / [под ред. М.П. Алексеева и др.]. М.: Наука, 1978 издание продолжается.
6. Charrière E. Mémoires d'un seigneur russe ou tableau de la situation actuelle des nobles et des paysans dans les provinces russes. Paris: Bibliothèque des Chemins de fer, 1854. 405 p.
7. Etkind E. L'actualité du «Roman russe» // Eugène-Melchior de Vogüé: le héraut du roman russe. Paris: Institut d'études slaves, 1989. Pp. 105–114.
8. Vogüé de E.-M. Le Roman Russe. Paris: Librairie Plon, 1886. 352 p.

### References

1. Galtsova E.D. Between «Russian fashion», Cultural Stereotypes and «Realism-love»: I.S. Turgenev in E.-M. de Vogue's Russian Novel // Moscow University Bulletin. Series 9: Philology, 2018. No. 6. Pp. 190–202.
2. Gichkina A.I. E.-M. de Vogue's Russian Novel, or How to save France from a spiritual death? // Metamorphosis istorii, 2017. No. 10. Pp. 105–125.
3. Trykov V.P. «Russian soul» in E.-M. de Vogue's Russian Novel // Russia in Western literature: collective monograph [ed. by V.P. Trykov]. Moscow: Moscow State Pedagogical University publ., 2017. Pp. 124–147.
4. Trykov V.P. Russian culture and literature in E.-M. de Vogue's Russian Novel // Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanitarian and Social sciences, 2018. No. 4. Pp. 83–93.
5. Turgenev I.S. Collected works and letters: In 30 vol. Works: In 12 vol. Letters: In 18 vol. / [ed. by M.P. Alekseev and others]. Moscow: Nauka publ., 1978 present times.
6. Charrière E. Mémoires d'un seigneur russe ou tableau de la situation actuelle des nobles et des paysans dans les provinces russes. Paris: Bibliothèque des Chemins de fer, 1854. 405 p.
7. Etkind E. L'actualité du «Roman russe» // Eugène-Melchior de Vogüé: le héraut du roman russe. Paris: Institut d'études slaves, 1989. Pp. 105–114.
8. Vogüé de E.-M. Le Roman Russe. Paris: Librairie Plon, 1886. 352 p.

**ВЫСОКОВИЧ К.О.**

аспирант, Калужский государственный университет  
им. К.Э. Циолковского  
E-mail: ksusha161094@gmail.com

**VYSOKOVICH K.O.**

Postgraduate Student, Kaluga State University Named  
After K.E. Tsiolkovsky  
E-mail: ksusha161094@gmail.com

### МОТИВ ОБМАНА В КОМЕДИЯХ У. КОНГРИВА

#### THE MOTIF OF DECEPTION IN THE COMEDIES BY W. CONGREVE

*Статья посвящена изучению английской литературы периода Реставрации на примере творчества У. Конгрива. В работе анализируются три комедии драматурга: «Старый холостяк», «Любовь за любовь» и «Так поступают в свете». Основное внимание уделено реализации мотивного комплекса обмана, а также системе амплуа.*

*Ключевые слова:* У. Конгрив, Реставрация, мотив обмана, «Старый холостяк», «Любовь за любовь», «Так поступают в свете».

*The article is devoted to the study of English literature of the Restoration era on the example of the work by W. Congreve. The work deals with four Congreve's comedies: «The Old Bachelor», «Love for Love» and «The way of the world». The main attention is paid to the implementation of the motivic complex of deception, as well as the role of system.*

*Keywords:* W. Congreve, Restoration, the motif of deception, “The Old bachelor”, “Love for love”, “The way of the world”.

Реставрация монархии в Англии стала важным этапом не только в политической, но и культурной жизни страны. «В 1660 году Карл II со своим двором вернулся в Лондон. С реставрацией монархии возрождается и театральная жизнь. Карл II Стюарт любил театры, но не настолько, чтобы позволить их беспорядочный рост, как в елизаветинские времена. Он издал так называемый “Патент Писем”, в котором разрешал организацию спектаклей в Лондоне только двум театрам» [2, с. 70].

Несмотря на существование всего двух театров, Н.С. Креленко отмечает: «Репертуар был весьма разнообразным, ставились трагедии и комедии старых и новых авторов. Наряду с сюжетами из античной и национальной истории большим спросом пользовались пьесы на современные темы. В памяти потомков лучше всего закрепились то, что представляла собой бытовая комедия эпохи Реставрации» [4].

Комедию эпохи Реставрации принято рассматривать как рубеж между старым и новым, что неудивительно. Намеченный отход от пуританских нравов, даёт совершенно новых персонажей: «...героем времени становится аристократ-остроумец, светский джентльмен, скептически относящийся к возможностям человеческого разума, издевающийся над пуританскими добродетелями, призывающий ловить миг наслаждений» [9, с. 74].

Философской основой творчества комедиографов данного периода считается учение Томаса Гоббса о «человеческой природе»: по мнению философа, человек обуреваем страстями: «...человеческая природа воспринимается в комедиях этого периода узко и цинично, как взаимосплетение животного эгоизма и чувственности,

не ограниченного ни гражданскими, ни политическими, ни религиозными препонами» [9, с. 75].

Важным идеологическим течением того времени считается либертинаж. «В Англию либертинаж проник из Франции, где термин имел двойное значение: с одной стороны – “вольнодумство”, “свободомыслие”, с другой – “игривость души”, “динамика страстей”, “распущенность”» [9, с. 75].

Комедия эпохи Реставрации воспринималась зачастую как дань моде, где острословы могли поупражняться в тонкости юмора. Такое поверхностное, снисходительное отношение к этому жанру считается нами не совсем обоснованным. Незнание драматургии Конгрива в целом в зарубежном и отечественном литературоведении может служить основанием для данного исследования.

Отношение к комедии эпохи Реставрации было далеко не однозначным. С одной стороны, многие литераторы и критики того времени признавали талант комедиографов. Джон Морлей в монографии «Вольтер» отмечает, что: «Уичэрлея, Ванбруга и Конгрива Вольтер ценил гораздо выше, чем ценят в настоящее время большая часть их же соотечественников...» [5, с. 76]. В.А. Евсеев обращает внимание, что: «Если в эпоху Шекспира театр был подлинно народным искусством, то в период Реставрации он становится чисто аристократическим развлечением. Получив новый статус в обществе, театр стал местом для избранных» [2, с. 71].

В книге А.В. Швырова «Иллюстрированная история карикатуры с древнейших времен до наших дней» английское общество эпохи Реставрации представлено в более мрачных красках: «Общая картина нравов, с ка-

кой бы стороны на неё не смотреть, невольно возбуждает ужас и удивление. <...> Азартные игры захватили всех жителей от мала до велика. <...> Главное удовольствие народа – театр представлял из себя грязную клоаку. Чтобы понять, какие безнравственные пьесы в то время давались на сцене, для этого стоит только прочесть несколько комедий Конгрива, Ванбурга и других. Распушенность царила как в самых низших слоях общества, так и в жизни самой избранной аристократии» [10, с. 56].

Н.И. Стороженко в «Очерке истории западноевропейской литературы» считает, что из-за узкой направленности и тесной связи с исторической эпохой, комедии эпохи Реставрации не прошли проверку временем: «В них больше местного и временного, чем общечеловеческого элемента, и в этом причина того забвения, в которое они впали» [8, с. 278–279].

На примере творчества Уильяма Конгрива – одного из виднейших представителей английской комедии эпохи Реставрации, мы проследим реализацию ключевого мотива обмана в его произведениях. Для анализа мы взяли три комедии (в хронологической последовательности) и рассмотрели в них реализацию мотива.

Основным путем изучения пьес выбран анализ мотивной системы, поскольку такой подход позволяет отследить не только сознательно заложенные автором смыслы, но и «отсутствовавшие в первоначальном замысле, <...> быть может, вообще не осознанные автором» [1, с. 32]. В соответствии с существующими концепциями (А.Н. Веселовский, Б.Н. Путилов, Б.В. Томашевский, В.Е. Хализев) мотив понимается как повторяющийся и развивающийся сюжетообразующий или сюжетонаполняющий компонент, обладающий повышенной семантической насыщенностью и выявляющий идею и ценностную систему художественного произведения.

«Старый холостяк» (The Old Bachelor, 1693) – первая комедия У. Конгрива. Несмотря на кажущуюся простоту фабулы, пересказать её не представляется возможным. Остановимся на ключевых героях: Хартуэлл – ворчливый старик, притворяющийся женоненавистником, хотя тайно влюблён в Сильвию. Беллмур и Вейнлав – два светских остролова, которые влюблены в Белинду и Араминту соответственно. Любовь Вейнлава недолговечна, стоит ему узнать, что девушка отвечает ему взаимностью, как он тут же теряет интерес, а его товарищ Беллмур не против поухаживать за разочарованной девушкой. Сильвия – бывшая Вейнлава. Помимо этого любовного шестиугольника, есть ещё целый ряд персонажей, которые создают дополнительные интриги.

Мотив обмана в комедии является ведущим, зачастую у героев отсутствует даже мотивировка, Беллмур в костюме священника хочет поженить старого Хартуэлла лишь для того, чтобы поразвлечь себя: «Вон куда ветер дует! До чего же я удачлив! Если мне удастся уговорить эту бабенку сохранить тайну – мы славно позабудемся» [3, с. 55].

Мотив обмана реализуется через следующие лексе-

мы: лгать, обманывать, хитрить, лицемерить, наставить рога, сопутствующим мотивом является мотив переодевания (Беллмур выдаёт себя за священника, Сильвия со служанкой выдают себя за светских дам Араминту и Белинду), мотив маски (женские персонажи при любом удобном случае прячутся за маски, чтобы быть неузнанными), также в тексте используются производные от слова маска: маскироваться и маскарад. Герои скрывают не только свои лица и имена, но и свои качества: «А мундир в наши дни так же часто маскирует трусость, как чёрное одеяние – безбожника» [3, с. 17].

Мотив измены и мотив свадьбы тоже являются реализацией мотива обмана. Согласно словарю С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой: «Измена – это нарушение верности кому-чему-нибудь. Измена другу. Измена долгу. Супружеская измена» [6, с. 241]. Измена практически всегда строится на обмане одним супругом другого, с целью оставить содеянное в тайне, поэтому мы можем утверждать, что эти мотивы достаточно близки между собой. В самом начале комедии Вейнлав отдаёт Беллмuru письмо от Летиции, жены банкира, в котором она сообщает следующее: «не будет в городе сегодня вечером, и он обещает прислать мне для компании мистера Спинтекста; но я постараюсь, чтобы Спинтекста не оказалось дома.» Превосходно! Спинтекст?.. А, кривой проповедник-пуританин!» [3, с. 12].

Беллмур переодевается в рясу священника и успеет добиться распоряжения Летиции, но по замыслу жанра муж возвращается раньше. Героям удаётся обмануть Фондлуайфа. В комедии также несколько раз мотив обмана связан с изменой. Напрямую этот мотив реализуется в приведённой выше сцене с участием Беллмура – Летиции – Фондлуайфа, но также он активно звучит в рассуждениях Хартуэлла. Измена – это то, чего он больше всего боится в браке: «Я надеюсь, что меня никогда не постигнет такая страшная кара, как получить знатную жену, стать **рогоном** первого класса и носить свои **рога** с тем же достоинством, что геральдический олень на гербе моей супруги. Черт побери, я не стану **рогоносцем** даже при самой прославленной шлюхе Англии!» [3, с. 16].

Свадьба старого холостяка Хартуэлла на Сильвии является обманом, ведь обряд совершает Беллмур, переодетый в священника. Вступив в сговор с Люси (служанкой Сильвии), Беллмур обязуется найти девушкам хороших женихов, так и получается, он обманом женит Сэра Джозефа Уиттола и капитана Блеффа на них: «Что вас тоже перехитрили, ха-ха-ха! – прибегнув к некоему военному маневру, вроде контрподкопа, что я сейчас и докажу с позволения моей прелестной супруги Араминты. (Люси снимает маску). О дьявол! Я все-таки обманут» [3, с. 65].

Таким образом, мотив обмана реализуется тремя способами. Напрямую – через конкретные лексические единицы с соответствующим значением (обманывать, хитрить, лицемерить и т.д.), через сопутствующие мотивы (переодевание, ношение масок) и косвенные, когда мотив напрямую не связан с мотивом обмана, но в ходе

развития комедии мы обнаруживаем их тесную связь. Например, мотив свадьбы.

Комедия «Любовь за любовь» («Love for Love», 1695) построена на принципе оппозиции: богатство противопоставлено бедности, ум – глупости. В основе фабулы история неразделённой любви Валентина к Анжелике. В ходе попыток привлечь внимание девушки Валентин разоряется, становится должен множеству кредиторов. Его отец, сэр Сэмпсон Ледженд, предлагает ему 4000 фунтов стерлингов (достаточно, чтобы выплатить долги), если он подпишет залог и обязуется передать свое право на наследство своему младшему брату Бену. Валентин, понимая, что терпит поражение на любовном и финансовом фронте, не находит лучшего решения, чем притвориться сумасшедшим. Таким образом, он становится недееспособным и не может подписывать бумаги. Прикидываясь сумасшедшим, тем самым совершая обман, Валентин называет себя Истиной. Именно притворяясь безумным, Валентин говорит правду всем, что о них думает.

Интересно, что героиня влюбляется в Валентина, когда он теряет и богатство, и разум. Анжелика «...я, быть может, поверю вашим чувствам и изберу из вас двоих того, кто безумней» [3, с. 194]. Анжелика побуждает сэра Сэмпсона предложить ей брак, делая вид, что принимает, и получает залог Валентина. Когда Валентин, в отчаянии узнав, что Анжелика собирается выйти замуж за его отца, заявляет, что готов подписать документ, она раскрывает заговор, разрывает связь и заявляет о своей любви к Валентину.

В последней комедии «Так поступают в свете» (The Way of the World, 1700) ключевым мотивом также является обман, лицемерие героев. Они все стараются обмануть друг друга для достижения своих целей, именно обыденность лжи в светском обществе и характеризует этот высший свет.

Мирабелл – предприимчивый молодой человек, который желает жениться на миссис Милламент и получить в придачу наследство. Леди Уишфорт, её тётка, против этого брака и хочет всячески оставить Мирабелла без гроша в кармане. Во-первых, она сама хочет выйти замуж за дядю Мирабелла, а во-вторых, выдать Милламент за своего племянника сэра Уилфула Уитвуда.

Мирабелл оказывается на шаг впереди, ему помогает камердинер Уейтвелл и служанка леди Уишфорт Фойбл. (Дело в том, что Мирабелл обещает этой молодой семейной паре помощь в дальнейшем). Фойбл выполняет роль типичной сводни-пособницы, а Уейтвелл изображает из себя сэра Роуланда (дядю Мирабелла), чтобы потом раскрыть обман перед леди Уишфорт и требовать её согласия на брак с племянницей, имея на неё компромат.

Но планы Мирабелла хочет подпортить Фейнелл с миссис Марвуд. Фейнелл женат на дочери леди Уишфорт, а миссис Марвуд хочет отомстить Мирабеллу за унижение и пренебрежение её чувствами. Стараниями этой пары, план Мирабелла раскрывается, Фойбл и Уейтвелл

ожидают наказания. Далее Фейнелл обвиняет в неверности жену и требует высокую плату за то, чтобы это тайна не вышла за пределы. Леди Уишфорт готова на всё, лишь бы защитить дочь. Условия Фейнелла жестоки: «Вы отдаёте в моё ведение весь капитал и полностью отписываете мне имение моей супруги, что отвечает духу и букве данного документа» [3, с. 277]. Несмотря на все ухищрения, миссис Марвуд и Фейнеллу не удаётся разбогатеть, Мирабелл находит более ранний акт о передаче имущества миссис Фейнелл (Арабелла Лэнгуиш – по первому мужу) в управление по доверенности Эдварду Мирабеллу.

Комедия переполнена интригами и страстями, поэтому хочется остановиться на характеристике героев подробнее. Мирабелл – герой-остроумец, но в отличие от многих он умен и искренен, по-настоящему влюблен в Милламент. Герой не оставляет никого из женского общества равнодушным к себе. Многие дамы (например, миссис Милламент, миссис Марвуд, миссис Фейнелл!) высказывают свою ненависть к нему, за которой на самом деле скрывается любовь: «Так вот, знайте: я вижу вас насквозь. Вы обе влюблены в него, и обе притворяетесь, будто он вам противен» [3, с. 232]. Даже возлюбленная героя Милламент специально обманывает его, насмехается над ним, хотя на самом деле: «...оказывается, я ужасно влюблена в него!» [3, с. 261]

Самым главным лицемером оказывается мистер Фейнелл, который вместе с любовницей миссис Марвуд хочет опорочить честь жены (ложными показаниями) и, чтобы решить дело мирно, без огласки, забрать большую часть её наследства. Герои напоминают персонажей ранней комедии Конгрива «Двойная игра» (The Double Dealer, 1693) Пройда и леди Трухлудб соответственно. Тематика и проблематика является сходной, также ведущий мотив обмана сохраняется. Именно Фейнелл рассуждает об устройстве нынешнего высшего света и семьи: «Эта Фойбл – сводня, обыкновенная мерзкая сводня и все! А я, как видно, обыкновенный муж. И жена моя – обыкновенная мерзкая жена, и все у нас как положено в свете. Ходишь и ждешь, когда тебя орогаты – завидное состояние! Я, верно, уже родился с пупырышками на лбу, словно юный сатир или отпрыск какого-нибудь горожанина-рогоносца. Что за жизнь, черт возьми: там тебя высмеют, здесь обжулят, даже в семье сумеют опозорить!» [3, с. 253].

Леди Уишфорт – типичная светская дама своего общества, несмотря на немолодой возраст, она сохраняет прежнее кокетство и всеми силами хочет продлить красоту: «Вы, сударыня, видать, лишку хмурились, вот белила-то и потрескались маленечко» [3, с. 243]. Её притворство заключается в том, что она стремится обмануть саму себя, она хочет выглядеть также как на портрете: «Когда-то, сударыня, с помощью искусства этот портрет стал походить на вас. А нынче ровно столько же искусства потребуется, чтобы вы стали походить на портрет. Теперь портрет будет позировать для вас» [3, с. 243]. Она продолжает кокетничать и даже обдумывает, какое первое впечатление она хочет произвести:

«А как мне принять его, как ты думаешь? В какой позе ему лучше всего увидеть меня в первый раз? От первого впечатления многое зависит. Может, мне сесть? Нет, сидеть я не буду. Лучше я буду ходить... Вот так: он на порог, а я иду от него через комнату и вдруг – как повернусь...» [3, с. 255].

Уитвуд и Петьюлент – пара хлыщей, где один самоутверждается за счёт другого. Так, Петьюлент не отличается остроумием и умом, но любит производить впечатление, именно поэтому он «...уже неделю нанимает этим шлюхам карету и оплачивает кое-какие их расходы с тем, чтобы они ежедневно справлялись о нём в общественных местах» [3, с. 225]. Уитвуд говорит о дружбе, но как только Мирабелл и Фейнелл выводят его на разговор, он тут же готов признать недостатки своего друга. В ходе этого разговора он называет главный недостаток Петьюлента: «Он лжёт, как горничная, как привратник у знатной дамы. Вот в чём его слабость» [3, с. 225].

Таким образом, мы можем заметить эволюцию творчества У. Конгрива. Если изначально герои обманывали без наличия мотивировки, то в более поздних произведениях у всех персонажей появляется явный мотив для совершения своих действий, а также усложняется интрига комедии, которая зачастую связана со сложными финансовыми и юридическими махинациями. Что

касается образа главного героя, то, как правило, дело заканчивается свадьбой с его возлюбленной: «Старый холостяк» – Беллмур и Белинда; «Двойная игра» – Милфонт и Синтия; «Любовь за любовь» Валентин – Анжелика; «Так поступают в свете» Мирабелл и Милламент.

Видоизменяется и роль возлюбленной героя, если в «Старом холостяке» женские персонажи не были связаны с основной интригой, зачастую прятались за масками, выполняя сопутствующий мотив неузнавания, то в комедии «Любовь за любовь» Анжелика предстаёт как взрослая, самостоятельная девушка, которая может распоряжаться своими деньгами и не зависеть от мужчины.

Во всех комедиях присутствуют сопутствующие мотивы, которые также усложняют интригу: ношение масок и переодевание, в «Старом холостяке» Беллмур выдаёт себя за священника, в «Так поступают в свете» Уейтвелл изображает из себя сэра Роуланда, в комедии «Любовь за любовь» Валентин притворяется сумасшедшим. Частотным также является мотив письма, в «Так поступают в свете» миссис Марвуд пишет анонимное письмо, чтобы раскрыть обман Фойбл и тем самым разрушить планы Мирабелла, в комедии «Двойная игра» также присутствует мотив письма, но обыгрывается намного сложнее.

### Примечание

1. В комедиях У. Конгрива все героини вне зависимости от семейного статуса называются миссис

### Библиографический список

1. *Гаспаров Б.М.* Литературные лейтмотивы. Очерки по русской литературе XX века. М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1993. 304 с.
2. *Евсеев В.А.* Театрал эпохи реставрации С. Пипс // Интеллигенция и мир. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatral-epohi-restavratsii-s-pips> (дата обращения: 13.04.2021).
3. *Конгрив У.* Комедии. М.: Наука, 1977. 357 с.
4. *Креленко Н.С.* Театр и политическая жизнь в Англии периода реставрации («Круглоголовые, или доброе старое дело» Афры Бен) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: «История. Международные отношения». 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatr-i-politicheskaya-zhizn-v-anglii-perioda-restavratsii-kruglogolovye-ili-dobroe-staroe-delo-afry-ben> (дата обращения: 04.06.2021).
5. *Морлей Дж.* Вольтер: пер. с 4-го издания / под ред. проф. А.И. Кирпичникова. М., 1889. 326 с.
6. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
7. *Рожков Н.А.* Русская история в сравнительно-историческом освещении (основы социальной динамики). Т. 7: Старый порядок (господство дворянства) / Н.А. Рожков. Петроград; М, 1923. 273 с.
8. *Стороженко Н.И.* Очерк истории западноевропейской литературы. М.: Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1912. 412 с.
9. *Ступников И.В.* «Деревенская жена» Уильяма Уичерли // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2015. №2. С. 74–78.
10. *Швыров А.В.* Иллюстрированная история карикатуры с древнейших времен до наших дней. СПб.: тип. П.Ф. Пантелеева, 1903. 404 с.

### References

1. *Gasparov B.M.* Literary leitmotives. Essays on Russian literature of the XX century. Moscow: Nauka. Publishing company “Eastern Literature”, 1993. 304 p.
2. *Evseev V.A.* The theatergoer of the restoration era S. Pepsy // Intelligentsia and the world. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatral-epohi-restavratsii-s-pips> (Accessed: 13.04.2021). Congreve W. Comedies. Moscow: Nauka, 1977. 357 p.
3. *Krelenko N.S.* Theatre and Political Life in England of the Restoration Period (A. Ben «the Roundheads, or the Good old Cause») // Izvestiya of saratov university. New series. Series: «History. international relations». 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatr-i-politicheskaya-zhizn-v-anglii-perioda-restavratsii-kruglogolovye-ili-dobroe-staroe-delo-afry-ben> (Accessed: 04.06.2021).
4. *Morley J.* Voltaire / ed. prof. A.I. Kirpichnikov. M., 1889. 326 p.
5. *Ozhegov S.I., Shvedova N.Ju.* Explanatory dictionary of the Russian language / Russian Academy of Sciences. The Russian Language Institute named after V. V. Vinogradov. 4th ed., supplemented. M.: LLC “A TEMP”, 2006. 944 p.
6. *Rozhkov N.A.* Russian history in comparative-historical coverage (the basis of social dynamics). Vol. 7: The Old Order (the rule of the Nobility) / N.A. Rozhkov. Petrograd; Moscow, 1923. 273 p.
7. *Storozhenko N.I.* Essay on the History of Western European Literature. Moscow: Printing house of G. Lissner and D. Sobko, 1912. 412 p.

8. *Stupnikov I.V.* «The Country Wife» by William Wycherley. Modern problems of social and humanitarian sciences. 2015. №2. Pp. 74–78.
  9. *Shvyrov A.V.* Illustrated history of the caricature from ancient times to the present. St. Petersburg: printing house PF Panteleyev, 1903. 404 p.
- 
-

**ДУДКО А.Э.**

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

**КОВАЛЕВ П.А.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева  
E-mail: kavalller@mail.ru

**DUDKO A.E.**

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

**KOVALEV P.A.**

Doctor of Philology, Professor at the Department of the Russian Literature of the XX-XXI Centuries and History of Foreign Literature of Orel State University  
E-mail: kavalller@mail.ru

**НОВЫЕ ПЕРЕВОДЫ СОНЕТА П.Б. ШЕЛЛИ «OZYMANDIAS» НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО СТИХОВЕДЕНИЯ СТАТЬЯ 1**

**NEW TRANSLATIONS OF P.B. SHELLEY'S SONNET «OZYMANDIAS»  
INTO RUSSIAN FROM THE ASPECT OF COMPARATIVE PROSODY ARTICLE 1**

*В цикле статей анализируются с позиций сравнительного стиховедения новые переводы сонета П.Б. Шелли «Ozymandias», появившиеся в начале XXI века. Участие в создании имагологического статуса этого поэтического шедевра профессиональных и самодеятельных переводчиков, несмотря на многочисленные трансформации, способствует развитию жанра сонета в английской и русской литературах*

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

*In the series of articles from the comparative prosody perspective new translations of P.B. Shelley's sonnet «Ozymandias», which was written at the beginning of the 21st century, are analyzed. Professional and amateur translators participation in the imagological status creation of this poetic masterpiece, despite numerous transformations, contributes to the development of the sonnet genre in English and Russian literature.*

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

В арсенале мировой литературы есть произведения, вызывающие неизменный переводческий интерес, несмотря на течение времени и наличие непревзойденных переводов. Каждая генерация переводчиков открывает в таком классическом тексте что-то новое, особенно если речь идет о поэтическом шедевре. Феномен переводной множественности, создающий вокруг претекста сложное семантическое поле интерпретаций, парадоксальным образом влияет на такие категории переводческой интенции, как эквиметричность, эквиритмичность, эквилинеарность, заставляя искать новое звучание для вновь открываемого смысла. Академик М.Л. Гаспаров в статье, посвященной очередному подступу к «Божественной комедии» Данте, справедливо отмечал: «Каждый перевод, сколь бы он ни был превосходен, проецирует многомерную сложность подлинника на плоскость, делает оригинал упрощенным и представляет его односторонне. Сопоставляя два или несколько переводов, читатель может получить как бы стереоскопическое изображение оригинала, увидеть его с разных сторон. Старый перевод может остаться памятником переводящей литературы, шедевром ее, но этим он не может закрыть дорогу новым переводам, которые хотят увидеть новое в классическом памятнике...» [2, с. 5].

Авторы настоящей статьи не уверены, что современные переводчики уникального сонета П.Б. Шелли «Ozymandias» (профессиональные и самодеятельные) знают об этом высказывании, но сам факт того, что их не пугают имена таких великих предшественников, как К.Д. Бальмонт и В.Я. Брюсов, возможно, доказывает правоту великого филолога.

Как известно, стихотворение Шелли представляет собой 14-стишие, написанное 5-ст. ямбом с переплетением рифменных цепей без графического членения на октет и секстет [15, р. 54; 8, с. 133], границы которых размыты многочисленными анжамбманами [5, с. 119]. Это объясняется особенной имагологической установкой произведения на создание в рамках литературной игры-соревнования [18, с. 309] гетероимиджа египетской культуры через призму европейского (английского) культурного сознания. Это находит выражение в многоуровневой модели нарративной инстанции: автор, путешественник, Озимандия. «Образная структура сонета, – отмечает И.Г. Гусманов, – стремится разделить его на две части, но вторая выходит из первой, как бы накладываясь на нее и образуя еще одну, срединную, общую часть <...> эта неопределенность рождает ощущение неустойчивости всей конструкции» [3, с. 170].

По мнению Стефана Бугрейва, сонет Шелли, представляет художественную структуру так называемого «открытого типа», по форме и содержанию отличающуюся как от итало-французской культурной традиции, так и от шекспировского сонета, и являет собой образец авторской трансформации английским романтиком жанрового канона [15, с.119].

Все отмеченные особенности сонета П.Б. Шелли были по-разному учтены первыми русскими переводчиками: от «псевдосонета» А.П. Барыковой, элиминировавшего все жанровые признаки оригинала, до формально точного, выполненного в духе лермонтовской романтической эстетики перевода Ч. Ветринского [5], и переосмысленного в системе меонизма «Озимандия» Н.М. Минского [6; 7]. Особенное место в этом ряду занимают переводческие концепции соревновавшихся между собой крупнейших поэтов-символистов старшего поколения – К.Д. Бальмонта и В.Я. Брюсова, которые включали сонет Шелли в свои универсальные системы символистского мироощущения, чем обуславливалась специфическая система переводческих трансформаций [6; 7]. В целом можно говорить о том, что вплоть до переводов В. Микушевича (1975) и В. Левика (1989) в отечественной культуре преобладала тенденция приближения к специфическим особенностям оригинала: от 6-ст. ямба первых опытов переводчики все чаще обращались к метрически более точному 5-стопнику, от полного игнорирования сонетной строфики к максимально точному воспроизведению индивидуальной рифменной архитектоники «Ozymandias».

Новейшая история Озимандианы Шелли в XXI веке уже насчитывает едва ли не большее число попыток его переосмысления, чем за полтора предыдущих столетия. Из них, на наш взгляд, заслуживает особенного внимания профессиональный подход А.А. Золотаревой, воссоздавшей специфическую ситуацию поэтического соревнования и впервые сделавшей перевод и сонета Шелли, и напрямую связанного с ним сонета Смита. В сопроводительной статье к этой публикации она отмечает, что кажущийся «версификационно более простым», сонет Смита ближе «нашему времени, чем сонет Шелли» [4, с.134]. Тонко подмечая, что «помимо точной рифмы, он пронизан рифмой ассонансной», а в композиции «использован монтаж» [4, с.135], переводчица довольно точно воссоздает эти особенности, но при этом применяет приемы ассонанса (в виде чередования закрыто-открытых мужских рифм) и в переводе сонета Шелли, в котором они как раз и не используются:

Озимандий

Мне путник, прибывший из древних стран,  
Рассказывал: среди песков стоят  
Огромных две ноги – обрушен стан.  
Под ними, ввысь вперив надменный взгляд,  
Лежит лицо, чьи властные уста  
Вещают гордо: скульптор их сумел  
Вбить в мертвый камень ту живую страсть,  
Что в сердце тлея, – дерзок был и смел.  
На пьедестал нанесены слова:

«Я – Озимандий, царь царей, припасть  
К моим стопам всяк должен, кто сперва  
Узрел мои свершения!»... Камней  
Куски кругом, приметные едва,  
В пустыне, слитой с пустотой над ней.

Этот перевод от прочих выгодно отличает изощренная игра мужских созвучий (стран – стан – уста), довольно точное воспроизведение эквилинеарности образов, за исключением фразы, выбитой на постаменте Озимандия, которая за счет анжамбмана, выдвинувшего в рифменную область просторечие «сперва», растягивается почти на 3 строки. При этом по количеству стиховых переносов (но не их расположению) текст перевода практически сравнивается с оригиналом. Их выразительность довольно велика и придает ритму 5-ст. ямба со сплошными мужскими окончаниями звучание, сопоставимое со звучанием оригинала. Пожалуй, только специфическое, свойственное именно английскому стиху, вкрапление в ритмический профиль 3-й, 12-й и 13-й строк хорейских комплексов («ложные хорей», по определению В. Набокова [12, с. 752]) оказалось нивелированным переводчицей, что объясняется традицией «сглаживания» погрешностей английского ямба при передаче его силами русской силлабо-тоники.

Следует отметить, что по этому пути пошло большинство самодельных переводчиков «Озимандия», при этом для многих из них оказалась непосильной задача воспроизведения оригинальной рифменной структуры сонета и, соответственно, – эквилинеарности системы образов. Доминирующая здесь тенденция – использование холостых (нерифмованных строк): от одной-двух в переводе Виктории Клебановой (аВхВасdcXdEfEf [9]) до чередования холостых и рифмованных цепей в переводах Юлии Косаревой (аВаВXcXcXdXdXeXe [10]) и Сержа Ансера (ХаХаХbХbХсХсХс [1]). Показательно, что наряду с глубокой трансформацией сонетного ключа усиливается волюнтаристичность новейших переводов на всех уровнях поэтической системы: так, если в переводе Киры Костецкой, обозначенном как «вольный», число строк использованного вольного ямба достигает 18 и соответственно этому расширяется рифменный арсенал (АAbAbAcDcDeeffGGHh [11]), то в 17-строчном переводе, помещенном на литературном портале «Изда-читальня» под псевдонимом LEVIATHAN, обнаруживается полное игнорирование формального и содержательного планов оригинала. Замена оригинальной рифмовки на модель с использованием холостых строк, неровный метрический почерк, который можно было бы классифицировать как совокупность смешанных метров, если бы не совершенно беспомощные перебои ритма, – все это существенно прозаизирует поэтическую структуру текста оригинала:

«Я встретил странника из далека.  
Сказал он: две огромные ноги без тела  
Стоят в пустыни... И там недалеко, возле песка  
До носа хмурое лицо под грунт осело.  
Морщинистые губы, ухмылка ледяная

Покажут нам, как близок страстям был создатель,  
Что пережить могли свой век,  
Что сердцем и рукою кормит человек.  
И выявляются слова на камне:  
Имя мне Озимандия, я царь царей.  
Узрите же мои великие и славные деянья.  
Власть и отчаянье здесь всех сильней,  
Что гением великодушно создавались».  
Кругом нет ничего, лишь пустошь  
Пролегает темной полосой, рождая  
Ручьи, деревья, водопады, рожь,  
Поля, животных, мир с начала начиная» [17].<sup>1</sup>

Сама переводчица, очевидно, далекая от филологического дискурса, объясняет это так: «...я перевела недалеко от оригинала, если сравнивать со среднестатистическим переводом. Если вы не знали, то стихотворения так и переводятся. Почитайте Маршака, а после и оригинал его переводов. По сути он просто написал собственное произведение» [17].

Мы привели этот пример для того, чтобы обратить внимание на потенциал сонета Шелли, который и в эпоху Интернета продолжает активно участвовать в межнациональном литературном процессе, подвергаясь многочисленным реинтерпретациям и трансформациям. Доказательством этому служит перевод Юрия Нестеренко, «американского писателя русского происхождения» [13].

Его вольное переложение под названием «Унхасептар» является примером редкого в поэтической культуре сокращенного перевода:

«Из древней возвратившийся земли,

Рассказывал мне странник, что в пустыне,  
От всех селений и дорог вдали,  
Стоят обломки каменной твердыни –  
Гигантских две ноги. Внизу, в пыли,  
Слова на пьедестале - правда, ныне  
Вы б лишь начало разобрать смогли:  
«Я Унхасептар, царь царей. Внемли  
Величию трудов моих, и горе  
Тому...» Все остальное погребли  
Пески пустыни, что кругом легли,  
Как ровное, безжизненное море» [14].

Автор этого переложения откровенно признается в том, что подкорректировал текст сонета для большей выразительности: «В оригинале, который на две строки длиннее, Шелли описывает еще и сохранившееся лицо рухнувшей статуи, но, на мой взгляд, это совершенно излишне: одни лишь ноги, безликие в прямом и переносном смысле, представляют собой куда более сильный образ в контексте идеи стихотворения. По этой же причине я заменил реального Озимандиаса (Рамзеса II), чья слава все же дошла на нас, вымышленным Унхасептаром» [14]. Образно-тематическая перестройка в этом авторизованном переводе привела к полному отказу от сонетного канона, хотя открыла в классическом тексте некоторые новые смыслы: оборванная надпись на пьедестале выразительно подчеркивает мысль английского романтика о преходящести земной славы.

Но это только одно из возможных решений. Остальным интерпретациям «Ozymandias» будет посвящена следующая статья.

### Примечание

1. Сохранены орфография и пунктуация автора перевода.

### Библиографический список

1. Ансер Серж. Озимандий [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025\\_ozymandias-moj-perevod/https://stihi.ru/2017/12/03/4886](https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025_ozymandias-moj-perevod/https://stihi.ru/2017/12/03/4886)
2. Гаспаров М.Л. О новом переводе «Ада» Данте, выполненном В.Г. Маранцманом // Данте Алигьери. Божественная комедия: Ад. Чистилище. Рай / Данте Алигьери; [пер. с итал. В. Маранцмана]. СПб., 2006. С. 5–8.
3. Гусманов И.Г. Лирика Шелли. II. (1811–1817 гг.). Орел: «Орлик». 2007. 280 с.
4. Два сонета об одном царе царей / Перси Биши Шелли, Хорас Смит; пер. с англ. и вступ. ст. Анны Золотаревой // Новый Мир, 2016. №4. С.134–136.
5. Дудко А.Э. История переводов сонета П.Б. Шелли «Ozymandias» на русский язык в аспекте сравнительного стиховедения. Статья 1 // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2019. №4 (85). С.118–122.
6. Дудко А.Э. История переводов сонета П.Б. Шелли «Ozymandias» на русский язык в аспекте сравнительного стиховедения. Статья 2 // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2020. №3 (88). С.41–45.
7. Жаткин Д.Н., Рябова А.А. Стихотворение П.-Б.Шелли «Озимандия» в русских переводах конца XIX – начала XX в. // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». 2011. № 1. С. 69–77.
8. Казанцева Н.С. Передача имплицитных смыслов в переводах стихотворения Перси Биши Шелли «Озимандия» // Языкознание и литературоведение в синхронии и диахронии: Альманах совр. науки и образования. Тамбов: изд-во «Грамота», 2007. Ч. 2. С.131–134.
9. Клебанова В.Л. Озимандиас Перси Бише Шелли [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://samlib.ru/k/klebanowa\\_w\\_1/ozym.shtml](http://samlib.ru/k/klebanowa_w_1/ozym.shtml)
10. Косарева Ю.А. Ozymandias [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025\\_ozymandias-moj-perevod/](https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025_ozymandias-moj-perevod/)
11. Костецкая К. Озимандия. Перси Биши Шелли [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://stihi.ru/2018/09/14/5918>
12. Набоков В. Приложение и заметки о просодии // Набоков Вл. Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин». СПб.: Искусство–СПб.; Набоковский фонд, 1998. С. 749–797.
13. Нестеренко Юрий Леонидович // Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Нестеренко,\\_Юрий\\_Леонидович](https://ru.wikipedia.org/wiki/Нестеренко,_Юрий_Леонидович)

14. Нестеренко Юрий Унхасептар [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://coollib.net/node/165974?page=4>
15. *Bygrave St.* Versions of British Romantic writing // *Romantic Writings* / Ed. by Stephen Bygrave. London, 1996. 368 p.
16. *English Poetry. From Collins to Fitzgerald* / *The Harvard classics*, edited by Charles W. Eliot. New York: P.F. Collier & Son Corporation, 1910. Vol. II. Pp. 958.
17. *Leviathan. Ozymandias P. Shelley* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.chitalnya.ru/work/1193305/>
18. *The Poems of Shelley: 2 vol. Vol.2. 1817–1819* / Ed. by K. Everest, G. Matthews. London: Longman, 2000. Pp. 309.

### References

1. *Anser Serge. Ozymandias*. Available at: [https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025\\_ozymandias-moj-perevod/https://stihi.ru/2017/12/03/4886](https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025_ozymandias-moj-perevod/https://stihi.ru/2017/12/03/4886) (accessed 23 August 2021).
  2. *Gasparov M.L.* On the new translation of Dante's «Inferno» by V.G. Marantzman // *Dante Alighieri. Divine Comedy: Hell. Purgatory. Paradise* / Dante Alighieri; [transl. by V. Marantzman]. SPb., 2006. Pp 5–8.
  3. *Gusmanov I.G.* Shelley's lyrics. II. (1811-1817). Orel: Orlik. 2007. 280 p.
  4. *Two Sonnets About One King of Kings* / Percy Bysshe Shelley, Horace Smith; transl. from english and introd. by Anna Zolotareva // *New World*, 2016. №4. Pp 134–136.
  5. *Dudko A.E.* History of P.B. Shelley's «Ozymandias» sonnet translations into russian language in comparative prosody aspect. Article 1 // *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2019. No. 4 (85). Pp. 118–122.
  6. *Dudko A.E.* History of P.B. Shelley's «Ozymandias» sonnet translations into russian language in comparative prosody aspect. Article 2 // *Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2020. No. 3 (88). Pp. 41–45.
  7. *Zhatkin D.N., Ryabova A.A.* Poem by P.B. Shelley «Ozymandia» in Russian translations of the late XIX - early XX cen. // *Bulletin of MSRU. Ser. «Russian Philology»*. 2011. No. 1. Pp. 69–77.
  8. *Kazantseva N.S.* Transfer of implicit meanings in Percy Bysshe Shelley's poem «Ozymandia» translations// *Linguistics and literary criticism in synchronicity and diachrony: almanac, modern science and education*. Tambov: publ. house «Gramota», 2007. Part 2. Pp. 131–134.
  9. *Klebanova V.L.* Ozymandias by Percy Biche Shelley. Available at: [http://samlib.ru/k/klebanowa\\_w\\_l/ozym.shtml](http://samlib.ru/k/klebanowa_w_l/ozym.shtml) (accessed 20 August 2021).
  10. *Kosareva Y.A.* Ozymandias. Available at: [https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025\\_ozymandias-moj-perevod](https://escalibro.com/en/poetry/book/read/12025_ozymandias-moj-perevod) (accessed 20 August 2021).
  11. *Kostetskaya K.* Ozymandias. Percy Bysshe Shelley. Available at: <https://stihi.ru/2018/09/14/5918> (accessed 22 August 2021).
  12. *Nabokov V.* Appendix and notes on prosody // *Nabokov VI. Commentary on the novel by Alexander Pushkin «Eugene Onegin»*. SPb.: Art – SPb.; The Nabokov Foundation, 1998. Pp. 749–797.
  13. *Nesterenko Yuri Leonidovich* // *Wikipedia*. Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Nesterenko,\\_Yuri\\_Leonidovich](https://ru.wikipedia.org/wiki/Nesterenko,_Yuri_Leonidovich) (accessed 23 August 2021).
  14. *Nesterenko Yuri Unkhaseptar*. Available at: <https://coollib.net/node/165974?page=4> (accessed 23 August 2021).
  15. *Bygrave St.* Versions of British Romantic writing // *Romantic Writings* / Ed. by Stephen Bygrave. London, 1996. 368 p.
  16. *English Poetry. From Collins to Fitzgerald* / *The Harvard classics*, edited by Charles W. Eliot. New York: P.F. Collier & Son Corporation, 1910. Vol. II. Pp. 958.
  17. *Leviathan. Ozymandias P. Shelley*. Available at: <https://www.chitalnya.ru/work/1193305/> (accessed 23 August 2021).
  18. *The Poems of Shelley: 2 vol. Vol.2. 1817–1819* / Ed. by K. Everest, G. Matthews. London: Longman, 2000. Pp. 309.
-

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

**КОРОЛЬКОВА А.В.**

доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и журналистики, Смоленский государственный университет  
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

**KOROLKOVA A.V.**

Professor of the Department of Literature and Journalism,  
Doctor of Philology Smolensk State University  
E-mail: lika.korolkova@bk.ru

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МОСКВА» И ТЕМАТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ЛЮБОВЬ» В КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ КОМЕДИИ «ГОРЕ ОТ УМА» А.С. ГРИБОЕДОВА**

**THE SEMANTIC FIELD «MOSCOW» AND THE THEME GROUP «LOVE» IN THE COMPOSITIONAL STRUCTURE OF THE COMEDY «WINE FROM MIND» BY A.S. GRIBOEDOV**

*В статье говорится о семантическом поле комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» «Москва» и тематической группе «любовь». В целом можно утверждать, что семантическое поле «Москва» и связанная с ним тематическая группа «любовь» (уступающая по количеству компонентов) являются важными элементами не только проблематики комедии, но и ее композиционной оригинальной структуры.*

*Семантическое поле «Москва» насчитывает 33 структурные единицы. Развитие темы Москвы традиционно связывают с образом Фамусова (широко используется определение фамусовская Москва). Традиционный взгляд находит подтверждение при рассмотрении количественных данных.*

*Тематическая группа «любовь» обособлена от иных структур текста. Несмотря на небольшое количество словарных единиц, составляющих группу «любовь» (40), она столь же значима, что и композиционный рефрен «ум/безумие». Хотя любовная интрига присутствует в семнадцати явлениях и кажется отодвинутой на второй план, в комедии четко очерчен «любовный треугольник». Имена Чацкого (72 употребления), Софьи (61 употребление) и Молчалина (55 употреблений) находятся среди первых знаменательных слов алфавитно-частотного словаря, что свидетельствует о главенствующем положении любовной темы в произведении.*

*Ключевые слова:* комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума», семантическое поле «Москва», тематическая группа «любовь».

*The article talks about the semantic field of the comedy by A.S. Griboedov «Woe from Wit» «Moscow» and the thematic group «love». In general, it can be argued that the semantic field «Moscow» and the related thematic group «love» (inferior in the number of components) are important elements not only of the problems of comedy, but also of its compositional original structure.*

*The semantic field «Moscow» has 33 structural units. The development of the Moscow theme is traditionally associated with the image of Famusov (the definition of Famusov Moscow is widely used). The traditional view finds support when looking at quantitative data.*

*The thematic group «love» is separated from other structures of the text. Despite the small number of vocabulary units that make up the group «love» (40), it is just as significant as the compositional refrain «mind / madness». Although the love affair is present in seventeen phenomena and seems to be relegated to the background, the «love triangle» is clearly delineated in the comedy. The names of Chatsky (72 uses), Sophia (61 uses) and Molchalin (55 uses) are among the first significant words of the alphabetical-frequency dictionary, which indicates the dominant position of the love theme in the work.*

*Keywords:* comedy by A. S. Griboedov “Woe from wit”, semantic field “Moscow”, thematic group “love”.

Комедия “Горе от ума” как нечто совершенно выходящее из ряда драматических произведений своего времени еще в пору хождения в списках привлекла внимание как рядовых читателей, так и профессиональных литераторов.

“Это яркая бытовая картина и смелая общественная сатира. Подробности обстановки дворового быта, типы, характеры, вкусы и настроения грибоедовской Москвы, затем обличение недостатков, предрассудков и уродливости этой жизни занимает слишком много места в пьесе. И хотя “Горе от ума” дает, как всякое истинное художественное произведение, достаточно материалов для обобщений, но в самом содержании комедии элементы быта и общественные заглушают психологические, а

философским темам, мотивам «мировой скорби» вовсе не осталось места», – отмечает Н.К. Пиксанов в работе «Творческая история «Горя от ума» А.С. Грибоедова [6, с. 304].

«Вкусы и настроения грибоедовской Москвы» являются важнейшей частью проблематики комедии, своеобразной доминантой, несмотря на то, что по количеству структурных единиц оно значительно уступает семантическим полям «ум/безумие/глупость». Заметим, что количественные характеристики семантических полей комедии «Горе от ума» основаны на материалах «Алфавитно-частотного и частотного словаря комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», составленного нами [4].

Семантическое поле «Москва» комедии, включает

словарные единицы: Москва – 25 словоупотреблений, московский – 6 словоупотреблений. Семантическими связями с этим композиционным образованием скреплена такая единица как Кузнецкий мост (название одной из улиц города) – 2 словоупотребления. Названную лексическую единицу мы включаем в состав семантического поля «Москва».

Рассмотрим в композиционной структуре произведения развитие темы «Москва».

Тема Москвы традиционно связана с образом Фамусова, известен термин «фамусовская Москва», введенный М.О. Гершензоном [1]. Фамусов – представитель старого гостеприимного хлебосольного московского барства, так похожий на дядю самого поэта. (Вспоминается очерк А.С. Грибоедова «Портрет моего дяди»). Фамусов – носитель старинных московских традиций, связующий «век нынешний и век минувший». Он по-своему любит Москву и гордится ею. Фамусов начинает развитие темы Москвы в действии первом явлении четвертом и заканчивает ее в действии четвертом явлении пятнадцатом. В репликах Фамусова словарные единицы из семантического поля «Москва» употребляются 12 раз, в речи Чацкого – 10 раз, в речах Натальи Дмитриевны – 3 раза, Молчалина – 2 раза, Софьи, Скалозуба, Хлестовой, Лизы, Платона Михайловича, графини-внучки по 1 разу.

Итак, начинается тема в действии первом явлении четвертом (2 словоупотребления), продолжается развитие в явлении пятом (1 словоупотребление в реплике Лизы) и явлении седьмом (3 словоупотребления в репликах Чацкого и Софьи) того же действия.

Во втором действии в явлении первом и третьем этой темы лишь касаются (по 1 словоупотреблению), а в явлении пятом наблюдается кульминация развития действия (7 словоупотреблений), связанная с образом Фамусова, прежде всего, затем с образами Чацкого и Скалозуба. Кульминация развития темы «Москва» совпадает с кульминацией в лексических гнездах «люди», «служба», «чинь». Здесь продолжается спор Чацкого и Фамусова, начатый ранее, о ценностях «века минувшего» и «века нынешнего».

В третьем действии тема развивается в явлении третьем (1 словоупотребление), в явлении пятом (2 словоупотребления), шестом (3 словоупотребления), восьмом (1 словоупотребление), двадцать первом (1 словоупотребление) и нарастает в явлении двадцать втором (4 словоупотребления), что связано с монологом Чацкого о «рабском подражании» «стороне чужой». Развитие темы приостанавливается на 13 явлений. В действии четвертом появляется Репетилов, с образом которого связано развитие множества тем, но не темы «Москва».

В действии четвертом прерванное развитие темы «Москвы» продолжается в явлении четырнадцатом (4 словоупотребления). В репликах Фамусова (2 словоупотребления) и монологе Чацкого (2 словоупотребления) еще раз сталкиваются два противоположных взгляда на мир. Последнюю точку в развитии данной темы ставит Фамусов в последнем явлении, его Москва

торжествует, устои незыблемы.

А.С. Грибоедов стремился к созданию всеобъемлющего образа Москвы, поэтому в комедии возникает Москва Фамусова, Софьи, Молчалина, Хлестовой, Скалозуба, Лизы, Натальи Дмитриевны, Платона Михайловича с одной стороны и Чацкого, с другой стороны. Противоположность в восприятии персонажами темы-образа Москвы является движущей силой развития темы внутри этого семантического поля. Две линии развития темы переплетаются, переливаются, взаимно дополняют друг друга, поэтому и возникает неповторимый образ города.

Ю.М. Лотман таким образом поясняет подобное закономерное явление композиции текста: «... художественный текст строится на основе двух типов отношений: сопоставления повторяющихся эквивалентных элементов и сопоставления не эквивалентных элементов» [5, с. 102].

У самого Грибоедова сложное отношение к родному городу. С одной стороны: «...в Москве все не по мне. Праздность, роскошь, не сопряженная ни с малейшим чувством к чему-нибудь хорошему... ни в ком нет любви к чему-нибудь изящному» [3, с. 508]. С другой стороны он стремится в Москву и Петербург как в средоточие культурной жизни, ощущая свое кровное родство с древней столицей, родным городом.

Хочется отметить, что в комедии не возникает противопоставления двух столиц Москвы и Петербурга, характерное для многих литературных произведений и жизни того времени. В комедии словоформы «Петербург» употребляются 4 раза (в речи Чацкого 2 раза, по 1 разу в репликах Молчалина и княгини Тугоуховской). Несмотря на то, что в Москве у Чацкого «душа каким-то горем сжата», Петербург не выглядит в его освещении принципиально иным городом. Петербургом восхищается Молчалин, для которого этот город символизирует высший этап карьеры. Петербург для Чацкого, как и для самого Грибоедова, это город, в котором «... по крайней мере имею несколько таких людей, которые ... судят обо мне и смотрят с той стороны, с которой хочу, чтоб на меня смотрели...» [3, с. 508].

В композиционном развитии семантического поля «Москва» важную роль играют тематические повторы. В основном это повторы двукратные. Они наблюдаются как в речи одного персонажа, так и разных.

Так, в репликах Чацкого звучит разочарование и страдание. **Действие третье явление двадцать второе.**

**Чацкий:** Душа здесь у меня каким-то горем сжата,  
И в многолюдстве я потерял, сам не свой.  
Нет! Недоволен я Москвой!

\* \* \*

**Действие четвертое явление четырнадцатое.**

**Чацкий:** ...Куда меня закинула судьба!  
Все гонят! все клянут! Мучителей толпа,  
В любви предателей, в вражде неутомимых...  
Вон из Москвы! сюда я больше не езду.

Данный повтор еще более заметен в ткани лексического гнезда и комедии в целом, так как в действии

третьем явлении двадцать втором и действии четвертом явлении четырнадцатом наблюдаются периоды активного развития темы «Москвы» в произведении (по 4 словоупотребления).

Двукратный тематический повтор мы наблюдаем в репликах Фамусова, раздраженного влиянием «авторов, мод и муз» Кузнецкого моста. (Действие первое явление третье и действие четвертое явление четырнадцатое). Примером тематического повтора в репликах разных персонажей могут служить несколько варьированные, но, по сути, совпадающие высказывания Лизы и Фамусова о «московских» взглядах на женихов, да и реплика Чацкого о том, что же потребуют в Москве от жениха («с именем быть и в чине»). Мы полагаем, что перед нами опосредованные тематические повторы (действие первое явление пятое, – Лиза; действие второе явление второе, – Фамусов; действие первое явление седьмое, – Чацкий). Выше уже говорилось об этом тематическом повторе.

Тематические повторы играют важную роль в композиционной структуре этого семантического поля. Приведенные нами примеры не исчерпывают всего их многообразия.

В связи с рассмотрением темы «Москвы» и тематических повторов, возникает вопрос о сверхстиховых повторах. Термин сверхстиховые повторы введен Ю.М. Лотманом.

«Повторы сверхстиховых элементов текста строятся на более высоком уровне, по тем же принципам, что и повторы низших единиц. Раскрывая тождественное в противоположном и различное в сходном, сверхстиховые повторы образуют семантическую парадигму, вхождение в которую раскрывает смысл каждого из кусков текста совершенно иначе, чем тот, который обнаруживается в нем при изолированном рассмотрении» [5, с. 231]. Ткань сверхстиховых повторов может быть очень сложна. Фразы, отдельные словосочетания, стихи, сюжетные линии, типичные ситуации кочуют из одного литературного произведения по многим другим, иногда забывается первоисточник такого повтора. Масса стихов из «Горя от ума» давно стали афоризмами и зажили отдельной самостоятельной жизнью.

«Художественный текст... можно рассматривать в качестве особым образом устроенного механизма, обладающего способностью заключать в себе исключительно высоко сконцентрированную информацию... Одновременно включенность художественного текста во многие взаимно пересекающиеся внетекстовые структуры... делает художественное произведение носителем многих чрезвычайно сложных соотносящихся между собой значений» [5, с. 360–364].

Рассмотрение сверхстиховых повторов из «Горя от ума» и вхождение этого художественного произведения во внетекстовую структуру не входит в нашу задачу, это отдельная серьезная проблема. Но мы остановимся на нескольких повторах такого рода, связанных тематически с семантическим полем «Москва» и темой московских барышень-невест. Сверхстиховой тематический

повтор возникает в романе в стихах А.С.Пушкина «Евгений Онегин». К главе VII романа Пушкин взял три эпиграфа из Дмитриева, из Баратынского и из комедии А.С.Грибоедова. Поэтому мы и полагаем, что в тематической структуре этой главы наблюдаются сверхстиховые повторы из «Горя от ума».

Это тема московских барышень-невест.

«Горе от ума» **действие второе явление пятое.**

**Фамусов:** Что ж? у кого сестра, племянница есть, дочь;

в Москве ведь нет невестам перевода;  
Чего? плодятся год от года...

\* \* \*

«Евгений Онегин» глава VII строфа XXVI  
Что ж, матушка? Зачем же дело стало?  
В Москву, на ярманку невест!  
Там, слышно, много праздных мест.

Второй сверхстиховой повтор касается характеристики московского общества.

«Горе от ума» **действие второе явление седьмое.**

**Чацкий:** Что нового покажет мне Москва?

Вчера был бал, а завтра будет два,  
Тот сватался – успел, а тот дал промах.  
Все тот же толк, и те ж стихи в альбомах.

\* \* \*

«Евгений Онегин» глава VII строфа XLV  
Но в них не видно перемены;  
Все в них на старый образец...

В «Евгении Онегине» упоминаются «родственные обеды», о которых много говорит Фамусов.

Можно привести достаточно примеров сверхстиховых повторов из комедии «Горе от ума» в романе «Евгений Онегин», да и во многих других художественных текстах, но это не входит в нашу задачу.

#### **Тематическая группа «любовь».**

Следующий композиционно-структурный компонент, который мы рассмотрим, это тематическая группа «любовь».

Она является одним из основных композиционных отрезков, общеизвестны слова самого автора, который считает движущей силой произведения ситуацию, когда «девушка сама не глупая предпочитает дурака умному человеку».

Насчитывается 40 структурных элементов данного сегмента текста: любовь – 14 словоупотреблений, любить – 14 словоупотреблений, влюбленный – 4 словоупотребления, любовник – 3 словоупотребления, любимый, любимец, разлюбит, полюбить по 1 словоупотреблению.

В реплике Лизы в действии первом явлении первом: «Ах! амур проклятый!» – словоформа амур синонимична слову любовь, границы тематической группы расширяются. И мы включаем словоформу амур в соответствующее композиционное образование.

В репликах Репетилова в действии четвертом явлении четвертом употребляется слово категории состояния «любо», несмотря на известную семантическую близость к корню слова любить, мы не включаем дан-

ную единицу в тематическую группу «любовь».

Основным носителем темы является Чацкий, в его репликах тема возникает 13 раз, далее – Лиза (8 словоупотреблений), Софья и Молчалин касаются темы по 6 раз, в речи Репетилова тема появляется 3 раза, Фамусова – 2 раза, Натальи Дмитриевны и Скалозуба по 1 разу.

Развитие тематической группы «любовь» происходит неравномерно, но на протяжении всей комедии любовная интрига неизменно ощущается как движущий мотив.

Любовная интрига важна в произведении, но находится как бы в тени, она незаметна для большинства персонажей пьесы, это подводное течение, но оно определяет поведение главных героев.

В движении любовной темы участвуют, по сути, Чацкий, Лиза, Софья и Молчалин.

В первом действии любовная тематика присутствует в явлении втором (1 словоупотребление), четвертом (1 словоупотребление). Напряжение развития темы нарастает в явлении пятом (4 словоупотребления), где Лиза и Софья обсуждают любовные дела барышни, и явлении седьмом (4 словоупотребления), что связано с появлением пылкого влюбленного – Чацкого.

Во втором действии в первых явлениях любовная тема не появляется (лишь в явлении четвертом 1 словоупотребление), в них активно развиваются многие темы. Тема «Москвы», которая в пятом явлении достигает кульминации, темы – «люди», «служба», «чины», «ум/безумье». В этом же действии в явлениях одиннадцатом, двенадцатом, четырнадцатом не участвует Фамусов, и развитие любовной темы возобновляется, приподнимая на миг завесу над истинными чувствами героев (соответственно 2, 2 и 1 словоупотребление).

В развитии любовной темы мы видим кульминационный момент в действии третьем явлении первом, когда происходит объяснение Чацкого и Софьи, так и не понявших, не услышавших друг друга (6 словоупотреблений). Чацкий твердит Софье о своей любви, а она открыто говорит о любви к Молчалину. Чацкий слышит и не верит. Не случайно естественность жизненной ситуации так восхитила Пушкина.

Дальнейшая игра любовных чувств героев в этом действии скрыта от пристальных глаз остальных персонажей, чувствуется внутреннее волнение. Любовной темы лишь касаются в явлении третьем (1 словоупотребление), в явлении шестом (1 словоупотребление), четырнадцатом (1 словоупотребление).

В действии четвертом наблюдается некоторый подъем в развитии темы. В явлении четвертом тему продолжает Репетилов, признаваясь в любви к Чацкому (3 словоупотребления), это своеобразная ретардация любовной интриги, ведущейся главными героями. В явлении одиннадцатом (1 словоупотребление) Лиза подхватывает тему. В явлении двенадцатом разговор Лизы и Молчалина, саморазоблачительные реплики которого о нелюбви к Софье и склонности к Лизе, по сути, завершают любовную интригу (5 словоупотреблений). Все расставлено по своим местам.

Завершает развитие темы Чацкий в явлении четырнадцатом, развенчивая свою любовь, смеясь над «любовью» Софьи и низостью ее избранника (3 словоупотребления). Чацкий, которого влекла в Москву любовь, проходит путь от высшего накала любовной страсти до полного краха и разочарования, такой же путь проходит и Софья.

Традиционно считается, что Молчалина мало интересуют любовные переживания, он просто приспосабливается к определенной ситуации. В комедии в репликах Молчалина столько же словоупотреблений из тематической группы «любовь», сколько и в речах Софьи. Кроме того, реплики Молчалина немногословны, он оправдывает «говорящую» фамилию, мало участвует в развитии лексических гнезд и тематических групп пьесы. Если из всего словарного массива комедии слова, принадлежащие Чацкому составляют 28,1 процента (3855 словоупотреблений), то слова, встречающиеся в репликах Молчалина составляют 4,2 процента (573 словоупотребления). Таким образом, участие Молчалина в развитии любовной темы просто преуменьшается, Молчалин – не просто третий в любовном треугольнике, он ведет свою собственную любовную игру. Он собирается «без свадьбы дело проволочить» с одной стороны, с другой стороны он следует собственным чувствам и желаниям, заигрывая с Лизой, будучи уверенным в полной своей свободе и безнаказанности.

Образ Лизы чрезвычайно важен в развитии любовной темы. Многие ученые обращали внимание на то, что этот образ близок к традиционному типу субреток классицистической французской комедии. А именно субретки во многих классицистических комедиях вели любовную интригу.

Лиза ведет тему наряду с Чацким. (В ее речи количество словарных единиц тематической группы «любовь» уступает лишь количеству единиц из этой группы в репликах Чацкого).

Тематическая группа «любовь» в композиционной структуре содержит тематические повторы. Они многократны в речи Чацкого, когда он твердит о любви к Софье (действие первое явление седьмое, действие третье явление первое, действие четвертое явление четырнадцатое). Конечно, повторы опосредованные, так как тема, развиваясь, претерпевает изменения, также изменяются и оттенки любовного чувства.

Именно эти повторы придают психологическую убедительность и глубину развитию любовной темы в репликах главного героя, концентрируют «любовное» действие вокруг него.

В речи Софьи наблюдается двойной тематический повтор. Она говорит о нежных чувствах к Молчалину, а также рисует образ своего «идеального возлюбленного.» (Действие первое явление пятое и действие третье явление первое). Становится очевидно, что Софья любит в Молчалине еще и «идеал московских всех мужей», почерпнутый в сентиментальных романах.

В немногочисленных репликах Молчалина также наблюдается двойной тематический повтор, когда он го-

ворит о своей «любви» Лизе. (Действие третье явление двенадцатое, действие четвертое явление двенадцатое).

Таким образом, прямые и опосредованные повторы в ткани тематической группы «любовь» можно расценить и как композиционный прием и как психологическое обоснование, подоплеку поступков персонажей.

В целом, можно утверждать, что семантическое поле «Москва» и связанная с ним тематическая группа «любовь» (уступающая по количеству компонентов) являются важными элементами не только проблематики комедии, но и ее композиционной оригинальной структуры.

Семантическое поле «Москва» насчитывает 33 структурные единицы. Развитие темы Москвы традиционно связывают с образом Фамусова (широко используется определение фамусовская Москва). Традиционный взгляд находит подтверждение при рассмотрении количественных данных. В репликах Фамусова тема Москвы фигурирует 12 раз, он ведет тему. В речах Чацкого тема Москвы возникает реже (10 словоупотреблений). В пределах семантического поля «Москва» проявляется обычное противоречие, присутствующее при развитии всех тем произведения (за исключением темы любви).

Кроме того, Фамусов и начинает развитие рассматриваемой темы и завершает ее. Устой Москвы Фамусова незыблемы.

В ряду сегментов текста, развитие тем которых связано с образом Чацкого, следует назвать тематическую группу «любовь». Это композиционное образование обособлено от иных структур текста. Несмотря на небольшое количество словарных единиц, составляющих группу «любовь» (40), она столь же значима, что и композиционный рефрен «ум/безумие». Хотя любовная интрига присутствует в семнадцати явлениях и кажется отодвинутой на второй план, в комедии четко очерчен «любовный треугольник». Имена Чацкого (72 употребления), Софьи (61 употребление) и Молчалина (55 употреблений) находятся среди первых знаменательных слов алфавитно-частотного словаря, что свидетельствует о главенствующем положении любовной темы в произведении. Основными же носителями любовной темы являются Чацкий (13 словоупотреблений) и Лиза (8 словоупотреблений). Одинаковое количество словарных единиц в репликах Софьи и Молчалина (по 6) подчеркивают обманчивую внешнюю общность героев.

#### Библиографический список

1. Гершензон М.О. Грибоедовская Москва; П. Я. Чаадаев; Очерки прошлого; [сост., вступ. ст., С. 3–26, примеч. В.Ю. Проскуриной]. Москва: Московский рабочий, 1989. 398 с.
2. Грибоедов А.С. Горь от ума // Под редакцией Пиксанова Н.К. При участии Гришунина А.Л. М.: Наука, 1969. 399 с.
3. Грибоедов А.С. Сочинения. Письма. / Подгот. текста, предисл. и коммент. В. Орлова М.; Л.: Гослитиздат, 1959. 782 с.
4. Королькова А.В. Алфавитно-частотный и частотный словари комедии А.С. Грибоедова «Горь от ума» Смоленск: издательство СГУ, 1996. 103 с.
5. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970. 384 с.
6. Пиксанов Н.К. Творческая история «Горь от ума» А.С. Грибоедова. АН СССР. Отделение литературы и яз. комиссии по истории филол. наук. Москва: Наука, 1971. 400 с.

#### References

1. Gershenzon M. O. Griboyedovskaya Moscow; P. Ya. Chaadaev; Essays of the past / M. O. Gershenzon; [comp., introductory article, Pp. 3–26, note by V. Yu. Proskurina]. Moscow: Moskovsky rabochy, 1989. 398 p.
2. Griboyedov A. S. Woe from wit // Edited by N. K. Pixanov. With the participation of Grishunin A. L. M.: Nauka, 1969, 399 p.
3. Griboyedov A. S. Essays. Letters. / Podgot. text, preface. and comment. V. Orlova-M.; L.: Goslitizdat, 1959 – 782 p.
4. Korolkova A. V. Alphabetic-frequency and frequency dictionaries of the comedy by A. S. Griboyedov “Woe from wit” Smolensk: SSU Publishing House, 1996. 103 p.
5. Lotman Yu. M. The structure of a literary text. - Moscow: Iskusstvo, 1970. 384 p.
6. Pixanov N. K. The creative history of “Grief from the mind” by A. S. Griboyedov. USSR Academy OF Sciences. Department of Literature and Yaz. commissions on the history of philological sciences. Moscow: Nauka, 1971. 400 p.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**КРУГЛОВА Е.Е.**

аспирант, кафедра русской литературы, Московский  
городской педагогический университет  
E-mail: elkruglova@list.ru

**KRUGLOVA E.E.**

Aspirant, Department of Russian Literature, Moscow City  
University  
E-mail: elkruglova@list.ru

**«МАТЬ РАСТИЛА... ДАЛЕКОГО СЕБЕ СЫНА»: БИОГРАФИЧЕСКИЕ МИФЫ О ТУРГЕНЕВЕ  
В СВЕТЕ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ**

**«MOTHER RAISED ... A DISTANT SON»: BIOGRAPHICAL MYTHS ABOUT TURGENEV  
IN THE LIGHT OF PSYCHOANALYTIC STUDY**

*В статье представлена деконструкция биографического мифа о Тургеневе, в плане взаимоотношений писателя с его матерью. Анализ эпистолярного наследия В.П. Тургеневой с помощью психоаналитической теории привязанности помогает не только прояснить сложные отношения Тургенева с матерью, но и лучше понять значение автобиографических элементов, восходящих к этим отношениям, в художественном наследии писателя.*

*Ключевые слова:* «Стихотворения в прозе», И.С. Тургенев, В.П. Тургенева, биографический миф, психоанализ, привязанность.

*The article presents a deconstruction of the biographical myth about Turgenev, in terms of the writer's relationship with his mother. The analysis of the epistolary heritage of V.P. Turgeneva with the help of the psychoanalytic theory of attachment helps not only to clarify the complex relationship between Turgenev and his mother, but also to better understand the meaning of the autobiographical elements that go back to these relations in the writer's artistic heritage.*

*Keywords:* «Poems in prose», I.S. Turgenev, V.P. Turgeneva, biographical myth, psychoanalysis, attachment.

Биография писателя имеет очень важное значение для понимания его творчества, её факты содержат прямые и косвенные «подсказки» для интерпретации его текстов: с кем встречался автор и обсуждал волнующие его проблемы, какие книги он читал, какие жизненные обстоятельства наполняли его опыт. Кроме биографии (установленных историками литературы биографических фактов из жизни писателя) современное литературоведение изучает феномены, определяемые понятиями биографический и автобиографический миф. В 1920-е годы Б.В. Томашевский ввел понятие «биографической легенды»: «Своим стараниям поэт предпосылал не реальную – послужную свою биографию, а свою идеальную биографическую легенду. Для историка литературы только она и важна для воссоздания той психологической среды, которая окружала эти произведения, и она необходима постольку, поскольку в самом произведении заключены намеки на эти биографически-реальные или легендарные, безразлично – факты его жизни» [12, с. 8]. Источниками биографического мифа, как определила авторскую легенду Д. М. Магомедова, считаются «в первую очередь quasi-биографические сочинения: «исповеди», «признания», «дневники», «путевые записки», письма, интервью, а также рассыпанные в текстах биографические намеки» [8, с. 66]. Этот миф живет не только в сознании современников писателя, он продолжает жить и в сознании читателей следующих поколений, и что важно – поддерживается исследователями его творчества.

В 1970-2000 гг. исследование биографического мифа нашло развитие на материале литературы XVIII–

XIX вв. и Серебряного века в работах Ю.М. Лотмана, Д.М. Магомедовой, Т.Г. Шеметовой и др. Таким образом, биографические мифы, созданные «в сотворчестве» писателем и коллективным сознанием его современников, читателей и исследователей, являются значимым элементом литературного процесса, истории литературы и литературоведения.

В задачу нашего исследования входит рассмотрение влияния одного из аспектов биографического мифа И. С. Тургенева на изучение его биографии и творчества, а именно – отношений писателя с его матерью. В биографическую легенду Тургенева входит жестокость Варвары Петровны к своим детям и к сыну Ивану в частности. Биографы приходят к такому выводу на основании нескольких частных высказываний писателя в разговорах о том, что мать его была, сурово наказывала неизвестно за что, а также была жестока к крестьянам, что в интерпретациях исследователей выстраивает прямую связь с жестокостью по отношению к детям.

Необходимо отметить, что тургеневские биографические описания – Ф.И. Бизюкина, Н.М. Гутьяра, Б.К. Зайцева, И.И. Иванова, Ю.В. Лебедева, В.Л. Львова-Рогачевского, И.Ф. Рынды, Х.Э. Суньиги, А. Труайи, Н.М. Чернова, В.Е. Чешихина-Ветринского – хоть и сходятся в последовательности событий, различаются эмоциональной интерпретацией межличностных отношений, происходивших в семье Тургеневых, включая предубежденные оценки по отношению к матери писателя. Поэтому в своем исследовании мы опираемся не только на биографические, но и на эпистолярные источ-

ники – письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу, созданные в период его юности [11].

Писатель отчасти сам повлиял на возникновение мифа о себе, используя мать в качестве прототипа жестокой помещицы («Муму», «Собственная господская контора» и др.), но упоминал о её суровом нраве как матери только в разговорах. Нет оснований говорить, что Тургенев сознательно конструировал «автомиф», включая в него «несчастливое детство» из-за жестокого обращения матери. Напротив, как мы покажем ниже, его отношения с матерью были гораздо сложнее и неоднозначней, что нашло выражение в лирической теме многих произведений писателя.

В настоящее время исследователи склонны говорить о том, что отношения В.П. Тургеневой с ее сыном мало укладываются в сложившуюся стереотипную формулу. Как пишет автор вступительной статьи к книге «Твой друг и мать Варвара Тургенева: письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838–1844)» Е.Н. Левина, «наиболее полное и разностороннее представление о личности и судьбе Варвары Петровны Тургеневой дают не работы исследователей, не высказывания критиков, а ее личная переписка с сыном Иваном» [11, с. 8], а также тот факт, что эти письма способны «в значительной степени освободить тургеневскую семейную историю от тех мифов, которыми она в известной степени окружена» [11, с. 20]. По мнению И.А. Беляевой, перед читателями этих писем раскроются «непростые, чуждые только одной краски, отношения Тургенева с матерью, возможно, выявится что-то до сих пор неведомое и в личности самого писателя, резко высветится драматизм, а порой и трагизм правды каждого участника семейной истории» [1, с. 60].

Судьба В.П. Тургеневой складывалась непросто. Детство её прошло в атмосфере неприятия и насилия, а в подростковом возрасте осложнилось необходимостью самозащиты от сексуальных домогательств отца. К тому же сама Варвара Петровна не отличалась милотой, что могло существенно повлиять на адекватность ее самооценки. Вышла замуж она за первого, сделавшего ей предложение (со стороны жениха это был брак по расчету). В итоге уже зрелая женщина, не имевшая опыта эмоционально-близких отношений, соответственно, с неразвитой эмпатией и нестабильным самоотношением, всю жизнь находившаяся в психологически-неблагоприятных условиях, получила огромное наследство, а, следовательно, и власть. «Годы замужней жизни были для Варвары Петровны рядом оскорблений и унижений» [10, с. 10], – пишет биограф Тургенева И.Ф. Рында, по-видимому, имея в виду неоднократные измены С.Н. Тургенева, которые Варваре Петровне приходилось молча терпеть, т. к. на ее упреки муж только отмалчивался, а при сильных вспышках ревности, умел ей и пригрозить [См.: 4, с. 17].

Усилившееся чувство неполноценности из-за отсутствия любви привело ее к нервным срывам и злоупотреблению властью по отношению к своим крепостным крестьянам, она «старалась выместить на окружающих всю горечь неудавшейся жизни» [10, с. 10], эмоциональ-

но неустойчивые черты характера проявились в полной мере и реализовывались в алогичных поступках, жесткости, противоречивости желаний. «Хотя в ее действиях не было идейной, последовательной жестокости: сегодня, например, она награждала какого-нибудь из принадлежавших ей крепостных, а завтра, повинувшись внезапно вспыхнувшему капризу, или отдавала в солдаты, или же, оторвав от семьи, отсылала в отдаленную деревню» [10, с. 10], – пишет И.Ф. Рында.

С появлением сыновей ее амбивалентное отношение к мужу (с одной стороны, любовь, а с другой – ненависть за его холодность) было перенесено на них. Беспочвенные наказания чередовались с приступами гордости за их успехи и попытками дружеского отношения: «Неровностью же отличалось и ее отношение к собственным детям» [10, с.10], «прилив горячей нежности сменялся беспочвенной злобой» [10, с. 23]. Так, например, Тургенев рассказывал: «Драли меня за всякие пустяки чуть не всякий день» [Цит. по: 14, с. 6]. Общеизвестна история, когда Варвара Петровна секла Ваню розгами, и он сам не понимал, за что. Чувствуя несправедливое обращение, мальчик хотел бежать ночью из дома, но его остановил наставник, который наутро поговорил с Варварой Петровной, и она простила Ваню эту неизвестную ему провинность.

В тоже время, мы находим в письме Варвары Петровны такой фрагмент, где она сетует на то, что Иван неэкономно распоряжается деньгами и не дает ей отчета о расходах: «Я виновата перед тобою, что с младенчества не приучила тебя к сему строгостью... розгой, потому что это только на вас с братом всегда и действовало. Слово – *je vous ordonne* (я вам приказываю. – фр.) вы его понимали. – Но! При слове *je vous prie* (я вас прошу. – фр.) вы отвечали (утрач.) смехом хи-хи-хи и ничего не делали» [11, с.74].

Что касается образа Тургенева-ребенка, то надо сказать, что наказания не сделали маленького Ваню забитым и пугливым – по свидетельствам биографов, он отличался непосредственностью и экспансивностью [10]. Сама Варвара Петровна пишет: «В детстве вы были сечены, а не притеснены, входили в комнаты шумно, без страха» [11, с. 216].

К маленькому Ивану Варвара Петровна с детства испытывала большую привязанность, чем к старшему сыну, старалась замечать его наклонности и развивать их. Так, она рано заметила литературный дар у Ивана, приучала его к свободному владению пером: «Тебе описать людей, с которыми ты в дружбе, не бесполезно. Привык бы описывать характеры, черты...» [Цит. по: 13, с. 59]. Это был совет юноше, еще серьезно не помышлявшему о своем предназначении [13, с.59].

Позже, в 1840 г., она объясняла свое отношение к Ивану в письме старшему сыну Николаю: «Я люблю Ваню, знаю, что и твой он фаворит! – *Benjamin de la famille* (любимец семьи. – фр.) – столько же мой, как и твой. Все его балуем, он маленький. Он материн портрет, а ты – подобие любимого отца и мужа, ты первенец» [11, с. 428].

Н. М. Чернов отмечает, что «Иван Тургенев в позднейших отзывах, особенно в так называемых “дружеских беседах”, часто бывал несправедлив к своим родителям. Следует, однако, иметь в виду, что его устные рассказы скорее носили характер художественных импровизаций, нежели воспоминаний в общепринятом смысле» [13, с. 60].

Таким образом, мы не исключаем тот факт, что восприятие и оценка собственных отношений с матерью у Тургенева могла быть не всегда объективной, могла исходить из внутренних установок, вытесненных или замещенных воспоминаний, что нередко случается в сложных детско-родительских отношениях.

Тем не менее при анализе эпистолярного наследия матери (письма Тургенева к ней не сохранились) можно сделать вывод, что отношения между ними, по крайней мере в первые годы после его отъезда на учебу в Германию, были близкими и доверительными. Об этом говорят многочисленные цитаты из писем Тургенева матери в ее письмах к сыну. Мы видим, что Тургенев, в силу молодости и беспечности, хоть и не так часто писал матери, как она хотела, но когда писал, – делился с ней различными интимными переживаниями, рассказывал о влюбленностях, обсуждал свои знакомства, подробно описывал свои путешествия и увиденное. «О конце твоего письма... о твоих любвишках, о m-m T...f. Вот новости... Я прежде прочла в твоём сердце, чем ты сам, и сама начала к тебе писать... Разве я мать, как другие. Я всегда с вами, и вся для вас, и вся ваша» [11, с. 119]; «Итак, ты любишь. Любовь в малолетстве, конечно, это самое приятное время. – Но! непродолжительно. – И после первого поцелуя в перчаточке ручку – захочется поцеловать без перчатки... а там!..» [11, с. 120]; «Что касается твоего откровения со швейцарочкою в Берне...» [11, с. 134].

Однако с каждым годом Варвара Петровна все острее переживала отстранение Ивана, сын вырос, заводил знакомых, менял интересы и писал матери реже и сдержанней: «Было время, что ты понимал и мои страдания, и мое молчанье» [11, с. 494]. В связи с этим Варваре Петровне все время казалось, что дети от нее что-то скрывают и недоговаривают, тон писем все больше приобретал оттенок отчаянья, крайностей – от безмерной нежности до упреков. Перепады настроения в письмах случались все чаще. Так, мы видим в письмах 1843 г.: «Я со слезами прошу тебя, Ванюшка – сделай милость – будь со мною откровенен. Мое все твоё – так на что же тебе таиться...» [11, с. 491]. Порой интонация приобретала характер угроз и одновременно мольбы о спасении: «Возьмите меня, перевезите меня к себе. Я буду есть сухой хлеб с водой, но! буду счастлива с вами, особенно с тобою, с тобою, который более со мною снисходительней, уживчивей, схож во всем со мною. Возьмите меня, вырвите меня отсюда. <...> Я готова бы была изрубить себя, чтобы вам было достаточно. – Но! все мои жертвы ничтожны, я погружаюсь в болото, топну, и чем далее, тем глубже тону. Вытащите меня, спасите. Спасите – или вы будете отвечать Богу, вы будете

моими убийцами» [11, с. 495].

Таким образом, очевидно, что Варвара Петровна не умела адекватно выразить свои чувства к детям. На наш взгляд, этот факт имеет психологическое обоснование, уходящее корнями в детство самой Варвары Петровны, которая росла в обстановке семейного неблагополучия, и, следовательно, была лишена возможности овладеть позитивным эмоциональным опытом взаимодействия с близкими. Хотя мы и не располагаем фактами относительно раннего детства В.П. Тургеневой, но не исключено, что сепарационный процесс от матери самой Варвары Петровны в детстве и в подростковом возрасте, проходил крайне неудачно, а жизнь также сопровождалась чередой потерь – ранняя смерть отца, отвержение матери, скорая смерть мужа.

Далее необходимо «прояснить суть термина «сепарация» в контексте сепарационной тревоги в ортодоксальном психоанализе. Термин имеет два значения в зависимости от уровня переживания. В первом случае сепарацией называется процесс расставания с человеком, с которым установлены отношения доверия. Здесь человек, находящийся в процессе сепарации, знает, в кого он вложил часть своего Эго, по ком он грустит и скучает, и чье временное отсутствие стало причиной его амбивалентных чувств: одиночества, боли и одновременно свободы и облегчения. Контекст таких отношений предполагает свободный выбор – прийти или уйти, прервать или продолжить отношения. Разлука в пространстве и времени здесь не предполагает разрыва эмоциональных связей или потерю любви объекта, поскольку он воспринимается как надежный. При таких отношениях не требуется постоянного присутствия объекта любви, даже если его отсутствие вызывает неудовлетворенность» [6] и страх потери – всегда есть надежда на возвращение. Здесь отсутствие значимого лица вызывает множество аффективных переживаний, но не сопровождается чувством утраты собственного Эго.

Во втором случае сепарация принимает форму ощущений угрозы собственному Эго перед необходимостью расставания и, следовательно, порождает сильную тревогу из-за утраты доверия, а также из-за возникающего чувства, что объект любви существует отдельно от его Эго. Здесь возникает болезненное восприятие другого как «не-Я» [См.: 6]. Чрезмерная сепарационная тревога приводит к страху одиночества и брошенности – источникам психической боли и аффекта печали, как отмечал Фрейд в 1926 г. [См.: 6, с. 7]. Эти эмоциональные реакции – чувство покинутости, грусть, злость, отчаяние, фрустрация, могут принимать любую форму аффективного ряда – относительно слабую (беспокойство, печаль) или сильную (навязчивости, депрессии, зависимости, психосоматические расстройства).

Итак, сепарационная драма матери была перенесена на сына, т.е. случился своеобразный трансфер (перенос любви и всех проблем отношений, с нею связанных), который в идеале должен произойти между клиентом и психоаналитиком. Варвара Петровна словно выбрала Ивана своим духовником: «...а какая я мать,

я друг моим детям. Вся их. Вся в них... Особенно этот Иван, мой друг, советчик, он понимает меня более... а я знаю его, как самого себя...» [11, с. 108]. Ее письма порой приобретают интонацию исповедальности, женщина поверяет сыну не только свои сны, сокровенные мысли и чувства, но и «сознается» в том, о чем не расскажешь в светском разговоре даже близкому человеку. Действительно, в XIX веке и ранее функцию психолога (психоаналитика) отчасти выполнял духовник, и известны случаи переноса пережитых чувств и отношений исповедующихся на своих духовников, связанные с тем, что избранный человеком священник становится посвященным в самые глубокие и значимые душевные переживания, а также с тем, что и избирали духовника по принципу симпатии, психологической комфортности. Мы смеем предположить, что собственная драма сепарации Варвары Петровны, вследствие ее истероэпилептоидных акцентуированных черт характера (непредсказуемые эмоциональные реакции, нарциссизм, педантичность, демонстративность), была отыграна (спроецирована) во взаимоотношения с сыном Иваном.

Стоит отметить, что нарциссические отношения всегда носят либидную окраску. При взаимоотношениях с сыном мать может испытывать неосознанные эротические импульсы и весь спектр эмоций, связанный с любовными отношениями. Так, в письмах Варвары Петровны при обсуждении объекта влюбленности Ивана мы находим отсылку к их ранним объектным отношениям: «Ну!.. Слава богу, что я не толстомясая... Мне кажется, ты бы и мать жирную не любил... А иногда мне кажется, что как первая твоя любовь натурально началась матерью... бледною, желтою, нервическою, – то ты и привык любить желтеньких» [11, с. 120].

Варвара Петровна часто подходила к озвучиванию своих ощущений по отношению к сыну, но, вследствие подсознательной цензуры, не договаривала до конца: «Но!.. ведь ты такой добрынич... Иногда меня совсем совсем собьют, по-русски сказать, с панталыку, что будто... как тебе сказать, что будто ты... что будто я... ослеплена, верю... А я скажу, Ваничка, помни, что моя жизнь и смерть в твоих руках. Me voilà (Вот я. – фр.)» [11, с. 290–291].

В письмах мы видим, что мать борется с собственной ревностью к гипотетической возлюбленной Ивана и демонстрирует ему, что только она может любить его больше всех: «Я люблю тебя неизъяснимо. Может быть, ты в сию минуту влюблен. Положи руку на сердце и скажи “Матап любит меня еще более”. Я желаю, чтобы тебя любила столько та, которой назначено быть твоєю подругою в жизни» [11, с. 279].

Некоторые отрывки прямо напоминают признания влюбленной женщины, готовой все бросить или пойти вслед за любимым или умереть: «...я готова оставить свой московский приют и следовать за тобою в пустыню... в Аравию... куды хочешь. А лучше возвратись в Россию, <...> Да, да, сокровище, возвратись, право. Я не в силах более переносить разлуки – и ежели ты в мае ко мне не приедешь, то я в июне умру от горя»

[11, с. 290]; «... раз мои руки обовьются около твоей шеи, это для того, чтобы мне не разлучаться до самой могилы. Я не могу жить с братом, т.е. ежели не с вами обеими – а надо выбирать. <...> Мой hauchet (игрушка, утеха. – фр.) – мои дети, ежели не суждено с обеими вами быть, то один ты... ты... ты...» [11, с. 437].

В одном из писем содержится прямое осознание матерью своих фантазий, связанных с эротическими переживаниями: «Всем ли ты доволен, моя лакомка, много ли кушаешь апельсинов, получил ли ты деньги? Кушай, занимаясь, деньги будут, пока я буду, а меня не будет, еще более прибудет. С кем ты в знакомстве, в дружбе, кто тебя приголубливает – дай бог тебе счастья. Когда полюбишь кого, напиши ко мне про эту счастливую. Я краснею сама, что так ты мне мил, кажется, это грешно» [11, с. 437].

Теперь нам необходимо рассмотреть, как вследствие такой аффективно окрашенной, непоследовательной любви произошло формирование детско-родительских отношений между Тургеневым и его матерью. В настоящем анализе мы будем использовать психоаналитическую теорию привязанности к матери, на некоторых аспектах которой необходимо остановиться подробнее.

Теория эмоциональной привязанности, разработанная психоаналитиком Дж. Боулби предполагает, что раннее близкое взаимодействие с матерью создает внутреннюю «рабочую модель» отношений, которая распространяется на весь онтогенез человека [3]. Качество привязанности, оказывая влияние на всю жизнь, позволяет преодолеть последствия детской травматизации и других негативных воздействий социальной среды в процессе развития. Различают несколько типов эмоциональной привязанности, которые можно сгруппировать в безопасные (гармоничные) и небезопасные (дисгармоничные). К дисгармоничной привязанности относится тревожно-амбивалентный тип, который характерен для детей, чьи матери истеричны и непоследовательны. Они то чрезмерно ласкают ребенка, то взрываются и несправедливо наказывают, бурно, эмоционально и без серьезных на то причин [9]. Такое родительское поведение лишает ребенка возможности понять, как ему осознать родительское отношение к себе, приспособиться к непоследовательной манере поведения матери (отцы в таких семьях, как правило, либо не принимают участие в воспитании, эмоционально отстраняются, либо возлагают на себя какую-то одну функцию, например, образовательную, как было в случае семьи Тургеневых), и оставляет его в неуверенности, останется ли она рядом, когда он будет в ней нуждаться.

На основе вышеизложенного мы предполагаем, что драматические семейные отношения между Тургеневым и его матерью могли быть основаны на детско-подростковой травме самой Варвары Петровны, заострившей некоторые черты ее характера, и на ее нарциссической потребности в симбиотическом слиянии с сыном. Разлука с ним спровоцировала сепарационную тревогу, которая, не имея возможности конструктивного разрешения, со временем разрослась до катастрофиче-

ских размеров. Детские отношения Тургенева с непоследовательной и эмоционально нестабильной матерью сформировали тревожно-амбивалентную привязанность к ней, что нашло выражение в постепенном эмоциональном отчуждении.

В связи с этим нам представляется слишком однобоким и упрощенным представление об отношениях писателя с матерью, которое превалирует в «биографическом мифе» о Тургеневе. «Мать растила не только далекого себе сына, но и довольно устойчивого, неукоснительного врага того жизненного склада, которого страстной носительницей была сама», – писал в биографии Тургенева Б.К. Зайцев [5, с. 13]. И если со второй частью этого высказывания нельзя не согласиться, то «далекими» их отношения, как мы показали выше, трудно назвать. Напротив, эти сложности были вызваны близкой, даже слишком близкой, почти симбиотической связью.

Тургенев болезненно переживал своё «непрощание» с матерью перед ее смертью, что отразилось в его миниатюре «Встреча» из позднего цикла «Стихотворения в прозе» [7], где последняя встреча с матерью (предположительно с матерью, так как в тексте она не названа напрямую) происходит у могильной плиты самого рассказчика. В другой миниатюре из «Senilia» – в «Восточной легенде» – герой выбирает не богатство, не ум, а способность «нравиться старым женщинам», собственно, безусловную любовь матери как самое ценное, что можно получить волшебным образом [2]. В этом желании материнской любви – любовь уже присутствует. Она не утолена, но именно она живет в сердце, а не страх, не память о жестоком обращении. Поэтому мы полагаем весьма перспективным для исследования творчества Тургенева рассматривать его и в связи со сложными отношениями писателя с матерью. И психоаналитическая оптика, используемая нами в работах, способна оказать в этом неоценимую помощь.

### Библиографический список

1. *Беляева И.А.* Твой друг и мать Варвара Тургенева. Письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838–1844) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2014. Т. 73. № 2. С. 60–67.
2. *Беляева И.А. Круглова Е.Е.* «Восточная легенда» И.С. Тургенева: психоаналитические смыслы лирического высказывания // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». 2019. № 4. С. 16–27.
3. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
4. *Гутьяр Н.М.* Иван Сергеевич Тургенев. Юрьев: Типография К. Маттисена, 1907. 400 с.
5. *Зайцев Б.К.* Жизнь Тургенева: Литературная биография. Тула: Аквариус, 2015. 224 с.
6. *Кинодо Ж.* Приручение одиночества. Сепарационная тревога в психоанализе. М.: Когито-Центр, 1991.
7. *Круглова Е.Е.* Встреча с матерью: опыт психоаналитического толкования сна в миниатюре И. С. Тургенева «Встреча» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2021. Т. 15. № 1. С. 23–30.
8. *Магомедова Д.М.* «Я один... и разбитое зеркало...»: литературные маски Сергея Есенина (статья первая) // Новый филологический вестник. 2005. №1. С. 66–77.
9. *Пилыгина Г.Я., Дубровская Е.В.* Нарушения привязанности как основа формирования психопатологических расстройств в детском и подростковом возрасте // Мистецтво лікування. 2007. № 6. С. 71–79.
10. *Рында И. Ф.* Черты из жизни Ивана Сергеевича Тургенева. СПб.: Типография А. С. Суворина, 1903. 78 с.
11. Твой друг и мать Варвара Тургенева: письма В.П. Тургеневой к И.С. Тургеневу (1838–1844) / Гос. мемориальный и природный музей-заповедник И. С. Тургенева «Спасское-Лутовиновое» / подгот. текста и коммент. Е.Н. Левина, Л.А. Павлова]. Тула: Гриф и К, 2012. 581 с.
12. *Томашевский Б.В.* Литература и биография // Книга и революция. 1923. № 4 (28). С. 6–9.
13. *Чернов Н.М.* Провинциальный Тургенев. М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. 425 с.
14. *Чешихин-Ветринский В.Е.* Иван Сергеевич Тургенев: Очерк его жизни и отрывки из сочинений. М.: А.М. Муринова, 1894. 127 с.

### References

1. *Belyaeva I.A.* Your friend and mother Varvara Turgeneva. Letters of V. P. Turgeneva to I. S. Turgenev (1838-1844) // Izvestiya RAS. A series of literature and language. 2014. Vol. 73. No. 2. pp. 60–67.
2. *Belyaeva I.A. Kruglova E.E.* “The Eastern legend” by I. S. Turgenev: psychoanalytic meanings of a lyrical utterance // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. The series “ Philology. The theory of language. Language education”. 2019. No. 4. pp. 16–27.
3. *Bowlby J.* Attachment. Moscow: Gardariki, 2003. 447 p.
4. *Gutyar N.M.* Ivan Sergeyevich Turgenev. Yuryev: Printing house of K. Mattisen, 1907. 400 p.
5. *Zaitsev B.K.* Turgenev’s Life: A literary biography. Tula: Aquarius, 2015. 224 p.
6. *Kinodo Zh.* Taming loneliness. Separation anxiety in psychoanalysis. Moscow: Kogito-Center, 1991.
7. *Kruglova E.E.* Meeting with her mother: the experience of psychoanalytic interpretation of sleep in miniature by I.S. Turgenev “Meeting” // Science of Man: humanitarian studies. 2021. Vol. 15. No. 1. pp. 23–30.
8. *Magomedova D. M.* “ I am alone... and a broken mirror...”: literary masks of Sergei Yesenin (article one) // New Philological Bulletin. 2005. No. 1. pp. 66–77.
9. *Pilyagina G. Ya., Dubrovskaya E. V.* Attachment disorders as a basis for the formation of psychopathological disorders in childhood and adolescence. 2007. No. 6. pp. 71–79.
10. *Rynda I.F.* Features from the life of Ivan Sergeyevich Turgenev. St. Petersburg: Printing house of A. S. Suvorin, 1903. 78 p.
11. Your friend and mother Varvara Turgeneva: letters of V. P. Turgeneva to I. S. Turgenev (1838-1844) / State Memorial and Natural Museum-Reserve of I. S. Turgenev “Spasskoye-Lutovinovo” / podgot. text and commentary by E. N. Levina, L. A. Pavlova]. Tula: Culture and K, 2012. 581 p.
12. *Tomashevsky B.V.* Literature and biography // Book and revolution. 1923. No. 4 (28). Pp. 6–9.
13. *Chernov N.M.* Provincial Turgenev. M.: ZAO Tsentropoligraf, 2003. 425 p.
14. *Cheshikhin-Vetrinsky V.E.* Ivan Sergeyevich Turgenev: An essay on his life and excerpts from his writings. Moscow: A.M. Murinova, 1894. 127 p.

**ЛЮБАРСКИЙ Р.В.**

кандидат филологических наук, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №57» города Брянска  
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

**LUBARSKY R.V.**

Candidate of Philology, Municipal budgetary educational institution «Secondary school No. 57» of the city of Bryansk  
E-mail: ludmila12a@rambler.ru

**ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ КАРЛОСА КАСТАНЕДЫ НА ТВОРЧЕСТВО ПАУЛО КОЭЛЬО  
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ДНЕВНИК МАГА»)**

**THE INFLUENCE OF THE IDEAS OF CARLOS CASTANEDA ON THE WORK OF PAULO COELHO  
(ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL «DIARY OF A MAGICIAN»)**

*В статье показана реализация концепций Карлоса Кастанеды «смерти-советчика», «отказа от чувства собственной важности», «Колеса времени», «Последнего танца воина» в романе Пауло Коэльо «Дневник мага». Рассмотрены ирреальные образы Коэльо, основанные на христианском вероучении, как обладатели функций кастанедовских призраков, «мелких тиранов» и имеющего магическую силу воина Кастанеды.*

*Ключевые слова: Карлос Кастанеда, Пауло Коэльо, «Дневник мага», смерть-советчик, Колесо времени, отказ от чувства собственной важности*

*The article shows the implementation of the concepts of Carlos Castaneda «death-adviser», «rejection of self-importance», «The Wheel of time», «The Last dance of the warrior» in the novel «Diary of a Magician» by Paulo Coelho. The article considers the unreal images of Coelho, based on the Christian doctrine, as the owners of the functions of Castaneda's ghosts, «petty tyrants» and the warrior of Castaneda, who has magical power.*

*Keywords: Carlos Castaneda, Paulo Coelho, «Diary of a magician», death-adviser, Wheel of time, rejection of self-importance.*

Исследование творчества Пауло Коэльо стало темой многих научных работ. Суворина О.В. в статье «Философия Пауло Коэльо» [10] изучила философский смысл произведений Коэльо с точки зрения ценностного подхода. В центре внимания исследователя находятся такие ценностные категории, как «душа», «вера», «надежда», которые составляют основу духовного развития персонажей произведения.

Протоиерей Вячеслав Тулупов в книге «Добрый воин Иисуса Христа против воинов Пауло Коэльо» [11] рассматривает творчество Коэльо с религиозной точки зрения, проводя параллель между «воинами света» данного писателя и «добрыми воинами» Христа, выходящими на бой с «мироправителями тьмы».

В книге Айхельбергера В., Щавиньски В. «Алхимия «Алхимика»» [1] рассматривается философский и историко-психологический смысл произведения Коэльо «Алхимик». В статье Касьян Е.В., Темной О.В. «Эзотерическая традиция современной массовой литературе (на примере творчества Пауло Коэльо)» [7] анализируется эзотерическая традиция в произведениях Коэльо, а также рассматривается мифологема «воина света», связанная с творчеством Кастанеды, в «Книге воина Света». Также изучением творчества Коэльо занимались такие исследователи, как Чугунов Д.А., Баландина Т.А., Князькина Ю.В. и др.

Однако не менее интересной темой для исследования является воздействие идей Карлоса Кастанеды на

произведение Коэльо «Дневник мага». Смоликов А.Б. в книге «Карлос Кастанеда. Путь воина» приводит слова Коэльо относительно Кастанеды: «Да, для нас он был настоящим идолом. Он оказал на меня огромное влияние. Он был частью той грандиозной революции, которую пережили мы все в 68-м году и вообще в те удивительные годы» [9, с. 46]. В свою очередь, Хуан Ариас описывает практическое постижение кастанедовской магии Коэльо: «Тогда же он пережил кризис атеизма и отправился на поиски нового духовного опыта, не пренебрегая наркотиками и галлюциногенами, обращался к сектам и магии, по следам Карлоса Кастанеды объехал всю Латинскую Америку» [12]. Духовный вакуум Коэльо способствовал не только обращению к эзотерическому учению Кастанеды, но и созданию автобиографического романа «Дневник мага».

В данном произведении автор путешествует по «Пути Сантьяго» для того, чтобы найти собственный меч, и тем самым достичь духовного совершенствования. Данное путешествие имеет магическую основу. Главный герой является магом, о чем свидетельствует упоминание мистических действий, которые он совершал собственным мечом. Таким образом, владея магией, он способен вызывать ирреальные явления. Коэльо поясняет: «Приблизившись, жена вручила мне меч, которым я пользовался на протяжении десяти лет при совершении сотен магических действий. Я уложил меч в яму, засыпал землей, заровнял, вспоминая тем временем

о пройденных мною испытаниях, о том, что познал, и о тех сверхъестественных явлениях, которые научился вызывать с помощью своего старого верного меча» [8, с.19]. При этом автор выполняет магическую практику посвящения в «сан Мастера Ордена RAM».

Кастанеда связывает мага (воина, человека знания, видящего) с возможностью воздействия на абстрактный мир, который отличается от обыкновенного отсутствием в нем материальных объектов и субъектов с закрепленными за ними конкретными свойствами и функциями. В книге «Активная Сторона Бесконечности» автор пишет: «– Быть магом, – продолжал дон Хуан, – не означает заниматься колдовством, воздействовать на людей или насылать на них демонов. Это означает достижение того уровня осознания, который делает доступным непостижимое. Понятие “магия” не вполне точно отражает то, чем занимаются маги, – как, впрочем, и понятие «шаманизм». Действия магов связаны исключительно с миром абстрактного, безличного» [2, с. 78]. Сверхъестественные феномены, которые призывает герой романа «Дневник мага», связаны с ирреальным миром. Следовательно, происходит сближение понятие «маг» К. Кастанеды и П. Коэльо на основе его связи с отличной от обывательской реальности.

Однако магическая практика посвящения в сан мастера магического Ордена у Коэльо сопряжена с отсутствием у мага чувства собственной важности. Эгоистические мысли, связанные с обладанием огромной магической силы, противоречат истинным целям и задачам обладателя меча. Именно в связи с этим автор провалил свое ритуальное действие. В тот момент, когда он взял собственный меч, наставник произнес: «Путь Традиции – это путь не для горстки избранных, но для всех! Ты мнишь, что обладаешь могуществом, но оно не стоит ни гроша, ибо не разделено с другими людьми. Ты обязан был отказаться от меча, и в этом случае он стал бы твоим по праву, ибо ты остался бы чист душой» [8, с. 21]. Автор был вынужден отправиться по «Пути Сантьяго» на поиски своего меча. Кастанеда также соотносит магические практики с отказом от чувства собственной важности. Дон Хуан говорит, что «– сейчас нам нужно разобраться с чувством собственной важности. Пока ты чувствуешь, что наиболее важное и значительное явление в мире – это твоя персона, ты никогда не сможешь по-настоящему ощутить окружающий мир» [6, с. 36].

Дон Хуан, несмотря на могущество, которым обладает маг, призывает к равенству данного субъекта по отношению ко всем элементам природы. Осознание равенства с тем или иным явлением способствует расширению знаний кастанедовского воина о мире и жизненно важному взаимодействию с его составляющими. При этом обогащение кастанедовского воина сведениями о мире способствует дальнейшему освоению приемов и методов познания множества действительностей. Неслучайно разговор с, казалось бы, низшей формой жизни по сравнению с человеком дает дону Хуану важную информацию: «– Кустик велел сообщить тебе, что он съедобен <...>. Горсть его листьев способна сохра-

нить человека здоровье» [6, с. 37]. По мнению Коэльо, маг должен ощутить свою тождественность обыкновенным людям и совершать мистические действия для того, чтобы сделать их жизнь лучше. Во имя постижения данной мысли, преодолевая гордыню, автор обязан искать меч среди простых смертных. Таким образом, принцип включения отказа от чувства собственной важности в магические практики Коэльо связан с неотделимостью данного аспекта от шаманского верования Кастанеды. Однако отказ от чувства собственной важности у обоих авторов имеет отличную друг от друга функциональную особенность.

Поиск автором меча на «Пути Сантьяго» отчасти связан с путешествием кастанедовского дона Хенаро в Икстлан. В книге «Путешествие в Икстлан» Кастанеда повествует об ирреальных созданиях, которые мешают дону Хенаро достичь родного ему Икстлана. Автор передает рассказ собственного бенефактора: «А потом увидел еще двоих. Они тоже шли навстречу и тоже были вроде бы индейцами-масатеками. Они вели осла, нагруженного дровами. Я знал, что нахожусь на пути в Икстлан, знал, что иду верно, и что призраки просто стараются сбить меня с пути. Я встретил еще восьмерых» [6, с. 279]. Коэльо заимствует у Кастанеды принцип внедрения ирреальных субъектов – призраков, препятствующих достижению главным героем цели, в повествование. При этом мистические персонажи Коэльо имеют христианскую основу.

На пути к мечу автор встречает цыгана, который предлагает ему получить желаемое быстрым способом. Коэльо пишет: «Несколько сбитый с толку этим вопросом, я отвечал, что именно меня он вроде бы должен был сопровождать по Млечному Пути в поисках меча. – В этом нет нужды, – сказал он. – Если хочешь, я найду его для тебя. Хочешь? Только решай сейчас» [8, с. 36]. В последствии, имея в виду данного персонажа, Коэльо поясняет, что «нам повстречался дьявол» [8, с. 39]. Цыган представляет собой дьявола, который искушает автора возможностью добыть меч легким путем. Испытание необходимо для того, чтобы главный герой свернул с истинного «Пути Сантьяго», пути достижения цели правильным и трудным, с христианской точки зрения, способом, который связан с прохождением испытаний разнообразного характера.

В свою очередь, один из кастанедовских призраков пытался искушить дону Хенаро наличием у него дома большого количества еды. Именно таким образом мальчик-призрак старался заставить мага уйти с намеченной им дороги в Икстлан: «Заметив, что я колеблюсь, мальчик остановился и повернулся ко мне: “Дома никого нет. Дядя уехал, тетка работает в поле. А в доме полно еды. Полным-полно”. Я почувствовал почти печаль. Мальчик тоже оказался призраком. Тон его голоса и заинтересованность, с которой он меня заманивал, выдали его» [6, с. 281]. Ирреальная природа цыгана, его цель, делает данного персонажа идентичным кастанедовским призракам, возникающим на пути дону Хенаро. При этом магические концепции, основанные на идеях

Кастанеды, смешиваются с христианским принципом познания реальности (дьявол как соблазнитель).

В путешествии автора сопровождает Петрус, который является учителем будущего мастера Ордена. Петрус должен обучить его эзотерическим практикам, которые помогут автору стать духовно развитым магом. Петрус поясняет свое предназначение по отношению к своему ученику: «Во время нашего путешествия я научу тебя кое-каким упражнениям и ритуалам, принятым в ордене RAM. Любой человек в тот или иной момент своего бытия получает доступ к одному из них, по крайней мере. И все они – все без исключения – могут быть найдены тем, кто ищет их, ищет терпеливо и настойчиво. Их извлекают из тех уроков, которые дает нам жизнь» [8, с. 43]. К примеру, одним из таких упражнений является таинство «Зернышко». Козльо раскрывает принцип выполнения данной практики: «Опустись на колени на землю. Потом присядь на корточки и наклонись так, чтобы голова касалась коленей. Обхвати их руками. Ты – в позе зародыша. Теперь расслабься и постарайся сбросить напряжение» [8, с. 49].

Дон Хуан, в свою очередь, обучает Кастанеду разнообразным магическим приемам, один из которых называется «походкой силы». Дон Хуан находит данному упражнению практическое применение: «Он медленно прошелся передо мной, чтобы я увидел: при каждом шаге колено его поднимается почти до груди. А затем он буквально побежал таким способом, быстро скрывшись из виду<...>. – Походка силы специально предназначена для того, чтобы быстро передвигаться в темноте...» [6, с. 189]. Следовательно, функциональные особенности Петруса Козльо и кастанедовского дона Хуана тождественны, так как оба данных персонажа являются учителями, которые помогают своим ученикам стать магами. Однако для того, чтобы они стали полноценными обладателями магии, дон Хуан и Петрус занимаются с ними различными эзотерическими приемами. Неспроста Козльо сравнивает Петруса с доном Хуаном Кастанеды: «Помните, когда я читал Карлоса Кастанеду, мне ужасно хотелось повстречать старого шамана дона Хуана. И теперь, при виде того, как Петрус смотрит на горы, мне показалось, что рядом со мной стоит некто, очень похожий на этого персонажа» [8, с. 54].

Одним из аспектов учения Ордена RAM является управление ходом времени. Маг волен определять, с какой скоростью протекания может идти время. Из этого следует, что обладатель магии способен управлять реальностью, которая зависит от той или иной темпоральной характеристики. К примеру, при ускорении времени герой переносится в действительность, которая является будущим. Петрус обучает автора подобному влиянию на действительность с помощью изменения ритма времени: «– Так будет еще хуже, – сказал он. – Потому что время не всегда течет в одном и том же ритме. Мы определяем его ритм» [8, с. 60]. Неотъемлемой составляющей данной практики является концентрация на элементах окружающего мира. Сосредоточив внимание на городе, автору удалось замедлить время. Таким обра-

зом, маг оказался в реальности, где данный город существует в средневековые времена. Тем самым герой смог уйти от времени повседневного мира. Козльо пишет: «И мое воображение заполнило долину рыцарями, сделало ее полем битвы. Я видел, как сверкают на солнце клинки мечей, слышал воинственные клики. И городок стал чем-то большим, нежели местом, где мне предложат стакан вина и теплое одеяло, – теперь он превратился в историческую вежу, в память о героических деяниях человека, все бросившего ради того, чтобы обосноваться в этой глуши» [8, с. 61].

Кастанеда в свои произведения вводит концепцию «Колеса времени». Как пишет автор, «они объясняли понятие Колеса времени, рассказывая, что время похоже на туннель бесконечной длины и ширины – туннель с зеркальными бороздками. Каждая бороздка бесконечна; бесконечно и их число» [4, с. 17]. Каждая бороздка «Колеса» представляет собой отдельную реальность с определенным течением времени. По мнению автора, люди существуют только в одной временной бороздке. Однако лишь маг Кастанеды способен влиять на течение времени, манипулируя бороздками «Колеса». Для этого необходимо сосредоточение собственного внимания на «Колесе времени». Вращая «Колесо» таким образом, воин может управлять ходом времени: то приближать его, то отдалять. Кастанеда пишет о том, что «те воины, которые добились успеха в повороте Колеса времени, могут увидеть любую бороздку и извлечь из нее все что угодно. Свобода от зачаровывающей силы взгляда в одну-единственную бороздку означает, что воины могут смотреть в любом направлении и видеть, как время отступает от них или приближается» [4, с. 18]. Таким образом, магическое воздействие на временное течение Козльо является следствием художественного освоения концепции Кастанеды «Колесо времени».

В книге «Дневник мага» возникает инфернальный образ мальчика, который является личным демоном автора. Борьба главного героя с демоном осуществляется в аллегоричной форме, которая заключается в выманивании мальчиком разными способами мяча у автора. Козльо пишет: «Мальчик испугался моих слов. Он отшвырнул камень и попробовал другой подход. – Здесь в Пуэнте-де-ла-Рейна есть ковчегец, принадлежавший одному богатому пилигриму. Я вижу по раковинам и рюкзакам, что вы тоже паломники. Вернете мяч – я вам отдам ковчегец.<...>. – Это и вправду оказалось важно. Это позволило победить твоего личного демона. Моего личного демона? Ничего более странного я не слышал за все наше путешествие!» [8, с. 95]. На время встречи со своим личным демоном автор переносится в пустыню. Пребывание в данной местности делает встречу мальчика и автора тождественной встрече Иисуса и дьявола, описанной в христианском вероучении. В обоих случаях личные демоны положительных героев делали попытку искушить их. Именно таким способом мальчик старается завладеть мячом. Демоническое искушение значительно осложняет жизнь автора, вынуждая его тратить огромное количество сил на сопротивление злу.

Подобная борьба именуется у Коэльо «Правым Боем».

Несмотря на библейские мотивы, данный ирреальный образ основан также на учении Кастанеды о «мелких тиранах». «Мелкий тиран» должен сделать существование кастанедовского мага непростым. «Мелкий тиран» старается управлять воином, досаждая ему самым разнообразным образом. Данная функциональная природа «тирана» вынуждает мага бороться с ним, закалять собственный дух, преодолевая жизненную трудность. Кастанеда пишет: «– Мучитель. Мелкий тиран – это мучитель, – объяснил дон Хуан. – Некто либо обладающий властью над жизнью и смертью воина, либо просто раздражающий его до безумия<...>. Умение закалять свой дух в то время, когда тебя попирают и топчут, – вот что называется контролем» [5, с. 27, 37]. Помимо сопротивления злу, демон Коэльо обладает знаниями о мире, которые он может преподнести магу. Тем самым «мелкий тиран» Кастанеды является связанным с образом личного демона Коэльо на основе борьбы с ними как со сложными проявлениями жизни. Однако, и «мелкие тираны» Кастанеды, и демон Коэльо могут принести пользу магу («тираны» – закалить дух, демон – поделиться знаниями).

Помимо образа мальчика, в произведении Коэльо возникает образ проклятой старухи и ее демонического пса. Учитель Петрус и автор вступают в противоборство с ними, чтобы изгнать из старой женщины бесов. При этом ученик Петруса ведет борьбу с помощью слов на непонятном языке: «Я видел надвигавшуюся на меня хозяйку, которая что-то истошно кричала и пыталась вытолкнуть меня за дверь<...>. Угрожающе ворча и щерясь, пес по-прежнему смотрел только на меня. Я попытался понять тот непонятный язык, на котором говорил, но стоило мне остановиться и задуматься об этом, как сила внутри меня убывала, а пес приближался ко мне» [8, с. 119]. Разговор на неведомом наречии олицетворяется с внутренней магической силой, с помощью которой маг ведет битву с inferнальным псом. Главное оружие демона-пса – нанести ущерб магу, внушив в него страх. Тем самым обладатель магии становится уязвимым перед враждебными ему силами. Коэльо раскрывает предназначение демона: «Я был очень удивлен, узнав, что демон этот примет обличье собаки, но тогда не стал ничего говорить тебе <...>. Пока ты не принял угрозы, ничто не угрожает тебе. Вступая в Правый Бой, никогда не забывай об этом. И о том, что отступление, так же как атака, – неотъемлемая часть боя. А вот ледяной, сковывающий страх – нет» [8, с. 174]. В бою с inferнальной угрозой автор не испытывал страха, следовательно, вышел из противостояния победителем.

Эти образы восходят к описанию Кастанедой старухи доньи Соледад, обладающей силой воина, и ее магического пса. Карлос Кастанеда, подобно персонажам Коэльо, вступает с ними в битву. Автор поясняет: «Я стал дразнить собаку короткой палкой, в то же время пытаясь освободить замок жердью. Пес едва не цапнул меня за руку, и я выронил короткую палку. Ярость и сила огромного зверя были такими безмерными, что я чуть

не потерял и длинную палку тоже<...>. Я почувствовал его лапы на своем плече и съезился от страха<...>. В этот момент донья Соледад вскочила на крышу и легла рядом со мной» [3, с. 28]. В отличие от мага Коэльо, Кастанеда в сражении с мистическим псом испытал страх и проявил слабость. При этом донья Соледад ввела воина в заблуждение, отрицая принадлежность пса к ней. В данном случае старуха использовала прием «сталкингсталкеров», намеренно введя Кастанеду в процесс обмана. Благодаря этому, она впоследствии вызвала у данного мага страх. Страх порождает дыру в энергетической структуре воина и, соответственно, делает его беспомощным. Однако пес оказался воином с определенными магическими способностями, что роднит его с inferнальным псом Коэльо. Кастанеда поясняет: – Разве нагваль не учил тебя принимать свою судьбу? – спросила донья Соледад, следуя за мной по пятам. – Этот пес – не обычная собака. У него есть сила. Он воин. Он сделает то, что должен сделать. Даже убьет тебя, если нужно» [3, с. 30].

Встреча Петруса и его ученика с демоническим псом оказалась своеобразным испытанием, которое дает понять, чему научился с точки зрения магии автор. Коэльо передает слова Петруса: «...каждый раз, когда проводник ведет пилигрима по Пути, они сталкиваются – хотя бы раз – с непредвиденной ситуацией. Ее смысл – практическая проверка того, чему научился паломник. В твоём случае подобной проверкой оказалась встреча с этим псом» [8, с. 123]. Поединок с доньей Соледад и ее псом также являлся проверкой мистических знаний и умений Кастанеды. Нагваль специально устроил встречу своего ученика со старухой Соледад. Донья признается: «– Я должна тебе рассказать кое-что, – сказала она слабым голосом. – Нагваль оставил меня ждать тебя; я должна была ждать, даже если бы на это понадобилось двадцать лет. Он дал мне подробные инструкции, как завлечь тебя и похитить твою силу<...>. Но Нагваль никогда не упоминал о твоей устрашающей стороне<...>. Как жестоко было с его стороны не рассказать мне всю правду о тебе!» [3, с. 56, 60].

Нагваль намеренно не сказал Соледад о страшном астральном дубле Кастанеды, чтобы его ученик смог в полной мере показать свои способности. Тем самым учитель дал автору возможность пройти связанное с доньей испытание с благоприятным исходом. Именно с помощью астрального дубля, который является внутренней силой любого мага, Кастанеда смог победить донью Соледад. Таким образом, противоборство Петруса и его ученика со старухой и inferнальным созданием в произведении Коэльо связано со сражением Кастанеды с доньей Соледад и ее псом, исходя из мистической природы пса и старухи, магического назначения страха и осознания боя как испытания мага.

Не менее интересно осмысление понятия «смерть» Коэльо. Петрус говорит автору о том, что «– смерть – наша верная спутница, ибо это она придает истинный смысл нашей жизни. Но для того, чтобы различить ее истинное лицо, мы должны сначала познать все те ужа-

сы и страхи, которые пробуждаются в душе всякого живого от одного упоминания ее имени» [8, с. 179]. Смерть является попутчицей мага, и, где бы он не находился, она всегда рядом. Однако, чтобы познать сакральную суть данного явления, нужно преодолеть обыденное представление о нем. Покончив с типичным пониманием людей понятия «смерть», маг приходит к выводу о том, что она не только постоянный спутник, но, и друг, и советчик. Автор поясняет: «Нет, это была не та созданная моим воображением, порожденная моими страхами смерть, пришествие которой я ощущал несколько минут назад, – нет, истинная моя Смерть, подруга и советчица, которая не позволит мне струсить даже на миг <...>. Она не позволит оставить «на потом» все, что надлежит мне прожить сейчас. Она не даст мне уклониться от житейских битв, она обеспечит победу в Правом Бою» [8, с. 189]. Смерть, по представлениям Коэльо, учит не откладывать предназначенные судьбой баталии на другой раз, а, напротив, со всей ответственностью принимать вызов на «житейские битвы» «здесь и сейчас».

Концепция «смерти» Кастанеды занимает одно из значимых мест в его книгах. Дон Хуан говорит, что «смерть – наш вечный попутчик, – сказал дон Хуан предельно серьезным тоном. – Она всегда находится слева от нас на расстоянии вытянутой руки. Когда ты ждал, глядя на белого сокола, она наблюдала за тобой и что-то шепнула тебе на ухо, и ты ощутил ее холод, так же, как ощутил его сегодня. Она всегда за тобой наблюдала. И будет наблюдать, пока не настанет день, когда она хлопает тебя по плечу» [6, с. 47]. Смерть, будучи субъектом, всю жизнь следующим за воином, способна давать ему советы. От этих советов зависит то или иное решение, принимаемое магом. Именно смерть дала Кастанеде предписание на подсознательном уровне оставить сокола в покое. Автор повествует о своей охоте на эту птицу, в ходе данного мероприятия он прождал, глядя на сокола, очень долго, так и не сумев его убить. Автор пишет: «Я хотел дожидаться, пока птица повернется или взлетит, тогда бы я не промахнулся. Но сокол не шевелился. Чтобы подстрелить сокола в том положении, в котором он сидел, нужно было прицелиться получше, а для этого я должен был подвинуться, но в этом случае сокол наверняка бы ушел, потому что был слишком быстрым. Я решил, что правильнее будет ждать. И я ждал бесконечно долго. Я встал и совершил совершенно неожиданный поступок – я ушел» [6, с. 45].

Решения, связанные с жизненными обстоятельствами, воин Кастанеды принимает в зависимости от смерти – со всей ответственностью. Причем смерть не позволяет магу менять свои намерения, откладывать их «на потом». Тем самым смерть ограничивает вседозволенность воина, которая может возникнуть вследствие обладания им огромной силы. Кастанеда пишет: «Взгляни на меня. У меня не бывает ни сомнений, ни сожалений. Все, что я делаю, я делаю по собственному решению, и принимаю на себя всю полноту ответственности за это. Самое простое действие, например, прогулка с тобой по пустыне, может означать для меня смерть.

Смерть неуклонно идет по моему следу. Поэтому места для сомнений и сожалений я оставить не могу» [6, с. 53]. Таким образом, осмысление смерти Коэльо является следствием воздействия на мироощущение данного автора кастанедовской концепции «смерти-советчика». И Коэльо, и Кастанеда осознают смерть в качестве сущности, дающей советы, и постоянного спутника мага.

Одной из значимых магических практик, описанных Коэльо, является упражнение «Танец». Это упражнение имеет магическую природу, так как оно необходимо для вступления в диалог с божественным или высшим разумом, являющимся ирреальным феноменом. Коэльо дает подробную инструкцию выполнения этой практики: «Попробуйте сделать так, чтобы они зазвучали как некая мелодия, и танцуйте под нее – но уже всем телом. Не думайте ни о чем, но старайтесь припомнить образы, которые возникают у вас в голове спонтанно. Танец – это один из лучших способов общения с Бесконечным Разумом» [8, с. 279]. Упражнение «Танец» связано концепцией Кастанеды «Последний танец воина». Кастанедовский танец – магическое искусство, выполняемое перед самой смерти. Помимо этого, «последний танец» является мистическим языком общения со смертью, которая в определенном смысле тождественна упоминаемому Коэльо «Бесконечному Разуму». Дон Хуан произносит: «...если сила воина грандиозна, то его танец исполнен фантастического великолепия. Однако независимо от того, мала его сила или неизмерима, смерть должна остановиться. Смерть не может не стать свидетелем последнего танца воина на этой земле. Этот танец есть рассказ воина о том тяжелом труде, каким была его жизнь, и смерть должна ждать, ибо ей не под силу одолеть воина, пока танец его не будет завершен» [6, с. 173]. При этом каждый воин вкладывает в этот танец личную силу, превращая его в магическо-ритуальное действо.

Исследование влияния идей Карлоса Кастанеды на роман «Дневник мага» Пауло Коэльо позволяет сделать следующие выводы:

1. Включение в мистическое посвящение Коэльо отказа от чувства собственной важности связано с присутствием одноименной концепции в магических практиках Кастанеды.
2. Образы ирреальных созданий Коэльо, основанные на христианском вероучении, имеют функциональные особенности кастанедовских призраков, «мелких тиранов» и обладающего магической силой воина.
3. Учитель Петрус в романе «Дневник мага» тождественен дону Хуану Кастанеды на основании обучения своих учеников разнообразным магическим практикам.
4. Принцип ускорения и замедления ритма времени магом Коэльо связан с концепцией Кастанеды «Колесо времени».
5. Осмысление понятия «смерть» Коэльо – следствие воздействия кастанедовской концепции «смерти-советчика».
6. Упражнение «Танец» Коэльо является художественной моделью «Последнего танца воина» Кастанеды.

### Библиографический список

1. Айхельбергер В., Щавиньски В. Алхимия «Алхимика». Пер. с польск. Ирины Федотовой. Киев, 2004. 207 с.
2. Кастанеда К. Активная Сторона Бесконечности. М.: София, 2014. 288с.
3. Кастанеда К. Второе Кольцо силы. М.: София, 2013. 288 с.
4. Кастанеда К. Колесо Времени. М.: София, 2013. 288 с.
5. Кастанеда К. Огонь Изнутри. М.: София, 2014. 288 с.
6. Кастанеда К. Путешествие в Икстлан. М.: София, 2013. 288с.
7. Касьян Е.В., Темная О.В. Эзотерическая традиция в современной массовой литературе (на примере творчества Пауло Коэльо)//Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки. 2008. Т. 1. № 1. С. 85–90.
8. Коэльо П. Дневник мага. Перев. с португ. М.: София, 2006. 336 с.
9. Смоликов А.Б. Карлос Кастанеда. Путь воина. М.: 2010. 320 с.
10. Суворина О.В. Философия Пауло Коэльо//Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2013. Т. 3. № 2. С. 395.
11. Тулунов В. Добрый воин Иисуса Христа против воинов Пауло Коэльо. Москва: Русский Хронограф, 2004. 160 с.
12. Хуан Ариас. Пауло Коэльо. Исповедь паломника. М.: София, 2004. Режим доступа: <https://libcat.ru/knigi/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/18856-3-huan-arias-paulo-koelo-ispoved-palomnika.html#text> (дата обращения: 13.07.21)

### References

1. Eichelberger V., Schavinsky V. Alchemy of the “Alchemist”. Trans. from polish. Irina Fedotova. Kiev, 2004. 207 p.
  2. Castaneda C. The Active Side Of Infinity. Moscow: Sofia, 2014. 288с.
  3. Castaneda C. The Second Ring of Power. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
  4. Castaneda C. The Wheel of time. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
  5. Castaneda C. Fire From The Inside. Moscow: Sofia, 2014. 288 p.
  6. Castaneda C. Journey to Ixtlan. Moscow: Sofia, 2013. 288 p.
  7. Kasyan E.V., Tymnaya O.V. Esoteric tradition in modern mass literature (on the example of the work of Paulo Coelho)//Visnik Zaporizky national University. Philological sciences. 2008. Vol.1. No.1. Pp. 85–90.
  8. Coelho P. Diary of a Magician. Perv. from the port. M.: Sofia, 2006. 336 p.
  9. Smolikov A.B. Carlos Castaneda. The way of the warrior. Moscow: 2010. 320 p.
  10. Suvorina O.V. The philosophy of Paulo Coelho//Bulletin of medical Internet conferences. 2013. Vol. 3. No. 2. Pp. 395.
  11. Tulupov V. The Good warrior of Jesus Christ against the soldiers of Paulo Coelho. Moscow: Russian Chronograph, 2004. 160 p.
  12. Juan Arias. Paulo Coelho. Confessions of a Pilgrim. Moscow: Sofia, 2004. Access mode: <https://libcat.ru/knigi/dokumentalnye-knigi/biografii-i-memuary/18856-3-huan-arias-paulo-koelo-ispoved-palomnika.html#text> (date of request: 13.07.21)
-

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**МЕРКУРЬЕВА Н.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Орловский государственный институт культуры

E-mail: matany1974@mail.ru

**АКИМОВА Н.В.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Орловский государственный институт культуры

E-mail: kafit@mail.ru

**MERKURIEVA N.A.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Orel State Institute of Culture

E-mail: matany1974@mail.ru

**AKIMOVA N.V.**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Orel State Institute of Culture

E-mail: kafit@mail.ru

## ОБРАЗ ДОМА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ И.А. БУНИНА

### THE IMAGE OF A HOUSE IN THE ART SPACE OF I. A. BUNIN

*Идея бездомности свойственна и эмигрантскому, и «домашнему» периоду И.А. Бунина. Мотив странничества постоянен. Предельно значимыми оказываются мотивы утраты отчего дома, родины, духовной опоры. Утраты как индивидуальной, так и общечеловеческой.*

*Ключевые слова:* дом, символика пространства, странничество, тема мирового распада.

*The idea of homelessness is characteristic of both the emigrant and the “home” period of I. A. Bunin. The motive of wandering is constant. The motives for the loss of the father’s home, homeland, and spiritual support are extremely significant. The loss of both individual and universal.*

*Keywords:* house, symbolism of space, wandering, theme of world disintegration.

Концепт «дворянская усадьба», возможно, самый частотный в художественном пространстве И.А. Бунина. Он включает огромное разнообразие смыслов и образов. «Господский дом», «сад», «огород» и прочие признаки дворянской усадьбы, процветающей и полной жизни или угасающей, мы находим в рассказах «Дубки», «Антоновские яблоки», «Антигона», «Деревня», «Натали» и многих прочих.

Дом в национальной культуре всегда ощущался как место силы, где человек чувствует себя защищенным. Во многом дом демонстрирует не только уровень материального благополучия хозяина, но и служит указанием на его пристрастия, характер, особенности поведения. Так, в «Антоновских яблоках» читаем: «Сад у тетки славился своею запущенностью, соловьями, горlinkами и яблоками, а дом – крышей. Стоял он во главе двора, у самого сада, – ветви лип обнимали его, был невелик и приземист, но казалось, что ему и веку не будет, так основательно глядел он из-под своей необыкновенно высокой и толстой соломенной крыши, почерневшей и затвердевшей от времени. Мне его передний фасад представлялся всегда живым: точно старое лицо глядит из-под огромной шапки впадинами глаз, – окнами с перламутровыми от дождя и солнца стеклами. А по бокам этих глаз были крыльца, – два старых больших крыльца с колоннами» [2; т. 1, с. 412–413]. «Небольшая» и «прочная», хоть и немолодая, тетка рассказчица почти буквально повторяет своими округлыми формами этот деревенский дом, а заодно – и антоновку.

Следует учитывать и момент максимального расширения усадебного пространства, значит, и пространства дома до сакрального, приобретающего ментально-философский смысл. И здесь – очевидную корреляцию смысла с идеей защищенности, сокровенности человеческого гнезда, становящегося центром малого мира и его организующим началом. О. Осадчая в своей работе, посвященной средствам репрезентации обозначенных концептов в русском языке, настаивает даже на категоричном: дом – «мера всех вещей». Возможно, потому, что дом – мерило всех чувств, действий и ощущений, нарушение его таинственной гармонии влечет за собой переживание трагической обнаженности. Такое искажение мы наблюдаем, к примеру, в рассказе «К роду отцов своих...». «С позапрошлой ночи усадьба вдруг стала доступна для всякого. Смерть широко распахнула двери пораженного ею и лишавшегося своей обычной сокровенности человеческого гнезда. И вчера весь день шли и шли в усадьбу все те, что почему-то желали взглянуть на покойника...» [2; т. 5, с. 303]. Взгляд каждого, кто просто почему-то хочет взглянуть, как подглядывание за скрытым ранее, делает беззащитным не только недвижимого покойника, но и дом, который выглядит как раз живым и страдающим. Он должен укрыть в себе, сохранить живущее и уходящее, обеспечив связь с вечностью, которая несет весть о предках. Подчеркнем здесь, что сама мысль о сохранении памяти о предках чрезвычайно важна для писателя. Внутри его сложных отношений с самим концептом «дом», в которых и но-

стальгия, и открытое неприятие, точка в потоке памяти – определение, наиболее важное и не раз акцентированное исследователями. Полтавец Е.Ю. и Минаева Д.В., к слову, встраивают концепт «память» в организующую творчество И.А. Бунина оппозицию «номадного» и «автохтонного». Делая отсылку к стихотворению 1907 года «Храм солнца», авторы статьи рассматривают «стоянку первого Номада» как колыбель всего человечества. Обиталище первопредка выглядит «забвенным» и «пустым», однако «Бессмертным солнцем светит колоннада. / В блаженный мир ведут ее врата». Дом приобретает здесь все признаки рая, идеального мира, прародины.

Бунинский лирический герой несет в себе ощущение присутствия прародины, связи с ней, необъяснимой, но осязаемой тоски. Герой «Жизни Арсеньева» признается, что родился «в бесконечности времени и пространства». В рассказе «Святые горы» читаем: «А в сумерках я уже опять шагал в степи. Ветер ласково веял мне в лицо с молчаливых курганов и, отдыхая на них, один-одинешенек среди ровных бесконечных полей, я опять думал о старине, о людях, почивающих в степных могилах под смутный шелест седого ковыля» [2; т. 1, с. 352]. С тем же ощущением присутствия прошлого мы сталкиваемся, когда листаем дневники писателя. К примеру, одна из записей 1917 г. фиксирует болезненное и в то же время блаженное тяготение к тому, что мы называем «теньями прошлого». «Деревенскому дому, в котором я опять провожу лето, полтора века. И мне всегда приятно вспоминать и чувствовать его старину. Старинный, простой быт, с которым я связан, умиротворяет меня, дает отдых среди моих постоянных скитаний. А потом я часто думаю о всех тех людях, что были здесь когда-то, – рождались, росли, любили, женились, старились и умирали, словом, жили, радовались и печалились, а затем навсегда исчезали, чтобы стать для нас только мечтой, какими-то как будто особыми людьми старины, прошлого. Они, – совсем неизвестные мне, – только смутные образы, только мое воображение, но всегда со мною, близки и дороги, всегда волнуют меня очарованием прошлого» [3].

Писатель родился эмигрантом. Странничество – не просто его естественное состояние, это цель. Дмитрий Быков резонно замечает, что И.А. Бунин «...в гораздо большей степени европеец, космополит, странник, нежели дворянин, упивающийся воспоминаниями о дворянских гнездах...» [4]. Неприкаянная и отсутствие привязанности к конкретно обозначенному жилищу, может быть, и объясняется потребностью самого И.А. Бунина вечно странствовать в поисках райских врат у «стоянки первого Номада». В этом смысле «дом» – точка выхода, которой размыкается путь, мучительный и блаженный. Даже путь вечного жида Агасфера воспринимается писателем как счастливый удел. Вспомним здесь А.С. Пушкина, с которым у Бунина выстраиваются очень важные взаимоотношения, и внутри них рождается чувство абсолютной сопричастности «отеческим гробам», «родному пепелищу». Так вот пушкинский Агасфер появляется в наброске «В еврейской хижине

лампада...» и выглядит вовсе не путником в блаженном поиске истины, а «одиноким странником» с вечным дорожным посохом в иссохшей старческой руке. И приходит он, чтобы сказать, что вечная жизнь со знанием о предательстве Христа ужасна.

Заметим, что идея бездомности свойственна отнюдь не только эмигрантскому Бунину, а «домашний» период вовсе не характеризуется исключительно темой оседлой жизни. И то, и другое встречаем и в ранних, и в поздних вещах писателя. Мотив странничества постоянен. Известное стихотворение 1922 года «У птицы есть гнездо, у зверя есть нора...» углубляет тему вечного скитания в поисках дома, усиленную ощущением одиночества. Хотя образ дома здесь вполне условен, а «ветхая котомка», скорее, символизирует общую потерю смысла вне избранного пути. «Чужой наемный дом» здесь, как представляется, вообще любой физически существующий дом, лишенный метафизических смыслов. По-настоящему трагично звучит тема потери дома навсегда, дома в глобальном смысле, даже сакральном в стихотворении 1920 года «Изгнание». Здесь И.А. Бунин близок к переживанию эсхатологической потери в духе А. Камю.

Темнеют, свищут сумерки в пустыне  
«Поля и океан...»

Кто утолит в пустыне, на чужбине  
Боль крестных ран?

Гляжу вперед на черное Распятье  
Среди дорог –

И простирает скорбные объятья  
Почивший Бог» [2; т.2, с.174].

(жизнь без дома – «черное Распятье»). То же настроение в «Русской сказке», «Магомете в изгнании».

И сказали Духи: «Недостойно  
Быть пророку слабым и усталым»

И пророк печально и спокойно

Отвечал: «Я жаловался скалам» [2; т.1, с.183].

По-настоящему дом И.А. Бунин так и не приобрел. Во Франции 1922 года он написал: «Да, вот мы и освободились от всего – от родины, дома, имущества. Как нельзя более идет это нам, и мне в частности!» Квартира писателя в Париже, вилла «Бельведер» в Грасе не давали ощущения покоя и защищенности, скорее, казались временными пристанищами. Любопытно свидетельство Александра Бахраха, который отметил почти нарочитое запустение парижской квартиры. «Я стал захаживать к нему на дом, на эту самую неудобную и едва ли не умышленно неприглядную квартиру на улице Оффенбаха, в которой он скончался тридцать лет спустя» [2, с.47]. В стихотворении «Настанет день – исчезну я...» – эта распахнутая окном в пустынный простор комната, где так пронзительно – ощущение старости, болезни, финала.

Полнота дома, насыщенная живым пространством, остается во временах «Жизни Арсеньева», теперь наиболее часто звучат безрадостные эпитеты: «ветхий», «безмолвный», «заброшенный», «покинутый», «холодный», «темный», «гнилой», «жалкий», «мертвый».

«Дом еще не разрушен временем, он целостно оформлен в пространственных координатах: верх – потолок, низ – полы, задан объем – углы (пространство трехмерно), есть и центр дома – печи (печь в славянской традиции воплощает собой “идею дома в аспекте его полноты и благополучия”). Но изображенная картина уже готова превратиться в “пепел”, “тлен”: потолок – навис, углы – обвалились, полы – скрипят, печи – отсырели (отсюда – “пахнет печами»)» [25], – читаем у Е.Е. Ермаковой в анализе стихотворения “Вьется путь в снегах, в степи широкой” (1897 год).

«... Ни души в поселке; не краснеют  
Из-под крыш вечерние огни;  
Слепо срубы в сумерках чернеют...  
Знаю я, покинуты они.  
Пахнет в них холодною золою,  
В печку провалилася труба,  
И давно уж смотрит нежилою,  
Мертвой и холодною изба» [2; т.1, с.55].

Чувство неминуемой потери и вселенской оставленности углубляется темой разрушающегося, распадающегося мира в стихотворениях «Листопад», «Мы сели у печки в прихожей...», многих других, где образ расту-

щей глухой и «угрюмой» тишины разрешается проекцией дикой картины «презренного века», поправшего дом, родину, мир. Наконец, трагедия достигает предельного смысла в стихотворении «Плакала ночью вдова...», размыкаясь в метафизический максимум:

«Плакала ночью вдова:

Нежно любила ребенка, но умер ребенок.

Плакал и старец-сосед, прижимая к глазам рукава,  
Звезды светили, и плакал в закуте козленок.

Плакала мать по ночам.

Плачущий ночью к слезам побуждает другого:

Звезды слезами текут с небосклона ночного,

Плачет господь, рукава прижимая к очам» [2; т. 2, с. 32].

Слезы матери, бессильного старца, козленка и звездные скорбные потоки сливаются в пронзительный вопль чающей защиты вселенной. И Господь, вновь сораспинаясь с бранным миром, плачет, закрывая очи рукавами, не в силах нарушить вечную логику потери.

И.А. Бунин стал «блудным сыном» своего времени, потеряв дом, не обрел нового, так и оставшись вечным странником в поисках своей «стоянки», над которой не властна смерть.

#### Библиографический список

1. *Бахрах А.В.* Бунин в халате: По памяти, по записям. Bayville: Товарищество зарубеж. писателей, 1979. 176 с.
2. *Бунин И.А.* Собрание сочинений: В 13 томах. М.: Воскресение, 2006.
3. *Бунин И.А.* Дневники. 1917 год. <http://bunin-lit.ru/bunin/bio/dnevnik-bunina-10.htm>
4. *Быков Д.* Иван Бунин // Дилетант. №7, 2017. <https://ru-bykov.livejournal.com/2947798.html>
5. *Ермакова Е.Е.* Ступень "дома" в поэзии Ивана Алексеевича Бунина. <https://www.topos.ru/article/615>
6. *Полтавец Е.Ю., Минаева Д.В.* «Номадный» и «автохтонный» аспекты в восприятии И.А. Буниным творчества Л.Н. Толстого. <http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/poltavec-minaeva-nomadnyj-i-avtohtonnyj-aspekty.htm>

#### References

1. *Bahrakh A.V.* Bunin in a dressing gown: From memory, from notes. Bayville: Partnership abroad. writers, 1979. 176 p
2. *Bunin I. A.* Collected works: In 13 volumes. Moscow: Sunday, 2006.
3. *Bunin I. A.* Diaries. 1917. <http://bunin-lit.ru/bunin/bio/dnevnik-bunina-10.htm>
4. *Bykov D.* Ivan Bunin // Dilettante. No. 7, 2017. <https://ru-bykov.livejournal.com/2947798.html>
5. *Ermakova E. E.* The step of “home” in the poetry of Ivan Alekseevich Bunin. <https://www.topos.ru/article/615>
6. *Poltavets E. Yu., Minaeva D. V.* “Nomadic” and “autochthonous” aspects in I. A. Bunin’s perception of L. N. Tolstoy’s creativity. <http://bunin-lit.ru/bunin/kritika/poltavec-minaeva-nomadnyj-i-avtohtonnyj-aspekty.htm>

**НОВИКОВА В.Г.**

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры зарубежной литературы, Нижегородский государственный университета им. Н.И. Лобачевского  
E-mail: wnovikova@mail.ru

**NOVIKOVA V.G.**

Doctor of Philology, Professor at the Department of the Foreign Literature of Nizhny Novgorod State University  
E-mail: wnovikova@mail.ru

## ТОПОС ГРЕЧЕСКОГО ОСТРОВА В ЛИТЕРАТУРЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ XX-XXI ВЕКОВ

### THE TOPOS OF THE GREEK ISLAND IN THE LITERATURE OF GREAT BRITAIN OF THE XX-XXI CENTURIES

*Статья посвящена топосу греческого острова в английском романе двадцатого века, рассматриваемому как утопическая конструкция. Его формирование относится к десятилетиям между двумя мировыми войнами, периоду распада традиционной системы ценностей. Первым создателем романов, путевых очерков, эссе, в которых создаются образы греческих островов, объединяемых в целостный топос, называется Лоуренс Даррелл. Его творчество породило новую «островоманию» в культурной жизни Великобритании. Этот культ обнаруживает свою жизнеспособность и в 50-60-е годы. Вершинным произведением в этом плане становится «Волхв» Джона Фаулза. В десятилетия на рубеже двадцатого-двадцать первого веков остров бесконечно повторяется в значительном ряде произведений, становится одной из формул, обеспечивающих востребованность у читателя. Однако это не снижает качество самого топоса, поскольку сохраняются его основные параметры утопической модели бытия.*

*Ключевые слова:* топос, греческий остров, современная английская литература, Лоуренс Даррелл, Джон Фаулз.

*The article offers a topos of Greek island articulated as utopias. It has formed between two world wars when traditional value system was destroyed. Lawrence George Durrell was the creator of this topos by his novels, travelogs, essays. His works created island mania in cultural life of the Great Britain. The topos of the island explores and creates new forms in the 50-60 decades. Fowles's novel 'The Magus' became a masterpiece. At the turn of the twentieth-twenty-first centuries, this topos is endlessly repeated in a long series of literary works. It becomes a stamp which guarantees benevolent perception of readers. The idealizing qualities of the topos are preserved. It continues to keep the ideal model of being.*

*Keywords:* topos, Greek island, modern English literature, Lawrence George Durrell, John Fowles.

Все более очевидное в литературном процессе XX века тяготение авторов к практике использования формул, клише, общих мест заставило исследователей расширить границы толкования термина «топос», введенного в научный оборот Э.Р. Курциусом. Последний определял его как «общее место», возникшее в античной литературе и бытующее в последующей европейской словесности [5]. В начале XXI века, в период господства формульной литературы, обретает особый смысл отличие топоса от формулы. В свое время Ю.М. Лотман логично трактовал топос как «пространственный континуум текста, в котором отображается мир объекта» [6, с. 280]. Ф.Н. Двинятин в статье «Формула или топос», в соответствии с требованиями времени, существенно расширяет эту трактовку в сравнении топоса с формулой: «Во-первых, топос, как правило, представляет собой более обширное и менее четко структурированное общее место, с большим объемом лексической и грамматической периферии, с большим набором возможностей для конкретных реализаций. Во-вторых, топосу присуща большая, чем у формулы, концептуальность в изобразительности и выразительности: топос всегда или почти всегда активно участвует в моделировании литературной реальности и ее осмыслении, вводя в текст

клишированные, но богатые смыслом и подтекстами описания героев и их душевных движений, формулировки «бродячих» идей, именованья устойчивых элементов картины мира» [2, с. 67]. Смыслообразующими центрами литературного произведения являются не формулы, так или иначе бесконечно воспроизводимые массовой литературой, но именно топосы. Здесь следует согласиться с мнением А. И. Жеребина, который полагает, что в таком случае речь идет «не столько о нормативных константах риторического типа, сколько об архетипических формах художественного мышления, которые варьируются и медленно видоизменяются под воздействием глубинных, тектонических сдвигов в культурном сознании» [3, с. 291].

Целью данной статьи является исследование значения топоса греческого острова в английской литературе XX–XXI веков. В данном случае речь идет не о перечислении всех произведений, так или иначе связанных с Грецией или конкретно с ее островами, а о тех тенденциях, которые с изображением этих островов связаны.

Безусловно, особое значение приобретает хронология, то есть последовательность исторических условий Великобритании, в которых появляются эти произведения. Формирование топоса следует отнести к 20–30-м

годам XX века. Десятилетия между Первой и Второй мировыми войнами известны как время распада традиционной системы ценностей. В той или иной мере после Великой войны синдром «потерянного поколения» присущ любой европейской стране и, в очень существенной мере, – Великобритании. Кроме этого, в стране ощущается кризис тех идей социализма, с которыми в значительной степени были связаны позитивные социальные ожидания в среде английских интеллектуалов. В целом, очевидна постепенно осмысляемая в течение межвоенных десятилетий утрата некоего утопического идеала, без которого невозможно существование национального социума. Нам представляется, что перенесение действия на греческий остров связана именно с потребностью выстраивания определенной мифологической конструкции, исходя из того соображения, что миф – это целостная модель мира, гармония, в которой непременно есть место для устойчивого полноценного существования отдельного индивида. Эта модель выстраивается английскими авторами в межвоенные десятилетия и достигает своего вершинного состояния в 50–60-е годы.

Основанием для такого понимания греческого острова является, во-первых, идея о необходимости возвращения к ситуации доиндустриального мира. Предпринятая еще в XIX веке Д. Рёскиным критика индустриализма буржуазного общества, его убеждение в том, что викторианцы стали свидетелями разрушения единства человека и природы, были не только воспоминанием о традиции Вордсворта, Саути, Кольриджа, но призывом к ее сохранению в смысле возврата от индустриального рабства к романтической свободе личности.

Его последователи, прерафаэлиты, и, прежде всего, Уильям Моррис, воспринимают возвращение к доиндустриальному миру как панацею для своего поколения. Их идеи производят сильное впечатление на тех, кто живет на рубеже XIX–XX веков. Кстати, именно вследствие этого впечатления Стивен Грэхем, журналист и писатель, обнаруживает в 1913 году глубинное родство своей страны и России: «Русские живут той жизнью, какой желал Рескин для англичан, какой он пытался убедить их познать. Русские послушно религиозны, по-настоящему уважительны к старшим, верны земле, которую пашут, довольны своей старой материальной культурой, не используют механизмов и фабричных вещей, а изготавливают все, что им нужно, сами, в основном из сосны. Они абсолютно цельны, никогда ниоткуда не “выпадают”, как то бывает с англичанами» [1]. В первой трети XX века мотив отказа от дегуманизирующего влияния индустриального общества и возвращения к естественности и спонтанности жизни остается важным в общественном самосознании, а образ жизни греков на островах корреспондирует с живущей к тому времени уже более полувека тоской по доиндустриальности.

Во-вторых, пространство греческого острова оказывается созвучным тому культу «живописного» (*picturesque*) и «возвышенного», который был свойственен английской культуре. Идея «живописного» впервые от-

четливо формулируется Уильямом Гилпиным в трактате «Три очерка: о живописной красоте, о живописном путешествии и о зарисовке пейзажа» (1792), где под «живописным» понимается не только единое пейзажное пространство, но и особый стиль жизни и даже особая философия слияния с миром [14]. У. Хэзлит в трактате «О живописном и идеальном» (1821) объясняет: «Естественное в видимых объектах – то, что обычно представляется чувствам: живописное то, что, выделяется и концентрирует внимание некоторой поразительной особенностью. Живописное основано на принципах различия или контраста; идеальное на гармонии и продолжительности эффекта: первое – на неожиданности, второе – на том, что удовлетворяет ум; тот определен избытком формы, другой концентрацией чувства» [15]. Обратим внимание на то, что уже к началу XIX столетия создана традиция потребности в «эффекте неожиданного», которым в «живописном» дополняются и без которого невозможны «прекрасное» и «возвышенное», складывается умение видеть прекрасное в неожиданном, что свидетельствует о преимуществе интуиции над логикой разума.

Само слово «*picturesque*» трактуется оксфордским словарем не только как *charming or quaint* (очаровательный или странный), но и *strikingly graphic or vivid* (поражающе наглядный), *having pleasing or interesting qualities* (имеющий качества, доставляющие удовольствия или интересные). Обнаружение специфики искусства в том, чтобы пронизывать все стороны существования человека, создавать художественную ценность мгновения обыденной жизни, свойственное всем европейским теоретикам и практикам *ар-нуво*, в английской традиции явно связано с категорией живописного и, в том числе, с практиками ландшафтного дизайна в культуре Великобритании. В этом контексте понятно, что греческий остров для англичанина открывает пространство естественной живописности.

Код живописного позволяет развить и еще одну проблему – реализации творческого потенциала личности. Соответственно, в-третьих, жизнь на греческом острове способствует проявлению артистизма, того умения восприятия и самого образа жизни, которое позволяет сделать эту самую жизнь произведением искусства, а человеку оказываться способным на прозрения, не возможные в другой обстановке. Культ артистизма был окончательно сформирован практически исключительно в эдвардианскую эпоху, десятилетие накануне Первой мировой войны. В нем аккумулируются выше-названные качества, синтезируются с культом творческих стратегий, присущих последующим модернистским практикам, с их очевидным интеллектуализмом, провозирующим обильное цитирование, аллюзии и т.д. Культура Древней Греции оказывается в этом случае неопределимым претекстом.

В 20-е годы открывает Грецию в указанном смысле Эдвард Морган Форстер. Н.П. Михальская в статье «Рассказы в художественной системе Э.М. Форстера» (1978) называет писателя продолжателем «кольриджи-

анской традиции» в литературе Англии, которая противостоит той, что берет начало от Бентама. Бентам и Кольридж воплощают два начала в английской литературе – «прозу и поэзию», «анализ и творческий синтез» [7, с. 92]. Она справедливо отмечает, что присущее Форстеру «двойное видение» является результатом его представлений о «двойном существовании», гармонии сочетания реального и идеального. В четырех рассказах («Смятение», «Дорога из Колона», «По ту сторону изгороди» и «Вечное мгновение») организующим центром является момент прозрения героя, то «вечное мгновение», в котором раскрываются потенциальные возможности личности. Для их героев наибольшую ценность в жизни имели те счастливые и неповторимые мгновения, связанные с пребыванием в Греции, в которые им суждено было познать истинные ценности бытия [7, с. 95].

Л.И. Сероменко, исследуя греко-италийские образы и мотивы в новеллистике Форстера, отмечает, что «Форстер восхищается естественными формами античной жизни, одухотворенным отношением древних к природе, так ярко воплотившимся в их мифологии, стремлением их к красоте и гармонии форм... В современных итальянцах и греках, благодаря «гению места», Форстер в известной мере усматривает отблеск античной цельности и гармонии, и это побуждает писателя столкнуть своих персонажей на средиземноморской почве, где последние испытываются на восприимчивость живой природы, искусства ... художественный мир природы у Форстера нередко приобретает условный характер, в значительной мере создаваемый обильной мифологической образностью и реминисценциями из области античной литературы и искусства» [10, с. 13]. Добавим, что подобный смысл обретает Греция и в романе Фрэнка Лоуренса Лукаса «Речной поток», написанном в 1926 году, но скорее в качестве фона повествования.

Греческий остров как основное место действия романа появляется в английской литературе в 30-е годы XX века. В это время написаны первые романы Лоуренса Даррелла «Весна Пана» (1937) и «Черная книга» (1938). С этого момента греческие острова займут особое место в жизни и творчестве писателя. В первом из названных романов два рассказчика: один находится на острове Корфу, а другой – в Лондоне. Действие второго происходит на вымышленном острове, в Ионическом море, где-то между Патрасом, Кефалонией и Итакой. В то же время остров напоминает Корфу, в соответствии с его картой, обозначенной в тексте романа. Группа экспатриантов из Великобритании и России наслаждается весной. Каждая глава написана с точки зрения одного из персонажей, не только представляя его или ее историю, ведущую к их прибытию на остров, но и в каждом случае индивидуальный стиль повествования.

После войны он посвятил греческим островам три книги: «Келья Просперо» – об острове Корфу (1945), «Размышления о Венере Морской» – об острове Родос (1953) и «Горькие лимоны» об острове Кипр (1957). В этот же период его брат, Джеральд Даррелл начинает

свою знаменитую «греческую» трилогию: «Моя семья и другие звери» (1956), «Птицы, звери и родственники» (1969) и «Сад богов» (1978). Лоуренс Даррелл находил особую связь между природой Греции, ее пейзажем, открывающимися взору перспективами и ментальностью греков. Он пользуется понятием «духа места».

Для писателя Корфу (в тексте греческое название Керкира) – это остров, наполненный мифологическими аллюзиями, которые становятся составляющими «духа места» Но главной из них становится отсылка к пьесе Шекспира «Буря», поскольку, по мнению Лоуренса, именно Корфу был тем волшебным островом, где укрывается владеющий магией изгнанник Просперо. Влияние «Кельи Просперо» на современников было велико: книга Лоуренса Даррелла воскресила интерес англичан к Греции и породила своего рода «островоманию». Подробно рассматривая в своем диссертационном исследовании (2012) эту тему, И.Г. Савельева приходит к следующим выводам: «В травелогах Даррелла нашли отражение ключевые воззрения автора: прочная взаимосвязь и взаимовлияние человека и места; «дух места» как способ увидеть истоки культуры и национального характера; остров как особый локус, удовлетворяющий тягу к уединению и изоляции; остров как место инициации, способствующее раскрытию творческого потенциала личности; остров как поиск утопии; греческий остров как путь к эллинофильству, стремлению понять Грецию прошлого и настоящего и др» [9, с. 6].

Исследователь полагает, что истоки островомании и эллинофильства Даррелла в значительной степени определены его восторженным отношением к греческому пейзажу. «В своем творчестве Даррелл использует прием цветописы, создавая так называемые «словесные» пейзажи. В описаниях окружающего ландшафта автор активно использует приемы живописи, скульптуры, архитектуры и других видов изобразительного искусства. Используя те или иные цветообразы, писатель с их помощью мастерски передает атмосферу каждого из островов» [9, с. 16]. Внимание к пейзажу подчеркивает и само название книги о Керкире (Корфу): «Prospero's Cell: A guide to the landscape and manners of the island of Corcyra [Corfu]»

Образ греческого острова в творческом наследии Лоуренса подтверждает идею, высказанную Д.М. Соболевым в статье «Топофилия»: Культурная география как жанр современной художественной прозы». Этот автор полагает, что тип художественной прозы, в котором репрезентация пространства является одной из наиболее значимых литературных целей, может быть назван «романом места», или «топофилической прозы». Соболев указывает, что «в то время как «путешествие» является одним из старейших литературных жанров, топофилическая проза появляется только в середине XIX века» и ее появление обусловлено «существенными изменениями в самой «эпистеме» восприятия и литературной репрезентации пространства [11].

Очевидно, именно Лоуренсу Дарреллу удалось увлечь своей страстью к пространству греческого

острова своих современников и последователей, из которых первое место занимает, несомненно, Джон Фаулз. Знаменитый английский писатель, признанный классиком при жизни, был эллинофилом. В своей эссеистике («Греция», «Что стоит за «Магом», «Острова»), романах «Коллекционер», «Женщина французского лейтенанта», «Мантисса»; философское сочинение «Аристос» он обращается к греческому наследию. Но особое место в его творчестве и в контексте данного исследования занимает роман «Волхв».

А.А. Павлова, посвятившая свое исследование непосредственно Греции в прозе этого выдающегося писателя XX века, указывает, что «Фаулз называл Грецию своей второй родиной и многократно обращался к образам и мотивам греческой культуры, восхищаясь своеобычностью греческого ландшафта, делился воспоминаниями о годах своей молодости, проведенных на одном из островов Греции, последующих путешествиях по стране, нашедших отражение в творчестве писателя. Интерес Фаулза к Греции проявился как вследствие личных впечатлений от пребывания в стране, так и в результате его глубокого увлечения древнегреческой мифологией, философией (особенно философией Гераклита), творчеством античных авторов (прежде всего, Гомера), поэзией XX в.: К. Кавафиса, Г. Сефериса, Я. Рицоса, О. Элитиса» [8, с. 1].

При этом А.А. Павлова подчеркивает, что эллинистическая традиция для Фаулза определена Л. Дарреллом, а «в даррелловском восприятии Греции важны, в первую очередь, не история, не миф, а скорее пейзаж и атмосфера» [8, с. 8].

Исследователю удалось в связи с этим обозначить важнейшую доминанту эллинистической концепции Д. Фаулза. Это «греческий свет» – неотъемлемая часть греческого пейзажа. «Писатель приходит к выводу, что развитие величайшей культуры греков было «всею лишь результатом воздействия пейзажа и света на людей восприимчивых». По Фаулзу, именно свет несет в себе всю красоту и истину, все загадки древнегреческой культуры. У Фаулза идея света напрямую соотносится с идеей национальной самоидентификации. По мнению писателя, не всем нациям повезло так, как грекам: есть нации, которые обделены светом. Так, свет определенно является чуждым, несвойственным для англичан» [8, с. 10–11].

Однако последнее утверждение вполне можно опровергнуть. Пристрастность к солнечному свету обнаруживается в английском искусстве на протяжении столетий и, очевидно, всегда ассоциируется с неким идеальным началом. Применительно к литературному процессу XX века в качестве наиболее ярких примеров можно привести наполненную импрессионистическими «потоками света и воздуха» интерлюдии «Последнее лето Форсайта» из цикла «Сага о Форсайтах» Джона Голсуорси, солнечные сцены «Возвращения в Брайдсхед» И. Во. В этот ряд можно поставить изображение летних дней в усадебных сценах романов В. Сэквилл-Уэст «Эдвардианцы», про-

изведений П. Вудхауза. Как образцы идеального бытия на рубеже XX–XXI веков они цитируются в романах Й. Макьюена «Искушение», «Детская книга» А. Байетт и многих других. В «Волхве» эффект светоносности автор создает живописными средствами, вызывающими ассоциации с творчеством английского художника Тернера. Современники Джозефа Мэллорда Тернера называли его живописцем «золотых видений, великолепных и прекрасных, хоть и не имеющих субстанции». В. Стасов писал о нем: «Он задумал изобразить солнце, солнечный свет и солнечное освещение с такою правдою, какой до него в живописи еще не бывало и добивался передачи солнца во всей его лучезарности» [12, с. 39]. Таким образом, свет греческого острова оказывается не только не чуждым англичанину, но символизирующим для него идеальное состояние мира.

Возможно, именно «светоносность» романа «Волхв» делает это произведение столь притягательным для соотечественников писателя, позволяет отнести его к классике английской литературы. Здесь воссоздается образ острова Спецес, посещенного Фаулзом и воплощенного им в названном романе, написанном в 1966 году и потребовавшем переделки в новой публикации 1977 года. Одним из центральных персонажей романа «Волхв» является владелец виллы по имени Кончис, который создает для героя-повествователя, Николаса целый ряд испытаний. Он организует нечто похожее на театральные постановки, в которых участвуют многие персонажи. Сам Кончис называет их *mise en paysage*. Здесь автор объединяет слова «мизансцена» и «пейзаж». Это доступно лишь «*homme sensuel*» (тонко чувствующему человеку). Таким образом, появляется понятие о человеке, которому открыт «золотой ореол бытия», т.е. который создает свою жизнь как произведение искусства, и, следовательно, которому доступно искусство театра в самом глубоком смысле этого слова.

«Мизанпейзажи» романа наполнены светом. **Повторимся, свет** – одно из ключевых слов романа. Николас говорит о Фракосе (вымышленное название острова): «У меня перехватило дух, когда я впервые увидел, как он плывет в лучах Венеры, словно властительный черный кит, по вечерним аметистовым волнам, и до сих пор у меня перехватывает дух, если я закрываю глаза и вспоминаю о нем» [13, с. 53]. Это «лазурный, изумительно чистый мир», где есть «тимьян, розмарин, разнотравье; кустарники с цветами, похожими на одуванчики, тонули в лучистой синеве неба»; «беззвучный лепет искрящейся синей воды на камнях, замершие деревья, мириады крылатых моторчиков в воздухе, бескрайняя панорама молчания. Я дремал в сквозной сосновой тени, в безвременье, **растворенный в природе Греции**» [13, с. 71, 82].

Островная Греция особенно привлекала писателя. «Подобно Л. Дарреллу, Фаулз был настоящим «исломаном» – писателя всегда притягивали остров а, завораживала островная природа. Фаулза интересуют, прежде всего, «взаимоотношения» человека и острова. Он задается вопросом, насколько глубоко острова способны

проникать в личное и общественное воображение и формировать его. Воздействие острова на человеческое сознание, эту неразрывную связь, Фаулз объясняет родством человека и острова», – справедливо утверждает А.Павлова [8, с. 12–13]. Фаулз улавливает тончайшие нюансы этого процесса и передает их в своем романе «Волхв».

Напомним, выше 50–60-е годы нами были названы вершинными в плане формирования топоса греческого острова. Этому историческому периоду, для которого характерен последний перед «состоянием постмодерна» взлет исторического оптимизма, присуще и стремление создавать утопические модели, ярким примером которых является фаулзовский Фракос. В частности, в 50–60-е годы работает с греческим пространством Мэри Стюарт. Особенно очевидно сходство ее романа «Это странное волшебство» (This Rough Magic, 1964) с «Волхвом» (напомним, первая его редакция создана в 1966 г.). Конструкция названного произведения Стюарт также построена на «Буре» Шекспира как на претексте, определяющем волшебную атмосферу места действия – греческого острова, характеры героев, мотивацию сюжетообразующих поступков. Роман обладает той же светоносностью в мизанпейзажах. Натуры положительных героев, и англичан, и греков артистичны в самом широком смысле этого слова. При том, что англичане обретают артистизм, синтезируя интеллектуальные традиции своей страны и греческую культуру, а греки обладают им от рождения.

Понимание рассматриваемого топоса в английской литературе неотъемлемо от темы свободы человека, борьбы за нее и соответствующего типа героя. Еще одно ключевое слово романа «Волхв» – «*элефтерия*»: «Элефтерия – свобода. Она была твердыней, сутью – выше рассудка, выше логики, выше культуры, выше истории. Она не являлась богом, ибо в земном знании бог не проявлен. Но бытие непознаваемого божества она подтверждала. Она дарила вам безусловное право на отречение. На свободный выбор. ..Она отвергала нравственность, но рождена была скрытой сутью вещей; она все допускала, все позволяла, кроме только одного – кроме каких бы то ни было запретов» [13, с. 479]. В ретроспективах романа эта тема связана прежде всего с фашизмом. Греция захвачена немецкими войсками. Фашисты осуществляют на острове Фракос карательную операцию. На ветвях чинары «висели три трупа, в тени бледные, жуткие, будто гравюры Гойи. Нагое тело двоюродного брата с кошмарной его раной. И нагие тела сестер. С выпущенными кишками. Живот у каждой распорот от грудины до лобка, внутренности вывалились. Куклы без начинки, что покачиваются под полуденным ветром» [13, с. 475]. Какие ценности может сохранить человечество, позволившее себе все это, спрашивает автор. И отвечает: «Все мое поколение было ослеплено подвигами горстки одиночек, сражавшихся бок о бок с мужественными бойцами греческого Сопrotивления с 1939 по 1945 год. Аура современных героев каким-то образом оживила и украсила позолотой

наши грезы о тех прекрасных собою, смелых и богоподобных *andarte* и их подругах, которые когда-то обитали на горе Олимп» [13, с. 475].

Существует целый ряд романов, в которых английские авторы раскрывают тему борьбы с фашизмом в повествованиях, связанных именно с греческими островами. Одним из первых становится «Дело чести» Дж. Олдриджа, опубликованный в 1942 году. На основании собственного опыта военного корреспондента писатель пишет о пилоте Королевских военно-воздушных сил Великобритании, ведущим бои в небе над Грецией, островом Крит, Северной Африкой. Эта тема продолжена в романе «Морской орел» (1944), действие которого также связано с островом Крит, борьбой участников Сопrotивления. Здесь объединяются боевой дух австралийских пилотов, оказавшихся на острове после победы немецких захватчиков, и вечная жажда свободы и готовность к подвигу во имя нее самих греков. Отдает дань героической теме и упомянутая Мэри Стюарт («Мой брат Майкл», 1959).

Сформировавшийся в 20–30 годы в английской литературе топос греческого острова получает свое развитие в 50–60-е годы XX века. Следующим этапом его функционирования становятся завершающие десятилетия этого века и первые два следующего, XXI. Этот период, названный постмодернистским, в любой национальной литературе характеризуется усложненной поэтикой произведений, обилием цитирования, использованием интеллектуальной игры, etc. В целом подобный подход к форме произведения связан с установкой на принципиальную деидеологизацию художественного произведения, связанную с «недоверием к великим идеям прошлого» (Ф. Лиотар), соответственно, с бесконечными интерпретациями и переинтерпретациями архетипичных форм мышления и национальных концептосфер. Подобная установка приводит к тому, что топосы превращаются в формулы. В зависимости от литературного дарования и мастерства они оказываются либо штампами, гарантирующими доброжелательное внимание читателя, либо обретают новые грани, нюансы именно топоса, уже являющегося неким архетипом национального сознания.

Здесь не ставится задача определить художественное качество того или иного произведения. Но применительно к Великобритании следует подчеркнуть, что даже в эпоху постмодерна большинство авторов все-таки сохраняют стремление к определенным нравственным установкам, что относится и к топосу греческого острова.

Так, действие романа Грэма Джойса «Дом утраченных грез» (2002) разворачивается на острове, где разворачиваются события, явно отсылающие к одному из сюжетов греческой мифологии. По мнению А.Ю. Колесникова, «интерпретируя мифологический сюжет об умирающем и воскресающем божестве, Джойс стремится в мифе отыскать онтологические основания для человеческого существования. Но миф при этом не воспринимается в качестве ролевой модели.

Наоборот, часто оказывается так, что предопределённость, заложенная в мифологическом сюжете, требует преодоления. Миф лишь основная канва для сценария жизни, который необходимо написать самостоятельно» [4, с. 200]. Иначе говоря, автор романа стремится создать некий глубинный план, явно дидактического характера.

Нравственный смысл читатель обнаруживает и в дилогии Л. Флеминг «Девушка под оливой» (2013), изданной в России в двух книгах: «Странствие Пенелопы» и «Секрет Пенелопы». Героиня романа в юности предпочла комфорту своей вполне светской, налаженной жизни в Англии «светоносность» культуры Греции, где она впоследствии оказывается в годы Второй мировой войны. Все действие дилогии связано с ее участием в греческом Сопропротивлении на острове Крит. Английская аристократка становится медсестрой, обнаруживает поистине героические качества и становится символом Сопропротивления. Вся ее жизнь в эти годы, процесс формирования ее личности определяются теми глубинными, вечными качествами греческого народа, которые сохраняются в нем тысячелетиями. Тому же автора принадлежит роман «Последний автобус домой», в котором подлинность существования героини связывается также с Грецией.

Особую группу составляют романы, связанные с тем образом жизни, который ассоциируется с повседневностью обитателей островов. Явное тяготение к эстетизации обыденной домашней жизни, характерное для целого ряда писательниц-англичанок на рубеже XX–XXI веков, естественным образом обращает их внимание к греческим островам. Утопическое начало, столь характерное для первого этапа существования топоса, находит свое воплощение в образе идеального Дома. Характерным примером являются романы Розамунды Пилчер. Одна из героинь романа «Собиратели ракушек» (1987) проводит лучший год своей жизни на острове, в доме своего любимого мужчины. Пейзажи, интерьер дома и образ жизни этих двух людей явно идеализированы и раскрывают гармонию их взаимоотношений. Для этой женщины подобное существование оказывается лишь эпизодом в ее жизни, которую она разрушает, возвращаясь в мир делового Лондона. Однако в романе эта сюжетная ситуация оказывается лишь одним из элемен-

тов, входящих в основную конструкцию, призванную показать подлинный мир Дома, который на разных этапах жизни созидает главная героиня романа, Пенелопа Киллинг. Ее способность создать уют в любом месте, предлагаемом ей ситуацией, сады, которые она создает рядом с местами обитания ее семьи, раскрывают возможности ее жизненной энергии, способности к любви, сопротивления давлению обстоятельств. Все элементы ее домашних пространств корреспондируют к образу жизни обитателей греческих островов. Последние могут быть введены в ткань романа, как в «Собирателях ракушек» или в «Сентябре» (1990), или опосредованно присутствовать в качестве подобных характеристик самой способности к артистизму бытия во всем контексте ее творчества.

Топос греческого острова в этом плане особенно очевидно превращается в повторяющуюся формулу в цикле романов, в совокупности определенных как «греческая деревенская серия» (2013–2016) Сары Алексии. Героиня первого из этих произведений «Незаконный садовник» (2013), англичанка, как и сама автор, продает свой дом и покупает домик в греческой деревушке и обретает там свою личную идентичность.

Свидетельством тому, что подобные формулы востребованы массовым читателем стали книги Виктории Хислоп. Первая из них «Остров» (2005) дополняет рассматриваемую формулу (место действия – остров Крит, деревушка Плака) драматической историей любви, разворачивающейся на маленьком островке близ Плаки, Спиналонге, бывшим тогда лепрозорием. Формула «утопия греческого острова» подвергается испытанию в описании трагического столкновения национальных, религиозных, политических сил в романе о событиях на Кипре в 1974 году в романе «Восход» (2014). Эту серию продолжают «Почтовые открытки из Греции» (2016).

На обложке первого английского издания «Острова» было написано: «трогательное пляжное чтение». В определенном смысле эта характеристика подходит для множества подобных произведений, созданных в первые десятилетия нынешнего века. Однако, как следует из генезиса самого топоса, он апеллирует к концептуально важным составляющим национальной культурной традиции, что и предопределяет успех отсылающих к нему современных произведений.

### Библиографический список

1. Грэхем С. Непознанная Россия. [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%93/grehem-stiven/pepoznannaya-rossiya>
2. Движанин Ф. Н. Формула или топос? // Мир русского слова. 2019. № 2. С. 66–70.
3. Жеребин А. И. Цитата Михайлова из Курциуса и ее обратный перевод // Вопросы литературы. 2011. № 4. С. 290–301.
4. Колесников А. Ю. Интерпретация сюжета об умирающем и воскресающем божестве в романах Грэма Джойса // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 6. С. 197–201.
5. Курциус Э. Р. Европейская литература и латинское Средневековье: Т. 1. М.: Издательский Дом ЯСК. 2021. 560 с.
6. Лотман Ю. М. Структура художественного текста // Ю. М. Лотман. Об искусстве. СПб.: Искусство. 1998. С. 14–285.
7. Михальская Н. П. Рассказы в художественной системе Э. М. Форстера // Проблемы метода и жанра в зарубежной литературе. М.: Изд-во МПГУ. 1978. Вып. 3. С. 91–107.
8. Павлова А. А. Греция в прозе Джона Фаулза. Автореферат канд. дисс. филол. наук. М., 2010. 20 с.
9. Савельева И. Г. Поэтика путевой прозы Лоренса Даррелла. Автореферат канд. дисс. филол. наук. Коломна, 2012. 22 с.
10. Сероменко Л. И. Новеллистика Эдварда Моргана Форстера: греко-италийские образы и мотивы. Автореферат канд. дисс. филол. наук. М., 2001. 16 с.

11. *Соболев Д.М.* «Топофилия»: Культурная география как жанр современной художественной прозы // Международный журнал исследований культуры. 2011. 137 I 4(5). С. 136–155
12. *Стасов В.В.* Искусство девятнадцатого века. М.: Государственное издательство «Искусство» 1952. 97 с.
13. *Фаулз Д.* Волхв. Пер. Б. Кузьминского. М.: Независимая газета. 1993. 736 с.
14. *Gilpin W.* Three essays: on picturesque beauty; on picturesque travel; and on sketching landscape: to which is added a poem, on landscape painting. Gale EC-CO, Print Editions. 2010. 164 с.
15. *Hazlitt W.* On The Picturesque And Ideal. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.readbookonline.net/readOnline/34883>

#### References

1. *Graham S.* Undiscovered Russia. [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%93/grehem-stiven/neroznannaya-rossiya>
  2. *Dviniatin F.* Formula or topos? // The World of Russian Word. 2019. № 2. Pp. 66–70.
  3. *Žerebin A.* Mikhailov's quote from Curtius and its reverse translation // Voprosy literatury. 2011. № 4. Pp. 290–301.
  4. *Kolesnikov A.* Interpretation of the motif of the dying-and-rising god in the novels of Graham Joyce // Vestnik Of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. 2016. № 6. Pp. 197–201.
  5. *Curtius E.R.* European literature and the latin middle ages: T.1. M.: Publishers IASK. 2021. 560 p.
  6. *Lotman Y.M.* The structure of a literary text // Lotman Y.M. About art. SPb.: IsdatelstvoIskustvo. 1998. Pp. 14–285.
  7. *Mihalskaya N.P.* Short stories in *Edward Forster's* art system // Problems of method and genre in foreign literature. M.: Publishers MPGU, 1978. Вып. 3. Pp. 91–107.
  8. *Pavlova A.A.* Greece in the prose of John Fowles. Avtoreferat diss. kand. fil. nauk. M., 2010. 20 p.
  9. *Savelieva I.G.* The Poetics of travel prose by Lawrence Durrell. Avtoreferat diss. kand. fil. nauk. Kolomna, 2012. 22 p.
  10. *Seromenro L.I.* Short Stories by Edward Morgan Forster: Greek-Italian images and motifs. Avtoreferat diss. kand. fil. nauk. M., 2001. 16 p.
  11. *Sobolev D.M.* “Топофилия”: Cultural Geography as a Genre of Contemporary Fiction // International Journal of Cultural Research. 2011. 137 I 4(5). Pp. 136–155.
  12. *Stasov V.V.* Art of the nineteenth century. M.: Gosisdatelstvo Iskustvo. 1952. 97 p.
  13. *Fowles J.R.* *The Magus*. Trans. By B. Kusminskiy. M.: Nezavisimaya gazeta. 1993. 736 p.
  14. *Gilpin W.* Three essays: on picturesque beauty; on picturesque travel; and on sketching landscape: to which is added a poem, on landscape painting. Gale EC-CO, Print Editions. 2010. 164 p.
  15. *Hazlitt W.* On The Picturesque And Ideal. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.readbookonline.net/readOnline/34883>
-

**ПРОСКУРИНА В.Л.**

кандидат филологических наук, преподаватель,  
БПОУ ОО «Орловский областной колледж культуры и  
искусств»

E-mail: vera0804@yandex.ru

**PROSKURINA V.L.**

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

E-mail: vera0804@yandex.ru

## МОРЕ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЛИРИКЕ НИКОЛАЯ МИНСКОГО

### SEA AS A MEANS OF KNOWLEDGE THE MEANING OF LIFE IN THE LYRICS OF NIKOLAY MINSKY

*В статье проведен анализ маринистической лирики Николая Минского. Установлено, что в стихотворениях поэта реализуется его мэоническая теория и находит отражение философия природы как источника благодати, дарованной Богом. Представления о природе и ее воздействии на человека восходят к традициям романтизма и являются основой для формирования художественной концепции символизма.*

*Ключевые слова:* Николай Минский, мэон, природа, маринистическая лирика, лирический субъект

*The article analyzes the marine poetry of Nikolai Minsky. It has been established that the poet's poems implement his meonic theory and reflect the philosophy of nature as a source of grace bestowed by God. Ideas about nature and its impact on humans go back to the traditions of romanticism and are the basis for the formation of the artistic concept of symbolism.*

*Keywords:* Nikolai Minsky, mayon, nature, seascape lyrics, lyrical subject.

Переходный характер эпохи конца XIX века, глубокий кризис, охвативший человечество в 1880–1890-х годах, стали причиной создания Николем Минским спорной и неоднозначной философии мэонизма, которая изложена им в трактате «При свете совести: мысли и мечты о цели жизни» (1890).

Мэон Минского – Абсолют, Бог, совершенный и наделенный всеми добродетелями, неизменный, тождественный самому себе. Однако Бог не существует во времени, он «умер», принося себя в жертву, ввиду своей бескорыстной любви к людям [5]. По Минскому, цель жизни человека заключается в стремлении к Богу: «Если, несмотря на отсутствие в жизни бескорыстно-доброе, вечное, целесообразное, я все-таки мыслю их и стремлюсь к ним, значит, моей душе присуще понятие об истинном добре, о конечной цели, о вечном бытии, обретающихся где-то вне меня, вне человеческой души, вне земной жизни» [5, с. 92].

Для философа существует лишь один мир – мир бытия, другого – Божественного мира нет, т.к. Бог пожертвовал им. Поэтому человек не может познать Бога, но может приблизиться к нему через состояние экстаза. Именно экстаз – единственная точка соприкосновения с Богом, «критерий «близости» к Единому, чувство, свидетельствующее о нахождении на последней ступени познания» [1, с. 27]. Следовательно, экстаза можно достичь, только пройдя определенное количество ступеней – состояний, и в конечном итоге найти смысл жизни, испытать радость подвижничества – служения Богу.

Бёмиг Микаэла справедливо характеризует философию Минского как синкретический сплав «отдельных

положений христианской антропологии, элементов коренящегося в трудах Шопенгауэра и Ницше волюнтаризма и почерпнутых из мистических учений Востока откровений» [2, с. 68].

Абсолютно естественно, что поэзия Минского стала средством выражения его философских взглядов. В каждом маринистическом стихотворении лирический субъект проходит эволюцию, открывает для себя истинный смысл жизни. В своем философском сочинении Минский пишет, что природа – не является проявлением Бога: «Святыня одинаково противоположна природе и человеку, святыня есть мэон» [5, с. 256]. Однако Минский не умаляет таинственного влияния природы на человека: «Если созерцание природы мистически потрясает душу, то лишь потому, что в природе мы видим реликвию единого, символ великой жертвы, результат божественного искупления» [5, с. 256].

*Природа – не Бог, но именно ее созерцание в маринистике поэта приводит лирического субъекта к экстазу – чувству, благодаря которому он приближается к «святине мэонов». Между тем в стихотворениях поэта природа и человек не занимают одинаковую позицию – они не «одинаково противоположны» святине. Природа – объект поклонения, обладающий чудодейственной силой для человека, символ жертвы, которую принес Бог ради людей.*

Так, взгляд лирического субъекта стихотворения «Блеском солнца небо ослепляет...» сосредоточен на море, небе и горном берегу:

«Я гляжу – и сердце млеет  
От блаженства и стыда» [6, с. 12].

Ему представляется, что морская природа является целительной для «души измученной людской». «Блаженство» здесь – есть тот экстаз, благодаря которому человек может приблизить к Творцу, а используемое поэтом существительное «стыд» и дублирующийся далее предикатив «стыдно» включают в себя смешанные эмоции и мысли лирического субъекта, который испытывает чувство смущения и неловкости от осознания ошибочности своего прежнего представления о жизни и ее основах:

«Стыдно мне, что нужно так немного  
Для души измученной людской,  
Чтоб затихла в ней тревога  
И борьбу сменил покой» [6, с. 12].

Следовательно, лирический субъект проходит определенный путь, ищет успокоения и находит его в созерцании природы.

В стихотворении нет красочного описания пейзажа. Однако образы «вод и скал» перманентно присутствуют в стихотворном тексте как способ передачи чувств и мыслей человека: тревога повседневной жизни противопоставлена покою, ощущаемому на лоне природы. Антитетичными являются образы «бездушных вод и скал», созерцаемые лирическим субъектом, и человечества:

«Стыдно мне, что плачу от волненья  
Пред лицом бездушных вод и скал, –  
Я, кто тщетно утешенья  
Средь живых людей искал...» [6, с. 12].

«Бездушные» объекты природы – «воды» и «скалы» – оказываются спасительными для лирического субъекта, который тщетно искал избавления от душевной муки среди социума.

Последний катрен стихотворения построен на неожиданной, нетривиальной антитезе: «сознательное горе» противопоставлено объектам природы, контаминирующимся в одушевленный образ «радости»:

«Что сильнее сознательного горя  
Кипарисов благовонный лес,  
Шорох листьев, шепот моря  
И безмолвие небес...» [6, с. 12].

Важно отметить, что измученная душа и «сознательное горе» – концепты мира цивилизованного, в котором существуют лирический субъект и все люди. В то время как собирательный образ радости включает в себя созерцаемые и ощущаемые тактильно, обонятельно и зрительно объекты природы: вечнозеленые кипарисы источают приятный аромат, листья и море издают негромкие и глухие звуки, а небо молчит. Эти признаки природы – есть совокупный образ счастья, умиротворения, «блаженства» – экстаза. Минский умышленно проводит своего героя через постепенное осознания смысла жизни: природа помогает лирическому субъекту освободиться от уныния.

О волнении лирического субъекта свидетельствует выбранный поэтом размер стихотворения. 5-ст. хорей в первых двух строках каждой строфы чередуется с 4-ст. в третьей и четвертой строках. Прием метрического ус-

чения подчеркивает недоговоренность, отрывистость мыслей носителя речи.

Так, лирический субъект Минского приходит к мысли, что именно природа способна возродить человека к жизни, открыть ее смысл. В стихотворении «Блеском солнца небо ослепляет...» отразились философские воззрения Минского о «мэонах», в то же время представление о природе, о ее позитивном воздействии через созерцание, безусловно, восходит к традициям романтизма, к школе «чистого искусства» и ранней лирике Ф.И. Тютчева, и является одним из постулатов еще не существующего в 1886 году (год написания стихотворения) направления, которое получит название «символизм».

Следовательно, природа у поэта способна «мистически потрясать душу» не сама по себе, а через восприятие ее человеком – созерцателем. Минский не рассматривает природу в ее самостоятельной функции, она – необходимая ступень в душевных исканиях человека, в обретении им смысла своего существования.

Идея спасительного влияния природы на человека передана в стихотворении Минского «На смерть поэта». В размышлениях о жизни творцов, лирический субъект раскрывает неразрывность связи поэтического творчества со стихиями воды, огня и воздуха.

Природа для поэта – средство уйти от повседневных проблем, циничных людей, непонимания. В отличие от лирического субъекта стихотворения «Блеском солнца небо ослепляет...» творец в стихотворении «На смерть поэта» осознал значимость природы и не ищет понимания среди людей:

«Как часто на шепот природы  
Менял он беседы людские  
И слушать пустынные воды  
Бежал на побережья морские» [4, с. 78].

Морская стихия способна возродить в человеке лучшие качества, заменить любовь и славу:

«Их голос бесстрастный и ровный  
Любил он сильнее и печальней,  
Чем женщины шепот любовный,  
Поклонников шепот похвальный» [4, с. 78].

Морские объекты (волны) обладают «бесстрастием», что достаточно традиционно для символистов. Этот эпитет встречается у Д.С. Мережковского, В.С. Соловьева и означает высшую ступень Божественной благодати, связанную с Богом в душе человека.

Чувства, испытываемые лирическим субъектом-поэтом в стихотворении Минского, полностью соответствуют тем, которые испытывает человек, приближаясь к истине и пониманию смысла жизни: «любил он сильнее и печальней». «Сила» означает радость подвижничества, а концепт печали рассматривается поэтом не совсем традиционно. Минский так комментирует контаминацию этих антиномий: радость возникает, «когда в душе нашей возникают мэоны, т.е. понятия о том, что абсолютно противоположно миру» и мы осознаем, что это и есть высшая цель. Но «сознание, что мэоны, как абсолютная противоположность миру, аб-

солютно не существуют, наполняют нашу душу безысходной скорбью» [5, с. 217–218]. Вследствие смешения этих чувств возникает чувство экстаза. С.В. Сапожков и Д.А. Баталова, интерпретируя сочинение «При свете совести...», отмечают: «Скорбь возникает от осознания, что наш мир никогда не сможет достичь Единого и что наше стремление к нему всегда разбивается о пустоту, на месте которой мы жаждем видеть святыню, но которой не может там быть, ведь существование нашего мира, мира «множеств», исключает бытие мира Единого» [1, с. 27].

Интересно, что в православии один из видов печали подобен тому, о котором пишет Минский: печаль по Богу. Это печаль о своей отдаленности от Бога, печаль, которую носили в себе все святые и праведники. Такая печаль очищает человека, рождает спокойствие, мир и радость о Господе. «Ибо печаль ради Бога производит неизменное покаяние ко спасению» (2 Кор. 7, 10).

Лирический субъект Минского через созерцание морской природы приходит к мысли о своей греховности, о ложности своих жизненных представлений, об отдаленности от Бога, которого не дано ему постичь, и открывает для себя истинные ценности.

Так, в поэзии Минского формулируется мысль о том, что «идеально прекрасными кажутся образы и звуки, отражающие душевный разлад, борьбу, разнообразность чувств, радость и страдание, слитые в чувстве экстаза» [5, с. 209]. Мысль о значимости приближения к истине через созерцание «идеально прекрасного» образа моря лежит в основе стихотворения «Херсонес». Увиденная лирическим субъектом картина, услышанные звуки оказывают на него живительное воздействие, снова связанное с чувством восторга и скорби:

«Да у меня в душе молитвенно звучали  
Аккорды нежные восторга и печали» [6, с. 56].

В стихотворении «Херсонес» представлена антитеза локуса берега и моря. Херсонес – античный город, находившийся на побережье Крыма и переставший существовать в XV веке. Руины Херсонеса, останки домов, сравниваемые с могилами, унылый бурьян вызывают «холодный страх» у лирического субъекта. Страх, скорбь и бессмысленные скитания по руинам приводят к обрыву моря, которое показано бурным, но пленительным:

«Жемчужные валы к подножью припадали  
И, неутешные, метались и рыдали...» [6, с. 55].

Динамичные движения морской стихии, переданные глаголами интенсивной семантики (припадали, метались, рыдали), создают картину бурного пейзажа вне времени: валы не могут найти успокоения, ищут и бьются в поисках чего-то. Далее описывается наступление яркого заката:

«Меж тем закат разлил кровавые ручьи  
На море зыбкое, и тучек вереницы  
Поднялись в глубь небес, как огненные птицы,  
И день им посылал последние лучи» [6, с. 55].

Состояние переходного времени суток передается цветописью: жемчужные волны, кровавый закат, огнен-

ные птицы. Красный цвет в христианской символике «цвет мученических страданий христиан. На божественном языке символов красный является цветом Божественной любви. Концепция красного как цвета любви восходит к огню, несущему тепло» [7, с. 99], с последним связано появление огненных птиц.

Символический красный цвет здесь относится к небу и служит маркером перехода от дня к вечеру. Все атрибуты моря и неба – закат, море, тучки, небеса – показаны олицетворенными. Кульминационным центром стихотворения является колокольный звон:

«Проснулся колокол в беззвучном отдаленье  
И слил с рыданьем волн торжественное пенье» [6, с. 55].

Колокол Херсонеса является самой известной его достопримечательностью. Однако колокол Херсонеса в 1886 году, в год написания стихотворения, находился во Франции после Крымской войны, поскольку был взят в качестве трофея войсками Англии и Франции, и был возвращен на родину только в 1913 году. Поэтому можно предположить, что Минский имеет в виду здесь церковный колокол, находящийся неподалеку. Тем не менее, значимость колокола как атрибута церкви в стихотворении очевидна. Пение бурных рыдающих волн сливается со звучанием колокола.

Лирический субъект наблюдает постепенное наступление ночи. Вторая часть стихотворения начинается с противительного союза *но* и отображает смену погоды и времени суток. Солнце садится, «отблеск роз» уже угасает, уходят яркие цвета и наступает ночь, «просыпаются небеса», воцаряется тишина, лишь на время нарушаемая гулом прибоя.

Контаминация звуков моря и колокола, безусловно, свидетельствует о исцеляющем душу свойстве моря, о приближении к «небытию», о скорби по Богу и радости осознания его противопоставленности реальному миру. Чувство приближения к трансцендентному вызвано необыкновенной красотой морской природы и доносящимися до слуха звуками.

В стихотворении «Снежные главы Кавказа мерещатся в небе лазурном...» описание жизни на берегу моря и движений моря заканчивается утверждением безмерной силы Единого. Изображение суши включает в себя горы Кавказа, берег, лес, ущелья, кипарисы, минареты. Весь пейзаж представлен умиротворенно-тусклым:

«Видно сквозь дым золотистый, как холмы, сомкнувшие берег,

Мелким кудрявятся лесом и делятся мраком ущелий.  
В сети полдневных лучей затих городок живописный,

Здесь кипарисом рисуясь, там белым кичась минаретом» [6, с. 165].

Большая часть стихотворения посвящена описанию суши, однако кульминационную роль здесь играет море:

«Парус вдаль розовеет – и все: отдаленные горы,  
Холмы, леса и ущелья, и город, и розовый парус...» [6, с. 165].

Поэт умышленно дублирует цвет паруса, так же «отблеск роз» в стихотворении «Херсонес» означал угасание красного заката в связи с наступлением ночи. Здесь розовый цвет также выбран автором для передачи тумана, за которым, в отдалении, окажется красный парус. Красный цвет также символизирует Божественную любовь и акцентирует внимание на дальнейшем действии. Лирический субъект переносит свой взгляд с суши на море, меняя «точку зрения». И парус оказывается центральным объектом созерцания, приковывая взгляд к морю.

Морская стихия становится в тексте стихотворения отражением мощи и бесконечной силу Бога:

«Все они внемлют, как море, лазурно-зеленое море,  
Мощным гекзаметром оду поет и поет непрерывно,  
Оду о силе Господней, оду о днях мирозданья...»  
[6, с. 165].

В последнем двустишии заключена основная мысль текста. Звуки моря уподоблены гекзаметру, шестимерному античному стиху. При этом стихотворение написано нетрадиционным для его времени размером, использование которого свидетельствует не только на указание традиций греческой поэзии, но об обращении к вечной теме внутренней связи поэтической души и моря – излюбленной теме романтиков.

Значимым является в тексте и определение жанра «песен моря» – ода – торжественный гимн, воспевающий Бога, его силу, Вселенную.

Уподобление звуков моря оде, с одной стороны, свидетельствует об антропоморфности стихии, с другой стороны, имплицитно вводит характер литературы как искусства, способного воздействовать на сознание слушателя и читателя. Семантика моря в этом стихотворении предельно возвышена: море воспевают Бога, а человек и все живое на земле вникает словам о его силе.

Стоит отметить, что Минский часто использует глагол «внимать» в тех случаях, когда необходимо передать важность слов или мыслей. Причем мир вникает у Минского объектам природы: морю или берегу.

Лирический субъект стихотворения «По взморью бродил я...» также «внимает» морю (глагольная форма «внимать» дважды повторяется):

«О чем-то печально и важно  
Волна вопрошала – и ей отвечал  
Рассыпчатый берег протяжно» [6, с. 62].

Лирический субъект одинок, он тоскует, а природа помогает ему погрузиться в иные мысли, уводит в свой особый таинственный мир.

Описанию морского пейзажа в стихотворении посвящена всего одна строфа, изображающая закат и наступление ночи:

«Всплыл месяц – и глетчеры дальних вершин  
Зажглись красотою *бесцельной*.  
Раскрылся свод неба – прекрасен и нем,  
Подобно пустынному раю» [6, с. 62].

Красота природы вызывает у лирического субъекта чувство грусти, связанное с двойственностью природы. В свой трактат «При свете совести» Минский включа-

ет разговор-аллегория Совести и юноши о красоте: «я мгновенно угадывала и отличала ощущение красоты среди других ощущений жизни. И красота вод и гор казалась мне еще заветнее красоты человека» [5, с. 78]. Красота имеет таинственное влияние, но при попытке найти ответ на вопрос о ее символике и отношении к святине Совесть утверждает, что красота не символ святости, красота более губит, нежели лечит: «она будит жажду, не утоляя ее, манит блуждающим огнем, не выводя на дорогу» [5, с. 79]. Поэтому красота ледников бесцельная, свод неба «нем» и сравнивается с пустыней. Но при этом ни одухотворенная природа, ни герой, наблюдающий за ее движениями, не испытывают чувство страха, а наоборот, ледяная пустыня тождественна раю – месту вечного блаженства. Созерцание природы приводит к пониманию сущности красоты.

Однако стихотворение имеет открытый финал:

«И волны в тиши вопрошали: зачем?

И берег шептал им: не знаю...» [6, с. 62].

Перманентно подчеркивающаяся таинственность вечера открывает связь с религиозным мистицизмом. *Природа остается загадкой*, разгадывать которую не имеет смысла – нужно наслаждаться тем, что человек способен испытать, созерцая окружающие пейзажи.

В стихотворении «Волны» лирический субъект, созерцающий море, стремится разрешить загадки природы и жизни. Море предстает постоянно меняющимся. Днем волны изображаются в бесконечном радостном движении. В тексте стихотворения они сравниваются с мифическими наядами:

«Смеялась и плясала вкруг камней,  
Иль мчалась, впереди сестер мятежных...  
То был прозрачный смех и молодой...» [4, с. 54].

При описании игры волн поэт использует аллессию, связанную с любовным мотивом. Волна показана как женское начало, поэтому сравнивается с наядами, а небесное светило – солнце – как мужское начало:

«Играли волны — вольные наяды.  
И солнца луч их влажные тела  
Пронизывал пылающим лобзаньем.  
И каждая волна была светла...» [4, с. 55]

Почти в каждой строчке подчеркивается белизна волн: «волна...светлей небес», «белая пена», «волна светла», «жемчужные раковины». Эти светлые цвета создают живую картину, наполненную чувством радости. Поэтому лирический субъект невольно сравнивает созерцаемое с жизнью, волны кажутся ему «торжеством мгновений».

С наступлением сумерек скрытое за скалами и холмами море издает иные звуки:

«Их голоса, отдельные среди скал,  
Их буйный смех, и звон, и шепот влажный  
Теперь слились в печальный гул протяжный» [4, с. 56].

В изображении заката поэт использует яркие олицетворения и эпитеты, включающие традиционный для творческой манеры Минского красный цвет: «склонился день багряный», «день...умирал от жгучих ран заката»:

«И кровь его лилась на неба свод,  
На облака, на море в дали синей,  
Где солнца шар, коснувшись черных вод,  
Казался то курганом над пустыней,  
То куполом, то пламенным шатром» [4, с. 56].

Красный цвет заходящего солнца заполняет все пространство. Он становится символом смерти: замолкают птицы, морской ветер становится холодным и пронизывающим, «стирает краски жизни»:

«И в саван тусклый, серый и тяжелый,  
Поспешно кутал небеса и долы» [4, с. 57].

Со смертью сравнивается именно закат – переход от дня и ночи: «О, мертвый час меж солнцем и луной,/ Меж явью дня и сновиденьем ночи!» [4, с. 57].

С наступлением ночи картина меняется, после «оцепенения души» в природе снова возникает гармония:

«Земле уснувшей грезилась луна,  
И небу снилась бледная страна,  
Похожая на прежний берег холмистый,  
И морю снился трепет звезд лучистый» [4, с. 58].

Прозрачные лучи между небом и землей показывают неразрывную связь параллельных объектов Вселенной: земля – луна, небо – земля, море – звезды. Так же, как в начале стихотворения, лучи солнца соприкасаются с волнами, а в заключении море грезится мерцание лучистых звезд.

Маркером перехода от пейзажного описания ночного моря к размышлениям лирического субъекта о смысле жизни служит песня моря. Ее звучание локализовано берегом и католическим храмом:

«А там, в туманах влажных, где Капелла  
Зажглась пятном, морская бездна пела» [4, с. 58].

Так, созерцание природы и звучание моря позволяет лирическому субъекту приблизиться к пониманию мира:

«А ровный шум глубин и отдалений,  
Дыханье жизни пред лицом судьбы,  
Рассказ без чувств, молитва без мольбы.  
Печаль и радость умерли бесследно,  
А песнь звучит бесстрастно и победно» [4, с. 58].

Финал стихотворения лишен жизнеутверждающего смысла. Красота природы, ее движение, ее одухотворенность оказываются недоступными для лирического

субъекта. Чувства, возникшие при созерцании картин живого мира, исчезают, лирический субъект утрачивает способность постичь истинный смысл существования и, по философии Минского, «отсутствие в нашей душе чувства экстаза может служить вернейшей приметой» того, что мы удаляемся от мэона – от Бога» [5, с. 217].

Таким образом, море у Минского – это обязательный атрибут пейзажных зарисовок. Оно является частью природы, взаимодействие с которой приближает человека к Абсолюту. В трактате «При свете совести» Минский обращает внимание на то, что природа и человечество равно далеки от мэона, от Бога. Анализ маринистической лирики поэта, напротив, доказывает, что природа значительно ближе к Абсолюту, поэтому имеет превосходство над человеком и является одной из ступеней познания истины. При этом природа не обладает таинственными свойствами, но она влияет на сознание человека и в конечном итоге приводит к открытию смысла жизни через глубочайшее эмоциональное потрясение, через переживание высшей степени восторга. Исключением является позднее стихотворение «Волны», содержание которого обусловлена кризисным характером эпохи.

Большая часть художественных приемов, которыми пользуется Минский при создании пейзажа, восходят к традициям русского романтизма: это и одухотворенность моря, и параллелизм состояний человека и морской стихии, и отображение восторга, испытываемое человеком при созерцании открытого морского пространства, чаще всего бурного, находящегося в постоянном движении.

Однако у романтиков море оставалось стихией непознаваемой, в маринистической лирике Минского именно созерцание моря приводит к изменению сознания человека, к особым ощущениям, которые помогают, если и не понять смысл бытия, то приблизиться к его постижению, помогают почувствовать и раскрыть смысл неизведанного в поэтическом слове. Так, в лирике Минского реализуется один из основных принципов русского символизма – это возможность избранных, истинных творцов, прикоснуться к тайнам мироздания и понять смысл бытия.

### Библиографический список

1. Баталова Д.А., Сапожков С.В. О некоторых философских источниках «мэонизма» Н.Минского (трактат «При свете совести: мысли и мечты о цели жизни») // Наука и Школа, 2019. № 5. С. 20–33.
2. Бемиг М. «Итальянские» стихотворения Николая Минского: от политической аллегии к философии «мэонизма» // Крымский архив, 2015. №2 (17). С. 61–74.
3. Второе послание Коринфянам св. ап. Павла / Библия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://drevo-info.ru/articles/96.html>
4. Минский Н.М. Новые песни. СПб: тип. М.М.Стасюлевича, 1901. 120 с.
5. Минский Н.М. При свете совести: Мысли и мечты о цели жизни. СПб.: тип. И. Ефрона, 1890. 261 с.
6. Минский Н.М. Стихотворения. Изд.2-е. СПб.: тип. С.В. Балашева, 1888. 248 с.
7. Телицын В.Л., Багдасарян В.Э. Символы, знаки, эмблемы. Энциклопедия. М.: Библиотека энциклопедических словарей. 2005. 198 с.

### References

1. *Batalova D.A., Sapozhkov S.V.* About some philosophical sources of «meonism» of N. Minsky (treatise «In the light of conscience: thoughts and dreams about the purpose of life») / *Science and School*, 2019. No. 5. Pp. 20–33.
  2. *Bemig M.* “Italian” poems by Nikolai Minsky: from political allegory to the philosophy of “meonism” / *Crimean archive*, 2015. No.2 (17). Pp.61–74.
  3. Second Epistle to the Corinthians of St. ap. Paul / *Bible*. [Electronic resource]. Access mode: <https://drevo-info.ru/articles/96.html>
  4. *Minsky N.M.* New songs. SPb.: type. M.M. Stasyulevich, 1901, 120 p.
  5. *Minsky N.M.* In the light of conscience: Thoughts and dreams about the purpose of life. SPb.: type. I. Efron, 1890. 261 p.
  6. *Minsky N.M.* Poems. 2nd edition. SPb.: type. S.V. Balasheva, 1888. 248 p.
  7. *Telitsyn V.L., Bagdasaryan V.E.* Symbols, signs, emblems. *Encyclopedia. M.:* Library of encyclopedic dictionaries. 2005. 198 p.
- 
-

**СИМОНЕНКОВА С.Н.**

соискатель, кафедра истории русской литературы  
XI-XIX вв., Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: svetiana.simonenckova@yandex.ru

**SIMONENKOVA S.N.**

Postgraduate Student, Department of the History of the  
XI-XIX Centuries of the Russian Literature, Orel State  
University  
E-mail: svetiana.simonenckova@yandex.ru

## СТИХОТВОРНАЯ МОЛИТВА И ЕЕ ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ В ЛИРИКЕ 80-90-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

### POETIC PRAYER AND ITS GENRE VARIETIES IN THE LYRICS OF THE 80-90S OF THE NINETEENTH CENTURY

*На основе анализа наиболее значимых литературоведческих исследований определена модель жанра стихотворной молитвы, включающая следующие элементы: призывание, формирующее ситуацию надличностного диалога и фиксирующее сакральное имя в обращении, диалогизм, имитирующей коммуникативный акт, устойчивые формулы, формирующие содержательный уровень текста. Установлено, что жанровые разновидности стихотворной молитвы определяются формулами прошения, призывания, покаяния, благодарения, ходатайства.*

*Ключевые слова:* стихотворная молитва, жанровая модель, призывание, сакральное имя, формулы прошения, призывания, покаяния, благодарения, ходатайства.

*Based on the analysis of the most significant literary studies, a model of the genre of poetic prayer has been determined, which includes the following elements: invocation, which forms the situation of transpersonal dialogue and fixes the sacred name in circulation, dialogism, imitating a communicative act, stable formulas that form the content level of the text. It has been established that genre varieties of poetic prayer are determined by the formulas of petition, invocation, repentance, thanksgiving, and intercession.*

*Keywords:* poetic prayer, genre model, invocation, sacred name, formulas of petition, invocation, repentance, thanksgiving, intercession.

В литературоведении убедительно доказано, что в основе жанра стихотворной молитвы лежит молитва православная, произносимая в храме во время богослужения, или внутренняя («умно-сердечная»), предназначенная и для церковного, и для частного молитвословия. Воцерковленный человек убежден, что Бог слышит и помогает ему, поэтому и обращается со словесной или мысленной молитвой к высшим силам за поддержкой и духовным прозрением.

Исследователь Е.В. Бобырева молитву считает основным жанром религиозного дискурса. Композиция молитвы («сценарий») сложилась исторически и включает «клятву верности Богу, просьбу, мольбу человека, выражение благодарности за все то, что Всевышний ни послал и продолжает ему посылать» [3, с. 10].

Однако необходимо учитывать то, что молитва каноническая и молитва стихотворная имеют принципиально различную природу. Молитва в христианстве является отражением религиозного сознания, а стихотворная является результатом художественного освоения прецедентного текста и своего рода творческим преобразованием канонической молитвы.

Стихотворные молитвы лишены сакральности, характерной для канонической молитвы, и зашифрованности, предполагающей особую глубину постижения духовной составляющей текста. Именно поэтому стихотворная молитва, с одной стороны, неразрывно свя-

зана с православием, а с другой – является способом выражения мыслей и чувств конкретного автора поэтического текста.

Данный аспект достаточно часто игнорируется в научной литературе. В.А. Котельников писал о традиционности молитвы в лирике, об извечной потребности поэтов обращаться к Богу: «Среди их мирских речей нередко возникает слово, восходящее, или воспаряющее, или рвущееся из души ввысь, к Творцу, как ответ на тихий, но внятный христианскому слуху зов Его» [9, с. 5].

Т.А. Кошемчук прямо указывает, что «молитвенные стихотворения» раскрывают «причастность» поэтов к церковному богослужению, а сама русская поэзия является порождением христианства: «Русская классическая поэзия – самовыражение души русского человека, и потому она наиболее точно отражает онтологическую глубину национальной личности, складывающуюся в течение веков, формирующуюся в религии, в религиозной самоидентификации» [10, с. 19]. Следовательно, по мнению Т.А. Кошемчук, задачей литературоведения является «постижение религиозного смысла творчества русских писателей и поэтов в его сложности, в процессе и становлении, в духовных достижениях и отступлениях» [10, с. 13].

Подобное отношение к жанру привело к тому, что его специфика оставалась вне научных интересов ученых. Рассматривая особенности религиозного сознания

поэтов, исследователи не учитывали того, что стихотворная молитва не связана с ритуалом. На что, достаточно резко, указала О.А. Первалова, отметившая бессмысленность попыток «религиозного осмысления нерелигиозных по своей сути явлений», которые приводят «к фальсификации понятий и углубления в псевдонаучную область, что получает довольно широкое распространение в контексте российской действительности начала XXI в.» [13, с. 300].

Рассмотрение жанра стихотворной молитвы вызывает у определенных трудности. Это объясняется неразработанностью теории жанра, хотя в последние годы появилось достаточно большое число работ, в которых стихотворные молитвы анализируются.

Так И.З. Сурат отмечает, что в поэзии, и особенно в лирике отражены духовные возможности человека, его внутренняя жизнь, выраженная в слове. «а значит, может успешнее других искусств оспаривать духовное пространство молитвы, проповеди, Священного Писания» [14, с. 207]. Однако рассмотрение религиозности конкретного поэта, например, А.С. Пушкина «таит в себе ряд опасностей» [13, с. 207], и одна из них – это отсутствие разграничения между эстетическим и биографическим. Исследовательница отмечает, молитва поэта всегда остается «его личным делом», поэтому рассматривать личные мотивы поэта, его душевное состояние, высказывать предположения о религиозности, «значит пренебрегать спецификой художества, игнорировать то таинственное и необратимое превращение жизненного материала, которое составляет суть творческого процесса» [14, с. 208].

Интересным представляется замечание исследователя, что стихи о молитве в русской поэзии несут большую художественную ценность, чем стихи-молитвы, потому что «духовная наполненность поэтического создания меньше всего зависит от наличия в нем узнаваемых религиозных мотивов», а искусство, когда «пытается служить не только Богу, но и религии, уходит в сторону от творчества, изменяет своей природе» [14, с. 213], т.е. выражение эмоций, по мнению И.З. Сурат, оказывается несколько несвободным, если оно облечено в форму молитвы.

Однако с этим утверждением трудно согласиться, так как художественный уровень текста зависит от множества самых разных факторов, в том числе и от творческих возможностей автора. Кроме того, поэт, обращаясь к жанру стихотворной молитвы не может не чувствовать ответственность перед читателем. Он осознает, что художественный текст должен нести определенные откровения, раскрывать глубокие духовные переживания. Автор, лишенный религиозного сознания, к жанру стихотворной молитвы обращаться не будет. Причем, это замечание можно отнести не только к лирике XIX века, но и к стихотворным молитвам XX столетия, например, к «Молитве» («Пока земля еще вертится...») Булата Окуджавы, «Нестерпимо во гневе караешь, Господь...» Арсения Тарковского, «Мать Божья, не обессудь...» лауреата Сталинской премии Александра Яшина и т.д.

Исследование И.З. Сурат проясняет духовную природу стихотворной молитвы, но игнорирует особенности жанра. Данный пробел был отчасти восполнен Марией Войтак, которая ввела понятие «жанровая схема поэтической молитвы», указала на диалогическую форму текста, как один из основных жанровых признаков, на аппелятивный характер. Еще одной чертой жанра исследователь назвала введение языковых элементов «возвышенных и освящающих, которые могут быть связаны (хотя необязательно) с демонстрацией религиозности поэта, отражением его творческой деятельности и его сознания, обращенного непосредственно к Абсолюту» [4, с. 47].

Э.М. Афанасьевой, рассмотревшей стихотворную молитву как самостоятельный жанр, обобщающий «духовный опыт человечества» [1, с. 8], как средство самовыражения и отражения мировоззрения художника слова.

Исследовательница считает, что молитвословие оказало огромное воздействие на культурное пространство, на русскую поэзию. Стихотворная молитва, сохраняя связи с канонической молитвой, стала самостоятельным элементом культуры и литературного процесса, т.е. перешла из ритуальной во внеритуальную сферу.

Процесс освоения молитвенных форм русской поэзией Э.М. Афанасьева считает динамичным и двуправленным, потому что «он питается национальными истоками и осваивает мировую традицию молитвословия в разнообразных ее проявлениях» [1, с. 10]. При этом стихотворная молитва, по мнению исследовательницы, оказывается на границе между поэзией и религией, поэт «ориентируется на некий жанровый канон, оформившийся вне литературной области и именно под его воздействием создающий новую эстетическую реальность. Богообщение в его религиозном понимании преобразуется поэзией в особую модель эстетического переживания религиозной ситуации» [1, с. 12].

Тематической доминантой стихотворных молитв Э.М. Афанасьева называет «желание». Причем желания вербализированы, они включают духовные устремления поэта и исповедальное начало, создающее «условие для временной транспозиции»: будущее соотносится с прошлым. Следовательно, одним из принципов жанра является закреплённость его тематической основы «за конкретной сюжетной схемой, которую можно определить как сюжет-архетип» [1, с. 13].

По мысли исследователя, следующим жанровым признаком является специфическая диалогическая ситуация, которая «по природе своей способна к воссозданию мировоззренческой модели мира» [1, с. 14]. Именно поэтому структура стихотворной молитвы включает обращение или просьбу, характерные «не только для религиозной, но и для магической традиции» [1, с. 14]. Молитвенная модель восходит к религиозному, мистическому или магическому архетипу, эстетической сакрализации подвергаются такие внесубъектные категории, как Природа, Свобода, Истина, Судьба и т.д. Данный архетип, сложившийся под влиянием ритуаль-

ной традиции, определяет тематику произведения и его структура. Именно этими параметрами и определяются особенности жанра.

Архитектоника стихотворной молитвы, как считает Э.М. Афанасьева, однотипная. В абсолютном начале текста используется обращение «к сакральному источнику», формирующее ситуацию диалога. Далее следует просьба, выраженная глаголами повелительного наклонения. Как и каноническая молитва, молитва стихотворная предполагает использование имени Бога, Богородицы, Ангела Хранителя, «в случае эстетико-религиозной игры, Истины, Ночи, Сна; Морфея либо Домового» [1, с. 21]. Причем «имя», по мысли Э.М. Афанасьевой, используется не только как имя собственное, но и как онтологическое «именование-призывание». Следовательно, имя способствует формированию архетипической ситуации моления и погружения в область сакрального.

Следующий элемент – диалогическая завязка, переводящая «лирическое событие в иносферу» (очевидно, точнее следовало бы употребить термин «трансцендентное»). При этом ситуация общения человека с Богом меняет внутреннее «я» личности. Поэт, с одной стороны, демонстрирует свою самооценку и единичность, а с другой – «вырывается за границы личного эгоцентризма и наделяется трансцендентальными качествами» [1, с. 21].

Э.М. Афанасьева вводит понятие «Императивная модель стихотворной молитвы», однако точного определения данной категории не дает. Из контекста работы понятно, что автор научного исследования имеет в виду форму повелительного наклонения, которое используется поэтом при обращении к высшим силам. Так как в основе архитектоники молитвы лежит диалог молящегося с Богом, то особенную значимость приобретает мотив призывания, который выражается в благодарении, редуцированном славословии, исповеди. Этим обусловлена форма обращения к божеству на грамматическом уровне и «проникновение (соприкосновение) в сакральную сферу» на онтологическом. Художественное пространство эстетически преобразуется, в нем «происходит сущностное преображение бытия, ибо оно воспринимается с позиции иерархической системы ценностей» [1, с. 24].

Следует отметить, что с этим утверждением согласен и М.П. Чернышов. Исследователь указал: «К жанру молитвы можно отнести любое лирическое стихотворение, отвечающее двум основным критериям: 1) грамматическая доминанта текста – обращение во 2-м лице; 2) сакральность, сверхъестественная сущность адресата» [16, с. 169].

Э.М. Афанасьева считает, что молитвенная просьба является средством «проникновения в иносферу», обращение к высшим силам способствуют преображению действительности, меняет темпоральность, «делая сиюминутным восприятие прошедшего и грядущего». Так стихотворная молитва «универсализует пространственные и временные границы» [1, с. 26].

С данным утверждением исследователя трудно согласиться потому, что в большей части лирических произведений темпоральные границы нивелируются. Для носителя речи в лирике прошлое, настоящее и будущее представляют ценность именно в момент лирического признания, их восприятие и представление «сиюминутно». Точно так же в произведениях онтологического характера пространство между земным и небесным не разграничивается. Тем самым поэтами подчеркивается целостность и гармония мира. Следовательно, отсутствие конкретизации пространственных характеристик, их «универсализация» является свойством лирики, а не только стихотворной молитвы.

Вызывает возражение и следующее замечание исследователя: «Молитвенное восприятие будущего превращается в оберег от непредсказуемости, создает фон медитативного переживания желаемого, <...> лирическое движение мысли в молитвенном императиве призвано раскрыть исключительность охранного слова и сакральные горизонты духовно-творческого мировидения [1, с. 26].

Э.М. Афанасьева, в таком случае, не разграничивает молитву каноническую, в процессе которой молящийся действительно воспринимает слово, обращенное к Богу как защиту. Погружаясь в молитву истинно верующий, ощущает изменения душевного и психического состояния, характерного для молитвенной практики. Именно поэтому он воспринимает обращение к высшей силе как духовное очищение и исцеление. Поэт, создающий текст стихотворной молитвы, не растворяется в молитвенном слове. Творческий акт является не только реализацией душевных потенций личности, но и интеллектуальных. Истинная молитва не предполагает рационального, а творчество всегда тенденциозно, оно обусловлено личностными особенностями поэта, его эстетическими представлениями, общественными процессами. Можно согласиться с Е.Е. Завьяловой: «Согласно церковному учению, если богомыслие – деятельность мысли, то молитва – это отвержение всякой мысли. Если во время молитвы возникают даже благочестивые, глубокие и возвышенные богословские рассуждения, к ним следует относиться как к искушению и отгонять их <...> Эстетика художественного творчества исключает существование стандартной формулы, привычной для богословской молитвы» [7, с. 112]. На это указывает и В.А. Мишланов, разграничивая молитву каноническую и другие близкие жанры. Молитва «совершается всегда в ситуации благоговения, богобоязненности (в богословии этим термином называют не страх перед Богом, а высшую степень богопочитания) <...> Поэт, не связанный «благоговением» или суеверием, конечно, более свободен в выборе образных, экспрессивных и эмоционально-оценочных средств, а потому в стихах можно встретить выражения, в молитве недопустимые» [11, с. 290]. Кроме того, человек, произносящий слова молитвы, ощущает Бога и его защиту. Поэт при создании художественного произведения поэт не задумывается о «обереге», он не воспринимает пространство

молитвы как особое, наполненное благодатью. Именно поэтому стихотворная молитва, являясь отражением мировидения поэта, сохраняет особенности характерные для художественного произведения.

Заключительным архитектурным элементом стихотворной молитвы как жанра, по мнению Э.М. Афанасьевой, является молитвенный финал. Исследователь отмечает принципиальные различия между канонической молитвой и стихотворной. Каноническая молитва завершается словом: «Аминь», которое является «ритуальным кольцом». «Стихотворение может обрываться на крайней просьбе к высокому божественному началу» [1, с. 28].

Отдельные положения исследования Э.М. Афанасьевой были восприняты Т.В. Бердниковой, которой отмечена четко выраженная диалогическая природа стихотворной молитвы.

Структура стихотворной молитвы, по мысли Т.В. Бердниковой, во многом восходит к канонической молитве и включает личное обращение, изложение предмета и оснований (просьбы, благодарности или прославления). «Такая композиция нередко повторяется и в поэтической молитве, однако лирический текст может не содержать всех элементов церковной молитвы» [2, с. 381].

Наибольший интерес в статье Т.В. Бердниковой представляет концепция выделения жанра стихотворной молитвы из общего массива русской лирики. Так исследователь предлагает не относить к стихотворной молитве подражания. Она отмечает, что «Отче наш, небесный Царь» А.П. Сумарокова и «Отче наш, Ты, Который в небесах» В.К. Кюхельбекера – тексты, в которых каноническая молитва существенно трансформирована, а содержание является средством раскрытия индивидуальных переживаний поэтов.

К переложениям Т.В. Бердникова относит произведения лирики, которые строятся по правилам церковной молитвы: «Представлено лицо, от которого следует молитвенное прошение, небесная сила, к которой направлена молитва, интенция...» стихотворение начинается обращением к Богу, перечисляются явления, за которые лирический герой благодарен» [2, с. 384], однако поэт остается свободным в выборе отдельных художественных средств (например, М.Ю. Лермонтов в стихотворении «Молитва» («Я, мать божия, ныне с молитвою...»)).

Отдельная группа текстов, выделяемая Т.В. Бердниковой, – лирические стихотворения, в которых молитва является темой, а молитвенный канон полностью нарушен. Например, «Молитва» («В минуту жизни трудную...») М.Ю. Лермонтова. Это произведение, «несмотря на название, не содержит саму молитву, а, скорее, впечатление, ощущение после молитвы» [2, с. 384].

К стихотворным молитвам Т.В. Бердникова относит только тексты, максимально точно воспроизводящие каноническую молитву, и подчеркивает: «В отношении точности соблюдения молитвенных канонов бо-

лее близка к церковной молитве поэтическая молитва А.А. Ахматовой» [2, с. 384]. В доказательство своей мысли исследователь приводит фрагмент стихотворения А.А. Ахматовой «Последняя роза», построенного «по канонам литургической просительной молитвы» [2, с. 385].

Предлагаемая исследовательницей идея является продуктивной, хотя и требует существенной корректировки. Действительно, стихотворения о молитве к жанру стихотворной молитвы относить нецелесообразно. Хотя в статьях исследователей стихотворными молитвами названы тексты, таковыми не являющиеся. Л.К. Граудина считает «молитвами» стихотворения Я.П. Полонского «Вижу ль я, как во храме смиренно она» и Н.А. Некрасова «Молебен» («Холодно, голодно в нашем селении») [6, с. 5–6].

В современных антологиях к стихотворной молитве часто относят тексты, также не имеющие отношения к жанру. Так в сборник «Молитвы русских поэтов» (2016 г.), составленный В.Л. Коровиным, включены два текста Николая Минского. Из них в стихотворении «На корабле» поэт обращается к проблеме обретения веры, а процесс моления является одним из мотивов, на котором построен текст. Стихотворение «Молитва» относится к рассматриваемому жанру, так как включает характерные стихотворной молитвы обращения («Прости мне, Боже, вздох усталости...») [12, с. 459–460] и прошения. Также не разграничиваются в антологии стихи о молитве К.Р. «Не говори, что к небесам» и «Когда креста нести нет мочи», стихотворная молитва («Научи меня, Боже, любить...») и стихотворение «На Страстной неделе», включающее просительные формулы [12, с. 461–463].

Таким образом, стихотворная молитва – жанр, обладающий устойчивыми формальными характеристиками. В стихотворной молитве они выражены более явно, чем, например, в элегии и почти так же зримо, как в сонете. В текст молитвы обязательно включено обращение к Богу, Богородице, Святому, присутствуют формулы прошения, благодарения, покаяния, т.е. возникает ситуация диалога, которая характерна и для канонической молитвы.

Стихотворная молитва ориентирована на строгий канон, так как возникает она «из переложений ветхозаветных псалмов и на первых порах практически неотличимой от духовной оды. Модель стихотворной молитвы (так называемый «молитвенный дискурс») в обязательном порядке предусматривает обращение к Божественному началу, систему прошений и каноническую концовку» [8, с. 80]. Сама форма лирического произведения «задает соотношение «я» и мира, фиксирует позиции молящегося и божества как иерархично соотносенные. Молитвенный дискурс выполняет, таким образом, структурирующую функцию в стихотворении» [17, с. 85].

Определенные сложности вызывает и классификация жанра стихотворной молитвы. Е.В. Бобырева предлагает несколько подходов к классификации канонического церковного жанра. По форме исследователь

выделяет молитвы внешние и внутренние (произносимые во вне и внутренние), по времени произнесения – утренние, полуденные, вечерние, полуночные, по типу адресата – к Господу, к Иисусу Христу, к Богородице и т.д., по интенциональной направленности – призывно-просительные, нарративно-благодарственные, хвалебно-благодарственные, по тематике – молитвы с просьбой о помощи, с просьбой о совете, с просьбой о защите, о спасении в будущем, с просьбой придать духовные силы, дать физические силы (исцеление), не отворачиваться от грешника [3, с. 28-29].

Классификация по «интенциональной направленности», на наш взгляд, представляется интересной и важной, так как в ней молитва представлена как явление многогранное и разноплановое, а дает возможность для детального анализа жанровых разновидностей стихотворной молитвы и определения типологически сходных черт в произведениях разных авторов.

В церковном ритуале наиболее распространенной является просительная молитва, которую традиционно считают обращением к Богу за поддержкой в земных делах и прошением о спасении души. В просительной молитве выражаются чаяния духовные, считается, что человек слишком слаб, чтобы спасти свою душу и только Господь укрепляет ее и дарует силы для жизни духовной и внешней.

В православии отношение к просительным молитвам долгое время оставалось противоречивым, считалось, что человек должен благодарить Бога за ниспосланные ему страдания, потому что именно они укрепляют душу. Однако именно в просительной молитве раскрывается высшая степень веры в Бога, в его милость по отношению к человеку. Просьба о помощи – это один из важных шагов к духовному преобразованию личности. Смирив гордыню, человек признает свое бессилие, неспособность противостоять трудностям, ограниченность своих возможностей.

Стихотворная молитва отличается от канонической тем, что любое прошение сопровождается повествованием лирического субъекта о собственной жизни, грехах, разочарованиях, страданиях. Следовательно, основной чертой жанровой модели является сюжетно-событийное начало – лирический нарратив.

Нарратив – это достаточно распространенная форма молитвенной речи. Как отмечает А. Десницкий, в молитве он возникает для усиления основной линии повествования, «часто встречается на пике повествования и передает всю силу чувств главных героев, либо же создают фон для значимой темы» [5, с. 27].

Принципы функционирования нарратива в лирике были рассмотрены А.А. Чевтаевым, считающим, что использование данной формы обусловлено введением в текст художественного произведения повествовательных элементов. В таких произведениях «рассказывается некая история, разворачивающаяся во времени и локализованная в пространстве. Однако основой смыслообразования здесь оказывается ментальная деятельность субъекта, реализуемая посредством ряда идеологи-

ческих изменений его «точки зрения», обозначающих трансформацию его самополагания в мире» [15]. Особое значение в таком тексте приобретает поведение носителя речи «как носителя определенной системы ценностей» [15].

Так, каноническая молитва в литературе дополняется самохарактеристикой лирического субъекта, включающего экскурс в его прошлое и оценку настоящего. Расширение бытийного начала, потребность раскрытия личных переживаний и объяснение проступков, заблуждений, ошибок определяют особенности нарративно-просительной стихотворной молитвы.

В нарративно-просительной стихотворной молитве сохраняются основные установки канонической молитвы: признание собственной беспомощности и грехов, потребность обрести духовные силы для продолжения жизни.

Каноническая молитва, к которой неоднократно обращались поэты в своих творческих исканиях, – «Отче наш» – одна из самых древних молитв. Как указано в Новом завете (в Евангелие от Матфея и Евангелие от Луки), она была произнесена Иисусом Христом во время Нагорной проповеди, а затем стала ответом на просьбы учеников, научить их молитве.

Молитва «Отче наш» включает перечисление основных, сущностных, понятий: Отец Небесный, Царство Божие, небо, земля, хлеб насущный, грех, лукавый, искушение. Структурно она состоит из трех частей: обращения, прошения о духовной защите во второй части; прошение о хлебе насущном (вещном), о прощении грехов и защите от искушения и лукавого – в третьей.

Стихотворная молитва К.М. Фофанова «Отче наш» является примером нарративно-просительной молитвы, так как в ней сохранены доминантные признаки данной жанровой разновидности: обращение с использованием имени «Отче наш! Бог...», диалогичность и формулы прошения, выраженные в императиве: «Дай же, о Боже», «Всех сохрани...», «Дай нам пути...», «И отстрани...»

При этом К.М. Фофанов создает текст, наполненный трагическим звучанием. Лирический субъект – натура, полностью разочаровавшаяся во всем: в мечтах (если учитывать контекст эпохи, то в мечтах о служении народу), в борьбе, в вере, в будущем. Он испытывает чувство раскаяния и просит избавления от греха уныния и разочарования, от мрачных мыслей и обращается к Богу за духовной поддержкой. Стихотворная молитва поэта включает одновременно и моление, и исповедь. Однако, существенная ее часть – прошение: «Отче наш! Бог безутешно страдающих,/ Солнце вселенной! к Тебе мы с молитвою – / Всех сохрани за любовь погибающих./ Всех угнетенных мучительной битвою!/ Отче наш! дай нам пути благодатные/ И отстрани от соблазна лукавого...» [12, с. 468]

По своей смысловой направленности к нарративно-просительной стихотворной молитве близка призывно-просительная молитва, включающая не только просьбу о помощи, но и многократное обращение к Богу. Так,

в стихотворной молитве К.Р. (Константина Романова) «Молитва» текст организуется повторами обращения «Ты» (призывами) и прошениями, представленными в тексте анафорой: «Научи меня, Боже, любить.../ Научи Ты меня соблюдать.../ Научи никогда не роптать.../ Научи меня, Боже, любить!» [12, с. 461]. Как и в других текстах стихотворных молитвах, К.Р. воспроизводит традиционную ситуацию, предполагающую диалогизм и выражающую стремление лирического субъекта обрести в молитве внутреннюю гармонию.

Следующая жанровая разновидность – нарративно-покаянные стихотворные молитвы, их пафос заключается в признании грехов и прошении о духовной поддержке.

Нарратив вводится в текст стихотворения для раскрытия обстоятельств жизни лирического субъекта. Например, в стихотворной молитве К.М. Фофанова «Ободри меня, подыми меня...» тематической основой текста является повествование о прошлом и настоящем, а обращение к высшим силам необходимо лирическому субъекту для укрепления собственных душевных сил. В стихотворной молитве К.М. Фофанова основной становится исповедь лирического субъекта о причинах духовного кризиса: растратенные на мирское и «тайные муки» годы, которые и привели лирического субъекта к разочарованиям, отказу от служения общему благу и борьбы, ради личностного, индивидуалистического.

В стихотворной молитве «Ободри меня, подыми меня...» молитвенное обращение вынесено за рамки текста, но это не делает общение лирического субъекта с Богом менее интенсивным. Напротив, элементы прошения проходят через весь текст и усиливаются использованием анафоры: «Исцели меня и *наставь на путь!* / <...> Исцели меня, *подыми меня!*» и «Дай мне *тешиться в роковой борьбе!*, / Дай мне *верить в блеск золотого дня!*...» [12, с. 470].

Однако преобладает в тексте сюжетно-событийное начало: «Я не верю в блеск золотого дня./ И от тайных мог надорвалась грудь./ Годы юные я растратил сам, / Не жалеючи, *на степях мирских;* / Потускнел померк мой волшебный храм, / Отцвели цветы ясных глаз моих.../ Слово тень бреду заодно с толпой...» [12, с. 470]

Нарративно-благодарственная стихотворная молитва восходит к мотиве канонической, значение и смысл которой определяется чувством бесконечной признательности за жизнь, радость бытия, гармонию.

В стихотворной молитве Д.С. Мережковского «Бог» лирический субъект принимает все существующее в мире, видит его совершенство и понимает, что все вокруг – это проявление божественного начала:

«О, Боже мой, благодарю  
За то, что дал моим очам  
Ты видеть мир, Твой вечный храм,  
И ночь, и волны, и зарю...» [12, с. 501]

В стихотворении Д.С. Мережковский полностью остается верен своим представлениям о том, что все в мире определяется постоянным и незримым присут-

ствием Бога: «Везде я чувствую, везде/ Тебя, господь...»

Лирический субъект благодарит Бога за то, что ему было даровано счастье увидеть и понять мир, наполненный Божественным промыслом. Бог для него «разлит» в окружающем мире: «И ты открылся мне: Ты – мир./ Ты – всё. Ты – небо и вода,/ Ты – голос бури, Ты – эфир,/ Ты – мысль поэта, Ты – звезда...» [12, с. 501].

Ещё более редкой разновидностью жанра является нарративно-ходатайственная молитва. Структура текста определяется обращением к Богу и включает прошения, но не за себя, не за спасение собственной души, а за других. Небольшое количество текстов, относящихся к данной разновидности, объясняется тем, что лирика достаточно индивидуалистична, в центре лирических переживаний остается лирический субъект, мир его мыслей и чувств. Даже в том случае, если носитель речи не отделяет себя от мира, всё он рассматривает себя часть бытия, свою принадлежность к конкретной эпохе.

В стихотворении Мирры Лохвицкой «Молитва о гибнущих» слова, обращенные к Богу, раскрывают отношение поэтессы к «мятежникам», восставшим против истины. Ходатайственные формулы организуют структуру текста: «За души гибнущих», «За всех тоскующих, За всех страдающих...», «За муки избранных, За боль в мгновения» [12, с. 528].

Лирический субъект в подтексте противопоставляет себя утратившим веру и отказавшимся от Бога. Страдающим грешникам противопоставлены в тексте стихотворной молитвы смиренные, покорные судьбе и Богу: «Вам, духом короткие./ Вам, сердцем чистые./ Легкие и радостны/ Тропы тернистые» [12, с. 528].

По сути, в произведении отразилось отношение поэтессы к тому слою русского общества, которое считало себя атеистами и видело смысл в борьбе за социальное переустройство мира. М.А. Лохвицкая понимала не только бессмысленность подобной борьбы, но и видела, что в ее основе лежат изначально греховные установки.

Рассмотренные тексты позволяют сделать вывод, о вариативности структуры текстов при сохранении жанровой модели, включающий обращение с указанием сакрального имени, наличие формул прошения, призывания, покаяния, благодарения, ходатайства, которыми определяется жанровая вариативности.

Таким образом, жанровая модель стихотворной молитвы восходит к канонической молитве и включает призывание высшего божественного (либо обожеваемого) начала, формирующее ситуацию надличностного диалога, т.е. указание на сакральный ориентир; фиксацию сакрального имени; диалогизм; указание темы обращения, круга проблем, значимых для лирического субъекта; приближение к трансцендентному, актуализируемое в прошении, призывании, покаянии, благодарении, ходатайстве; молитвенный финал, который в стихотворной молитве имеет принципиальные отличия от канонической, так как ориентирован на вневременность, на современного и будущего читателя.

### Библиографический список

1. *Афанасьева Э.М.* «Молитва» в русской лирике XIX в. // Русская стихотворная «молитва» XIX в.: Антология. Томск : STT, 2000. С. 7–56.
2. *Бердникова Т.В.* Диалогизм жанра молитвы в структуре лирического стихотворения / Т.В. Бердникова // Жанры речи : сб. науч. статей. Вып. 6. Саратов: Наука, 2009. С. 381–388.
3. *Бобырева Е.В.* Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (На материале православного вероучения): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград : ВГПУ, 2007. 37 с.
4. *Войтак М.* Стереотипность и творчество в поэтической молитве // Стереотипность и творчество в тексте. Межвуз. сб. науч. тр. / М-во образования Рос. Федерации. Перм. гос. ун-т; [Редкол.: М.П. Котюрова – гл. ред. и др.]. Пермь: Перм. ун-т, 2000. С. 47–63.
5. *Десницкий А.* Поэтика библейского параллелизма. М.: ББИ, 2007. 554 с.
6. *Граудина Л.К.* «В молитве теплой я излился...» О стихотворной «молитве» в послепушкинской поэзии XIX века // Русская речь, 2007. № 2. С. 3–13.
7. *Завьялова Е.Е.* Жанровые модификации в русской лирике 1880–1890-х годов. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2006. 350 с.
8. *Зырянов О.В.* Логика жанровых номинаций в поэзии нового времени // Новый филологический вестник, 2011. № 1(16). С. 76–86.
9. *Котельников В.А.* О христианских мотивах у русских поэтов // Литература в школе. 1994. № 3. С. 3–10.
10. *Кошемчук Т.А.* Русская поэзия в контексте православной культуры / Отв. ред. В.А. Котельников. СПб.: Наука, 2006. 630 с.
11. *Мишланов В.А.* Молитва как речевой жанр // Прямая и непрямая коммуникация. Сб. научных статей. Саратов: Изд. «Колледж», 2003. С. 290–302.
12. Молитвы русских поэтов / сост. В.Л. Коровин. М.: Изд-во «Э». 640 с.
13. *Перевалова О.А.* Теория жанра молитвы в современном литературоведении // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции молодых ученых с международным участием (8 февраля 2013 г.). Ч. 2. Екатеринбург : УрФУ, 2013. С. 300–308.
14. *Сурат И.З.* Пушкин как религиозная проблема // Новый мир. 1994. № 1. С. 207–222.
15. *Чевтаев А.А.* Герой в нарративной лирике: структура и аксиология // Narratorium, 2011. № 1–2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027602>
16. *Чернышов М.Р.* Риторическая молитва в русской и английской поэзии XIX в. // Текст в культурно-историческом контексте : сб. науч. трудов / Под ред. О.Г. Сидоровой, А.В. Маркина. Екатеринбург, 2005. С. 168–174.
17. *Яницкий Л.С.* О молитвенном дискурсе в лирике XX века // Новый филологический вестник, 2006. № 1 (2). С. 85–92.

### References

1. *Afanasyeva E.M.* «Prayer» in Russian Lyrics of the 19th Century. // Russian poetic «prayer» of the 19th century: Anthology. Tomsk: STT, 2000. Pp. 7–56.
2. *Berdnikova T.V.* Dialogism of the genre of prayer in the structure of a lyric poem / T.V. Berdnikova // Genres of speech: collection of works. scientific. articles. Issue 6. Saratov: Nauka, 2009. Pp. 381–388.
3. *Bobyreva E.V.* Religious discourse: values, genres, strategies (Based on the material of the Orthodox faith): author. dis. ... Dr. Filol. sciences. Volgograd: VGPU, 2007. 37 p.
4. *Voytak M.* Stereotype and creativity in poetic prayer // Stereotype and creativity in the text. Interuniversity. Sat. scientific. tr. / Ministry of Education Ros. Federation. Perm. state un-t; [Editorial board: M.P. Kotyurov Ch. ed. and etc.]. Perm: Perm. un-t, 2000. Pp. 47–63.
5. *Desnitsky A.* Poetics of Biblical Parallelism. Moscow: BBI, 2007. 554 p.
6. *Graudina L.K.* “In warm prayer I poured out ...” On the poetic “prayer” in the post-Pushkin poetry of the 19th century // Russian speech, 2007. No. 2. Pp. 3–13.
7. *Zavyalova E.E.* Genre modifications in Russian lyric poetry of the 1880-1890s. Astrakhan: Ed. house “Astrakhan University”, 2006. 350 p.
8. *Zyryanov O.V.* The logic of genre nominations in modern poetry // New philological bulletin, 2011. № 1 (16). Pp. 76–86.
9. *Kotelnikov V.A.* About Christian motives among Russian poets // Literature at school. 1994. No. 3. Pp. 3–10.
10. *Koshemchuk T.A.* Russian poetry in the context of Orthodox culture / Otv. ed. V.A. Kotelnikov. SPb.: Nauka, 2006. 630 p.
11. *Mishlanov V.A.* Prayer as a speech genre // Direct and indirect communication. Sat. scientific articles. Saratov: Ed. “College”, 2003. Pp. 290–302.
12. Prayers of Russian poets / comp. V.L. Korovin. M.: Publishing house “E”. 640 p.
13. *Perevalova O.A.* The theory of the genre of prayer in modern literary criticism // Actual problems of philological science of the XXI century: a collection of articles based on the materials of the III All-Russian scientific conference of young scientists with international participation (February 8, 2013). Part 2. Yekaterinburg: UrFU, 2013. Pp. 300–308.
14. *Surat I.Z.* Pushkin as a religious problem // Novy Mir, 1994. No. 1. Pp. 207–222.
15. *Chevtayev A.A.* A hero in narrative lyrics: structure and axiology // Narratorium, 2011. № 1–2. [Electronic resource]. Access mode: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027602>
16. *Chernyshov M.R.* Rhetorical prayer in Russian and English poetry of the 19th century. // Text in a cultural-historical context: collection of articles. scientific. works / Ed. O.G. Sidorova, A.V. Markin. Ekaterinburg, 2005. Pp. 168–174.
17. *Yanitskiy L.S.* On prayer discourse in the lyrics of the twentieth century // New philological bulletin, 2006. № 1 (2). Pp. 85–92.

УДК 821.161.1

UDC 821.161.1

**СТРЕЛЬНИКОВА Е.С.**

аспирант, младший научный сотрудник, кафедра русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и гуманитарных наук, Воронежский государственный университет  
E-mail: svstrelnikov@inbox.ru

**STRELNIKOVA E.S.**

Post-Graduate Student, Junior Research Worker, Department of Russian Literature of the XX and XXI Centuries, Theory of Literature and Humanities, Voronezh State University  
E-mail: svstrelnikov@inbox.ru

### ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ РАННЕГО ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО КАК ЛИМИНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ\*

#### THE PERSONA OF THE EARLY VLADIMIR MAYAKOVSKY'S ART AS THE LIMINAL PERSON

*В рамках статьи понятия «инициация» и «лиминальность» используются применительно к анализу мифотворческой структуры ранних произведений Владимира Маяковского. Отмечаются признаки лиминальной личности, присущие лирическому герою Маяковского. Прослеживается эволюция лирического героя и преодоление им лиминальности, что свидетельствует о завершении одного из этапов его инициации.*

*Ключевые слова:* инициация, лиминальность, Маяковский, дионисийство, мифотворчество.

*In this article the “initiation” and the “liminality” notions are used for analysis of the early poems by Vladimir Mayakovsky. Mayakovsky's persona is described as the liminal person. The author pays special attention to the evolution of the persona who overcomes the liminality and completes one of the initiation's phases.*

*Keywords:* initiation, liminality, Mayakovsky, Dionysus, myth-making.

Инициация – неотъемлемый компонент культуры традиционного общества. Сопровождая важнейший для каждого человека этап личностного становления и социальной идентификации, инициация – будучи и сопутствующим биологическому взрослению человека процессом, и конкретным симпатическим обрядом, и определяемым и признаваемым обществом маркером – является важнейшим экзистенциальным пунктом, после которого индивид допускается к иному уровню бытия, самоопределения и самосознания.

Описанная Э. Дюркгеймом, Дж. Фрэзером, А. ван Геннепом, В. Проппом, М. Элиаде, К. Леви-Строссом, В. Тэрнером и другими философами, антропологами, этнографами, литературоведами и проч., инициация максимально многоаспектно исследована в рамках самых различных подходов. Ее природа, сопровождающая переход человека из профанного мира, «где протекало его детство», в мир сакральных вещей [2, с. 107], изначально противоречива и погранична, а ритуалы, открывая доступ к экзистенциально новому уровню общественного существования индивида, основаны на антагонизме умирания и воскрешения. М. Элиаде отмечает, что «посвящение равнозначно онтологическому изменению экзистенциального состояния» [6, с. 12–13], и потому «центральный момент посвящения представлен обрядом, символизирующим смерть неопита и его возвращение к живым... новым человеком, подготовленным к другому способу существования» [6, с. 15–16].

Органически присущей процессу инициации ока-

зывается категория пограничности. Как известно, пересечение любого Рубикона – шаг смелый и влекущий за собой последствия, избежать которых уже не удастся; так и инициация есть путь с движением только в одном направлении – «из одного определенного состояния в другое, в свою очередь столь же определенное» [1, с. 9]. Но любая граница – особенно открывающая доступ к сакральному – будет защищать сокрытое ею от претендентов, не подготовленных в должной степени, не избавившихся в полной мере от влияния профанного мира. Таким грозит опасность не пройти этот рубеж – но и не вернуться в прежнее состояние.

Говоря о разного рода обрядах, подготавливающих процесс инициации, присущих ему непосредственно и следующих после, А. ван Геннеп вводит понятия обрядов прелиминарных, лиминарных и постлиминарных [1, с. 24]. Будучи лиминарным, ритуал инициации подразумевает, что индивид, проходя испытания, временно находится в локально и хронологически неопределенном пространстве. Отказываясь от чего-то в своем прошлом, он принимает часть нового будущего; оттого состояние его деструктивно и конструктивно одновременно.

Терминологию ван Геннепа развивает В. Тэрнер. Он обращается к подробному рассмотрению категории «лиминальности», распространяет ее непосредственно на свойства личности испытуемого и вводит понятие лиминальной личности – или «лиминального существа» [5, с. 169]. Такие личности «ни здесь ни там, ни то ни се; они – в промежутке между положе-

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90016

ниями, предписанными и распределенными законом, обычаем, условностями и церемониалом» [Там же]. Состояние лиминальности подразумевает определенную степень «размытия» идентичности индивида, его дезориентацию.

Лиминальность инициации определяет ее двойственную, противоречивую, в чем-то загадочную и потому притягательную сущность. Ради жизни нужно умереть; для достижения определенности – утратить индивидуальность; во имя постижения сакрального – отречься от значимой части себя самого (если не от всего себя целиком). И вполне закономерным представляется нам тот факт, что, порожденная культурой традиционного общества, инициация с ходом времени и сама становится источником новых культурных феноменов. Соединяющее в себе личностное и общественное, динамичное и статичное, прошлое и будущее, отжитое и ожидаемое, смертельное и витальное, явление инициации обладает привлекательной для творческой интенции диалектичностью – подобно тому как двигателем (и даже перводвигателем) драматического произведения является конфликт.

Продолжая говорить о лиминальности в тэрнеровском понимании, выведем эту категорию из антропологического контекста в область литературоведения. Тогда лиминальность есть особого рода пограничность (преодолимая или нет) с определенным набором свойств, а сам процесс перехода этой границы героем (ролевым или лирическим) может рассматриваться как аналог инициации. Тогда и сам герой – «лиминальное существо», а процесс его жизненного пути вполне сопоставим с описанной Тэрнером процедурой преодоления собственной лиминальности. Разумеется, мы не можем утверждать, что указанная категория применима к литературоведению в целом или к любому литературному герою. Однако на одном примере мы предпримем попытку рассмотреть допустимость предложенного нами подхода. Мы будем говорить об одной из сторон сакрального бытия лирического героя раннего Владимира Маяковского, определяющей фундаментальные особенности его мироотношения.

Маяковский еще в начале творческого пути предсказал непростую судьбу своего героя, дав собственное имя созданной в 1913 году трагедии. И его лирическому герою, всегда ощущавшему чуждость и искавшему даже не любовь, а «одно только слово / ласковое, / человечье» («Дешевая распродажа» [3, с. 116]), пришлось искать выход из этой трагедии, действующим лицом которой он невольно оказался. Особенность героя Маяковского – в изначальной двойственности и противоречивости его природы, сочетающей начала земное и небесное. Мы исходим из антропоцентрической картины мира, концентрирующейся вокруг переживаний лирического героя. Его мать – Богоматерь («Несколько слов о моей маме»), «От усталости», «Облако в штанах», «Надоело», «Я и Наполеон»), а фигура ее всегда появляется в замкнутых, темных (ночных) пространствах комнаты, трактира – даже самого «поэтичного» сердца («Ваш

сын прекрасно болен! / Мама! / У него пожар сердца» [3, с. 180]). Богоматерь – земная женщина, чуждая небесного пространства, а ее образ восходит к фигуре одной из многочисленных возлюбленных бога-громовержца Зевса – Семеле – тоже обычной земной женщине, ставшей матерью «страдающего бога» Диониса.

Образ Диониса является основополагающим для понимания сущности лирического героя Маяковского. В этом – глобализм Маяковского, выходящего за пределы христианского мифа. Подробно описанная в трудах Вячеслава Иванова «Эллинская религия страдающего бога» (1904) и «Дионис и прадионисийство» (1923), трагедия Диониса дает нам ключ к пониманию множества важнейших характеристик, составляющих единую мифотворческую систему ранних текстов Маяковского и обуславливающих эволюцию его лирического героя.

Суть Диониса – в его двойственности. На это указывал еще Ф. Ницше, утверждая ее источник в отсутствии индивидуации, т.е. личностной определенности, целостности, гармоничности. Отсюда в Дионисе – катастрофическая совокупность противоречий, диалектически взаимодействующих друг с другом; отсюда – двойственная природа «жестокое, одичалое демона и благого, кроткого властителя» [4, с. 174]; отсюда – его неразрывная связь с аполлоническим (светлым, гармоничным, определенным), патологическое стремление к нему и заведомая неудача этих попыток.

Лирический герой раннего Маяковского сложнее Диониса – хотя бы по той причине, что соотношен он помимо мифа дионисийского с рядом иных мифов (о Христе, Заратустре, Наполеоне, Поэте-Пророке, Поэте-Трибуне и проч.). Но источник мифотворческой модели его жизни – именно в дионисийском, причем со всей совокупностью сопутствующих мотивов. Лирического героя всегда преследуют, хотят принести в жертву («Звереют улиц выгоны. / На шее ссадиной пальцы давки. / Открой! / Больно!» – «Облако в штанах» [3, с. 192]); он неприкаян, у него нет дома, в который можно было бы вернуться («Пусть исчезну, / чужой и заморский, / под неистовства всех декабрей» – «России» [3, с. 131]); он обречен на вечное перерождение и муки. Отсутствие индивидуации подтверждается тем, что лирического героя охватывает сумасшествие, т.е. буквальная потеря «целостности» разума («Дикий, / обезумлюсь, / отчаяньем иссекаюсь» – «Лиличка! Вместо письма» [3, с. 107]), и тем, что он – и его альтер-эго – страдает от буквальной физической разорванности, телесной разобщенности (герои трагедии «Владимир Маяковский» – Человек без глаза и ноги, Человек без уха, Человек без головы, Человек с двумя поцелуями и т.д.).

Дионисийское включает в себя сюжет двойного рождения. Земной матери лирического героя сопутствует Бог-Отец. Он находится в небесном пространстве, связанном, вроде бы, с солнечным, дневным и открытым, однако гарантирующим герою только страдания и неоправданную жестокость: «Бог доволен. / Под небом в круче / измученный человек одичал и вымер» («Флейта-позвоночник» [3, с. 200]). Маяковского часто упрекают

в богохульстве, богоотрицании. Однако тексты доказывают, что, напротив, его лирическому герою свойственно отчаянное богоискательство. Он все время пытается вернуться к своему Отцу («Владимир Маяковский», «Послушайте!», «А все-таки», «Человек») – и лишь после холодной отцовской отстраненности и «глухости» начинает бунтовать и осознавать, что место на вершине миропорядка должно принадлежать кому-то другому («Несколько слов обо мне самом», «Облако в штанах», «Я и Наполеон», «Эй!», «Война и мир»).

Сама схема миростроительства основана на испытании, исходящем от Отца, посылающего Сына в земную юдоль. Лирический герой все время говорит о любви (во всечеловеческом смысле), милосердии, высшей справедливости. Он ищет их – и не может найти ни в отрекающейся от него возлюбленной, ни в запертой в замкнутом пространстве матери, ни в отстраненном отце. Он пытается найти их в самих людях – но они не слышат его, возводя «на Голгофы аудиторий», бросая «в зубы эшафоту», предпочитая «голгофнику оплеванному... Варавву» («Облако в штанах» [3, с. 184, 186, 190]). Трагедия лирического героя раннего Маяковского – в том, что он «с сердцем ни разу до мая не дожили, / а в прожитой жизни / лишь сотый апрель есть» («Облако в штанах» [3, с. 193]). Герой оказывается обреченным на жизнь в обществе, еще не готовом к приходу Человека. Отец отправил сына в мир – и не принял его, стучащегося в двери дома, после поражения.

Отсюда – важная для раннего творчества Маяковского категория пограничности. Лирический герой всегда находится между – целостным и разобщенным, прошлым и будущим, гармоничным и дисгармоничным и проч. Его пограничность одновременно и экзистенциальная (кто он: ушедший из рая или изгнанный из него? Сын матери или отца?), и онтологическая (каково место героя в мире? Кого нужно и можно видеть во главе Вселенной?), и аксиологическая (стать Христом или Наполеоном? Жертвовать или приносить в жертву? Созидать или разрушать?), и даже хронотопная (что органичнее лирическому герою – замкнутое или открытое, ночное или дневное, утреннее или вечернее, земное или небесное?).

В попытках преодолеть кризис пограничности лирический герой «скрепляет» собственные диалектические противоположности с помощью третьего начала – и становится Орфеем, Поэтом, Творцом, пониманию которого доступны оба бытийных, пространственных и нравственных полюса. Однако пограничность принципиально непреодолима. Лирический герой никак не может найти способ исполнить свою миссию – стать Спасителем, отыскать мировую гармонию, суметь вернуться к отцу.

А поскольку переход лирического героя в новое качество никак не может состояться, то мы можем предположить, что перед нами – как раз «лиминальная личность», описанная Тэрнером. Герой не готов отказаться от своего прошлого, чтобы «шагнуть» в будущее – он погружен в конфликт с отцом, привязан к

матери, не может расстаться с безответной любовью. Он деструктивен и конструктивен одновременно, готов созидать и разрушать, смиряться и бороться. Герой находится в пространстве, которое не определено локально и хронологически, – и в целой истории человечества, и в годы Первой Мировой войны, и в абстрактном счастливым будущем.

По Тэрнеру, поведение лиминальной личности должно быть «пассивным или униженным» [5, с. 169]. Конечно, назвать лирического героя раннего Маяковского пассивным по отношению к окружающему миру мы вряд ли можем – однако не пассивен ли он по отношению к собственным чувствам, не «утопает» ли в ощущении собственной ненужности, покинутости, брошенности? Герой декларирует свою «униженность» – но это характерологическая черта мира, ожидающего своего «заступника и расплатчика». «Униженность» лирического героя есть часть мирового страдания. Состояние лиминальности подразумевает и «размытие» идентичности индивида, потерю его самости – это точно о нашем герое, который в трагедии «Владимир Маяковский» «собирает слезы в чемодан» [3, с. 170] – но слезы чужие, не свои, и идет к «темному богу гроз / у истока звериных вер» [3, с. 171] не за себя – а за всех сразу.

Состояние лиминальности, по Тэрнеру, – явление вполне преодолимое и временное. Чтобы перейти к следующей стадии процесса инициации, лиминальные личности «должны беспрекословно подчиняться своим наставникам и принимать без жалоб несправедливое наказание» [5, с. 169]. Собственно говоря, здесь мы и усматриваем причину неудач лирического героя Маяковского. Его позицию условно можно сопоставить со словами Христа: «Отче Мой! если возможно, да минует Меня чаша сия...» (Мф. 26:39). Лирический герой не отрицает свою «чашу» – он знает, зачем был послан отцом в мир, и знает, что ожидает его во имя своей миссии; но он также предпочел бы, чтобы боль и страдания его миновали, прошли стороной, не уничтожили: «Солнце! / Отец мой! / Сжался хоть ты и не мучай!» («Несколько слов обо мне самом» [3, с. 48]).

Христос после добавляет: «...впрочем не как Я хочу, но как Ты» (Мф. 26:39). Лирический герой Маяковского тоже в итоге принимает свои мучения – хотя и вынужден это сделать: «Здравствуй, / мое предсмертное солнце, / солнце Аустерлица!» («Я и Наполеон» [3, с. 74]). Но почему тогда так отличны их судьбы, почему небесное пространство так и остается недоступным для лирического героя? Потому, что он – не Христос (и не раз четко разграничивает себя и Христа), и бог его – не тот Бог-Отец, что справедливо принял своего Сына. Бог для Маяковского вообще не справедлив – он подчеркнуто холоден, отчужден; он – экспериментатор, а не покровитель, Создатель – но не созидатель; поэтому его функцию рано или поздно возьмет на себя Человек («Люди родятся, / настоящие люди, / бога самого милосердней и лучше» – «Война и мир» [3, с. 233]).

И еще потому, что Христа на земле (в нужной степени!) слышали – а лирического героя нет. Герой

Маяковского не завершил начатое – следовательно, никак не может выйти из состояния лиминальности. Он не беспрекословен – вернемся к словам Тэрнера, – он готов сказать богу: «...ты недоучка, крохотный божик» («Облако в штанах» [3, с. 195]). Он не до конца принимает несправедливое наказание – идя в небо, он берет нож («Облако в штанах» [3, с. 195]) или ружье («Война и мир» [3, с. 227]). Пока он не преодолеет в себе эту строптивость, он не достигнет качественно нового уровня существования.

Лирическому герою Маяковского не удастся завершить обряд инициации, пока эволюция его мировосприятия не приведет его к лирическим событиям поэмы «Война и мир». В этом тексте герой впервые провозглашает собственную ответственность за все самые страшные страницы истории человечества: «...каось: / я / один виноват / в растущем хрусте ломаемых жизнью!» [3, с. 230–231]. Его осознание сродни вхождению в неразрывность герменевтического круга: мир страдает от того, что жертвы героя были не до конца искренними и добровольными, – он сам всходит на плаху, чтобы искупить эту вину, – его жертва не была бы нужна в принципе, если бы не жестокость и негармоничность общества, находящегося в вечном состоянии нелюбви.

Преодоление и своих обид, и своей прежней неуступчивости, изменение мировоззренческой парадигмы (теперь не общество представляется злым и потому частично ответственным за свои беды, но сам лирический герой принимает на себя эту ответственность) – залог завершения «вечной» инициации. Теперь лирическому герою доступно видение и понимание пути к мировой гармонии: в особом мифопоэтическом пространстве и времени он видит «...радость, / радость! – / сквозь дымы / светлые лица...», видит, как Земля встает «тыщами / в ризы зарев разодетых Лазарей!» («Война и мир» [3, с. 234–235]). Распахнутые двери в это свободное пространство – «глазища» лирического героя, наконец открытые и полные любви ко всему [3, с. 241–242].

Воюющие страны помирились, убитые на войне воскресли; настало время добра, света и понимания («...вчера бушевавшие / моря, / мурлыча, / легли у ног» [3, с. 240]). Лирический герой тоже здесь – он наконец

переродился в новом качестве, он «великолепен... / в самой сияющей / из... бесчисленных душ!» [3, с. 239]. Вместе с мировой гармонией он обретает и личный покой – глаза его возлюбленной теперь не холодны: они «расцветают» навстречу лирическому герою [3, с. 239]. «...Откуда любовь такая нам?» – риторически спрашивает у Земли (исстрадавшейся ранее, как и он сам) лирический герой, видя «под деревом... с Каином / играющего в шашки Христа» [3, с. 241]. Однако отметим существенный момент: видимый лирическим героем мир – это только дорога к счастливому будущему, открывшаяся его пониманию; будущее это еще не наступило, а он все еще добровольно стоит на эшафоте – но понимает теперь, что и как нужно сделать.

Ранее ритуал инициации для лирического героя был принципиально незавершен. Теперь же он видит путь к искомой целостности и гармонии – и может перешагнуть через собственную лиминальность, выйти из этого вечного состояния. И тогда и отец лирическому герою уже не будет нужен. Поскольку любая инициация как явление социальное обозначает «превращение» ребенка во взрослого, в самостоятельную, целостную и отдельную личность, то здесь уместно отметить, что ранее стремившийся к пониманию и любви отца лирический герой теперь осуществил полную сепарацию от него – стал взрослым. Собственно говоря, и фигуры бога-отца ни в «Войне и мире», ни в последующем «Человеке» мы не увидим в полной мере: в первом тексте он убегает, оставляя воюющий мир на произвол судьбы; во втором – не появляется вовсе в том небесном пространстве, куда так лирический герой стремился и наконец-то попал. Напротив – убегает сам лирический герой, осознавший, что не он должен занимать опустевший трон отца. В обоих текстах отец упоминается лирическим героем без того отчаянного надрыва, с которым он бросался на него с ножом в «Облаке в штанах» или вымаливал надежду в «Послушайте!». Отца нет – и он не нужен лирическому герою в том качестве, в котором тот его знал, а новый мир теперь будет построен «от человека». Потерянного и обиженного ребенка тоже нет – на его место пришел взрослый, прекрасно осознающий своей предназначение, видящий жизненный путь.

### Библиографический список

1. *Геннеп А., ван.* Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. 198 с.
2. *Дюркгейм Э.* Элементарные формы религиозной жизни. М.: Элементарные формы, 2018. 808 с.
3. *Маяковский В.В.* Полное собрание сочинений: В 13 т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955–1961. Т. 1. 463 с.
4. *Ницше Ф.* Рождение трагедии из духа музыки. М.: Азбука, 2012. 208 с.
5. *Тэрнер В.* Символ и ритуал. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1983. 277 с.
6. *Элиаде М.* Тайные общества. Обряды инициации и посвящения. М.–СПб.: «Университетская книга», 1999. 356 с.

### References

1. *Gennep A., van.* The Rites of Passage. Systematic Study of Rites. M.: Publishing company “Eastern Literature” RAS, 1999. 198 p.
2. *Durkheim E.* The Elementary Forms of Religious Life. M.: Elementary Forms, 2018. 808 p.
3. *Mayakovsky V.V.* Complete Works: In 13 Vol. M.: State Publishing company of Fiction, 1955–1961. Vol. 1. 463 p.
4. *Nietzsche F.* The Birth of Tragedy from the Spirit of Music. M.: Azbuka, 2012. 208 p.
5. *Turner V.* Symbol and Ritual. M.: The Main Eastern Literature’s editors of Publishing company “Science”, 1983. 277 p.
6. *Eliade M.* Secret societies. The Initiation and Ordination Rites. M.–Sankt-Petersburg: “University Book”, 1999. 356 p.

УДК 82-1/29

UDC 82-1/29

**СТРУКОВА Т.В.**

доктор филологических наук, младший научный сотрудник, Орловский государственный институт культуры

E-mail: tatynasssss@mail.ru

**ДУДИНА Е.Ф.**

кандидат филологических наук, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**STRUKOVA T.V.**

Doctor of Philology, Junior Researcher, Orel State Institute of Culture

E-mail: tatynasssss@mail.ru

**DUDINA E.F.**

Candidate of Philology, Orel State University

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ЗАГАДОК Л.Н. ЗИЛОВА

### ARTISTIC CHARACTERISTICS OF POETICAL RIDDLES OF L.N. ZILOV

*В статье представлен анализ стихотворных загадок поэта первой половины XX века Льва Зилова. Установлено, что в творчестве автора преобладают загадки предметно-бытовой тематики, отражающие специфику мировосприятия человека новой советской эпохи. Продолжая традиции, заложенные предшественниками, Л.Н. Зилов придает жанру загадки познавательную, игровую и дидактическую направленность.*

*Ключевые слова:* загадка, Зилов, антитеза, сравнение, метафора, отрицательное сравнение, языковая игра, отгадочная звукопись.

*The article presents an analysis of the poetic riddles of the poet of the first half of the XX century Lev Zilov. It has been established that the author's work is dominated by the riddles of everyday subjects, reflecting the specifics of the worldview of a person of the new Soviet era. Continuing the traditions laid down by his predecessors, L.N. Zilov gives the genre of riddles a cognitive, playful and didactic orientation.*

*Keywords:* riddle, Zilov, antithesis, comparison, metaphor, negative comparison, language game, answer to sound.

Поэтическая загадка – лиро-эпический жанр, зародившийся в русской поэзии во второй половине XVIII века. Родоначальниками жанра выступили такие известные поэты-классицисты, как Н.А. Львов, В.И. Майков, А.А. Ржевский, А.П. Сумароков, М.М. Херасков и другие. Ими были созданы загадки предметно-бытовой тематики, отражающие специфику повседневного образа жизни представителей дворянского сословия, а также особенности их сознания и мировосприятия. «Взяв за основу номенклатуру народной загадки, поэты значительно расширили ее концептосферу, модифицировали структуру и композицию, освоили новые формы и средства создания художественного образа. Кроме основного назначения жанра – испытания догадливости и сообразительности читателя – российские литераторы придали загадке познавательно-эвристическую и дидактическую направленность» [6, с. 438].

Традиции, заложенные классицистами, были продолжены и развиты поэтами XIX века. Мир дворянской культуры, специфика бытового поведения находят отражение в загадках первого профессионального детского поэта Б.М. Федорова. Тематика и композиционная структура его загадок свидетельствует о том, что автор руководствовался, главным образом, педагогическими установками, делая акцент на познавательно-эвристическом аспекте жанра загадки. Во второй половине XIX века «жанр загадки закрепля-

ется преимущественно в поэзии для детского чтения, а объектом изображения в них становятся предметы повседневного обихода, используемые детьми в процессе обучения и игры» [6, с. 257].

В загадках поэтов XX века (С.Я. Маршак, М.А. Пожаровой, К.И. Чуковского и других) «отразились новые перемены эпохи НТР, произошедшие во всех сферах жизнедеятельности человека. Объектами зашифрованного описания становятся предметы и реалии советского быта, недавно вошедшие в обиход: трамвай, троллейбус, радио, патефон, электрическая лампочка, водопровод и многое другое» [6, с. 257].

Наряду с известными детскими поэтами к жанру загадки обратились и второстепенные авторы, среди которых следует назвать имя Льва Николаевича Зилова, который занимает скромное место в истории русской литературы первой половины XX века. Между тем он внес определенный вклад в развитие детской литературы послереволюционного периода, а также в становление жанра поэтической загадки.

По своим идейно-эстетическим установкам Л.Н. Зилов был близок к бунинской школе русской поэзии. Первый сборник его стихотворений, вышедший в 1908 году, посвящен изображению жизни уходящих в прошлое русских дворянских усадеб. В нем преобладают бытовые зарисовки, пейзажно-философская лирика. Особое внимание поэт уделяет миру семьи и детства.

Направленность лирики Зилова определила его принадлежность к детской поэзии. С 1911 года он начинает активную работу в области детской литературы, сотрудничает с журналами для детского чтения. Многие из его книжек были рекомендованы Государственным ученым советом и Главполитпросветом в качестве пособий для школ и детских учреждений [2].

Его художественное наследие довольно обширно: им было опубликовано три книги стихов, два сборника рассказов и около пятидесяти детских книжек. С 1918 года Л.Н. Зилов работал в области народного образования, заведовал детским домом в Иваново-Вознесенске, рецензировал детские книги в «Правде».

После Октябрьской революции поэт выпустил ряд сборников, описывающих послереволюционный быт («Ворона в трубе», «Рассказы на ходу», «Подпольные жители» и др.), ряд произведений для детей о природе вещей и явлений («Май и Октябрина», «Загадки-складки», «Отгадай-ка»), а также активно печатался в детских журналах «Мурзилка», «Огоньки», «Искорка», «Зорька» [1]. В 1926–1928 гг. им было издано три книги стихотворных загадок для детей: «Отгадай-ка», «Загадки-складки», «Двор да изба народу гурьба».

В предметно-бытовых загадках Льва Зилова находит отражение когнитивная картина мира в восприятии человека новой советской эпохи. В них отразились новые перемены периода НТР, произошедшие во всех сферах жизнедеятельности человека. Объектами энигматического описания в загадках поэта становятся предметы и реалии советского быта: трамвай, телефон, электрическая лампочка, кинотеатр и многое другое [6]. Новые предметы и реалии советского быта изображаются Зиловым посредством указания характерных для них функций и свойств. Например, в загадке о телефоне в качестве дифференциального признака называется способность разговаривать друг с другом, находясь на большом расстоянии друг от друга, в разных городах:

«Я Москве, он в Ленинграде  
В разных комнатах сидим.  
Далеко, а будто рядом  
Разговариваем с ним» [3, с. 4].

Для того чтобы подчеркнуть уникальность имплицитного образа, автор использует прием антитезы (далеко/рядом), который также позволяет усилить эмоциональную вовлеченность читателя в процесс расшифровки кодирующей части.

В загадке о кинотеатре находит отражение специфическая особенность так называемого «немого» кинематографа:

«В совершенной темноте  
Представляют на холсте.  
Как театр – ни дать, ни взять,  
Только слова не слышать» [3, с. 13].

Для создания художественного образа поэтом применяется прием сравнения, который призван вызвать в сознании адресата определенные предметно-

вещественные ассоциации, способствующие преобразованию зашифрованного описания и нахождению отгадки. Сопоставление кинематографа и театра, двух зрелищных видов искусства, позволяет выявить наличие у них тождественных и дифференциальных свойств одновременно. Отгадывание загадки в данном случае расширяет кругозор маленького читателя, стимулирует его фантазию и наблюдательность.

В отдельных загадках Львом Зиловым используется прием метафорического переноса. В загадке о трамвае вагоновожатый уподоблен возникшему, управляющему лошадыми:

«Бежит по двум дорожкам  
гудит, скользя по нитке.  
У кучера подножка  
позванивает прытко» [3, с. 1].

Проведение подобной ассоциативной параллели вполне закономерно, поскольку в России сначала появились конные трамваи, и только в конце XIX века их сменили электрические. В 1921–1922 годах началось восстановление трамвайного движения в Советском Союзе после событий 1917 года и Второй мировой войны. Постепенно трамвайное движение было восстановлено в ряде крупных городов.

«Особый интерес представляют загадки поэта о государственных эмблемах Советского Союза, которым присуща ярко выраженная идеологическая направленность. Иносказательно описывая серп и молот как символы, олицетворяющие единство рабочих и крестьян, поэт декларирует несокрушимость нового общественного строя» [6, с. 292]:

«Один для жатвы нужен  
другой с заводом дружен;  
один с другим сойдется –  
буржуи затрясутся!» [3, с. 8].

Ярко-выраженный идеологический пафос тексту загадки придает эмоционально-экспрессивная оценочная лексика, которая подчеркивает негативное отношение автора к пережиткам прошлого, к дореволюционному социальному укладу. Упомянув представителей господствующего класса капиталистического общества, Лев Зилов утверждает приоритет нового сословия – класса рабочих и крестьян.

«Мысль о преимуществах новой системы государственного устройства утверждается Зиловым в загадке о советском флаге, красный цвет которого символизировал героическую борьбу советского народа за построение социализма и коммунизма» [6, с. 292]:

«Немой, а всем народам  
понятен ярким цветом.  
поет он про свободу  
В республике советов» [3, с. 9].

Очевидно, что в творческой интерпретации поэта загадка становится не только познавательно-эвристическим жанром, но и дидактическим. Вводя в

поэтический текст прием семантического парадокса (немой, но умеет петь), автор подчеркивает преимущества нового социального уклада.

Наряду с этим в загадках поэта находят отражение игровые тенденции, заложенные в жанр поэтической загадки К.И. Чуковским и С.Я. Маршаком. В основе целого цикла загадок Льва Зилова «лежит языковая (фонетическая и словообразовательная) игра. Поэтом было создано 10 тематических групп загадок: о лесных зверях и птицах, домашних животных, насекомых, растениях, предметах домашнего обихода, орудиях труда и быта и проч. Во многих загадках Зилова присутствует вспомогательная «отгадочная» звукопись, воспроизводятся звукоподражательные фонематические ассоциации» [6, с. 185]:

«Кар да каркарки,  
ноги, как палки.  
Крылья растрепущие,  
глаза завидущие.  
Маленький,  
удаленький.  
По двору прыг-прыг,  
чирик-чирик.  
Клохчет,  
квохчет,  
детей созовет,  
всех под крылья подберет» [5, с. 9-10].

Отдельного внимания заслуживает цикл загадок о животных, птицах и насекомых, написанных Львом Зиловым. Кодированная часть создается поэтом, как правило, посредством употребления приемов отрицательного сравнения и отрицательного параллелизма, что сближает их с фольклорным энигматическим дискурсом. Именно прием отрицательного параллелизма позволяет Л.Н. Зилову указать на дифференциальные признаки имплицитного образа: « Не пахарь, не столяр, / не кузнец, не плотник, / а первый работник» [4, с. 3]; «С бородой, а не мужик; / с рогами, а не бык; / доят, а не корова; / с пухом, а не птица. / Лыки дерет, / лаптей не плетет»; «Не лошадь, а пашет. / Везет, да не бегом. /

Без оглобель, без дуги, / деревяшка впереди. / Головой качает, / колесо подпеваает» [4, с. 8]. «Прием сравнения в приведенных загадках выполняет не только поясняющую, но и образно-экспрессивную функцию, которые при этом взаимодополняют друг друга. Загадки данной семантической структуры предполагают возможность проведения аналогии, которая обеспечивается обязательным присутствием сопоставляемого образа.

Содержательная структура загадок, в основе которых лежит прием отрицательного сравнения, рассчитана на целостное переосмысление кодирующей части адресатом и способность проведения аналогий по сходству и по контрасту, исходя из накопленного им жизненного опыта и объема когнитивной базы. Данная художественная особенность загадок Льва Зилова определяется их познавательно-эвристической направленностью, поскольку именно сравнение является основой познания мира человеком (А.А. Потебня). Механизм передачи нового знания посредством апелляции к уже известным знаниям, несомненно, упрощает процесс отгадывания загадки и помогает детям лучше разобраться в нюансах и закономерностях окружающего мира. Причем основание для проведения сравнения в загадках Зилова выражено эксплицитно. Например, описывая козу, автор отмечает, что у имплицитного животного есть борода, рога и оно способно давать молоко. Как известно, рога есть также и у коровы, которая тоже дает молоко. Введение в интерпретационное поле загадки приема отрицательного сравнения позволяет поэту создать однозначно трактуемый образ, а адресату – получить уточненные сведения об объекте зашифрованного описания» [6, с. 324–325].

Таким образом, в творчестве Льва Зилова загадка является познавательно-эвристическим жанром, позволяющим детям разобраться в нюансах и многообразии окружающего мира. Процесс отгадывания загадки предполагает умение проводить образные параллели и выстраивать ассоциативные аналогии. Наряду с этим загадкам поэта присуща идеологическая и дидактическая направленность, которая проявляется в пропаганде нового советского мироустройства.

#### Библиографический список

1. Глоцер В.И. Зилов // Краткая литературная энциклопедия / Гл. ред. А. А. Сурков. М.: Сов. энцикл., 1962–1978. Т. 2: Гаврилюк – Зюльфигар Ширвани. 1964. Стб. 1021.
2. Зилов // Литературная энциклопедия: В 11 т. [М.], 1929-1939. Т. 4. [М.]: Изд-во Ком. Акад., 1930. Стб. 341.
3. Зилов Л.Н. Отгадай-ка. М.: Госиздат, 1926.
4. Зилов Л.Н. Двор да изба народу гурьба. М.: Госиздат, 1927.
5. Зилов Л.Н. Загадки-складки. М., Л.: Гос. изд-во, 1928.
6. Струкова Т.В. Энигматические жанры русской поэзии: эволюция и типология: дис... доктор филол. наук. Орел, 2019, 523 с.

#### References

1. Glotser V. I. Zilov // Brief literary encyclopedia / Ch. ed. A. A. Surkov. M.: Sov. encycl., 1962–1978. T. 2: Gavriilyuk - Zulfigar Shirvani. 1964. Stb. 1021.
2. Zilov // Literary encyclopedia: In 11 volumes [M.], 1929-1939. T. 4. [M.]: Publishing house Kom. Acad., 1930. Stb. 341.
3. Zilov L.N. Guess. Moscow: Gosizdat, 1926.
4. Zilov L.N. The yard and the hut to the people of the crowd. Moscow: Gosizdat, 1927.
5. Zilov L.N. Riddles-folds. M., L.: State. publishing house, 1928.
6. Strukova T.V. Enigmatic Genres of Russian Poetry: Evolution and Typology: Dissertation Doctor of Philology Sciences. Orel, 2019, 523 p.

**ХОМЯКОВ В.И.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского  
E-mail: vix50@yandex.ru

**KHOMIAKOV V.I.**

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialinguistics, Omsk State University named after F.M. Dostoyevsky  
E-mail: vix50@yandex.ru

### ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «КРАСНАЯ НОВЬ»

### CHILDREN'S LITERATURE ON THE PAGES OF THE MAGAZINE «RED NEW»

*В статье рассматриваются особенности детской литературы 30-х годов на примере журнала «Красная новь». Анализируются идеологические условия и механизмы формирования детской литературы в условиях авторитарного режима. Особое внимание уделяется критическим статьям в журнале, посвященных детской тематике. Взгляды критиков на детскую литературу и на место писателя в литературном процессе тех лет позволяют сделать вывод о трансформации и динамике детской литературы, о специфике образа нового героя. В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный.*

*Ключевые слова:* цензура, детские печатные издания, литературно-художественный журнал, авторитаризм, герой детской литературы.

*The article examines the features of children's literature of the 1930s on the example of the magazine «Red New». The ideological conditions and mechanisms of the formation of children's literature under an authoritarian regime are analyzed. Particular attention is paid to critical articles in the magazine on children's subjects. The views of critics on children's literature and the place of the writer in the literary process of those years allow us to draw a conclusion about the transformation and dynamics of children's literature, about the specifics of the image of the new hero created by them. The work uses a set of complementary methods of research: cultural-historical, systemic, historical and literary.*

*Keywords:* censorship, children's publications, literary and artistic magazine, authoritarianism, hero of children's literature.

Уже в первые пореволюционные года в стране начались коренные реформы, связанные с образованием и воспитанием детей. Дискуссии по вопросам о культурном наследии, концепции образования, детской книге отражались в документах Наркомпроса, в печати, в литературной критике.

В 1921 г. при Наркомпросе был создан Институт детского чтения, в задачу которого входило изучение психологии ребенка как читателя и рецензирование новых книг. Через год в Петрограде при Институте дошкольного образования была создана студия детской литературы, куда вошли известные детские авторы: С. Маршак, Б. Житков, В. Бианки, Л. Пантелеев, Е. Шварц, Е. Чарушин и др. Издавались детские журналы: «Чиж», «Еж», «Воробей», «Пионер», «Мурзилка», «Костер» и др.

Пристальное внимание государства к проблеме образования и воспитания, детской книге не было случайным или одномоментным. Есть и более глубокий, социально-философский аспект, связанный с данной проблематикой. Речь идет, в частности, о разработке модели «нового человека», которая бы соответствовала задачам государственной политики. В качестве примера можно привести концепции, разработанные видными партийными деятелями того времени: Л.Д. Троцким, Н.И. Бухариным, А.В. Луначарским. В понимании

Бухарина, идеальный человек должен быть всесторонне развитой личностью. Луначарский особое внимание уделял вопросам морали, этики, образования и культуры. В статье «Воспитание нового человека» (1928) он подчеркивает необходимость изменения школьного образования и воспитания, освобождение от религиозных предрассудков, воспитание патриотизма. В конце 1920-х годов были разработаны «Основные требования к детской книге», практически имеющие силу закона. В 1933 г. было создано специальное издательство – Детгиз, которое по сути формировало рынок детской книги в стране.

Неотъемлемым каналом, посредством которого осуществлялась пропаганда, стала печать. Детские журналы и литература для детей получили особую популярность, власть увидела в них мощный инструмент для манипулирования общественным сознанием. Не случайно именно 30-е годы стали временем расцвета детской литературы. Ключевым был вопрос не только о детском писателе, но и о детском читателе. Формируется образ юного героя, воспитанного на идеалах социализма. Отсюда конфликт «старого» (дореволюционного) и «нового» (советского времени). Можно назвать имена таких писателей, как В. Катаев, А. Гайдар, Л. Кассиль и др. В эти годы В. Катаев пишет повесть «Белеет парус одинокий», посвященную становлению характера юно-

го героя в годы первой русской революции. А. Яковлев создает повесть «Пионер Павел Морозов», в которой герой повести ставит общественные интересы выше личных и доносит на отца-кулака. Классикой стали произведения для детей А. Гайдара: «Школа», «Военная тайна», «Тимур и его команда».

Проблемы детской литературы в 30-е годы были освещены в работах партийных деятелей, педагогов, критиков как в специализированных изданиях, так и в литературно-художественных журналах тех лет. Самым авторитетным журналом в тот период оставалась «Красная новь», которая после Первого съезда советских писателей стала органом Союза советским писателей. Журнал был рассчитан на партийный, комсомольский, профсоюзный, колхозный актив, советскую интеллигенцию. На концевой странице журнала за 1932 г. были обозначены следующие задачи: «1. Мобилизация внимания всей советской интеллигенции на задачах социалистического строительства, привлечение писателей к художественному разрешению этих задач и выдвижение новых писательских кадров. 2. Освещение всех главнейших событий политической и экономической жизни и всех главнейших достижений и открытий в области науки и техники. 3. Создание руководящей марксистской критики по вопросам художественной литературы и библиографии всех наиболее значительных книжных новинок» [5].

Вполне естественно, что это авторитетнейшее издание не могло пройти мимо проблем детской литературы. В советской критике тема детства рассматривалась в разных аспектах: дидактическом, социально-психологическом, литературно-художественном. В 1935 году в журнале «Красная новь» была опубликована статья известного советского психолога, директора Института психологии профессора В.Н. Колбановского «У истоков умственного развития ребенка». Автор, обращаясь к книге К. Чуковского «От двух до пяти», подчеркивает, что книга Чуковского относится не только к числу произведений художественной литературы, но и к немногим пока еще трудам по научной психологии ребенка. По мнению ученого, К. Чуковский, не будучи теоретиком, стихийно пришел к выводу, что детское творчество есть сложный и противоречивый процесс, а сам ребенок «поразительно сочетает в себе гениального лингвиста с глубочайшим мыслителем» [4, с. 215]. Отдавая дань времени, В. Колбановский нередко оперирует категориями не столько нравственно-эстетическими и художественными, сколько социально-политическими. Ребенка он называет «маленьким атеистом», считает, что решающим фактором в формировании детского сознания являются законы социальной среды. С другой стороны, Колбановский выступает против политики Наркомпроса, когда в пединститутах, не говоря уже о педтехникумах, психологическое образование находится в загоне. Если говорить о специфике читательской аудитории, то, как нам представляется, книга К. Чуковского обращена не только к юному читателю, но к взрослой аудитории, тем самым акцентирует

необходимость отмены узко-прагматического взгляда на ребенка.

Следует учитывать, что детская картина мира значительно отличается от той, которая была сформирована в тоталитарном советском обществе с его стандартизацией, коллективизмом, подчинении личных интересов государственным целям и задачам. Это и стремление детей к фантазированию, к игре и стихотворству. Чуковский, подчеркивает автор статьи, призывает детей к внутренней свободе, к «переверзии реальных связей в мире» [4, с. 217]. По мнению критика, «книга Чуковского становится как бы миниатюрной энциклопедией детства, из которой родители, педагоги, психологи, лингвисты, литераторы и мн. др. могут получить для себя немало ценных сведений» [4, с. 219].

О специфике детской психологии размышляет и Дм. Гельман в статье «Швамброния», посвященной повести Л. Кассиля. Созданная героями повести удивительная страна Швамброния, расположенная на материке Большого Зуба, где царят гармония, мечта, справедливость, существует только в детском воображении. Реальная действительность вносит в детскую мечту свои коррективы, «восстанавливающие нарушенную взрослыми гармоничность всех частей мироздания» [3, с. 214]. Весьма интересное наблюдение, подчеркивающее особенности детского мироощущения. Дети интуитивно стремятся к свободе, и детские игры есть своеобразный протест против унификации сознания. Социалистической идее всеобщей уравниловки и аскетизма Л. Кассиль противопоставляет идею добраи всеобщего счастья. С другой стороны, критик подчеркивал необходимость приобщения детей к событиям большой исторической важности. Герои повести не случайно бегут в утопическую страну Швамброния, ибо их стискивал окостенелый уклад старого общества, они хотели строить новую жизнь наравне со взрослыми, а им разрешали знать только то, что было в учебниках. Основной формой познания мира для героев «Швамбронии была игра, и «Кассиль устами одного из своих основных персонажей утверждает право на мечту и в наши дни, поскольку эта мечта является широкой проекцией в будущее, под которое уже подведен прочный фундамент руками людей, осуществляющих лучшие идеалы трудового человечества» [3, с. 215].

В журнале «Красная новь» за 1935 г. была опубликована интересная заметка Д. Ханина, в которой он размышляет о детской литературе и о повести А. Гайдара «Военная тайна». Давид Ханин был комсомольским и партийным работником, руководил отделом детской и юношеской литературы Госиздата РСФСР, член правления издательства «Молодая гвардия». В конце 20-х годов выходит его книга статей «Против комсомольской оппозиции». Был репрессирован в 1937 г. и расстрелян.

Ханин подчеркивает, что книга Гайдара написана со знанием дела и со знанием детской психологии. Автор пытается разобраться в секрете популярности этой книги у читателей разных возрастных категорий и выделяет три причины: Это, во-первых, то обстоятельство, что в

книге «полнокровно живут многогранные, разнообразные по своим качествам, по своей психике советские дети» К сожалению, в «детской литературе очень мало живых советских детей», так как типология персонажей в детской литературе 20–30-х годов была крайне схематичной: «персонажи делились на детей трудящихся и детей классово-враждебных. Такое деление «обескровливало героев детской литературы, делало их анемичными, холодными, они никого не волновали и жили в памяти и сердцах маленьких читателей только до той минуты, пока не переворачивалась последняя страница книги» [6, с. 218].

Второе достоинство книги заключается в том, что гайдаровские герои – это будущие взрослые граждане, и каким будет это новое общество во многом зависит от подрастающего поколения.

Следует обратить внимание и на тот факт, что повесть Гайдара была написана в 1935 г., период, для которого была характерна военизация форм и методов воспитания населения. Перед детской литературой ставились задачи формирования у детей высоких морально-волевых качеств, бесстрашия и патриотизма, веры в победу над врагами.

Ударной в повести Гайдара является вставная сказка о гордом Мальчише-Кибальчише. Представляется, что в трактовке этого образа литературный вкус и политическая интуиция изменяют критику. Он находит, что герой Гайдара – это «не живой мальчик, не подлинный борец, а схема, выдумка... Пафос его сказки не внутренний, не искренний пафос борьбы, выдуманный, схематизированный, совершенно не волнующий... Мальчиш – это плакатный герой, и хотя он и нарисован под пятиконечной звездой, но от этого он не стал ни живее, ни ярче» [6, с. 219].

Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Период 1930-х годов в СССР было временем формирования идеального образа советского человека. Вспомним производственный роман 30-х годов Б. Ясенского «Человек меняет кожу», где один из героев под влиянием новой советской действительности становится другим человеком, «меняет кожу». Новый человек должен быть героем непременно положительным, можно сказать, идеальным. На создание такого образа была брошена вся советская пропаганда. Естественно, что подобная тенденция не обошла стороной и детскую литературу.

Идеал советского человека – герой. Девизом к юно-

му поколению 30-х годов можно отнести слова одного из персонажей романа В. Каверина «Два капитана»: «бороться, искать, найти и не сдаваться». Применительно к повести Гайдара, как нам представляется, не следует преувеличивать идеологический дискурс. В своем дневнике Гайдар отмечал: «Эта повесть моя будет за Гордую Советскую страну. За славных товарищей, которые в тюрьмах. За крепкую дружбу. За любовь к нашим детям. И просто за любовь» [2]. Подобный взгляд на действительность демонстрировался на примере многих гайдаровских героев. В реальности идеалом были совесть, сострадание к ближнему, самопожертвование. Т.е. не партийные директивы определяли жизнь советских людей, а человеческие качества (в те годы не решились бы сказать православные).

История о героизме Мальчиша-Кибальчиша уже в наши дни получила дальнейшее продолжение. В нескольких городах СССР был установлен памятник юному герою, снят мультфильм, а через какое-то время и детский художественный фильм. Как верно было замечено, «это настоящая мужская сказка для мальчиков, подростков и юношей, помогающая в воспитании в них истинной любви к родному Отечеству...» [1, с. 11]. Образ Мальчиша, по мнению Н. Андреевой, отражает соответствующую систему ценностей: это, во-первых, «самопожертвование (как жертвование жизни отдельного человека – героя во благо защиты интересов народа и страны)»; во-вторых, военные ценности Мальчиша-Кибальчиша – это «гиперчувствительность к любому знаку возможной агрессии...»; в-третьих, это, конечно, «его храбрость, смелость и мужественность: от безропотной, молчаливой терпеливости без жалоб и упрёков до безразличия к личной опасности и героического перенесения страданий, мук, пыток...» [1, с. 18–19].

К сожалению, Д. Ханин слишком упрощенно подошел к прочтению повести А. Гайдара, хотя и отмечает несомненные достоинства произведения и читательскую любовь к этой книге.

Подведем итоги. Период 30-х гг. – это сложное и противоречивое явление как в развитии культуры в целом, так и в развитии детской литературы. Своеобразный дуализм детской литературы, связанный с сочетанием материального и духовного, социального максимализма и самопожертвования во имя высокой цели, мечты и реальности в конечном итоге выражался пусть и не всегда в осознанном протесте против авторитаризма, в возрождении традиционных ценностей.

### Библиографический список

1. Андреева Н.Н. Психологический анализ сказки А.П. Гайдара о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твёрдом слове. Чебоксары: Перфектум, 2012. 28 с.
2. Гайдар А. Из писем и дневников // [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/390415-arkadiy-gaydar-iz-pisem-i-dnevnikov.html#book>
3. Гельман Дм. «Швамбрания» // Красная новь, 1933, № 11. С. 214–215.
4. Колбановский В.Н. У истоков умственного развития ребенка (о книге К. Чуковского «От двух до пяти») // Красная новь, 1935, № 7. С. 214–219.
5. Красная новь, 1932, № 4.
6. Ханин Д. Письмо редактору (по поводу повести А. Гайдара «Военная тайна») // Красная новь, 1935, № 8. С. 217–220.

### References

1. *Andreeva N.N.* Psychological analysis of A.P. Gaidar's tale of Military Secrets, About the Kibalchish Boy and his firm word. Cheboksary: Perfectum, 2012. 28 p.
  2. *Gaidar A.* From letters and diaries // [Electronic resource] Access mode: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-biography/390415-arkadiy-gaydar-iz-pisem-i-dnevnikov.html#book>
  3. *Gelman Dm.* «Schwambrania» // Red New, 1933, N. 11. Pp. 214–215.
  4. *Kolbanovsky V.N.* At the origins of the mental development of the pbank (about K. Chukovsky's book «From Two to Five») // Red New, 1935, N. 7. Pp. 214–219.
  5. Red New, 1932, N. 4.
  6. *Hanin D.* Letter to the editor (about A. Gaidar's novel «Military Mystery») / Red New, 1935, N. 8. Pp. 217–220.
- 
-

УДК 82 (091)

UDC 82 (091)

**ХОМЯКОВ В.И.**

доктор филологических наук, профессор, кафедра журналистики и медиалингвистики, Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского

E-mail: vix50@yandex.ru

**БУБНОВ С.А.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: bubnows@yandex.ru

**KHOMIAKOV V.I.**

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Journalism and Medialinguistics, Omsk State University Named After F.M. Dostoyevsky

E-mail: vix50@yandex.ru

**BUBNOV S.A.**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Orel State University

E-mail: bubnows@yandex.ru

## О ГРАНИЦАХ ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКИ (ПО ПОВОДУ ОДНОЙ ДИСКУССИИ)

### ON THE BOUNDARIES OF LITERARY CRITICISM (ABOUT ONE DEBATE)

*В статье предпринимается анализ развития критической мысли в 1920-е годы на примере дискуссии, развернувшейся в 1927 году на страницах журнала «Новый мир». Взгляды писателей и критиков на литературный процесс и на место критики в этом процессе позволяют сделать вывод о трансформации и динамике критики тех лет, о создании модели советской критики. В работе используется комплекс дополняющих друг друга методов исследования: культурно-исторический, системный, историко-литературный.*

*Ключевые слова:* литературная критика, дискуссия, творческий метод, модель критики.

*The article analyzes the development of critical thought in the 1920s, using the example of the discussion that unfolded in 1927 in the pages of the «New world» magazine. The views of writers and critics on the literary process and in the place of criticism in this process allow us to draw a conclusion about the transformation and dynamics of criticism of those years, about the creation of a model of Soviet criticism. The work uses a set of complementary methods of research: cultural-historical, systemic, historical and literary.*

*Keywords:* literary criticism, discussion, creative method, model of criticism.

Период 1920-х годов в истории русской литературы оценивается как неоднозначное явление, отличающееся тематическим и жанровым разнообразием произведений, наличием ярких писательских индивидуальностей, экспериментами в области содержания и формы. И не случайно в этот период активизировались проблемы художественной критики. Причин здесь несколько. С одной стороны, тон задавал Пролеткульт, сблизивший культуру с идеологией. В работах пролеткультовских теоретиков (А. Богданова «Пути пролетарского творчества», А. Гастева «Контуры пролетарской культуры») утверждалась мысль о том, что искусство представляет коллективное творчество и необходимо создать культурные стереотипы, «обеспечивающие устойчивость и жизнеспособность формирующейся новой культуры».

В статье «Критика пролетарского искусства» А. Богданов определил границы и задачи новой пролетарской критики. Он писал: «Первая задача нашей критики по отношению к пролетарскому искусству, это установить его границы, ясно определить его рамки, чтобы оно не расплывалось в окружающей культурной среде, не смешивалось с искусством старого мира». Автор подчеркивает отличие пролетарского искусства от крестьянского. «Душа пролетариата, его организаци-

онное начало, это коллективизм, товарищеское сотрудничество: постольку он и становится самим собою, как социальный класс, поскольку это начало развивается в его жизни, проникает и пропитывает ее. Крестьяне, мелкие хозяева, в своей массе тяготеют к индивидуализму, к духу личного интереса и частной собственности» [1]. Другой источник нового искусства – солдатское влияние. И хотя пролетариат имеет точки соприкосновения с солдатской идеологией, но он выступает против «социальной стихийности», порождающей всякую революционную борьбу. Не может принять пролетариат и буржуазную индивидуалистическую и авторитарную культуру. Пролетарская критика «является регулятором жизни искусства не только со стороны его творчества, но и со стороны восприятия: она истолковательница искусства для широких масс, она указывает людям, что и как они могут взять из искусства для устройства своей жизни, внутренней и внешней... критика должна вести для массы новое произведение в систему классовой культуры, в общую связь пролетарского мироотношения, в живых образах, конкретных и потому частных, найти и показать мировой смысл, раскрываемый всеорганизационно точкой зрения» [1].

А. Гастев в статье «О тенденциях пролетарской

культуры» писал: «... мы вплотную подходим к какому-то действительно новому комбинированному искусству, где отступят на задний план чисто человеческие демонстрации, жалкие современные лицедейства и камерная музыка. Мы идем к невиданно объективной демонстрации вещей, механизированных толп и потрясающей открытой грандиозности, не знающей ничего интимного и лирического» [2].

Как видим, именно массы, идея коллективизма становятся определяющими в теории Пролеткульта. Эти идеи не являются принципиально новыми, они были заложены в работах ведущих теоретиков того периода – Г.В. Плеханова, А.В. Луначарского, В.В. Воровского и многих других. Позднее эти положения нашли отражение и в концепции социалистического реализма, утвержденном на Первом съезде советских писателей в 1934 году.

Но уже к началу 1920-х годов всевластие Пролеткульта заканчивается. Следует назвать Письмо ЦК РКПб «О Пролеткультах» (1920), в котором теоретические положения этой организации были подвергнуты резкой критике. И не случайно многие пролеткультовские поэты вышли из своей литературной организации и основали в 1920-м году литературную группу «Кузница». Поэтому было бы методологически неверно сводить все многообразие литературного процесса 1920-х годов только к пролеткультовским доктринам. Как пишет С.М. Грачева, «критика как онтологический и художественно-культурный феномен обладает полиструктурностью и полисемантической, что приводит к большому «разбросу» понятийно-содержательных, ассоциативно-образных и нормативных характеристик данного концепта, а также особенностей их проявления в контексте реального художественного процесса, что также требует специального осмысления» [4, с. 3].

1920-е годы отмечены появлением различных литературных объединений и групп: «Серрапионовы братья», «Перевал», «Октябрь», ЛЕФ и мн. др., каждое из которых отстаивало свои взгляды на роль литературы и искусства. Если «октябристы» во многом продолжили идеи Пролеткульта, то, например, серрапионы отрицали идеологическую направленность литературы, а «перевальцы» призывали к бережному и внимательному отношению ко всякой художественной индивидуальности, признавали за писателем право выбора темы, отстаивали свободу художника от «социального заказа». На страницах литературно-художественных журналов тех развернулись дискуссии, посвященные новой критике, ее целям и задачам, основным положениям.

Одна из таких дискуссий развернулась в 1927 году на страницах журнала «Новый мир». Среди авторов были Константин Федин, Пантелеймон Романов, Сергей Городецкий, Иннокентий Оксенов.

К. Федин в статье «Об искусстве и критике» высказывает на первый взгляд парадоксальную мысль. Он утверждает, что настоящее искусство мало зависит от мнения критики. Критика, с его точки зрения, «не

формирует и не создает искусство, но формируется искусством и создается на нем» [7, с. 175]. То есть, критика всегда вторична по отношению к искусству, но в то же время настоящая критика опосредованно влияет на художественное творчество. Безусловно, писатель создает свои книги, руководствуясь законами высшего искусства, мало ориентируясь на мнение критиков. Но как только произведение выйдет в мир, к читателям, начинают действовать иные законы. «Художник остается хозяином своего искусства, пока оно не покинуло пределов его воображения. Как скоро искусство овеществлено, оно, помимо воли художника, вызывает к действию силы, формирующие не только стоимость, но и ценность этого искусства» [7, с. 175]. Если художник говорит с искусством на языке искусства, то литературный критик пытается организовать искусство по принципам, установленным художником. В конечном итоге К. Федин приходит к выводу, что критика не помогает искусству, породив целую систему искусственности. «... груды книг, написанных согласно всем канонам той или другой критической системы», не приближают нас к замыслу художника, но лишь отдаляют [7, с. 177].

П. Романов в статье «К движению или к неподвижности?» саркастически замечает, что «критики стараются определить движение, гоняясь за каждым движением, каждым фактом» [6, с. 177]. Писатель говорит об индивидуальности каждого настоящего художника. Плохи те критики, которые в оценке литературного явления основываются только на личном мнении или групповых интересах, не замечая общих законов искусства. В вопросах искусства критик должен перейти от частных тем и проблем к «исследованию процессов... происходящих в творческой мысли. Мы должны, например, знать, какие законы вольно или невольно выполняет художник для того, чтобы изображение его воспринималось с наименьшей затратой усилия и с наибольшей яркостью» [6, с. 180]. Кроме того, по мнению П. Романова современным критикам не хватает того, что «Толстой называл религиозным сознанием... которое охватывает всю жизнь и приводит ее в стройную систему» [6, с. 180].

Сергей Городецкий в статье «О критике» попытался определить основные задачи новой критики. Он пишет: «Что требуется от современной критики? Три простые вещи: 1) чтоб она была, 2) чтоб она была честной, 3) чтоб она была своевременной» [3, с. 181]. Новая пролетарская критика, нахватавшись «малограмотных революционных фраз», делит писателей на своих и чужих. «Рецепт таких балующихся критикой самородков весьма прост: интеллигент – значит крой во всю. Пролетарский писатель – хвали! Это называется марксистским подходом» [3, с. 182]. В данном случае Городецкий выступает против рапповских идей, согласно которым признавалась только пролетарская литература, все остальное оценивалось как неполноценное и вредное. «Советская и партийная критика дает нам только или графоманов, или случайных работников» [3, с. 182], тогда как нам нужно полноценная советская критика.

Второй тезис Городецкого – критика должна быть честной. В атмосфере критической лжи и лицемерии «задохлись и Блок, и Ширяевец, и Есенин» [3, с. 183]. Реакция критиков всегда запаздывает. В стране множество прекрасных авторов, рожденных пореволюционной эпохой (Клычков, Орешин, Тихонов, Зощенко, Булгаков и многие другие, чьи произведения критика якобы не заметила. А между тем каждый писатель «ждет отклика, который бы ему сказал, что он сделал, какие ошибки, куда идти дальше? И сказал бы не так, как это говорится обычно, с амикошонской похвалой, или собачье руганью, а с товарищеским соучастием к его работе, с моментом сотворчества, с пониманием и написанного, и скрытого, и для самого писателя неясного в написанном» [3, с. 184]. Перед нами достаточная стройная система основных критических целей и задач.

Завершает дискуссию статья И. Оксенова «Писатель и критик». Первое, что подчеркивает И. Оксенев, это актуальность современной критики. По его мнению, у нас сейчас нет настоящей критики, потому что ей приходится прокладывать путь между Сциллой марксистской критики и Харибдой критики формалистической. Автор подробно анализирует формальный метод в литературе. Формалисты сделали много в понимании «морфологии литературных явлений», о чем свидетельствуют работы Ю. Тынянова, В. Жирмунского, Б. Эйхенбаума и др. Литературное произведение они понимают исключительно как форму, но, как пишет И. Оксенев, «формальная критика... несет на себе тяжкий грех педантизма, отличаясь отсутствием умения индивидуализировать» [5, с. 186]. Это все равно, замечает Оксенев, если бы человека рассматривали только с точки зрения анатомической, вне сферы психологической и эмоциональной. «... предпосылки формалистов не так плохи, но они не про-

работаны своими создателями до конца, и из них сделаны ложные, губящие все дело критики выводы» [5, с. 188].

Не лучше и марксистский подход к оценке литературы. Идеологизированность литературы, подмена духовных, нравственных ценностей социальными и политическими пагубно сказалась на творческих судьбах многих писателей. «Взяв на себя представительство читательских интересов, марксисты грешат прежде всего неосторожным обращением с писателем, внушая последнему понятие «социального заказа» в вульгаризированной форме» [5, с. 188]. Размышляя над моделью настоящей критики, И. Оксенев подчеркивает, что критика не столько наука, сколько искусство. Кроме того, критика должна ориентироваться не на писателя, а на читателя: «... критик должен стать проводником читателя по джунглям литературы» [5, с. 190]. Наконец, от критика требуется не наукообразность, не анатомирование и вульгаризация текста, а живой отклик на литературное произведение. «... от критика требуется хотя бы минимальный *эмоциональный заряд* (курсив автора. В.Х.), способность восторгаться и возмущаться, а не только замалчивать или схематизировать» [5, с. 190].

Подводя итоги, можно сказать, что писатели и критики 1920-х годов много размышляли о целях и задачах, методологии своего предмета, пытались определить место критики в системе гуманитарного знания, в сфере художественной культуры. Обращение к забытым страницам истории советской критики позволяет проследить динамику отечественной критики и ее эволюцию в XX в., определить место критики и ее основные направления в рамках ведущих в начале 1920-х годов литературных методов. В журнальных дискуссиях тех лет выработывались взгляды на литературу и искусство, формировалась теория и практика критики.

#### Библиографический список

1. *Богданов А.* Критика пролетарского искусства // [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/bogdanov-proletkult/bogdanov-proletkult.html>
2. *Гастев А.* О тенденциях пролетарской культуры // [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://gptu-navsegda.livejournal.com/88039.html>
3. *Городецкий С.* О критике // *Новый мир*, 1927, № 3. С. 181–184.
4. *Грачева С.М.* Отечественная художественная критика XX века: вопросы теории, истории, образования. Автореф дис. д. искусств. СПб., 2010. 46 с.
5. *Оксенов И.* Писатель и критик // *Новый мир*, 1927, № 3. С. 185–190.
6. *Романов П.* К движению или к неподвижности? // *Новый мир*, 1927, № 3. С. 177–180.
7. *Федин К.* Об искусстве и критике // *Новый мир*, 1927, № 3. С. 174–177.

#### References

1. Criticism of proletarian art // [Electronic resource] Access mode: <https://ruslit.traumlibrary.net/book/bogdanov-proletkult/bogdanov-proletkult.html>
2. *Gastev A.* On the trends of proletarian culture // [Electronic resource] Access mode: <https://gptu-navsegda.livejournal.com/88039.html>
3. *Gorodetsky S.* O criticism // *New World*, 1927, No 3. Pp. 181–184.
4. *Gracheva S.M.* Patriotic art critic of the 20th century: questions of theory, history, education. Autoref dis. Arts. St. Petersburg, 2010. 46 p.
5. *Oksenov I.* Writer and Critic / *New World*, 1927, No. 3. Pp. 185–190.
6. *Romanov P.* To the movement or to stillness? // *New World*, 1927, No 3. Pp. 177–180.
7. *Fedin K.* On Art and Criticism // *New World*, 1927, No. 3. Pp. 174–177.

**АБДУЛКАДЕР А.Л.***доцент, преподаватель Салахаддин Университет-Эрбиль «Колледж базового образования», (Эрбиль-Иракский Курдистан)**E-mail: ardalan.abdulqader@su.edu.krd***ABDULQADER A.L.***PhD, Lecturer at Salanaddin University-Erbil "College of Basic Education", (Erbil-Iraqi Kurdistan)**E-mail: ardalan.abdulqader@su.edu.krd***ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ****INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TRAINING AND EDUCATION OF SCHOOL CHILDREN**

*Статья посвящена вопросам особенностей и специфики применения инновационных технологий в системе обучения и воспитания школьников, а также рассмотрению педагогических факторов, определяющих особенности данной подготовки.*

*В работе определены самые актуальные компоненты рассматриваемого процесса обучения и воспитания. Автором статьи определены рекомендации по оптимизации существующих методик инновационных форм обучения и воспитания в данной области.*

*Ключевые слова:* педагог, инновационные технологии, инновационное обучение, педагогические факторы, образовательный процесс, система подготовки.

*The article is devoted to the features and specifics of the use of innovative technologies in the system of education and upbringing of students, as well as to the consideration of pedagogical factors that determine the peculiarities of this training.*

*The paper identifies the most relevant components of the process of training and education. The author of the article defines recommendations on optimization of existing methods of innovative forms of education in this field.*

*Keywords:* educator, innovative technology, innovative learning, pedagogical factors, educational process, preparation system.

В нашем мире с развитыми технологиями, противоречиями социального и экономического развития социума, колоссального роста объема информации, к системе образования предъявляют принципиальные требования, отличные от прошлых, в сфере духовности и нравственности и профессионализма.

Данные реалии нашего современного общества детерминируют необходимость координации сферы образования и воспитания. Поэтому применение инновационных технологий в образовательном и воспитательном процессах обосновано своевременностью и необходимостью адекватности современных реалий.

Учебные пособия трактуют технологию обучения как способ по реализации контекста образования, который предусмотрен государственными стандартами [3]. Программы обучения, составляющие единую систему форм, методов и средств, обеспечивают эффективное достижение заявленных результатов.

При овладении педагогом инновационной технологией конструирования образовательного процесса происходит создание нового педагогического мышления учителя, включающего в себя: структурность, понятность методического языка, создание оптимальной нормы и методики.

Несомненно, развитие современной школы происходит при применении инноваций. Ученые (Повленок П.Д., Липский И.А., Селевко Г.К. и др.) под инновационной технологией в обучении и воспитании

школьников понимают разработку, поиск, освоение и использование новшеств, осуществляющих нововведение в сфере обучения и воспитания школьников.

Опираясь на существующие педагогические методики, инновация в школе предлагает новые цели, содержания, методы и формы обучения и воспитания школьников, а также организацию общей деятельности учителя и ученика [1, 4, 5].

В России об инновациях в образовательной системе было широко заявлено с 80-х годов прошлого века. В этот период в педагогике проблема инноваций и её понятийное обеспечение явились целью специализированных исследований (Лысенкова С.Н., Шаталов В.Ф., Иванов И.И., Сухомлинский В.С., Асмолов А.Г.)

Исследователи едины в утверждении, что педагогическая инновация в школе существует как нововведение в педагогической деятельности, изменяющие содержание и технологию обучения и воспитания школьников, с целью повышения эффективности [2, 6].

Инновации возникают как итог решения традиционной проблемы иным – новым способом, когда в результате долгого процесса суммирования и понимания фактов, когда возникает новое качество, несущее в себе новаторский смысл. Основное число современных инноваций составляют преемственную связь с их историческими прототипами и аналогами в прошлом.

Как показывает опыт, зафиксированный в многочисленных исследованиях, итогом инновационных про-

цессов в обучении и воспитании школьников является использование новшеств в теоретической и в практической сферах. Рождаясь на стыке теории и практики обучения и воспитания школьников, инновация предполагает введение новых целей образования подрастающего поколения, а также разработку нового содержания, интересных методов и активных форм их внедрения в существующие педагогические системы [1, 4, 6].

При этом основой развития инновационных процессов в системе обучения и воспитания школьников признаны следующие группы факторов:

– объективные факторы, которые создают условия, стимулирующие развитие инновационной деятельности в обучении и воспитании школьников и обеспечивающие ее результаты;

– субъективные факторы, которые связаны с субъектами инновационного процесса в обучении и воспитании школьников, с их готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационных процессов являются педагоги, чья деятельность несет в себе инновационную составляющую [1].

Такой подход интернационален, применим в любом социокультурном пространстве. В зависимости от специфики социума, педагоги используют различные нововведения в обучении и воспитании школьников. Особую роль играет профессионализм самих педагогов, так как технологические инновации в обучении и воспитании школьников возможны при знании существующих способов создания педагогических технологий. Применительно к сфере образования подобные новшества касаются использования технических средств и оборудования в образовательных организациях.

С точки зрения дидактики введение информационной среды для обучения и воспитания школьников вносит множество инновационных новых возможностей в школе [4, 5].

Методические инновации в обучении и воспитании школьников автоматически становятся инновациями в сфере методики обучения и воспитания школьников, а также преподавания, обучения и переподготовки педагогических кадров при организации учебного и воспитательного процессов в системе повышения квалификации.

Такой подход является самым востребованным типом новшеств в сфере обучения и воспитания школьников. Он охватывает любой процесс при преподавании как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин, а также системы школьного воспитания. Данный подход к инновациям преобладает в публикуемых частных методиках, используется практиками при обучении и воспитании школьников.

Как показывает опыт, статьи в СМИ вне зависимости от типа образовательного школьного учреждения педагогами используются новые технические и педагогические возможности и средства, при обучении и воспитании школьников. Открытые уроки, мастер-классы, конкурсы разного уровня показывают преимущества такого подхода: сегодня возможно реализовать любые

технологии обучения, наполняя их при этом новым содержанием, оптимизируя сам образовательный процесс в школе.

Особое значение для современного процесса обучения в школе приобретает индивидуальная, авторская технология обучения и воспитания школьников. Преподаватель применяет при организации учебных и воспитательных занятий в школе свою методику, опираясь исключительно на инновационные методы и средства.

В школе присутствует разнообразный состав обучающихся школьников, и каждый учитель избирает наиболее целесообразные технологии для развития молодежи, учитывает социокультурное окружение.

В современной общеобразовательной школе на главное место выходит личность ребёнка и его деятельность, взаимодействия всех участников (субъектов) образовательного процесса.

Новые условия жизни требуют от педагога инновационных подходов к формированию личности детей и подростков, в соответствии с которыми, они должны быть не только знающими, но и инициативными и мыслящими школьниками.

«Точки роста» (инновационные технологии) необходимы школьникам не только для усвоения, но и для того использования их в форме среды при создании собственных творческих продуктов, так как личность школьника развивается в процессе собственной ответственной деятельности.

Критерии педагогических инноваций, при обучении и воспитании школьников, выражаются в разных показателях. Например, существуют новые методики, которые частично или полностью решают конкретную проблему, при обучении и воспитании школьников [1, 4, 5].

Сегодня повсеместно используются новые концепции и идеи, которые охватывают и объясняют различные явления в сфере обучения и воспитания школьников. Созданы и публикуются перспективные разработки, позволяющие создавать новые проекты в будущих воспитательных системах, при обучении и воспитании школьников. Постоянное знакомство с новинками, переподготовка, самообразование – залог успеха педагогических кадров.

Рекламируемые новейшие идеи и технологии при обучении и воспитании школьников открывают направления по дальнейшему поиску инноваций, позволяя при этом педагогам генерировать перспективные предложения, создающие актуальные проекты и программы в сфере инноваций в области обучения и воспитания школьников.

Таким образом, инновации в процессе обучения и воспитания школьников обязаны иметь теоретическое или эмпирическое обоснование, для соответствия критериям обоснованности, к которым необходимо отнести: оптимальность, результативность, устойчивость полученных результатов, а также возможность дальнейшего творческого использования инноваций, при обучении и воспитании школьников, в широком опыте.

### Библиографический список

1. Волконская С.А. Инновационные методики воспитания в свете ФГОС//Молодой ученый. 2017. №8. С. 323–325. – URL <https://moluch.ru/archive/142/40028/> (дата обращения: 13.02.2018).
2. Дебаты как средство анализа [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/656037/> (дата обращения: 13.02.2018).
3. Инновационные технологии в работе классных руководителей [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-rabote-klassnih-rukovoditeley-634459.html> (дата обращения: 13.02.2018).
4. Применение инновационных технологий в воспитательной работе [электронный режим]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/11/12/primenenie-innovatsionnyh-tehnologiy-v> (дата обращения: 13.02.2018).
5. Применение инновационных технологий в воспитательной работе [электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://baraninski\\_dnz.klasna.com/uk/article/primenenie-innovatsionnikh-tehnologii--v-vospitat.html](http://baraninski_dnz.klasna.com/uk/article/primenenie-innovatsionnikh-tehnologii--v-vospitat.html) (дата обращения: 13.02.2018).
6. Технология подготовки дебатов [электронный ресурс]. – Режим доступа: [m.menobr.ru](http://m.menobr.ru) (дата обращения: 13.02.2018).

### References

1. *Volkonskaya S.A.* Innovative methods of education in the light of the Federal State Educational Standard // *Young Scientist*. 2017. No. 8. Pp. 323–325. – URL <https://moluch.ru/archive/142/40028/> (Date of access: 13.02.2018).
  2. Debate as a means of analysis [electronic resource]. – Access mode: <http://festival.1september.ru/articles/656037/> (Date of access: 13.02.2018).
  3. Innovative technologies in the work of class teachers [electronic resource]. – Access mode: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-rabote-klassnih-rukovoditeley-634459.html> (Date of access: 13.02.2018).
  4. Application of innovative technologies in educational work [electronic mode]. – Access mode: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/11/12/primenenie-innovatsionnyh-tehnologiy-v> (date of access: 13.02.2018).
  5. The use of innovative technologies in educational work [electronic resource]. – Access mode: [http://baraninski\\_dnz.klasna.com/uk/article/primenenie-innovatsionnikh-tehnologii--v-vospitat.html](http://baraninski_dnz.klasna.com/uk/article/primenenie-innovatsionnikh-tehnologii--v-vospitat.html) (Date of access: 13.02.2018).
  6. Debate preparation technology [electronic resource]. – Access mode: [m.menobr.ru](http://m.menobr.ru) (Date of access: 13.02.2018).
-

**АКСЁНОВ А.А.**

доктор педагогических наук, доцент, профессор, кафедра математики и прикладных информационных технологий и методики обучения математике имени Н.А. Ильиной, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

**НИКОЛАЕВ В.А.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики и технологии социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**AKSYONOV A.A.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Mathematics and Applied Information Technologies and Methods of Teaching Mathematics named after N.A. Ilyina, Orel State University  
E-mail: aksenovaa@inbox.ru

**NIKOLAEV V.A.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Methods and Technologies of Social Pedagogy and Social Work, Orel State University  
E-mail: waleranikolaev@mail.ru

**ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ОБЪЯСНЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**HISTORY OF STUDYING THE PROBLEM OF EXPLANATION IN THE LESSONS OF MATHEMATICS**

*В статье рассматриваются основные этапы истории развития понятия «объяснение» в процессе обучения математике в школе. Продемонстрированы основные разновидности объяснения. Показана роль объяснения в процессе изучения школьниками теории и в решении математических задач.*

*Ключевые слова:* объяснение, математика, задача, поиск, решение.

*The article discusses the main stages of the history of the concept of «explanation» in the process of teaching mathematics in school. The main types of explanation have been demonstrated. The role of explanation in the process of studying theory and in solving mathematical tasks is shown.*

*Keywords:* explanation, mathematics, task, search, solution.

Согласно научным данным, с помощью объяснения как метода изучения нового материала излагается до 60-70% информации на уроках по предметам естественно-математического цикла. Несмотря на это, исследованию объяснения посвящено всего две кандидатских диссертации и несколько публикаций в журналах и сборниках. Данная публикация имеет целью актуализацию исследования учебного объяснения для его осознания учителями и учёными-педагогами.

Как показывает опыт, особое место объяснение занимает на уроках самого доказательного из предметов – математики. Это связано со значительным числом теорем, правил, способов решения задач, упражнений, которые требуют обязательного доказательства для их глубокого полного понимания учащимися и готовности применять в ходе выполнения практических заданий.

В частности, с седьмого класса математика декомпозируется на два отдельных предмета – алгебру и геометрию. В связи с этим существенно возрастает роль объяснения в процессе обучения математике. В математике метод объяснения тесно связан с доказательством. В курсе алгебры появляется большое число задач на доказательство: тождеств; некоторых неравенств; отсутствия корней у некоторых уравнений. В курсе алгебры используется много формул, которые представляют собой формулировки теорем. Объяснение этих формул

(так называемый «вывод формул») представляет собой доказательство теоремы.

Процесс доказательства в математике аналогичен (скорее, даже тождественен) объяснению сущности доказываемого утверждения. Доказать математический закон (теорему и т. п.) – это и означает объяснить ее сущность, то есть раскрыть структурные, функциональные, причинные связи [10]. Начиная с седьмого класса, в обучении математике объяснение теорем, правил и т. п. представляет собой доказательство справедливости математических формул или истин.

Теоремы в традиционном их понимании в школьной математике появляются в седьмом классе в курсе геометрии. Из-за этого доказательная часть обучения математике в геометрии, очевидно, значительно выше, чем в алгебре. В частности, в курсе основной школы в учебнике геометрии А.В. Погорелова в седьмом классе изучается 19 теорем, в восьмом классе – 21 теорема, в девятом классе – 18 теорем. Кроме того, доказываются масса утверждений, которые официально не представлены как теоремы, например, формулы вычисления площадей фигур и др. Примерно такая же ситуация характерна и для учебников других авторов. Совершенно очевидно, что без глубокого объяснения теоретического материала невозможно обучение математике, в частности, геометрии.

Как показывает практика, важным условием успешности обучения математике является активное включение учащихся в процесс объяснения. Это включение может производиться несколькими путями. Наиболее часто используемый путь – воспроизведение части или всего доказательства теорем, выведения формул. Наиболее успевающим школьникам учитель может предложить путь самостоятельного доказательства, а возможно, и обнаружение ряда утверждений. Например, осмыслив определение ромба, школьники могут получить задание – выявить некоторые его свойства. В частности, они могут даже из графических соображений предположить, что его диагонали перпендикулярны, а также являются биссектрисами его углов. Доказательство этих утверждений для способных школьников не представляет особого труда. Для активизации мыслительной деятельности целесообразно предложить им объяснить то, почему эти тезисы справедливы, то есть вскрыть причинные связи.

Довольно много внимания уделяется объяснению в процессе решения математических задач. В современной методике обучения математике выделяют семь основных видов задач [1]. В большинстве из них необходимо применять объяснения и доказательства. В решении задач на вычисление (нахождение) приходится многое доказывать (особенно в геометрии). В геометрических задачах на построение есть такие этапы, как доказательство и исследование, выполнение которых также требует многих объяснений. В задачах на исследование важно не только доказать выдвигаемые тезисы, но и выполнить системный анализ всех возможных ситуаций, которые гипотетически могут соответствовать требованию задачи, что обязательно сопровождается объяснением. В других видах задач (конструктивных, решаемых приведением конкретного примера или контрпримера, решаемых словесным описанием) также в ходе решения обязательно используется объяснение.

В современной методике обучения математике задачи являются и основной целью, и основным средством обучения. Этот тезис фактически является своего рода методической аксиомой. Поскольку все виды задач требуют применения объяснения, его роль в процессе обучения математике является одной из важнейших. Также необходимо учитывать, что объяснять учебный материал должен не только учитель для того, чтобы школьники его могли осмыслить и усвоить. Важно чтобы школьники могли объяснить всё изученное – это критерий понимания ими того, что они изучили. Кроме того, они должны уметь объяснять свои действия, выполняемые в процессе решения задач, то есть объяснение в ходе обучения математике выполняет познавательную и деятельностьную функции.

В дидактике вопрос об объяснении не является новым. Однако до настоящего времени среди педагогов нет единого подхода к пониманию сущности объяснения, имеют место разночтения в его трактовке, взглядах на условия применения объяснения на уроке и т. п. Для уяснения смысла объяснения важно рассмотреть гене-

зис взглядов на сущность объяснения, его важность в учебной работе, пути и возможности использования в ней.

В эпоху средневековья, когда объем содержания образования был незначителен, а задача школы состояла преимущественно в формировании у школьников религиозных взглядов на мир, обучение носило схоластический и догматический характер. Ознакомление с явлениями действительности ограничивалось сообщением церковных догм. Я.А. Коменский об этом периоде школьного обучения писал, что «... едва ли где-нибудь умы питались зернами истинной сущности вещей. Большею частью они заполнялись шелухой слов, пустой попугайской болтовней, отбросами и чадом мнений» [6, с. 302].

Развитие производительных сил повлекло за собой необходимость элементарного обучения для овладения более сложной техникой. Это привело к усложнению содержания образования, изменению его методики. Многие прогрессивные педагоги стали выступать против догматического обучения. Я.А. Коменский замечал, что «... ошибку делают те наставники, которые хотят достигнуть образования вверенного им юношества тем, что много диктуют и дают заучивать много на память, без тщательного разъяснения вещей» [6, с. 302]. Такой метод обучения, как объяснение, по мнению основоположника дидактики, является важнейшим условием успешного обучения.

Важность объяснения в учебном процессе Я.А. Коменский неоднократно подчеркивал в своих трудах. Он считал насилием над детьми, если «... их заставляют что-либо запоминать или делать без предварительного и достаточного разбора, разъяснения и наставления» [6, с. 348]. Только хорошо объясненный материал может быть глубоко понят школьником и использован им в решении практических упражнений. В значительной мере это относится к математике, так как все изучаемые математические теоремы, правила, понятия рассматриваются с прагматической целью – научить школьника использовать их для решения учебных и практических задач.

Также против догматического преподавания выступал известный швейцарский педагог средневековья И.Г. Песталоцци. Он призывал учителей «разъяснять сложные и совершенно неприятные предложения из природопользования» [11, с. 86], что позволяет учащимся постигать истинный смысл изучаемого материала.

В дальнейшем идеи необходимости применения объяснения в учебном процессе возникают в педагогике все чаще. Л.Н. Толстой, много лет преподававший в Яснополянской школе, рекомендовал учить детей так, чтобы ученику был понятен смысл всего объяснения [15, с. 316]. Самым главным в объяснении, по мнению великого педагога-гуманиста, является доведение до понимания учащимся смысла нового материала.

Великий русский педагог К.Д. Ушинский считал особенно важным в обучении чтобы «... каждое представление сопровождалось ... объяснением...» [16,

с. 135], выявляя связи науки и соответствующего учебного предмета. В данном случае подчеркивается важная мысль о необходимости сочетания учебного и научного объяснения. Всякое объяснение предполагает глубокое научное обоснование, раскрытие сущностных связей изучаемого явления.

Н.Ф. Бунаков – известный педагог, продолжатель идей К.Д. Ушинского, существенным недостатком обучения считал недооценку объяснения в школьной практике, когда учитель излагает «... прямо готовые обобщения, выводы, определения, которые в большинстве заучиваются учениками без ясного понимания» [2, с. 170]. Развивая идеи К.Д. Ушинского, Н.Ф. Бунаков усовершенствовал методику объяснительного чтения в соответствии с дидактическими и методическими установками К.Д. Ушинского [2]. Объяснительное чтение возникло в противовес догматическому обучению и предполагает разъяснение новых терминов, понятий, фактов учителем и учащимися в ходе совместного обсуждения.

Другой выдающийся русский педагог П.Ф. Каптерев установил, что «каждая наука слагается из двух элементов: из фактов и из объяснений фактов, т.е. формул, законов, идей» [5, с. 484]. Он выделил научные основы объяснения нового материала, которые особо применимы к математике. По его мысли основой объяснения в математике является подведение под ранее изученный научный закон, либо обоснование с помощью математических расчётов, то есть формул.

Известный русский врач и педагог Н.И. Пирогов также признавал важность объяснения в обучении. По его мысли, развитию учащихся содействует объяснение, доведенное до понимания школьников, поскольку, «... самые обыкновенные и ежедневные предметы, хорошо и искусно внушенные ребенку, для него во сто крат полезнее в будущем, чем самые высокие истины, худо изложение и нисколько не приуроченные к его понятиям» [12, с. 101]. Важным условием успешного объяснения он считал опору на имеющиеся у школьника знания, освоенные понятия, ведение объяснения в соответствии с уровнем и глубиной знаний учащихся.

В первой половине XIX века ряд известных российских математиков высказывался за изменение предметного содержания математического образования, прежде всего школьного, а также и за совершенствование методов обучения. Таких мыслей придерживались М.В. Остроградский и Н.И. Лобачевский. Последний был сторонником весьма радикальных взглядов на реформу школьного геометрического образования, выступая за построение курса геометрии на основе движений, то есть так, как современная ему геометрия была выстроена как наука.

Поборником строгости объяснения учебного материала был П.Л. Чебышев. Он возглавлял комиссию по утверждению учебников математики для средних учебных заведений, где также проявлял незаурядную строгость. Подобные нововведения, которые частично были воплощены, безусловно, требовали возрастания роли

объяснения учебного материала на уроках математики.

В конце XIX и начале XX веков в Российской империи и за рубежом многие учёные и педагоги-математики отстаивали идеи реформирования школьного обучения математике. Они выступали за привнесение в школьный курс математики новых её разделов, например, учения о функциях (то есть, так называемой «функциональной линии»), которые сделали бы школьное обучение более современным и соответствующим содержанию математики как науки.

В частности, оценивая положение дел в обучении математике в гимназиях, лицеях и школах России в учебном пособии по методике преподавания математике его автор Г.И. Саранцев пишет: «Значительная часть ученых высказывалась против формально-логического преподавания математики в средней школе, за применение математических знаний во всех областях естествознания, за внедрение идеи функции в школьный курс математики». В статье «Математика как наука и ее школьные суррогаты», опубликованной в журнале «Русская мысль» (№ 5, 1895 г.), русский педагог В.П. Шереметевский писал: «Все великие изобретения еще 17 века, составляющие самую суть математики как науки, обуславливающие великое значение ее в научном и техническом прогрессе нового времени, остаются за пределами школьной программы. ... Если вся математика есть, в сущности, учение о функциях, то ясно, и элементарный курс должен группироваться вокруг основного понятия о функциональной зависимости. Чем раньше оно будет вызвано и осторожно выращено в сознании учащихся, тем лучше. А сделать это гораздо лучше, чем утаивать его по мудрым правилам школьной традиции» [13, с. 36]. Заметим, что раскрытие функциональных связей в ходе объяснения на уроках математики осуществляется в рамках функционального способа объяснения.

Как известно, в дореволюционной России состоялись два съезда преподавателей математики (1912–1913 г.г., 1913–1914 г.г., соответственно). На этих съездах многие учёные и педагоги отмечали необходимость коренных изменений в процессе обучения математике. «I съезд в своей резолюции записал: «Съезд признает своевременным опустить из курса математики средней школы некоторые вопросы второстепенного значения, провести через курс и ярко осветить идею функциональной зависимости».

До сих пор не потеряли значение мысли, высказанные А.К. Власовым в его докладе на II съезде. «Задача средней школы заключается в том, чтобы дать образование, возбуждающее работу мысли и интерес к знанию в различных областях наук, результаты которых сделались общим достоянием. Не изучение способов доказательств математических истин составляет главную задачу изучения математики, само содержание ее, содержание того, что доказывается, представляет большую ценность. По мнению А.К. Власова, содержание, логически обработанное, и приобретенные при этой обработке умение и навык представляют наибольшую

ценность для общего образования. Цель преподавания заключается в том, чтобы вызвать в учащемся математическое мышление, соответствующее познанию мира со стороны множественности и величины и со стороны формы» [13, с. 37]. Совершенно очевидно, что соответствующие реформы неизбежно должны были бы сопровождаться усилением роли объяснения в школьном обучении математике. Надо отметить, что позже уже в Советском Союзе частично соответствующие реформы были претворены в жизнь.

В период построения новой советской школы велись активные поиски лучших путей обучения и воспитания. В обучении были заимствованы лучшие идеи из педагогики прошлого, но адаптированные к новой советской идеологии. Перед советским государством стояла непростая задача: в короткие сроки ликвидировать неграмотность и сделать обязательным прежде всего начальное, а потом уже и среднее образование. Измышления о том, что стране Советов не нужны были умные и знающие люди, наталкиваются на противоречия, связанные с ликбезами, широкой сетью вечерних школ, где получали среднее образование те, кто не сумел это сделать своевременно. Руководство страны понимало, что без высокообразованных людей не освоить передовых технологий, не построить передовой промышленности. Первый спутник и первый космический полет человека этому прямое подтверждение.

Новые цели обучения определили содержание образования, организацию процесса обучения, о чем Н.К. Крупская писала: «Если цель школы – воспитать сознательных строителей социализма – и методика будет совсем другая: все достижения науки будут использованы для того, чтобы научить самостоятельно мыслить...» [8, с. 556-557]. Это подтверждает мысль о том, что перед школой ставилось целью не просто сообщение новых знаний или компетенций, а развитие мыслительных, творческих сил каждого ученика на основе глубоких и прочных научных знаний.

Успешность работы учителя, по мнению Н.К. Крупской, во многом определяется умением педагога так объяснить, чтобы в новом материале «... показать самое существенное» [8, с. 639]. Тем самым подчеркивается направленность объяснения на раскрытие сущности новых сведений, передаваемых учащимся.

В ходе борьбы за новую школу в первые годы советской власти в поисках активных методов обучения была незаслуженно занижена роль устного изложения, в том числе и объяснения. В постановления ЦК партии «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы» от 25 августа 1932 г. был осужден такой подход к организации учебного процесса и признана необходимость усиления роли объяснения учителя на уроке. Однако еще спустя долгие годы «... как в теории, так и на практике встречается пренебрежение к живому слову» [3, с. 44]. Современная действительность, в частности, переход обучения на дистанционные технологии, показал, что без живого слова учителя, его непосредственного контакта со школьниками лишь единицы из

них в состоянии освоить новый материал. Особую роль в этой работе учителя, особенно на уроках математики, отводится объяснению.

В дидактике нет однозначного толкования сущности объяснения. В работах М.А. Данилова выделены две стороны объяснения: а) логическая; б) доказательная. С одной стороны, он определяет объяснение как последовательное строгое в логическом отношении изложение учителем сложных вопросов. С другой стороны, объяснение «... всегда выступает как доказательная форма изложения» [4, с. 282]. В наиболее развернутом виде объяснение как доказательство проявляется в математике. В других учебных предметах объяснение, как раскрытие сущности излагаемого материала, первично по отношению к доказательству.

В ряде публикаций, касающихся объяснения, делались попытки дать определение учебному объяснению, опираясь на теорию научного объяснения. Анализируя работы, относящиеся к научному объяснению, и соотнося полученные данные с дидактическими процессами, А.М. Сохор установил, что предметом учебного объяснения является раскрытие сущности изучаемого материала [14, с. 41]. Эти данные, подтвержденные результатами дидактических исследований, показали, что важнейшей функцией учебного объяснения является раскрытие сущности нового материала.

Изучение практики, опыт обучения физике и математике убеждают в том, что при объяснении законов, понятий, теорем, правил применяются **причинный, функциональный, структурный** способы объяснения. Отличие в объяснении различных видов знаний состоит в логике, последовательности этих способов, обеспечивающей наиболее глубокое понимание и усвоение материала.

Известно, что в математике как науке отсутствует методологическая категория причинности. Например, возрастание функции не может иметь места по причине того, что её производная положительна, поскольку верен и обратный тезис: если функция возрастает на некотором интервале, но её производная на нём положительна. Здесь нельзя указать, что является первопричиной, а что следствием, имеют место лишь взаимные обусловленности. Тем не менее, один фактор помогает установить следствие из него, поэтому можно утверждать, что причинный способ объяснения в рамках другой науки – методики обучения математике вполне может быть принят как реально существующий по отношению к самой математике как к учебному предмету, поскольку в математике есть совокупность фактов, на основе которых можно объяснить, почему в ней имеет место данное установленное следствие из них, а не какое-либо другое.

В отличие от естественнонаучных предметов (биология, химия, физика и др.), в математике как в предмете объяснение причины существования факта, теоремы в строго определенном виде выполняется с помощью специфических математических средств. Обычно это является ссылкой на какой-либо более обобщенный за-

кон, теорему, правило. Иногда причинные связи в математике объясняются логически, путем рассуждений.

Наиболее часто в обучении математике применяется структурный способ объяснения. В первую очередь это проявляется в том, что в математике как в науке и учебном предмете любое математическое понятие, закон и т. п. имеют собственную структуру и своё структурное место. Однако заметим, что курс математики, в частности, школьный может быть построен в различных вариантах, поэтому структурное место каждого конкретного факта может быть различным. Это само по себе подчёркивает важность структурного способа объяснения. Это может проследиваться и в самых простых проявлениях. Например, можно по-разному сформулировать определение квадрата: как прямоугольник с равными сторонами; как ромб с прямым углом; как параллелограмм с равными сторонами и углами; даже как четырёхугольник с равными сторонами и углами; как четырёхугольник, имеющий четыре оси симметрии, проходящие через диагонали и середины противоположных сторон. В этом смысле структурный способ объяснения играет особую роль в формировании математических понятий. С его помощью можно подвести изучаемое понятие под более общее понятие, закон, выявить основные свойства нового понятия, сформулировать его определение (например, через ближайший род и видовые отличия), выявить взаимосвязи данного понятия с другими известными школьникам понятиями. Структурный способ позволяет установить место данного понятия в структуре изучаемого курса математики и научиться применять новое понятие в решении задач и т. п.

Функциональный способ объяснения в педагогической науке трактуется как способ объяснения взаимос-

вязи, функционального соответствия между частями единого целого. Следовательно, функциональный способ объяснения в математике диалектически неразрывно связан со структурным способом, поскольку без него практически невозможно выявлять соответствие между частями единого целого. Однако в применении этих способов в рамках одного и того же процесса объяснения эти способы могут акцентировать внимание на себе. Например, указание структурного места каждого конкретного математического факта в новом учебном материале – превалирование структурного способа объяснения, а раскрытие роли этого факта в череде всех прочих фактов, «смежных с ним», его влияние на них и их влияние на него – это функциональное соответствие между частями единого целого, то есть, функциональный способ объяснения. Объяснение того, почему функциональные связи существуют в данной, а в не другой форме достигается с помощью причинного способа объяснения.

Итак, диалектическое единство причинного, функционального и структурного способов объяснения в методике обучения математике – основа успешности всего учебного процесса. Учителю математики следует правильно акцентировать внимание школьников на содержании нового материала, раскрываемого с помощью каждого из этих способов объяснения.

Педагогическая наука и практика за несколько столетий своего существования накопила немалый, в том числе и научный опыт использования метода объяснения учебного материала. Сейчас чрезвычайно важно провести целевые исследования использования объяснения при изучении различных видов математических знаний и способов деятельности.

### Библиографический список

1. Аксёнов А.А. Виды школьных математических задач // Учёные записки орловского государственного университета. 2018. № 3 (80). С. 186–191.
2. Бунаков Н.Ф. Школьное дело // Избр. пед. соч. М., 1953.
3. Гурьянов В.В. Методы устного обучения. Дис... канд. пед. наук. Нальчик, 1948.
4. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. М., 1957.
5. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки // Избр. пед. соч. М., 1982.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч.: в 2 т. М., 1982. Т. 1.
7. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабалева М.Ф. История педагогики. М., 1982.
8. Крупская Н.К. О начальной и средней школе // Пед. соч.: В 10 т. М., 1958. Т. 2.
9. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1959. Т. 3.
10. Николаев В.А., Селютин В.Д. Методика объяснения нового материала в естественно-математических дисциплинах // Ученые записки Орловского государственного университета № 1 (90) 2021, С. 218-223.
11. Песталоцци И.Г. Как Гертруда учит своих детей // Избр. пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1.
12. Пирогов П.И. Избр. пед. соч. М., 1985.
13. Саранцев Г.И. Общая методика преподавания математики: Учеб. Пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и университетов. Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 1999.
14. Сохор А.М. К вопросу о теории объяснения // Изв. АПН РСФСР. 1963. Вып. 129.
15. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. М., 1936, Т. 8.
16. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. В 2 т. М., 1974. Т. 2.

### References

1. Aksyonov A.A. Types of school math tasks // Scientists notes of Oryol State University. 2018. № 3 (80). P. 186-191.
2. Bunakov N.F. School business // Selected teaching essays. M., 1953.
3. Guryanov V.V. Methods of oral training. dis... cand. ped. sciences. Nalchik, 1948.
4. Danilov M.A., Yesipov B.P. Didactic. M., 1957.
5. Capterev P.F. Didactic Essays // Selected teaching essays. M., 1982.

6. *Komensky J.A.* Great Didactic // Selected teaching essays in 2 t. 1982. T. 1.
  7. *Konstantinov N.A., Medynsky E.N., Shabaeva M.F.* History of pedagogy. M., 1982.
  8. *Krupskaya N.K.* About Elementary and High School // teaching essays: in 10 t. M., 1958. T. 2.
  9. *Krupskaya N.K.* Teaching essays: in 10 t. M., 1959. T. 3.
  10. *Nikolaev V.A., Selutin V.D.* Method of explaining new material in natural and mathematical disciplines // Scientists note Orlov State University № 1 (90) 2021, S. 218-223.
  11. *Pestalozzi I.G.* How Gertrude teaches her children // Selected teaching essays: in 2 t. M., 1981. T. 1.
  12. *Pirogov P.I.* Selected teaching essays. M., 1985.
  13. *Sarantsev G.I.* General method of teaching mathematics: Teaching manual for students mate. Special. ped. universities and universities. Saransk: printing house «Red. Oct.», 1999.
  14. *Sohor A.M.* To the question of the theory of explanation // News of APN RSFSR. 1963. № 129.
  15. *Tolstoy L.N.* Complete collection of essays. M., 1936, T. 8.
  16. *Ushinsky K.D.* Selected teaching essays in 2 t., 1974. T. 2.
-

УДК 811.111:378(410)

UDC 811.111:378(410)

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра  
английской филологии, Орловский государственный  
университет имени И.С. Тургенева  
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

**ALEXANDROVA A.P.**

Candidate of Philology, Department of English Philology,  
Orel State University  
Email: angelica.p.alexandrova@yandex.ru

## ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ

### POSTGRADUATE EDUCATION IN THE UK

*Статья посвящена послевузовскому образованию в Соединенном королевстве и проливает некоторый свет на его особенности. Основываясь на исследованиях британских ученых, статья акцентирует внимание на таких важных моментах формирования системы послевузовского образования, как понимание понятия «послевузовский», ученые степени и различные виды послевузовских квалификаций; освещает современные тенденции в системе послевузовского образования и намечает перспективы ее дальнейшего развития.*

*Ключевые слова:* Соединенное королевство, образование, высшее образование, послевузовское образование, докторская степень, степень магистра, послевузовская квалификация, диплом о получении послевузовского образования, сертификат о получении послевузовского образования.

*The paper is deals with postgraduate education in the UK and sheds some light on its peculiarities. Based on British researchers' investigations, it places emphasis on points that are essential in shaping the system of postgraduate education such as the understanding the concept 'postgraduate', academic degrees and different types of postgraduate qualifications. It highlights current trends in postgraduate study and outlines its perspectives.*

*Keywords:* UK, education, higher education, postgraduate education, doctoral degree, masters degree, postgraduate qualification, postgraduate diploma, postgraduate certificate.

The UK education system has evolved over the centuries, has been constantly improving, and is now considered one of the best in the world.

The country is known all over the world "for its academic excellence and is the global leader in quality of research." [10] The country has been holding a leading position in the quality of higher education for a long time. Every year, colleges and universities accept about half a million students from abroad for training, and more than half of them enter postgraduate programs.

Today the system of higher education is changing and higher education institutions (HEIs) in the UK are rising to meet this challenge. The Higher Education Policy Institute's "latest report on future demand for higher education assessed likely changes to the numbers accessing higher education to 2029, based primarily on population change, but suggesting upper limits if policies on increasing participation and widening access are successful." [3]. It's obvious that increasing numbers of undergraduates will result in increasing numbers of those who are going on to postgraduate study. In recent years, interests in getting postgraduate education have grown as more undergraduates have started to realize that postgraduate studies help them to have rich possibilities and have a competitive advantage in the job market.

"In the current fast-paced business environment, more and more people are investing time and resources in postgraduate education. The life-learning concept is

becoming a "must" for those who wish to travel safely, and possibly successfully, out of the recession. This is probably the ideal time to be out of the labour market and back in the classroom. Graduate students can gain new skills and competences that will give them the right equipment to re-enter the competitive arena with renewed confidence – provided they choose the right programme." [11]

The objective of the paper is to concentrate on the peculiarities of postgraduate education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Primarily, it is important to concentrate on the concept "postgraduate" since no single definition of this term exists. It is often applied to those who already have a Bachelor degree and undertake further study. It rather frequently refers to master or doctoral studies as well. Moreover, "it also includes certificates and diplomas which are taught to a more academically demanding standard than undergraduate certificates and diplomas." [3]

Sometimes the difference concerns courses; thus, courses, which are taught in postgraduate level, are more profound and detailed than undergraduate courses which cover similar subject matter.

The second issue that is worth mentioning is different types of postgraduate qualifications. Generally, they lead to four main types of postgraduate qualification: postgraduate certificates, postgraduate diplomas, masters degrees, doctorates. Most types of postgraduate qualification will include taught and research elements.

“The Quality Assurance Agency (QAA) Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland defines qualification types according to eight levels: the first three are secondary level qualifications, the next three refer to undergraduate level and the highest two correspond to postgraduate study.” [3] These “definitions are based on the achievement of outcomes and attainment, rather than years of study.” [3] Masters degrees “sit at the same level as shorter postgraduate courses, such as professional qualifications, which demand a comparable level of intellectual attainment but less time.” [3] The framework gives guidance to qualification classification, contributing to “a shared and common understanding of the expectations associated with typical qualifications by facilitating a consistent use of qualification titles across the higher education sector.” [6] As for Scotland, it has a parallel higher education qualifications framework in. Although it depicts the peculiarities of its different education system, it considers the frame for the whole UK except Scotland. As far as postgraduate study is concerned, “the frameworks have common structures, qualification titles and qualification descriptors.” [3]

Undertaking original research, which expands the boundary of knowledge or practice within the bounds of a particular science, is a base for being awarded a doctoral degree. Studying aimed at getting a doctoral degree means “at least three years full-time study. It is a globally recognised qualification, and considered to represent the highest level of academic qualification in most countries”. [3] “Doctoral degrees have traditionally focused on research. Lately, there has been an increase in courses which include a substantial taught element, but the fundamental requirement for a doctoral candidate to carry out a substantial body of original research remains.” [4] Thus, doctoral students tend to develop an individual’s professional practice and assist them in making an original contribution to professional knowledge. Another illustration of taught doctorates is the New Route PhD. It is a programme which lasts four years and provides doctoral students with taught courses and practical experience along with advanced research. The goal of this kind of qualifications is to bridge the gap that exists between the skills and knowledge, which is “acquired through doctoral study and their application in a non-academic work environment.” [3] In certain cases, “higher doctorates may be awarded in recognition of a substantial body of original research” [3] carried out for many years.

In the UK the master’s degree was for a long time the only postgraduate degree that was normally awarded. “In the second half of the 19th century, however, UK universities started to follow the European model by awarding doctorates.” [10]

A “masters degree typically requires a minimum of one year full-time” [3] study. Students should show originality in the application of knowledge and in problem-solving and be able to demonstrate how the boundaries of knowledge are advanced through research.

Master’s studies presuppose “an increased complexity and depth of study. They may involve the completion of

taught courses, research modules or a mixture of both; they involve a planned course which progresses from taught elements to research for a dissertation. These elements are generally set as a series of ‘units’ with a dissertation representing the equivalent of several taught units.” [3] The purpose of the study is to extend students’ depth of knowledge in a field that they are interested in. [2, p. 5] Masters courses help students to get ready for the following level in their academic studies. Another class of masters degrees does not require candidates to produce research in order to get a doctoral qualification. These qualifications are used to recognise the attainment of doctoral candidates who do not continue their studies because they have already produced a significant piece of their research.

“Postgraduate qualifications are not designated Master of Arts as in the rest of the UK, as this is an undergraduate degree. Postgraduate degrees in arts and humanities subjects are usually designated Master of Letters (M.Litt.) or, in natural and social sciences, Master of Science (M.Sc.). Non-doctoral postgraduate research degrees are usually designated Master of Philosophy (M.Phil.) or Master of Research (M.Res.).” [8] Postgraduate qualifications are subdivided into four groups: Distinction, Credit, Merit, Pass. “The postgraduate teaching qualification is the postgraduate diploma in education.” [8]

“Postgraduate diplomas and certificates generally require a shorter period of study, with certificates typically being the shortest and requiring fewer credits than diplomas. The QAA framework requires that in order to be designated as ‘postgraduate’ qualifications they must offer a level of study that goes beyond that of undergraduate diplomas and certificates. They are extremely diverse – some are awarded on the basis of the completion of units which can form part of a longer course (usually a taught masters); others, particularly those focused upon professional groups, are designed specifically to provide a grounding in a subject at postgraduate or practitioner level in a relatively short space of time. Certificates and diplomas often differ from most masters degrees in that they do not include a requirement for a substantial dissertation or piece of original research.” [2, p. 6]

The Postgraduate Certificate of Education (PGCE) differs from other postgraduate certificates and diplomas. It is a year’s full-time equivalent study and is aimed at training teachers. However, “the undergraduate qualification is designated as a Professional Graduate Certificate of Education”. [3] A PGCE is a conversion course. It gives “graduates the same professional status as an undergraduate Bachelor of Education”. [3] PGCE students are overwhelmingly full-time and a large majority are female. Thus, “there are very few meaningful generalisations which can be made about other postgraduate certificates and diplomas which apply fully to PGCEs.” [2, p. 7]

It should be emphasized that not all postgraduate courses promote the award of postgraduate qualifications or credits. That’s why there are, students attending professional courses who are regarded as postgraduates even though they

are no intention to get postgraduate academic qualifications. Besides, many courses give a chance to get the award both of professional qualifications (or credits) and academic qualifications.

“The main driver of growth in the UK postgraduate sector has been the taught masters degree. The greatest rate of increase has been amongst non-EU domiciled students. Part-time study for a masters degree remains overwhelmingly the domain of UK students.” [3]

“With its world-recognised universities, culturally diverse environment, and highly-skilled academic staff, the UK is truly the epitome of academic success.” [12]

The UK is also very attractive for international students who want to continue their education abroad. Studying in Britain is considered to be rather prestigious, interesting and popular all over the world. Numerous surveys and statistics confirm this fact. Annually a lot of foreign students come to the UK, looking forward to having a chance to study there. Such a tendency is continuously growing.

This country has a very good International Student Barometer score, according to which more than 90% of students are satisfied with their studies in England. For such a small country, Britain offers a wide variety of educational institutions.

Postgraduate education in the UK allows getting the most relevant knowledge and skills in the modern labor market, making graduates of British educational institutions in demand by the world's leading companies.

British universities and other higher and further education establishments have built up a strong reputation overseas by offering tuition of the highest standards and maintaining low student-to-staff ratios.

British educational traditions and the tradition of accepting students from different countries as part of them have deep roots. However, the education system is based not only on tradition as it is constantly developing creatively. Realizing the importance of education, annually the UK government earmarks huge sums to develop the education sector and research. And as we see this policy bears fruit.

Thus, the UK is second only to the USA in the number of international students who are willing to get their postgraduate degree. According to the Institute of International Education in the United Kingdom, where there are 133 universities, about 13% of all international students study; and in the USA – 21%, while the number of universities there reaches 5,000. We may single out several reasons that attribute to this state of affair. British degrees are considered to be the best and the most prestigious. They are a reliable foundation for a successful career. It is evident that the most modern teaching methods, constantly modernized equipment of educational institutions and professional staff help to fully reveal students' academic and creative potential.

Most overseas students following courses of postgraduate education pay fees covering the full cost of their courses.

Nationals of the member countries of the European Union generally pay the lower level of fees applicable to British students; if their courses are designated for mandatory awards, they may be eligible for fees – only awards from Local education authorities. Students attending Scottish institutions apply either to the Student Awards Agency for Scotland, the appropriate local council or one of the 43 Scottish incorporated further education colleges depending on the place and level of the course.

All in all, studying in the UK turns out to be not much more expensive in comparison with other countries. UK bachelor's and master's degree programs cover the relatively short period of studying, just 3 and 1 years respectively, while in most other countries this period lasts 4 and 2 years. Thus, this tendency reduces students' education costs.

Over the past decades, many new courses and curricula, including special programs for foreigners have been developed and offered. All educational institutions (regardless their status whether they are both old or new) are regularly inspected and certified by special public and government institutions (for example, the Office for Standards in Education, The British Council and the British Accreditation Council).

Finally, the UK's international reputation for excellence in the sphere of postgraduate education and research is also taken into account.

Catherine Marston, Policy Advisor at Universities UK, representing all UK universities, singles out the quality of education as one of the main reasons: “The UK is the only country with a Quality Assurance Agency and a system of third-party examiners to maintain high educational standards.” She considers this extremely important, because, therefore, any education received in the UK is highly valued, as it is confirmed by an excellent reputation – an important factor considering the cost of international education in principle. In addition, the reputation of British universities is confirmed by international ratings. Thus, according to the latest publication of the QS World University Rankings, the top ten includes four British universities.

Student life in the UK is no less attractive – according to a survey of foreign students (International Student Barometer), 90% of students are satisfied with the way they spend their time studying at British universities. The UK offers a huge selection of universities – from urban centers in London to those located in the most beautiful corners of Scotland. One can choose a university located in an urban or rural area to their taste, while making sure that they have carried out sufficient monitoring and settled on the educational institution that is right for them.

Among other things, the UK is famous for its cultural heritage: history, art, fashion. In terms of the number of world heritage sites, it is ahead of the curve.

International students cover over 40% of the whole number of those who obtain postgraduate education in the UK. However, this figure does not include students from other countries of the European Union, so the UK can boast of its internationality in terms of student composition, which is an undeniable advantage. In turn, students contribute

to increasing the multiculturalism of the UK population. At least three UK universities have students from 100 countries of Organization for Economic Co-operation and Development. Among the countries most widely represented in the student community in the UK are India, China, the United States, Malaysia, Nigeria, Kenya and Norway. According to the Institute of International Education, over 12% of international students come to the UK from China, 8% from India and 5% from the United States. [17]

The Higher Education Statistics Agency provides us with some statistics: “there are currently 485,645 international students pursuing their degree in the UK. The number has experienced an increase from the previous year statistics which encompassed a total of 458,520. The total number of students enrolled in Higher Education institutions, as of 2018/2019, is 2,383,970, including both international as well as students whose home country is the UK. Statistics show that the total number of international students in the UK is currently 485,645, as of 2018/2019. A total of 342,620 students arrived in the UK to pursue their qualification from countries outside of the European Union. A total of 143,025 students enrolled in UK higher education institutions are from other countries of the European Union, excluding the UK....The postgraduate-taught level in UK higher education institutions saw an increase in student numbers coming from non-EU countries. More specifically, the number grew by 18,475 between 2017-2019. Full-time postgraduate students from non-EU countries had the highest percentage of international students, meaning 45%. 34,910 international students from inside of the EU are enrolled in full-time postgraduate programmes in the UK, while 159,430 students at the same level of study come from countries outside of the EU.” [12]

International students play a big role. First, they make a significant contribution to master’s and doctoral programmes. There are areas, such as science and technology, in which international students are more successful than local students. Thus, they make a significant contribution to the academic process by promoting research in these areas.

Moreover, the role of international students in the UK economy is also significant. It is obvious that tuition is important for universities, but beyond that, students also bring income to local communities by paying for their living.

The UK offers a wide range of postgraduate education options – research and teaching courses ranging from one to two years for master’s programs and three years for doctoral programs. The choice depends on the student’s wishes. One-year programs are quite attractive because they are focused on the subject being studied and allow getting started very quickly in practice. At the same time, two-year courses offer more opportunities for research work. As for tuition costs, much depends on the subject area. Traditionally, courses on business and academic subjects are considered expensive.

Although fees for international students are very high still it is not an obstacle. As far as international students are concerned, most major funding applications should be submitted as early as twelve months or more before the

intended graduate course is going to start. This funding is highly competitive as well. The Overseas Research Student is the most widely available award for foreign students.

At the postgraduate level, international students are more likely to receive scholarships than students enrolled in basic higher education programs. International students may visit to the UK Education website ([www.educationuk.org](http://www.educationuk.org)) to get information on scholarship programs such as British Chevening Scholarship, Commonwealth Scholarship and Fellowship Plan, Royal Society Fellowships (for students from North America and Asia) and Scotland’s Saltire Scholarships. At the initiative of universities, the level of scholarships is constantly increasing.

As for Russian postgraduate students, recently, the number of scholarships and grants offered by British universities for Russians has decreased significantly.

The UK Council for International Student Affairs (UKCISA) supports foreign students and those who work with them. It provides “advice, guidance and information about all aspects of the international student experience, from immigration and fees to mental health, culture shock and orientation. UKCISA aims to: increase support for international education and raise awareness of its values and benefits; promote opportunities for – and identify and work to reduce obstacles and barriers to – greater student mobility; encourage best practice, professional development and the highest quality of institutional support for international students throughout the education sector”. [14]

Fees for UK qualifications are rising, that is why students start thinking whether they are receiving ‘value for money’. Thus, current government policy is to provide “students with more quantitative data on what their courses deliver, such as lecture and academic contact hours and average salary on graduation”. [3] Funding for postgraduate study in the UK is awarded competitively, and generally is provided to an institution rather than directly to individuals. Most master’s students are self-funded. “Masters students may also have the option of a Postgraduate loan introduced by the UK Government. Funding is available for some Ph.D./D.Phil. courses.” [8]

Undoubtedly, the demand for financial support for studying in the UK is greater than the supply.

International students should realize that they can get financial support for studying in the UK in many ways. This can be assistance from the British government or programs offered by international charitable foundations and organizations. Some of them cover all the costs of training, accommodation and even flight, others – some part of the tuition fee and some even represent a certain amount of money, regardless of the program and university a student choose. There are types of grants: British government scholarships, non-governmental scholarships and grants provided by universities. British government scholarships are mainly scholarships intended for countries that are members of the Commonwealth of Nations. Unfortunately, these scholarships are not available to Russian citizens. However, there is another scholarship funded by the Government of the United Kingdom, it is Chevening. It is

the most famous state program that students from all over the world can apply for. Its goal is to attract the most talented students to the country. The program fully covers the cost of studying in a master's or doctoral program, visa and flight expenses, monthly allowance for housing and food.

As for universities, they are more likely to issue scholarships in the form of discounts on tuition. There are several types of university scholarships: academic merit scholarships, low income scholarships and *performance-based scholarships*.

Both bachelors, undergraduates, and PhD students can count on scholarships. It will be easier for the last two to win a scholarship: the competition is lower than for a bachelor's degree. And the amount of payments for undergraduates and PhD students is usually higher. Unlike bachelors, they conduct their own research, which means that it is profitable for the university to finance them. British universities often pay scholarships based on personal circumstances – the personal circumstances of the student. This obscure wording means that the scholarships are designed for those who, for some reason, find it difficult to get an education: because of economic inequality, racial or gender discrimination. Oxford, for example, offers scholarships to citizens from economically poor countries. The list includes most of the post-Soviet space. And there is a separate scholarship for Russians – Hill Foundation Scholarship. It fully covers the costs of training and accommodation.

As I have already mentioned some programs are funded by private sources-companies or non-governmental organizations. Scholarships from companies are often designed for specific areas. Sometimes a student is even offered an employment contract after graduation or right during training. And scholarships from non-governmental organizations are usually aimed at particularly vulnerable segments of society, for example, representatives of ethnic minorities. However, there is also a competition for academic achievements held.

In March 2021, the British government announced its intention to invest £ 2.5m in the UK's first scholarship program aimed at attracting and retaining top research students, the Newton Scholarship. 100 applicants seeking postgraduate education in the UK will be eligible for a £ 25,000 scholarship. Lord Mandelson who held the post of business secretary at that time, said: "This country is a leader in research and postgraduate education. Our high-tech and research-intensive industries are especially in need of highly qualified personnel who can successfully compete in the global market. The Newton Scholarship will bring together the best minds in the UK and beyond to work for our economy." [17]

Two factors affect the number of postgraduates in the

UK: the first one deals with the number of undergraduate qualifiers, and, the second one is connected with the level of inclination amongst those who have undergraduate degrees and want to go on to further postgraduate study.

"The diversity of the market for postgraduate education is huge, and UK HEIs have shown great success at meeting these varied demands, offering courses that range from pure academic pursuits to professional accreditations. In the face of such diversity, consistent and readily-understandable course definitions are needed if students are to find the best course to meet their needs". [2, p.62; 3]

The UK is constantly increasing in popularity to those who want to continue their education in different research areas, "with thousands of ambitious students choosing to pursue their qualification in one of the many top-notch UK universities." [12]

The Bologna Process has changed strongly the system of the higher education in Europe. Countries are motivated to demonstrate that they take into account and follow the requirements of the Bologna process as there is a great need for their own citizens to have internationally recognized "qualifications, and in order to attract international students, who need reassurance that the courses offered are equivalent to those elsewhere. The UK faces a particular challenge in respect to its relatively shorter courses, such as the one year masters. While shorter courses are attractive in terms of saving international students money, there is a need to provide assurance that the depth and quality of training provided is equivalent. This has, by and large, been successfully achieved at an official level through the Bologna Process, with the status of UK qualifications being formally recognised, although the onus remains on universities to continue to provide this reassurance in the face of increasing competition from institutions abroad". [2, p.62; 3] So, British universities in terms of transparency "in ensuring the quality of education actually meet the criteria of the Bologna Process. The British higher education system can organically fit into a single pan-European system of quality assurance in higher education. The basis for this is the tradition of British higher education: all British universities traditionally use a system of external experts. The quality control of education is the reports of external examiners." [18]

It's evident that it would be better to speak about peculiarities of UK postgraduate education in contrast to Russian system of postgraduate education as it will give us a precise understanding of what is occurring in it and provide us with a better understanding of it. That's why further publications will be devoted to comparing various aspects of postgraduate education in Russia and the UK.

## References

1. *Emery F. and Metcalfe J.*, Promoting the UK doctorate: opportunities and challenges'. UUK/ Vitae, 2009.
2. Higher Education Policy Institute and The British Library. Ginevra House. January 2010.
3. <http://hepi.ac.uk>
4. <http://studentlibrary.ru>
5. <http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000839/index.shtml>
6. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI08/default.asp>

7. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/PGCEstatement.asp>
  8. [https://en.wikipedia.org/wiki/Academic\\_degree](https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_degree)
  9. [https://en.wikipedia.org/wiki/Postgraduate\\_education#United\\_Kingdom](https://en.wikipedia.org/wiki/Postgraduate_education#United_Kingdom)
  10. <https://web.archive.org/web/20190323205632/https://smartstudent.co.za/postgraduate/>
  11. [https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121003041634/http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG\\_10039030](https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121003041634/http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/QualificationsExplained/DG_10039030)
  12. <https://www.studying-in-uk.org/international-student-statistics-in-uk/>
  13. <https://www.theguardian.com/education/2002/mar/09/mbas.business7>
  14. <https://www.ukcisa.org.uk/>
  15. <https://study-uk.britishcouncil.org/find/study-options/postgraduate>
  16. “Postgraduate | SmartStudent”. SmartStudent. Archived from the original on 2019-03-23.
  17. [https://www.mbaconsult.ru/blog/mba\\_masters/poslevuzovskoe\\_obrazovanie\\_v\\_velikobritanii\\_/](https://www.mbaconsult.ru/blog/mba_masters/poslevuzovskoe_obrazovanie_v_velikobritanii_/)
  18. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-sistema-obrazovaniya-v-velikobritanii/viewer>
-

УДК 378.09:74.01.09:7.02:37.02

UDC 378.09:74.01.09:7.02:37.02

**АЛМОСОВ Л.И.**

академик художественного образования Академии народного искусства России, профессор искусствоведения Российской академии естествознания, доцент ВАК, профессор кафедры педагогических арт-технологий, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

E-mail: Lev.graf@mail.ru

**АЛМОСОВ А.Л.**

член-корреспондент Академии народного искусства России, доцент кафедры графического дизайна, Южно-Российский гуманитарный институт, Ростов-на-Дону; преподаватель академических рисунка и живописи, Ставропольский колледж экономики и дизайна (СКЭД), Ставрополь

E-mail: rusinterbien@mail.ru

**ALMOSOV L.I.**

Full Member (Academician) of Art education of the Academy of Folk Art of Russia, Professor of Art History of the Russian Academy of Natural Science, Associate Professor VAK, Professor of the Department of Pedagogical Art-Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

E-mail: lev.graf@mail.ru

**ALMOSOV A.L.**

Member-Correspondent of the Academy of Folk Art of Russia, Associate Professor of the Department of Graphic Design, South Russian Humanitarian Institute, Rostov-on-Don; Lecturer of Academic Drawing and Painting, Stavropol College of Economics and Design (SCED), Stavropol

E-mail: rusinterbien@mail.ru

**АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ ОБ ОСНОВНЫХ ТРЕБОВАНИЯХ К ЗАВЕРШЁННОМУ  
СТАНКОВОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК «КЛЮЧА»  
К ТАИНСТВУ СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**ANALYTICAL COMPREHENSION OF THE NOTIONS ABOUT THE MAIN REQUIREMENTS  
FOR THE COMPLETED PICTURE IN THE FINE ARTS AS THE «KEY» TO THE MYSTERY  
OF CREATING AN ARTISTIC IMAGE IN ORDER TO DEVELOP THE CREATIVE POTENTIAL  
OF STUDENTS OF ART AND PEDAGOGICAL ORIENTATION**

*В аналитическом научном исследовании прослежены принципы композиционного построения картин мастерами разных времён; обоснована важность определения понятий в педагогическом процессе, особенно при обучении художников-педагогов; на основе положительных результатов применения личного творческого опыта и апробации в течение многолетней педагогической деятельности, видя актуальность и крайнюю необходимость, разработана и предложена авторская концепция основных требований к завершённому произведению изобразительного искусства с целью создания художественного образа, включающая 12 терминологических единиц, разделённых на три смысловых группы: эмоциональной, содержательной и качественной наполненности художественного произведения; исследованы, разработаны и предложены основные пути воздействия на студентов, с целью раскрытия их творческого потенциала; рассмотрены пути к укреплению культурного кода общества.*

*Ключевые слова: изобразительное искусство; композиционное построение; художественные понятия; концепция основных требований; художественный образ; педагогический процесс; творческий потенциал студента; культурный код общества.*

*In analytical scientific research, the principles of compositional construction of paintings by masters of different times are traced; the importance of defining concepts in the pedagogical process, especially in the training of artists and teachers, is justified; based on the positive results of the use of personal creative experience and testing during many years of pedagogical activity, seeing the relevance and extreme need, the author's concept of the main requirements for the completed work of fine art was developed and proposed with the aim of creating an artistic image in visual art, including 12 terminological units divided into three semantic groups: emotional, substantive and qualitative content of the work of art; researched, developed and proposed the main ways of influencing students in order to unlock their creative potential; ways to strengthen the cultural code of society are considered.*

*Keywords: visual art; composition construction; artistic concepts; concept of main requirements; artistic image in visual art; pedagogical process; creative potential of the student; cultural code of the society.*

*«Знать надо всё, что возможно изучить, но нельзя допускать, чтобы знания, традиции тормозили творчество. В нём один закон – все, что помогает с наибольшей силой и выразительностью воплотить идею – хорошо; всё, что мешает этому, – плохо»*

*Е.А. Кибрик.*

Как и когда начинается художник?

Огромное воздействие на молодого художника имеет та среда, та ойкумена, в которой он формируется и как личность, и как творец. Каждый индивидуум улавливает в пространстве мира грёз и бытия определённые, заинтересовавшие только его образы, смыслы, сюжеты.

Процесс развития творческой личности ускоряется, делается более глубоким, профессиональным, если в нём соединено чувственное, творческое и изобретательное начало с научно-практическим обучением, связанным с познанием, анализом профессиональных понятий и закреплением на их основе личностной системы формотворчества.

Профессиональные понятия необходимо проанализировать, создать стройную систему для осуществления коммуникации между художниками, художниками и искусствоведами, учителями и учениками. Крайне необходимо, для разговора на одном понятном языке, создать концептуальные блоки понятий по вопросам, связанным с творческими процессами.

Структурирование и приведение в определённую систему понятий о требованиях, связанных с организацией картинной плоскости и с созданием художественного образа в изобразительном искусстве, является крайне актуальным процессом именно для художников-педагогов, так как им предстоит не только самим творчески работать, но и обучать этим понятиям новые поколения творцов.

Объектом исследования является система понятий о требованиях к завершённому станковому произведению изобразительного искусства, а так же, основные педагогические задачи по развитию творческого потенциала будущих художников-педагогов.

Выработка единой системы понятий о требованиях к завершённому произведению, её логическое структурирование и определение основных педагогических задач по развитию творческого потенциала, составляют цель данного исследования.

В разные эпохи художники-педагоги стремились определить и систематизировать понятия о требованиях к завершённому художественному произведению.

Композиции Древнего Востока ушли от хаотичности в строгую системность группировки изображаемого на плоскости: появились закономерности, стилизация и обобщение. В Древнем Египте применяется линейный рисунок, стилизация, положено начало композиционным закономерностям: симметрии и ритму. Ритм и симметрию, сложную структурность в композиционном построении активно использовали в Древней Греции. Средневековое искусство соединяло синтез реального и воображаемого, используя ритмическое и более декора-

тивное начало, успешно применяя разновременимость и разномасштабность. Ренессанс показал строгие композиционные построения Джотто, композиции с перспективными построениями Леонардо да Винчи, Альберти. Андреа дель Верроккьо видел целью искусства правдивую, соответствующую жизненному опыту и научным данным, передачу реальности, как она есть.

Картины стали многоплановыми пространственными. Каждый мастер привнёс в мир искусств свои личные открытия в способах более полноценного создания художественного образа. Неоценимый вклад в выработку определённых творческих задач, понятий о требованиях к творческому произведению внесли и такие мастера, как Н. Пуссен и П. Рубенс, которые строили свои картины по определённым композиционным системам: по спирали, по треугольникам, горизонталям и вертикалям.

Русская Академия художеств достигла известности и славы уже при жизни Антона Павловича Лосенко, который придерживался принципа целесообразности. Он видел целесообразность композиции – в единстве времени, места и действия. Все средства, используемые живописцем, должны были быть подчинены идее картины.

Методы композиционного построения картинного пространства были в дальнейшем углублены Г.И. Угрюмовым, В.К. Шебуевым. Ученик В.К. Шебуева, художник-педагог Сапожников Андрей Петрович, выпустил в 1834 году руководство с разделом «Сочинение картин». Он создал краткое наставление для обучающего, из которого он увидит, на что следует обращать внимание учеников, и в какой постепенности он должен ознакомить их с правилами.

Изучая высказывания многих авторов по проблемам организации картинной плоскости с целью созданию художественного образа, таких, как: А.П. Лосенко, А.П. Сапожников, П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский, Н.П. Крымов, В.Ф. Фаворский, Е.А. Кибрик, Б.В. Иогансон, А.И. Курнаков, Н.Н. Волков, Н.Н. Третьяков, Г.В. Беда, а так же, более современных авторов, таких, как: Б.М. Неменский, В.С. Кузин, Е.В. Шорохов, Н.Н. Ростовцев, С.П. Ломов, Г.Д. Калмахелидзе, Н.М. Сокольникова, В.Л. Барышников, Г.И. Панксёнов, Р.В. Паранюшкин, В.А. Чеботкин и др., лично творчески активно работая в области композиционных построений, воспитывая и обучая своих учеников основам творчества, у авторов данного исследования возникла потребность привести разрозненные высказывания мастеров в единую целостную систему, определив наиболее важные требования, которые могут быть применены к завершённому художественному произведению.

В 2005 году авторами было написано первое учебное пособие, с аналитическим исследованием основных требований к завершённому станковому произведению, что послужило более точной проработке данной проблемы в изданном в 2013, 2015, и, наконец, в учебном пособии «Композиция станкового произведения».

Рождение картины»: учебное пособие для студентов художественно-педагогических специальностей высших учебных заведений, изданном в 2017 году. В 2018 году, в научном журнале «KANT», была подчеркнута необходимость определения конкретных понятий для обучения художников-педагогов и для примера рассмотрены несколько понятий о требованиях, которые, в основном, свойственны именно **эмоциональной наполненности** художественного произведения.

Продолжая и в педагогической деятельности, и на практике апробировать авторскую концепцию основных требований к завершённому произведению изобразительного искусства, убеждаясь в актуальности данной классификации требований, которые следует преподносить в процессе обучения своим ученикам, авторы видят положительный результат при воспитании и обучении студентов именно художественно-педагогической направленности (см. таблицу 1).

Новизна данного исследования состоит в том, что в результате аналитического изучения разрозненных высказываний художников-педагогов прошлого и настоящего времени, апробации на практике и в личном творчестве, и применяя данную информацию в педагогическом процессе, создана **концепция основных требований к завершённому произведению изобразительного искусства**.

Понятия – это необходимый элемент в творческо-учебном процессе. Актуальность аналитического исследования понятий и создание целостной и последовательной системы наиболее значимых требований к художественному образу состоит в том, что, при опоре на концептуальную систему понятий, появляется возможность говорить на одном языке не только между профессионалами, но и учителю и его ученику, а так же проводить аналитическое исследование художественного произведения. Естественно, что понятия о требованиях и их применение, не должны быть догмой, быть жёсткими условиями формотворчества. В любом произведении необходимо передать некие чувства, эмоции,

переживания, укрепив эти качества профессиональным пониманием и умением организовать картинную плоскость, с целью создания неделимого, гармоничного и завершённого художественного образа. В творческом процессе необходимо стремиться к осуществлению большинства, поставленных перед художником, задач, к осуществлению только некоторых из основных требований, которые можно применить при создании художественного произведения. Данная концепция требований может стать «ключом» к тайнам создания художественного образа, так как данные требования получили право на существование в результате скрупулёзного изучения творческих процессов многих поколений художников и научных исследований педагогов и искусствоведов.

Итак, максимально кратко проанализируем основные понятия о требованиях к завершённому произведению изобразительного искусства, способствующие **эмоциональной, содержательной и качественной** наполненности художественного произведения.

**ПЕРВАЯ СМЫСЛОВАЯ ГРУППА** – требования, свойственные **эмоциональной** наполненности художественного произведения:

**1. Ассоциативность.** Ассоциация как психологическое явление возникает при ощущениях взаимосвязи восприятий определённых образов, событий и явлений. Существует объективное соответствие между эмоциями и пластическими, звуковыми и цветовыми образами. Зритель, ещё не зная содержания картины и не видя каких-либо изображений, уже на стадии восприятия с большого расстояния тонально-цветового пятна, должен почувствовать необходимую атмосферу, среду, в которой разворачиваются определённые по эмоциональному и содержательному строю события.

**2. Искренность.** Художник что-то любит, а что-то ненавидит. Если он творит искренне, то его произведение тронет душу зрителя. Художник, как всякий человек, подвержен изменчивым состояниям души, поэтому, приступая к творческой работе, он должен очиститься

Таблица 1.

Авторская концепция основных требований к завершённому произведению изобразительного искусства, свойственных **эмоциональной, содержательной и качественной** наполненности художественного произведения, при создании художественного образа.

<b>ТРЕБОВАНИЯ К ЗАВЕРШЁННОМУ СТАНКОВОМУ ПРОИЗВЕДЕНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ПРИ СОЗДАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА:</b>				
n/n		ключевая особенность	№	терминологическая единица
1.	смысловая группа	требования, свойственные <b>эмоциональной</b> наполненности художественного произведения	1	АССОЦИАТИВНОСТЬ
			2	ИСКРЕННОСТЬ
			3	ЧУВСТВЕННОСТЬ
			4	ТАИНСТВЕННОСТЬ
			5	МУЗЫКАЛЬНОСТЬ
			6	ДУХОВНОСТЬ
2.	смысловая группа	требования, свойственные <b>содержательной</b> наполненности художественного произведения	7	НОВИЗНА
			8	ФИЛОСОФИЧНОСТЬ
			9	ЕДИНСТВО ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ С ФОРМАЛЬНЫМ РЕШЕНИЕМ
3.	смысловая группа	требования, свойственные <b>качественной</b> наполненности художественного произведения	10	ЦЕЛОСТНОСТЬ
			11	ГАРМОНИЧНОСТЬ
			12	ЗАВЕРШЁННОСТЬ

от всех негативных мыслей, привести себя в рабочее состояние.

Каждый индивидуум имеет свой характер, пронесимый им по всей жизни. Не случайно, что одним художникам более удаётся передача нежных, тонких, изысканных холстов, а другим предпочтительнее создавать более жёсткие, контрастные произведения. Поэтому, художнику предстоит, разобравшись в своих чувствах, определиться в своих пристрастиях [1, с. 33].

Даже какой-либо физический недостаток личности художника, какая-либо непохожесть на других, очень сильно влияет на его творческий подход к созданию картины. «Иные недостатки, если ими умело пользоваться, сверкают ярче любых достоинств», – говорил Франсуа де Ларошфуко.

**3. Чувственность.** Передача сильных чувств при показе каких-либо драматических событий – верх мастерства. Умение решить эту задачу, даёт огромный всплеск эмоций и переживаний у зрителя. Великолепны в этом плане произведения великих: А. Иванова «Приам, испрашивающий у Ахиллеса тело Гектора», Т. Жерико «Плот Медузы». Особо хочется напомнить о виртуозно показанной силе и разнообразии чувств в картине К. Брюллова «Последний день Помпеи».

Не всегда экспрессивность в проявлении чувств является непреложной данностью. История искусства знает немало ярких примеров максимально сдержанных по форме, но глубоких по эмоциональному напряжению. Сколько глубоких чувств и переживаний мы видим в картине Рембрандта «Возвращение блудного сына», или в картине Сурикова «Меньшиков в Берёзове». Казалось бы – все находится в спокойном равновесии, но мера чувств и переживаний здесь велика [1, с. 34].

**4. Таинственность.** Таинственность одна из задач художника, при создании драматического произведения, которая состоит в том, чтобы зритель в определённой последовательности разглядывая изображение, проникая в чувственное пространство, постепенно все глубже и тоньше воспринимая игру чувств, противоборств, переживаний, постигал творение мастера [1, с. 35]. Примером являются произведения Леонардо да Винчи «Джоконда», Рембрандта «Портрет матери», М. Врубеля «Демон».

Писатель С. Малларме писал: «Назвать предмет – значит на три четверти уничтожить наслаждение от поэмы, которая создаётся из постепенного угадывания; внушить его образ – вот мечта. Постепенно вызывать предмет и через ряд расшифровок добыть из него состояние души – это значит, найти превосходное употребление тайне, какую заключает в себе символ».

**5. Музыкальность,** певучесть не возможны без великолепного пластического решения картины, ритма и её гармоничного построения колорита и среды. Живопись и музыка объединяются закономерностями композиционного построения.

М. Чурленис – музыкант, художник, поэт, который на стыке этих искусств создал музыкальную живопись.

Главным в музыке являются чувства, эмоции, на-

строения. Звуки могут вызывать зрительные ассоциации. В живописи же, соответственно, прослеживается музыкальная основа.

Воочию видя прекрасные возможности, созданной в художественном произведении музыкальности, приходим к выводу, что музыкальность в произведении обогащает образ, воспринимаемый зрителем, и углубляет эмоциональное и чувственное воздействие на него.

**6. Духовность** в станковом произведении – неотъемлемая часть. В данном случае, под ней следует понимать ощущение нечто большего, чем изображение какого-либо сюжета. Духовности свойственно умение мастера передать чувственное, сопряжённое с верой в какие-либо идеи, вызвать у зрителя ответные чувства, создать одухотворённый образ, вдохнуть в произведение чувство достоинства, любви, патриотизма, принадлежности к своему народу.

ВТОРАЯ СМЫСЛОВАЯ ГРУППА – требования, свойственные *содержательной* наполненности художественного произведения:

**7. Новизна** является основой новаторства.

Художник, внимательно изучая и вслушиваясь в витающие вокруг него явления и события, создавая им созвучную форму, видя композиционные образы поновому, свежим острым взглядом, всей душой ощущая определённые эмоции, может создать нечто новое [1, с. 29].

И.Н. Крамской выражал свою мысль по поводу новизны – «Искусство ничего не имеет, да и не должно иметь общего, с застывшими формами. Было бы лучше, если бы рядом с официальным и законным искусством было бы, так сказать, незаконное... демократическое. Разумеется, через известный промежуток времени образуется опять осадок и гниль; форма, сегодня либеральная, завтра будет узка и неудобна живому организму искусства... Композиция должна быть не только содержательной и целой, но и новой».

Источником новых открытий является личностное проникновение в суть проблем, в окружающую среду обитания.

**8. Философичность.** Истинный художник изображает то, что звучит в нём самом. Главным в творческом процессе является, прежде всего, не холодное и рациональное начало, а доверительное, тёплое и искреннее, таинственное и, обязательно, философичное [1, с. 18].

Очень часто смотришь на, вроде бы, законченную картину, может быть даже довольно известного мастера, а она совершенно не трогает твою душу – нет никаких мыслей, эмоций – есть только сам голый факт существования какой-либо сцены, преподнесённый нам автором.

Бездумность, бездуховность, отсутствие нечто большего, чем композиционный факт, недопустимо в высоком искусстве. В станковых произведениях хочется видеть размышления автора о каких-либо проблемах, а не бездумную украшательскую картину. Художник стремится в своих произведениях передавать сложные движения души. Творец всегда стоит перед этической проблемой – о нравственном долге человека перед

людьми, о честном и бескомпромиссном служении народу [1, с. 29–30].

Писатель В. Лидин конкретизирует свою мысль так: «...Философия – родная сестра любого вида искусства, и мы наблюдали не раз, как лишённое философской глубины искусство оказывалось лишь ловким и бездушным приёмом, который исчезает вместе с модой, исчезает вместе с самим художником...».

**9. Единство идейного содержания с формальным решением.** Художнику необходимо искать определённое формальное решение по всем компонентам композиции для передачи соответствующего идейного содержания произведения.

Единство состоится только тогда, когда содержание картины найдёт себе созвучное формальное решение. Если в идейном содержании картины главной составляющей является тревожность, мятежность, то художнику необходимо выбрать соответствующие изобразительные средства: рваный ритм, повышенную степень тонально-цветовых контрастов, усиленные силовые движения пятен, динамичное решение асимметричной композиции. Если же идеей предполагается передача спокойных, размеренных событий, то желательно воспользоваться совершенно противоположными средствами, соответствующими этим новым задачам. Здесь будет уместным выбрать спокойный формат, пластичные спокойные линии, более мягкий сближенный по тонально-цветовому решению колорит и т.п.

**ТРЕТЬЯ СМЫСЛОВАЯ ГРУППА** – требования, свойственные *качественной* наполненности художественного произведения:

**10. Целостность** заключается в законченности конструкции. Вот как понимают целостность произведения известные художники-педагоги: Е.А. Кибрик: «Она закладывается через «конструктивную идею»; Н.Н. Волков: «Целостность – «родовой признак композиции»; Е.В. Шорохов: «Целое находится в неразрывном единстве со смыслом, идеей, содержанием. Ничего нельзя изменить без ущерба художественному образу».

Целостность проявляется в произведении, в котором соблюдена мера во всех компонентах структуры картинной плоскости.

**11. Гармоничность.** Гармония – это равновесие силовых направлений, живописных и тоновых масс, сочетаемых с идейным содержанием произведения в достаточной мере. Гармония и мера самые заветные законы искусства. Гармония в искусстве – это взаимосвязь всех компонентов художественного произведения. Глаз зрителя получает удовлетворение при равновесии цвета и формы. Кстати, гармонизировать можно и основывая свои живописные искания на диковато-тревожных соотношениях тонально-цветовых масс, т.е. создать гармонию дисгармонического.

**12. Завершённость** – свойство произведения, когда, не взирая на иллюзорную достоверность, качественное исполнение всех деталей или наоборот – расплывчатость и неопределённость форм, у нас нет желания что-либо изменить в изображённом на картинной плоскости.

В понятие «завершённость» входят все требования к законченному произведению. Древние греки говорили, что самый главный дар богов человеку – чувство меры. Мера требований у каждого автора представляет различные величины: это зависит от школы, мастерства, личностного восприятия и многих других факторов. Тщательно выписанную по всей поверхности холста картину не всегда можно отнести к разряду завершённых, так как для завершённого произведения характерным является единство образа и формы написания, читаемость всех компонентов картины по степени важности, создание единого целостного пространства, фактурная обработка плоскости и даже форма, рельеф, тонально-цветовая характеристика рамы, в которую оформлена картина. Итак, **главным определением завершённости является найденный и состоявшийся художественный ОБРАЗ.** Создание художественного образа – конечный результат творческого процесса.

При рождении картины совершенно необходимо уметь применять на практике множество закономерностей, которые необходимо, для начала, внимательно изучить, как основу; сделать так, чтобы эти знания стали твоим «Я»; и, наконец, для того, чтобы образы, рождённые твоим сердцем и душой, не были омрачены холодными и нудными схематичными построениями, необходимо от них абстрагироваться, и творить вдохновенно и свободно, если для правды образа потребуются своё индивидуальное видение [1, с. 29].

Авторы рассматривают составленную ими концепцию основных требований к завершённому станковому произведению изобразительного искусства, прежде всего, как логическое осмысление актуальных проблем построения картинного пространства с позиций специализации именно художников-педагогов. Именно им, специалистам в области обучения новых поколений художников, необходимо структурно и конкретно понимать все основные художественные процессы, не только для применения их на практике в своём творчестве, не только для профессионального воспитания и обучения молодых творцов, но и для логического анализа произведений изобразительного искусства.

Конечно же, предлагаемые требования могут быть использованы и в личном творчестве, и в педагогическом процессе не в полном объёме, или заменены на другие, не менее важные и необходимые, но, в любом случае, их выполнение может помочь выявить всё то, необходимое, что может создать единый художественный образ.

Стремление к созданию неких новых форм, фантазия, обуревающая творческую личность, это неотъемлемая форма жизни человека, созданного ТВОРЦОМ по подобию своему [2, с. 106].

Важно отметить, что предлагаемая авторская концепция основных требований к завершённому произведению изобразительного искусства, способствующая более полному превращению композиционного построения картинной плоскости в художественный образ, может полноценно способствовать реализации

поставленных перед художником задач только при таком общем понятии, как *«Актуальная эстетическая целесообразность»*.

Творческое начало, системность в освоении художественного ремесла развивается у молодых художников различными путями и в разновременном пространстве. Изучая историю искусств, знакомясь с началом творческих процессов у различных художников, часто обнаруживается некий импульс, духовный всплеск, который открыл душу, зрение, художественное образное видение молодого творческого человека, стоящего у порога множества открытий.

Трудность изучения творчества обусловлена высокой субъективностью процессов и углубленностью субъектов творчества в решаемые проблемы [9, с. 161]. Опытный художник-педагог, долгое время соприкасающийся с проблемами воспитания и обучения молодых художников, видит высочайшую степень актуальности в сопричастности общения, в совместных, логически обоснованных действиях. Это общение должно проходить обязательно самым серьёзным образом, решая наиболее высокие творческие, этические и морально-психологические задачи. Оно должно основываться на высоком доверительном профессиональном сотрудничестве [4, с. 83].

В число многочисленных задач обучающего по развитию творческого потенциала молодых художников-педагогов входят, прежде всего, на наш взгляд, наиболее приоритетные:

**1) развитие смелости в творческом процессе** у молодых художников. При обучении творческим основам могут существовать определённые барьеры, препятствующие раскрытию творческих способностей у молодых художников, одним из которых и является отсутствие смелости, уверенности [4, с. 83]. Смелость, уверенность можно достичь, работая в области абстрактного формотворчества, изучая многочисленные средства композиционных построений и создавая различные цветовые гармонические композиции;

**2) воспитание многочисленных этических и психологических параметров.** С этой целью, необходимо привлекать внимание к патриотическим и высокодуховным осмыслениям бытия человечества, к глубоким творческим исканиям художников. Необходимо расширять кругозор обучающихся в области литературы, музыки, хореографии, истории искусств, развивать понимание предназначения и великой воспитательной роли творческой личности, развивать умение анализировать задачи создания образа великими мастерами прошлого;

**3) научение молодого художника системной, осмысленной практической деятельности.** Для этого необходимо личным примером вдохновенно показывать истинно восхищённое отношение к творческому процессу, лично осуществлять ежедневное творческое горение, свободно и профессионально демонстрировать практические приёмы работы. Необходимо направлять молодых специалистов на методически верно продуманную систему работы над произведением;

**4) формирование у студентов художественно-педагогической направленности научно-творческих понятий.** Понятия являются «ключом», легко открывающим информацию при достижении поставленных задач, при коммуникации между профессионалами и между учителем и его учеником.

Такие подходы в воспитании и обучении молодых художников-педагогов, где познания определённых понятий, внимательно и осознанно применяются в творческом процессе, давая возможность раскрытию индивидуальных способностей каждого, на наш взгляд, являются актуальными и жизненно-убедительными.

Вот что пишут учёные-педагоги современности А.А. Катилевская и Е.Л. Тинькова, анализируя условия обучения и воспитания детей: «...педагогическое сопровождение должно быть направлено в первую очередь на личность одарённого ребёнка, с необходимостью осознания её специфики и своеобразия. При этом для ребёнка необходимо создать такие социально-педагогические условия, в которых каждый ребёнок мог бы стать субъектом собственного развития и своей жизни» [6, с. 31].

Эти же социально-педагогические условия необходимо применять и в процессе воспитания и обучения будущих художников-педагогов.

При внимательном изучении основ композиции, студенты начнут сами определять основные координаты, следуя которым, возможно создание полноценного художественного произведения. Учитель (преподаватель) должен осознанно провести их через все этапы деятельности, требующей ориентировки на признаки (требования), закреплённые в изучаемом понятии [10, с. 146].

Задачей преподавателя является передача опыта поколений, сохранившегося в понятиях. Он должен научить способам практического использования понятий о требованиях к завершённому произведению.

Известный художник и педагог современности Б.М. Неменский видит задачу воспитания и обучения следующим образом: «Формирование у учащихся художественной культуры как неотъемлемой части духовной культуры» [7, с. 86].

Он подчёркивает: «...овладение художественной грамотой, навыками и знаниями...ещё само по себе не гарантирует формирования высокого уровня духовных интересов, идеалов овладевшего этим мастерством человека» [7, с. 52].

И действительно, работа по заранее заданной схеме, чревата догматическими результатами. Без одухотворения, без духовной воспитанности личности, творящей произведение искусства, не получится истинно возвышенное, философское, гармоничное и завершённое произведение.

На VIII Международном форуме педагогов-художников (Москва, 24–27 марта 2021 г.), на «круглых столах» и «вебинарах», проходящих под руководством Л.А. Неменской и М.К. Астафьевой, по инициативе Международного союза педагогов-художников и

Московского центра развития кадрового потенциала образования, прозвучали простые, но ёмкие по своему смыслу мысли о сути воспитания и обучения в современных условиях: «Образование, где обязательное интересно, интересное обязательно». Красной нитью прослеживается мысль о необходимости утверждения добрых и высоких традиций. Необходимо создавать культурные скрепы, что является важнейшей задачей воспитания человечества. Необходимо создавать культурный код – бессознательное коллективное. Чувства воспитываются, передаются из поколения в поколение. Традиция должна жить и обязательно развиваться. Главный элемент в передаче этого – художественное творчество.

Авторы данного исследования так же убеждены, что основываясь на постулатах творческого процесса, начинающегося с творческих личностных открытий, улавливания происходящего в окружающем пространстве, умения видеть, продолжая развивать традиции, совершая творение гармоничного и совершенного по идейному содержанию и формальному решению художественного произведения, мы придём к искомому – созданию высокохудожественного произведения, а в дальнейшем, к созданию культурных скреп и укреплению культурного кода народа.

**Подводя итоги данного исследования, можно сделать следующие выводы:**

1) во все времена многие художники-педагоги стремились обогатить своими методами воспитания и обучения своих учеников. Для коммуникативного общения, для разговора на одном профессиональном языке, необходимо определить смысл конкретных понятий. Приведение понятий в концептуальную систему, с помощью которой художник сможет более полно и качественно организовать картинную плоскость и создать художественный образ, даст «ключ» к творческим открытиям; особое значение концепция основных требо-

ваний к завершённом произведению изобразительного искусства имеет именно для художников-педагогов, которым предстоит воспитывать и обучать новые поколения творцов;

2) авторская концепция основных требований к завершённом произведению изобразительного искусства, не должна являться догмой. Художник может использовать только определённую группу требований, которая, по его мнению, необходима именно в данном произведении. При создании творческого произведения, необходимо учитывать и чисто эмоциональные аспекты, и строгие постулаты научного подхода к организации картинного пространства. Только сбалансированные пропорции чувственности и логики могут создать нечто творчески новаторское и откровенное. Предлагаемая концепция основных требований к завершённом произведению изобразительного искусства строится по принципу структурности. Авторы предлагают три смысловых группы понятий, способствующих **эмоциональной, содержательной и качественной** наполненности художественного произведения. Все три смысловых группы могут способствовать созданию художественного образа только в том случае, если удачно реализовано основополагающее понятие «Актуальная эстетическая целесообразность»;

3) при воспитании и обучении молодого художника-педагога, необходимо учитывать цели, стоящие перед учителем: развитие смелости в творческом процессе; воспитание многочисленных этических и психологических параметров; научение молодого художника системной, осмысленной практической деятельности; формирование у студентов художественно-педагогической направленности научно-творческих понятий;

4) воспитывая и обучая новые поколения творцов, необходимо стремиться к созданию культурных скреп и укреплению культурного кода народа.

### Библиографический список

1. Алмосов Л.И., Алмосов А.Л. Композиция станкового произведения. Рождение картины : учебное пособие для студентов художественно-педагогических специальностей высших учебных заведений / Л. И. Алмосов, А. Л. Алмосов ; ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Ставрополь : ООО «Изд-во СТАВРОЛИТ», 2017. 272 с. : ил. – Издано по решению Редакционно-изд. совета ГБОУ ВО СГПИ. – ISBN 978-5-903998-72-2.
2. Алмосов Л.И. Создание художественного образа // Научный рецензируемый цитируемый журнал «KANT». Ставрополь, 2014. № 1 (10). С. 105–109.
3. Алмосов Л.И., Алмосов А.Л. Авторская концепция основных требований к станковому произведению как метод обучения композиции студентов художественно-педагогического направления системы высшего образования // Научный рецензируемый цитируемый журнал «KANT» (ВАК РФ). Ставрополь, 2018. № 4 (29). С. 10–14. – ISSN 2222-243X. – DOI: 10.24923/2222-243X-2018-29-4
4. Алмосов Л.И., Алмосов А.Л. Развитие творческо-научного потенциала у молодых художников-педагогов при совместной деятельности с мастерами искусств по организации выставочных проектов // Сборник научных статей 2-й Международной научно-практической конференции «Музыкальное и художественное образование: опыт, традиции, инновации» (Чебоксары, 26 ноября 2020 г.) / отв. ред. Е.В. Бакшаева, Г.Г. Тенюкова. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. С. 82–89. – ISBN 978-5-88297-509-7.
5. Волков Н.Н. Цвет в живописи. Москва : Искусство, 1984. 320 с. : ил.
6. Катилевская Ю.А., Тинькова Е.Л. Антропологический подход к проблеме одарённости детей: психолого-педагогический и психофизиологический аспекты // Научный рецензируемый цитируемый журнал «KANT». Ставрополь, 2016. № 3 (20). С. 29–33.
7. Неменский Б.М. Мудрость красоты : О пробл. эстет. воспитания : кн. для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1987. 255 с., 32 л. ил. : ил.
8. Третьяков Н.Н. Образ в искусстве. Основы композиции : Учебное пособие для высших художественных образовательных учреждений. – Москва : Свято-Введенская Оптина Пустынь, 2001. 263 с., ил. – ISBN 586594-063-5.
9. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : Учебное посо-

бие для студентов высш. учебн. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.

10. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении : Учебное пособие для студ. пед. вузов. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.

### References

1. *Almosov L.I., Almosov A.L.* Artistic composition of a picture in the visual arts. The birth of a painting: textbook for students of art and pedagogical specialties of higher educational institutions. Stavropol, STAVROLIT Publ., 2017, 272 p. Published by decision of the Editorial and Publishing Council of the GBOU VO "Stavropol State Pedagogical Institute". ISBN 978-5-903998-72-2. (in Russ.).

2. *Almosov L.I.* Creation an artistic image. Scientific peer-reviewed cited journal "KANT", 2014, no. 1 (10), pp. 105–109. (in Russ.).

3. *Almosov L.I., Almosov A.L.* Author's concept of main requirements to the picture as a method of training the composition of students of the art-pedagogical direction of higher education system. Scientific peer-reviewed cited journal "KANT", 2018, no. 4 (29), pp. 10–14. (in Russ.). DOI: 10.24923/2222-243X-2018-29-4

4. *Almosov L.I., Almosov A.L.* Development of creative-scientific potential in young artists-teachers in joint activities with masters of arts to organize exhibition projects. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference "Music and art education: experience, traditions, innovations" (Cheboksary, November 26, 2020). Cheboksary, Chuvash. State Pedagogical University, 2020, pp. 82–89. ISBN 978-5-88297-509-7. (in Russ.).

5. *Volkov N.N.* Color in painting. Moscow, Iskusstvo Publ., 1984, 320 p. (in Russ.).

6. *Katilevskaya Y.A., Tinkova E.L.* Anthropological approach to the problem of children's giftedness: psychological and pedagogical and psychophysiological aspects. Scientific peer-reviewed citation journal "KANT", 2016, no. 3 (20), pp. 29–33. (in Russ.).

7. *Nemensky B.M.* The Wisdom of Beauty. On the problems of aesthetic education. A book for the teacher. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987, 255 p. (in Russ.).

8. *Tretiakov N.N.* The Image in Art. Fundamentals of Composition. Textbook for Higher Art Education Institutions. Moscow, Svyato-Vvedenskaya Optina Pustyn Publ., 2001, 263 p. ISBN 586594-063-5. (in Russ.).

9. *Fokin Y. G.* Teaching and Education in Higher Education. Methodology, Objectives and Content, Creativity. Textbook for Students of Higher Education Institutions. Moscow, Academia Publ., 2002, 224 p. (in Russ.).

10. *Shiyarov E.N., Kotova I.B.* Development of personality in learning. Textbook for students of pedagogical universities. Moscow, Academia Publ., 2000, 288 p. (in Russ.).

---

**АРТЮХОВ А.И.**

*и. о. проректора по социальной работе и молодежной политике Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, старший преподаватель, кафедра педагогики, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского*  
E-mail: profcom\_bgu@mail.ru

**ARTYUKHOV A.I.**

*Acting Vice-Rector for Social Work and Youth Policy of the Bryansk State University Named After Academician I. G. Petrovsky, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky*  
E-mail: profcom\_bgu@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

*В статье рассматривается структура и содержание модели формирования профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования: ее методологическая основа, целевой, содержательный и технологический компоненты (образовательные технологии, педагогические условия), а также критериально-оценочный компонент и планируемый результат.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, профессионально-личностная компетентность, ФГОС ВО, педагогическое образование, внеучебная деятельность.*

*The article considers the structure and content of the model of formation of professional and personal competence of bachelors of pedagogical education: its methodological basis, target, content and technological components (educational technologies, pedagogical conditions), as well as the criterion-evaluation component and the planned result.*

*Keywords: professional competence, professional competencies, professional and personal competence, FSES HE, pedagogical education, extracurricular activities.*

Профессиональную компетентность мы определяем как первичную категорию, различаем понятия профессиональная компетентность и профессиональная компетенция.

Понятие «компетентность» шире определения «компетенция» и может включать в себя совокупность компетенций. Профессиональная компетентность педагога – это владение определенным набором профессиональных компетенций, необходимых для его педагогической деятельности. Профессиональные компетенции бакалавров педагогического образования определяются федеральным государственным стандартом высшего образования (ФГОС ВО), реализующимся в настоящее время в двух редакциях: ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++.

Различают следующие виды профессиональных компетенций: ключевые, управленческие, специальные, личностные.

Для нас в исследовании и работе особенно важна личностная составляющая профессиональной компетентности, поэтому мы предлагаем в качестве рабочего следующее понятие «профессионально-личностная компетентность педагога»: владение определенным набором ключевых, специальных, личностных и социальных компетенций, необходимых для педагогической деятельности, умение использовать профессиональные знания на практике. [1, с. 294].

Формирование профессиональной компетентности при обучении бакалавров педагогического образования можно достичь при реализации комплекса мер: 1) внедрения инновационных технологий при чтении всех дисциплин (модулей) учебного плана, 2) чтения специальных дисциплин (модулей), таких, как: «Педагогическое сопровождение воспитательного процесса», «Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе», 3) использования различных форм внеучебной деятельности университета, формирующих и развивающих профессионально-личностную компетентность студента и т. д.

На современном этапе профессиональная подготовка студентов-бакалавров педагогического образования (квалификация (степень) бакалавр) направлена на изучение базовых основ технологий обучения и воспитания, использование возможностей образовательной среды.

Например, в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата» в ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») указано, что выпускник должен обладать следующей профессиональной компетенцией: «способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения каче-

ства учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета» (ПК-4) [7]. Задачи, связанные с работой в информационной образовательной среде и разработкой информационных образовательных ресурсов, в явном виде не находят отражения в образовательном стандарте, что позволяет прийти к выводу, что настоящий стандарт оставляет право образовательной организации самостоятельно формировать компетенции в данной сфере деятельности педагога.

Структурно-содержательная модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога (см. рисунок) основывается на разработках модели формирования компетентности бакалавров педагогического образования научной школой Е.Н. Пузанковой (например, модели коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования [2]).

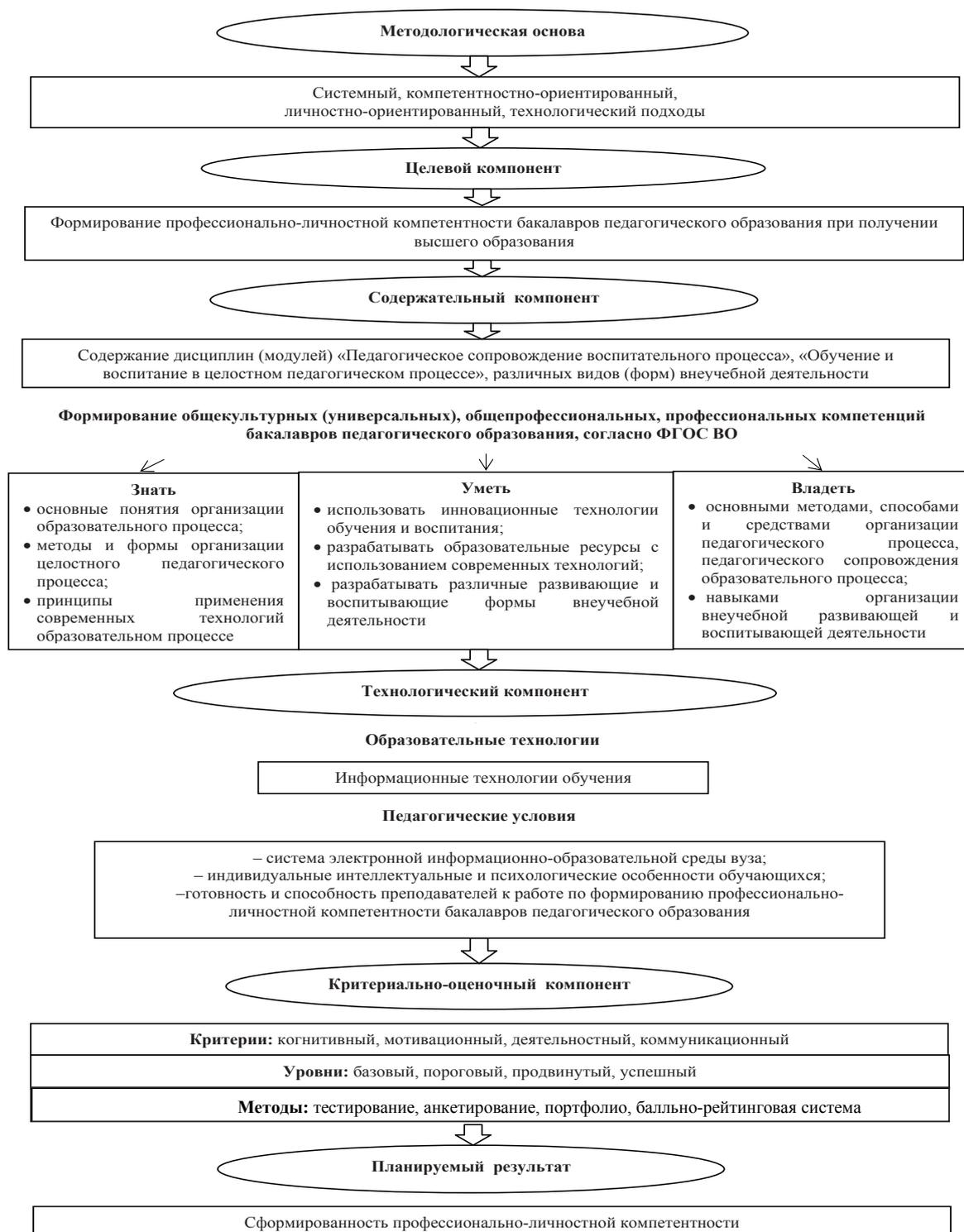


Рис. Структурно-содержательная модель формирования профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования.

Методологической основой структурно-содержательной модели формирования коммуникационной компетентности студентов бакалавриата являются системный, компетентностно-ориентированный, личностно-ориентированный и технологический подходы в обучении. Исследуя системный подход, мы опираемся на труды В.А. Сластенина, который отмечает, что «системный подход в образовании ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Кроме того, системный подход позволяет выявить вклад отдельных компонентов в развитие личности как системного целого» [5; 6]. Компетентностный подход мы понимаем вслед за А.В. Хуторским как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов, личностно-ориентированный подход – как подход, основывающийся на учете индивидуальных особенностей обучаемых, которые рассматриваются как личности, имеющие свои характерные черты, склонности и интересы, опираемся на исследования, прежде всего, И.С. Якиманской. Рассматривая технологический подход, предполагающий разработку и внедрение технологии обучения, мы используем определение педагогической технологии как содержательной техники реализации учебного процесса, который дал В.П. Беспалько [3; 4].

Целевой компонент модели достигается изучением дисциплин «Педагогическое сопровождение воспитательного процесса», «Обучение и воспитание в целостном педагогическом процессе», а также использованием различных форм внеучебной деятельности университета, формирующих и развивающих профессионально-личностную компетентность студента.

В качестве форм внеучебной деятельности университета, и формирующих, и развивающих профессионально-личностную компетентность студента, можно предложить следующие:

1) Адаптационный тренинг «Тропа первокурсника» (вариант тренинга на сплочение, выявление лидеров в академических группах);

2) Школа актива 1 курса (многодневный образовательный проект, который проводится с целью ознакомления первокурсников с локальными и федеральными нормативно-правовыми актами, касающимися студенчества);

3) Школа социального проектирования (проект состоит из теоретической и практической части, его результатом является разработка проектов, которые в дальнейшем реализуются на базе университета и участвуют в федеральных конкурсах на получение грантов);

4) «День тренингов» (проект, направленный на личностный рост, развитие навыков и реализацию инновационных проектов студентов);

5) Школа студенческого актива «Курс на успех»

(проект, направленный на установление связей между студенческими организациями вузов региона, разработку и реализацию совместных проектов);

6) Тренинг-семинар «Поколение Z» (проект, направленный на развитие знаний, умений и навыков в области информационной работы в студенческих организациях);

7) Школа правовой грамотности студенческой молодежи (проект, целью которого является повышение уровня правовой грамотности обучающихся, развитие общественной активности в сфере защиты прав студентов, формирование у студентов активной гражданской позиции).

Технологический компонент структурно-содержательной модели формирования профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования состоит из инновационных образовательных технологий и педагогических условий.

Критериально-оценочный компонент состоит из методов, уровней и критериев формирования профессионально-личностной компетентности.

Одним из важных методов выявления уровня сформированности профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования является тестирование.

Студентам можно предложить следующий диагностический тест на выявление сформированности когнитивного компонента профессионально-личностной компетентности педагога, знаний процессов инновационного, развивающего обучения:

Выберите правильный вариант ответа:

1. *Основными принципами инновационного обучения являются:*

- а) креативность (ориентация на творчество); использование нетрадиционных форм уроков;
- б) доступность, перспективность;
- в) прочность, активность и сознательность.
- г) преэминентность

2. К педагогическим инновациям можно отнести изменения в

- а) структуре системы образования
- б) содержании и методах и формах обучения
- в) оборудовании учебных кабинетов
- г) статусе образования

3. *Ориентация на направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы, мотивы деятельности и поведения – основа \_\_\_\_\_ подхода*

- а) личностного
- б) системного
- в) культурологического
- г) индивидуально-дифференцированного

4. *Инновации в образовании – это*

- а) консервативный подход в образовании
- б) творческий подход к педагогической деятельности
- в) оригинальность школьной жизни
- г) распространение новшеств в педагогической практике

5. К основным объектам инновационных преобразований в педагогической системе не относится

- а) технологии обучения
- б) содержание обучения
- в) социальная среда
- г) управление школой

6. По масштабу вносимых изменений педагогические инновации подразделяются на

- а) внешние, внутренние, ресурсные
- б) организационные, дидактические, методические
- в) ресурсные, образовательные, содержательные
- г) локальные, модульные, системные

7. Инновации являются результатом

- а) социально-политических изменений
- б) произвольно полученным при развитии

учреждений

- в) научного поиска
- г) выполнения заказа администрации

8. Учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся – это

- а) дифференциация
- б) оптимизация
- в) индивидуализация
- г) интеграция

Будущий преподаватель должен специально работать над формированием и развитием своей профессионально-личностной компетенции, обеспечивать свой личностный рост – неуклонное и постоянное развитие личности. Одной из личностных качеств, составляющих профессионально-личностную компетентность педагога – это способность к самоуправлению.

Важным звеном в формировании профессионально-личностных качеств через самовоспитание и саморазвитие является самостоятельная работа, подготовка рефератов по изучаемой педагогической дисциплине.

Задуматься о сущности профессионально-личностной компетентности педагога, его составляющей могут следующие вопросы, предложенные для самостоятельного изучения:

Задания для самостоятельной работы:

1. Имидж как системное понятие.
  2. Управление как реализация индивидуального стиля педагога, его личностных особенностей.
  3. Личность педагога и навыки управления коллективом обучающихся.
  4. Стили руководства, современные подходы менеджмента в образовании.
  5. Потенциал развития личности педагога, руководителя.
  6. Требования к руководителю, учителю, классному руководителю, воспитателю, консультанту.
  7. Феномен лидерства в коллективе.
  8. Взаимодействие с педагогическим коллективом.
  9. Влияние культуры человека на его поведение.
  10. Педагогический коллектив как объект управления.
  11. Авторитет. Слагаемые авторитета руководителя, учителя, педагога, менеджера образования.
  12. Психологический портрет педагога.
  13. Содержание потребностно-мотивационного блока готовности к самообразованию.
  14. Важнейшие направления самообразования современного руководителя, учителя и менеджера образования.
- Разработанная нами структурно-содержательная модель формирования профессионально-личностной компетентности педагога позволит обеспечить успешное формирование и развитие профессионально-личностной компетентности у бакалавров педагогического образования.

### Библиографический список

1. Артюхов А.И. Формирование профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования во внеучебной деятельности университета // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 293–294.
2. Байрамов Э.В., Пузанкова Е.Н. Модель формирования коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3 (84). С. 307–312.
3. Беспалько В.П. Общая теория педагогических систем Воронеж, 1975.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Сластиenin В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластиenin, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластиенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
6. Сластиenin В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015, № 1426). – Текст: электронный. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192459/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/)

### Referens

1. Artyukhov A.I. Formation of professional and personal competence of bachelors of pedagogical education in extracurricular activities of the university // Scientific notes of the Orel State University. 2020. No. 4 (89). Pp. 293–294.
2. Bayramov E.V., Puzankova E.N. The model of formation of communication competence using information technologies in teaching bachelors of pedagogical education // Scientific notes of the Orel State University. 2019. № 3 (84). Pp. 307–312.
3. Bepalko V.P. General theory of pedagogical systems / V. P. Bepalko. Voronezh, 1975.
4. Bepalko V.P. The components of pedagogical technology / V. P. Bepalko. M.: Pedagogika, 1989. 192 p.
5. Slastenin V.A. et al. Pedagogy: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanyov; Edited by V. A. Slastenin. M.: Publishing center “Academy”, 2002. 576 p.
6. Slastenin, V. A., Podymova, L. S. Pedagogy: innovative activity / V. A. Slastenin, L. S. Podymova. M.: Master, 1997.
7. Federal State educational standard of higher education in the field of training 44.03.01 Pedagogical education (bachelor’s degree level) (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 04.12.2015, No. 1426). - Text: electronic. – URL: - [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_192459/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192459/)

**АРТЮХОВ А.И.**

*и. о. проректора по социальной работе и молодежной политике Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, старший преподаватель, кафедра педагогики, Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского*  
E-mail: profcom\_bgu@mail.ru

**ARTYUKHOV A.I.**

*Acting Vice-Rector for Social Work and Youth Policy of the Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky*  
E-mail: profcom\_bgu@mail.ru

## КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ И МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### CRITERIA AND EVALUATION APPARATUS AND METHODS FOR DIAGNOSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

*В статье рассматривается критериально-оценочный аппарат и методики диагностики сформированности профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования, уровни, критерии и методы диагностики профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования. Особое внимание уделяется методам анкетирования и тестирования и др., определяющим когнитивный, коммуникационный и мотивационный критерии сформированности профессиональной компетентности будущих педагогов.*

*Ключевые слова:* критериально-оценочный аппарат, методики диагностики, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, профессионально-личностная компетентность, ФГОС ВО, педагогическое образование.

*The article considers the criteria and evaluation apparatus and methods for diagnosing the formation of professional competence of bachelors of pedagogical education, levels, criteria and methods for diagnosing professional competence of bachelors of pedagogical education. Special attention is paid to the methods of questioning and testing, etc., which determine the cognitive, communication and motivational criteria for the formation of professional competence of future teachers.*

*Keywords:* criteria and evaluation apparatus, diagnostic methods, professional competence, professional competencies, professional and personal competence, Federal State Educational Standard of Higher Education, pedagogical education.

Профессиональную компетентность бакалавров педагогического образования мы считаем более широким понятием, чем профессиональные компетенции, считаем профессиональные компетенции составными структурными компонентами профессиональной компетентности.

Среди различных видов профессиональных компетенций (ключевых, управленческих, специальных, личностных и др.) мы особенно выделяем профессионально-личностные качества, которые, в свою очередь, включаются в более узкое понятие – профессионально-личностная компетентность.

В критериально-оценочный компонент, позволяющий оценить уровень сформированности профессионально-личностной компетентности мы включаем уровни, критерии и методы диагностики профессиональной компетентности бакалавров.

Критериально-оценочный аппарат включает следующие критерии: когнитивный (показатели: знание составляющих профессиональной, профессионально-личностной компетентности преподавателя, его профессиональных компетенций, инновационных, развивающих и воспитывающих методов обучения и воспитания и др.), мотивационный (показатели: мотивы,

интересы студентов бакалавриата к учебной деятельности, их потребности), деятельностный (показатели: умения использования инновационных методов обучения и воспитания в профессиональной деятельности, проявления профессионально-личностных качеств, сформированных профессиональных компетенций в своей деятельности и др.), коммуникационный (показатели: уровни сформированности коммуникационных компетенций в подготовке бакалавров педагогического образования), – позволяет осуществлять систематический анализ и оценку уровней ее сформированности: порогового, базового, продвинутого и успешного. В исследовании используются следующие методы диагностики сформированности профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования: тестирование, анкетирование, портфолио (рефераты, курсовые работы, научные статьи и т.д.), балльно-рейтинговая система.

Современный педагог должен знать тенденции развития образования, понимать сущность инновационного образования, разбираться в таких понятиях, как активные формы обучения, инновационные методы и формы обучения, цели, задачи, принципы инновационного обучения интерактивные формы обучения и т.д.

Определить уровень сформированности коммуникативного критерия профессионально-личностной компетентности позволит подготовка бакалаврами педагогического образования следующих рефератов:

- Современные тенденции развития образования:
- Интеграция и интернационализация образования
- Ориентация на многопрофильность и альтернативность образования
- Демократизация образования, усиление гуманистической направленности
- Стандартизация и дифференциация образования
- Гуманизация и гуманитаризация образования
- Информатизация и компьютеризация образования
- Инновационное обучение
- Педагогика сотрудничества как основа организации групповой учебной работы.
- Использование игровой технологии на учебном занятии
- Интерактивные методы на учебных занятиях

Одним из важных методов выявления уровня сформированности профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования является тестирование.

Студентам можно предложить следующий диагностический тест на выявление сформированности когнитивного компонента профессионально-личностной компетентности педагога, знаний различных методов и форм обучения, в том числе интерактивных, понимание сути процессов инновационного, развивающего обучения:

**Выберите правильный вариант ответа:**

1. *Исследовательский метод:*
  - а) формирует навыки самостоятельной работы
  - б) необходим для закрепления знаний учащихся
  - в) развивает умение воспроизводить полученные знания,
  - г) активно используется в системе семинарских занятий.
2. *К какой группе методов можно отнести объяснительно-иллюстративный метод?*
  - а) по источникам передачи и характеру восприятия информации,
  - б) в зависимости от уровня активности и характера познавательной деятельности,
  - в) по дидактическим задачам.
3. *Основными принципами инновационного обучения являются:*
  - а) креативность (ориентация на творчество)
  - б) использование нетрадиционных форм уроков
  - в) доступность, перспективность
  - г) прочность, активность и сознательность.
4. *К основным принципам развития современной системы образования России относятся:*
  - а) стандартизация
  - б) гуманизм

- в) демократизм
- г) авторитаризм
- д) альтернативность.

5. *Под термином «инновации» применительно к образовательному процессу понимается*

- а) дифференциация
- б) распространение новшеств в педагогической практике
- б) внедрение программированного обучения
- в) творческий подход к педагогической деятельности
- г) оригинальность дошкольной жизни.

6. *К основным объектам инновационных преобразований в педагогической системе не относится*

- а) технологии обучения
- б) содержание обучения
- в) социальная среда
- г) управление образовательным учреждением.

7. *Все технологии интерактивного обучения делятся на*

- а) активные и пассивные,
- б) основные и сопутствующие,
- в) индивидуальные и групповые,
- г) неимитационные и имитационные.

8. *Обучение, в котором с помощью проблемных ситуаций моделируются условия исследовательской деятельности и развития мышления обучающихся – это*

- а) проблемное обучение,
- б) проектное обучение,
- в) обучение «путем проб и ошибок»,
- г) репродуктивное обучение.

Для выявления уровня мотивационного критерия сформированности профессионально-личностной компетентности будущего педагога, понимания, а также знания требований к педагогу как личности, лидеру, можно предложить провести анкетирование. Бакалаврам педагогического образования предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Что Вы понимаете под термином «профессиональная компетентность»?
2. Как бы Вы охарактеризовали понятие «профессиональная компетенция»?
3. Какие Вы можете назвать нормативно-правовые документы, определяющие профессиональные компетенции, формирование которых необходимо при подготовке бакалавров педагогического образования?
4. Как Вы думаете, какое понятие шире «профессиональная компетентность» или «профессиональная компетенция»? Обоснуйте свой ответ.
5. Какие виды профессиональных компетенций Вы можете назвать?
6. Что такое «профессионально-личностная компетентность»?
7. Назовите личностные черты, на Ваш взгляд, идеального педагога?
8. Как Вы думаете, какими знаниями должен владеть педагог?
9. Какими коммуникативными умениями он должен обладать?

10. Перечислите мотивы получения Вами педагогического образования. Почему Вы решили обучаться по направлению Педагогическое образование?

11. Какие тенденции в развитии современного об-

разования Вы можете назвать?

12. Что такое «инновационное обучение»? Что Вы понимаете под «Интерактивными методами обучения»?

### Библиографический список

1. *Артюхов А.И.* Формирование профессионально-личностной компетентности бакалавров педагогического образования во внеучебной деятельности университета // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 4 (89). С. 293–294.
2. *Байрамов Э.В., Пузанкова Е.Н.* Модель формирования коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 3 (84). С. 307–312.
3. *Веретенникова В.Б.* Активные и интерактивные методы обучения в современной системе дошкольного образования. // Новая наука: Проблемы и перспективы. 2015. №4 (4). С. 33–40.
4. *Инновационное обучение: Стратегия и практика/ Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994. 203 с.*
5. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. Текст: электронный. – URL: <http://istina.msu.ru/publications/book/12199287/>
6. *Кларин М.В.* Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. // Педагогика. 2000. № 7. С. 7–12.
7. *Смирнова К.А.* Интерактивные методы обучения в системе образования. // Новые технологии в образовании. Материалы XXI Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. 2015. С. 94–96.
8. *Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели/ А.В. Хуторской, Л. Н. Хуторская, 2004. – Текст: электронный. – URL: <http://khutorskoy.ru>

### References

1. *Artyukhov A.I.* Formation of professional and personal competence of bachelors of pedagogical education in extracurricular activities of the university // Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 4 (89). Pp. 293–294.
  2. *Bayramov E.V., Puzankova E.N.* Model of formation of communication competence using information technologies in teaching bachelors of pedagogical education/ E. V. Bayramov, E. N. Puzankova. // Scientific notes of the Orel State University. 2019. № 3 (84). Pp. 307–312.
  3. *Veretennikova V.B.* Active and interactive teaching methods in the modern system of preschool education. // Problems and prospects. 2015. №4 (4). Pp. 33–40.
  4. *Innovative training: Strategy and Practice/ Edited by V. Ya. Lyaudis. M., 1994. 203 p.*
  5. *Klarin M.V.* Innovative models of teaching in foreign pedagogical searches. Moscow: Arena, 1994. - Text: electronic. – URL: <http://istina.msu.ru/publications/book/12199287/>
  6. *Klarin M.V.* Interactive learning is a tool for mastering new experience. // Pedagogy. 2000. No. 7. Pp. 7–12.
  7. *Smirnova K.A.* Interactive teaching methods in the education system. // New technologies in education. Materials of the XXI International Scientific and Practical Conference. The Center of scientific thought. 2015. Pp. 94–96.
  8. *Khutorskoy A.V., Khutorskaya L.N.* Competence as a didactic concept: content, structure and models/ A.V. Khutorskoy, L.N. Khutorskaya, 2004. – Text: electronic. – URL: <http://khutorskoy.ru>
- 
-

УДК 37.014.542

UDC 37.014.542

**БЕЛКИНА В.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
E-mail: verabelkina@mail.ru

**ЦИРУЛЬНИКОВА Е.А.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
E-mail: e\_ceryl@mail.ru

**BELKINA V.V.**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Academic Department of Pedagogical Technology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky  
E-mail: verabelkina@mail.ru

**TSIRULNIKOVA E.A.**

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Academic Department of History and Theory of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky  
E-mail: e\_ceryl@mail.ru

## ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

### PRE-PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING: SYSTEM APPROACH

*Выполнено в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Допрофессиональная педагогическая подготовка обучающихся в системе непрерывного педагогического образования» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006).*

*В статье представлено описание уровневой модели допрофессиональной педагогической подготовки построенной на принципах системного подхода и отражающей ее понимание как процесса целенаправленной интеграции ребенка в социокультурное педагогическое пространство.*

*Ключевые слова:* допрофессиональная педагогическая подготовка, системный подход, социокультурное педагогическое пространство.

*Carried out as part of the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00077-21-02 for performing scientific studies on the subject of “Pre-professional pedagogical training of students in the system of continuous pedagogical education” (registry entry No. 730000Ф. 99.1. БВ09АА00006).*

*The paper presents the level model of pre-professional pedagogical training, based on the systematic approach fundamentals and highlighting its understanding as a process of expedient integration of a child into the sociocultural pedagogical environment.*

*Keywords:* pre-professional pedagogical training, systematic approach, sociocultural pedagogical environment.

Системный подход в педагогике имеет длительную историю: системное миропонимание было и остается привлекательным для ученых прошлого и настоящего, – В.И. Вернадского, П.А. Флоренского, П.Ф. Каптерева, В.П. Беспалько, В.И. Загвязинского, Л.И. Новиковой, М.М. Поташника, Г.П. Щедровицкого и др. Системный подход предполагает понимание педагогики как системы, т.е. качественно взаимосвязанных и структурированных между собой элементов.

Основной категорией, которой оперирует системный подход, является понятие «педагогическая система». В.П. Беспалько в своих работах [1], [2] педагогическую систему рассматривает в контексте управленческих решений, предполагающих тесную взаимосвязь учебного и воспитательного процессов. Основной функцией дидактической системы, по мнению ученого, является обеспечение культуросообразного и социально адекватного образования обучающихся.

Нам также близко понимание педагогической системы такими учеными как Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин, которые рассматривают данную дефиницию как динамическую систему управления, ори-

ентированную, в первую очередь, на решение задач воспитания.

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные педагогическим системам, процесс допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) практически не имеет описания в контексте системного подхода. В процессе решения данной задачи, мы будем опираться на следующее утверждение современной системологии (И.В. Блауберг, В.П. Кузьмин, В.Н. Садовский, В.С. Тюхтин, Э.Г. Юдин): «...сложные системы обладают свойством полисистемности и полиструктурности. То есть, для рассмотрения поведения сложных систем, а тем более систем «человекодержущих», необходимо использовать представление не об элементах, а о подсистемах. Подсистемы, в отличие от элементов, могут пересекаться, перекрываться, теоретическое выделение подсистем может осуществляться неоднозначно» [3, с. 190].

Мы, вслед за указанными учеными, рассматриваем процесс ДПП на следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных уровнях (подсистемах): субсистемном, подсистемном, системном и метасистемном (рисунок 1).

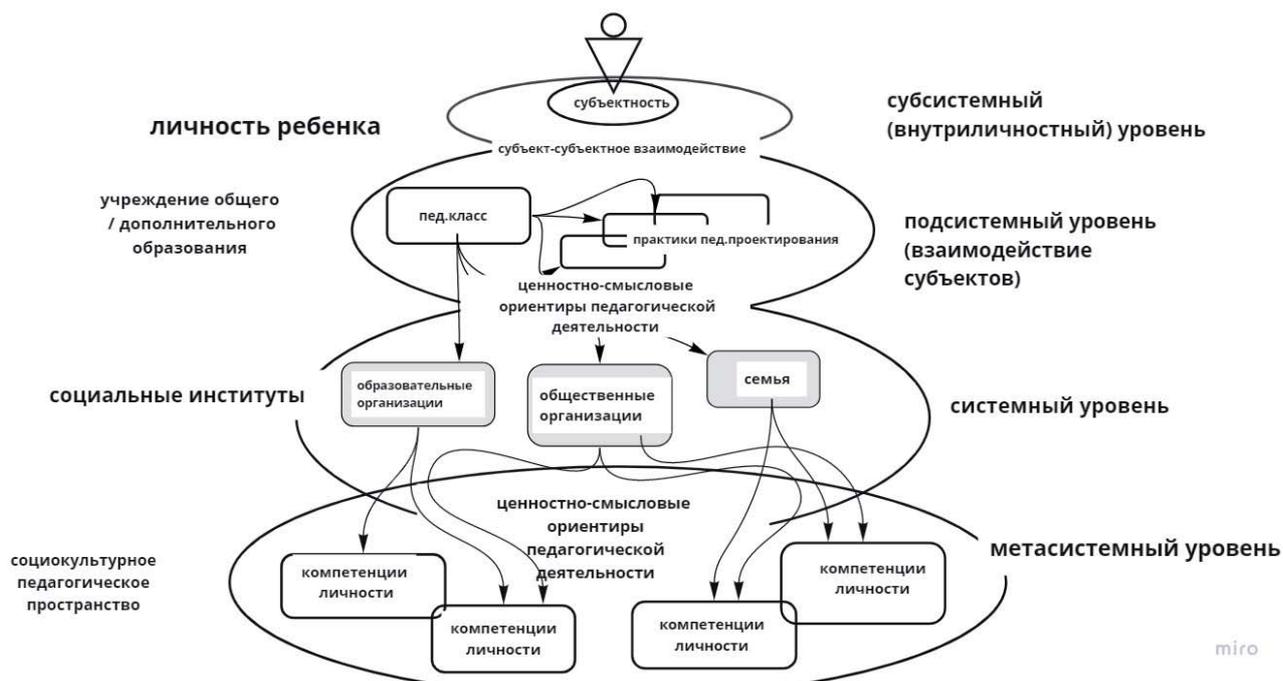


Рис. 1. Уровневая модель системы допрофессиональной педагогической подготовки.

Уровневая модель системы допрофессиональной педагогической подготовки представляет собой процесс интеграции личности обучающегося в **социокультурное педагогическое пространство**. В понимании данной дефиниции мы опираемся на диссертационное исследование Т.И. Олыккайнен, которая утверждает, что в социокультурном образовательном пространстве современной школы выделяются следующие области:

- «– область отношений представлена субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями и самоотношением;
- область взаимодействия отражает групповые и межличностные взаимодействия;
- область деятельности включает учебно-познавательную и досугово-творческую деятельность;
- область культурных связей отражает уровень глобальных и локальных связей школы» [5, с. 9].

В своем исследовании Т.И. Олыккайнен дифференцирует понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство», акцентируя внимание на том, что образовательная среда – это «...окружение человека, система внешних обстоятельств, включающая в себя множество параметров, которые влияют на жизнедеятельность человека, его психическое и социальное развитие, и характеризующаяся реальной целостностью» [5, с. 19]. Социокультурное образовательное пространство, «...будучи такой же реальной целостностью, как и среда, представлено, прежде всего, организмом и средой и наполнено системой отношений. Социокультурный контекст образовательного пространства связывается с развертыванием многообразия воспитательных систем, инициированием вариативного образования, изменением образовательных ценностей, приобщением личности к культуре» [5, с. 19].

Организация социокультурного пространства в учреждении образования, по мнению Т.И. Олыккайнен – это «...система педагогических действий по приведению в соответствие отдельных внутренних компонентов данного пространства с целью обеспечения его функционирования как целостной реальности, наполненной совокупностью целесообразных отношений» [5, с. 8].

Внутриличностным механизмом обеспечения процесса интеграции человека в социокультурное пространство, является развитие, формирование, актуализация профессионально-педагогической **субъектности обучающегося**, а внешним системообразующим фактором – **ценностно-смысловые ориентиры педагогической деятельности**.

Основной идеей реализации системы допрофессиональной педагогической подготовки выступает представление о том, что личность ребенка приобретает черты профессионально-педагогической субъектности и готовности к профессионально-педагогическому самоопределению тогда, когда она включена в систему реальных социально педагогически значимых взаимоотношений, когда активность и инициативы обучающегося востребованы и реализуются в социокультурной педагогической практике.

**Субсистемный** (внутриличностный) уровень отражает процесс развития субъектных качеств личности ребенка по отношению к своей жизни, в соответствии с его возрастными особенностями и социальной ситуацией развития. Под субъектными качествами личности мы, вслед за К.А. Абульхановой-Славской и В.И. Слободчиковым, понимаем такие качества, которые обеспечивают самостоятельность, приводящую к продуктивной деятельности и позволяют личности самоорганизовываться, саморазвиваться и управлять раз-

ными видами деятельности и жизнедеятельностью в целом [4]. Процесс развития субъектных качеств личности ребенка (субъектности личности) – это постепенное приращение способности личности управлять своей активностью, своими действиями и деятельностью в целом, который возможен только при условии включения в эту деятельность. В.И. Слободчиков выделяет несколько этапов развития способности ребенка управлять своей деятельностью: этап «*субъекта действий*» – цель, задачи, способы действий задаются извне, ребенок выполняет эмоционально-привлекательные действия на репродуктивном уровне, рефлексия представлена на уровне эмоциональной оценки выполненных действий; этап «*субъекта собственных действий*» – цель, задачи задаются извне, ребенок мотивирован и готов выбрать и реализовать собственные способы действий, рефлексия включает качественную оценку результата выбранного способа деятельности и выполненных действий; этап «*субъекта деятельности*» – цель остается внешней, но усиливается собственными побудительными мотивами, задачи, способы действий и действия планируются и реализуются ребенком самостоятельно, для этого этапа развития субъектности ребенка характерна высокая степень творчества в управлении деятельностью, рефлексия охватывает все этапы деятельности за исключением целеполагания; этап «*субъекта собственной деятельности*» – самостоятельно способен определить все содержательные компоненты деятельности, исходя из своих ценностных ориентиров, ведущих мотивов и потребностей личности, а так же полностью реализовать цикл деятельности, включая стадию рефлексии.

Период старшего подросткового возраста и ранней юности, по мнению автора, должен соответствовать этапу «субъект деятельности» и быть сензитивным периодом для этапа «субъект собственной деятельности», при этом успешность перехода на более высокий уровень субъектности во многом зависит от качества социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками [4].

**Подсистемный** (образовательная организация) уровень предполагает, что обязательным компонентом социальной ситуации развития ребенка является его включение в субъект – субъектное взаимодействие с другими участниками образовательных отношений в рамках образовательной организации. На этом уровне организационно-институциональной структурой допрофессиональной педагогической подготовки выступает **педагогический класс**. Деятельность педагогического класса традиционно включает в себя два основных компонента: учебные дисциплины психолого-педагогической направленности и практику. Эффективность допрофессиональной педагогической подготовки во многом зависит от того, насколько оба компонента могут выступать «полем актуализации субъектности обучающегося в педагогической деятельности», а вся система активности педагогического класса естественно интегрируется в другие компоненты школьной среды.

Основными инструментами организации практиче-

ской допрофессиональной педагогической подготовки на этом уровне выступают форматы деятельности, позволяющие осуществлять профессионально-личностное самоопределение и деятельностные пробы в пространстве образовательной организации, сюда мы относим конструирование /моделирование самим обучающимся курсов по выбору (элективных курсов); возможность для обучающегося, в рамках реализации педагогического проекта, выступить наставником проектной деятельности младших школьников; реализация волонтерских практик. Внешним контуром деятельности обучающегося является разработка и реализация педагогического проекта /исследования. Внутренним контуром деятельности выступает процесс и результат разработки индивидуальной личностно-профессиональной траектории.

**Системный уровень** предлагаемой нами модели ДПП характеризует деятельность социальных институтов, которые, с одной стороны, выступают базой для самореализации обучающихся, как основных субъектов процесса, а с другой, – являются основными «благоприобретателями» от результатов деятельности образовательных организаций, участвующих в процессе ДПП.

Процесс допрофессиональной педагогической подготовки может быть реализован в системе непрерывного педагогического образования, когда выпускник школы продолжает обучение в педагогическом колледже или вузе, при этом обучающийся как субъект процесса получает возможность для дальнейшего развития личностных и профессионально значимых качеств и компетенций. А учреждение профессионального образования приобретает мотивированных и ориентированных на педагогическую профессию абитуриентов. Однако это только один из возможных эффектов ДПП. Выпускник педагогического класса даже в случае отсутствия стремления продолжить обучение в рамках социально-педагогического направления может применить сформированные в ходе ДПП компетенции в семейной жизни, в процессе воспитания собственных детей, в ходе активного участия в деятельности различных общественных организаций, инициировании социально значимых проектов и акций. Таким образом, данный уровень может являться как одним из этапов непрерывного педагогического образования, так и площадкой реализации сформированных в ходе ДПП социально значимых навыков и компетенций в отдельно взятых социальных институтах.

Важно, что процессы, запущенные на системном уровне, находят свое развитие и на **метасистемном уровне**, реализуются в социокультурном образовательном пространстве конкретного района, региона, государства в целом. Субъект ДПП организует собственную жизнедеятельность в соответствии с освоенными ценностными ориентациями и жизненными установками, обогащая и преобразуя пространство в соответствии с ними. Тем самым реализуются глобальные эффекты исследуемого нами процесса.

Таким образом, главной сущностной характеристикой уровневой модели системы допрофессиональной

педагогической подготовки становится интегрированность ее компонентов в актуальное для ребенка социальное пространство, ценностно-смысловое обогащение его социальной ситуации развития, наполнение процессов его личностного самоопределения гуманистическими педагогическими ориентирами. Данный подход предполагает не столько ориентацию на вне-

дрение принципиально новых педагогических технологий допрофессиональной педагогической подготовки, сколько смещение смысловых акцентов педагогического сопровождения процесса в сторону обеспечения максимальной естественности присвоения ребенком педагогических ценностей в его повседневной жизни.

#### Библиографический список

1. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. Наука. 1995. 337 с.
2. *Беспалько В.П.* Природосообразная педагогика. М. Народное образование. 2019. 512 с.
3. *Блауберг И.В., Юдин Б.Г.* Системный подход как современное общенаучное направление // Диалектика и системный анализ. М. Наука, 1986. 300 с.
4. *Исаев Е. И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. Учебное пособие. М. Изд-во ПСТГУ. 2013. 431 с.
5. *Олыккайнен Т.И.* Организация социокультурного образовательного пространства современной школы. Автореф. дисс. канд. псих. Наук. Красноярск, 2002. 24 с.

#### References

1. *Bespalko V.P.* Pedagogy and advanced education technologies. M. Nauka. 1995. 337 p.
  2. *Bespalko V.P.* Nature-aligned pedagogy. M. Narodnoye obrazovaniye. 2019. 512 p.
  3. *Blauberg I.V., Iudin B.G.* Systematic approach as a field of general science // Dialectics and system analyses. M. Nauka, 1986. 300 p.
  4. *Isaev E.I., Slobodchikov V.I. B.I.* Psychology of human education: formation of agency in educational processes. Teaching guide. M. Izdatelstvo PSTGU. 2013. 431 p.
  5. *Olikainen T.I.* Set-up of the sociocultural educational environment of a modern school. Author's abstract. Krasnoyarsk, 2002. 24 p.
- 
-

УДК 378.011.3-051:62-027.31

UDC 378.011.3-051:62-027.31

**БОЙКО Е.А.**

ассистент, кафедра информационных технологий,  
Донбасский государственный технический институт  
E-mail: eaboyko@mail.ru

**BOYKO E.A.**

Assistant, Department of Information Technology, Donbass  
State Technical Institute  
E-mail: eaboyko@mail.ru

## СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ESSENCE AND STRUCTURE OF READINESS OF FUTURE ENGINEERS TOWARDS INNOVATIVE ECONOMIC AND MANAGEMENT ACTIVITIES

*В статье, исходя из задач инновационного развития государства и общества, обоснована необходимость формирования у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности. Дано авторское определение сущности инновационной экономико-управленческой деятельности, что позволило выявить сущность и структуру готовности будущих инженеров к этому виду деятельности.*

*Ключевые слова: инженер, инженерное образование, готовность к профессиональной деятельности, инновационная экономико-управленческая деятельность, готовность будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности.*

*The article, based on the tasks of innovative development of the state and society, justifies the need for future engineers to prepare for innovative economic and management activities. The author's definition of the essence of innovative economic and management activity was given, which made it possible to identify the essence and structure of the readiness of future engineers for this type of activity.*

*Keywords: engineer, engineering education, readiness for professional activity, innovative economic and managerial activity, readiness of future engineers for innovative economic and managerial activity.*

В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и утвержденных ранее «Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года» и «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» сформированы задачи инновационного развития экономики и других сфер общественной жизни, что позволит повысить уровень, качество и безопасность жизни и труда граждан России, обеспечит конкурентоспособность отечественной продукции и технологий на мировом рынке, будут способствовать повышению обороноспособности страны.

Важная роль в решении этих задач принадлежит инженерным кадрам, которые должны быть подготовлены системой высшего образования к продуктивной инновационной деятельности. Однако, как отмечает Ю.О. Ушакова, переход к инновационной экономике в России сопровождается уменьшением в последние годы количества специалистов в сфере инженерии, способных генерировать и создавать новые технологии и продукцию [1]. Е.Б. Химин считает, что не столько нехватка инженерных кадров тормозит инновационное развитие государства, сколько несовершенство их подготовки к инновационной деятельности [2].

Анализ работ Е.В. Володиной, Н.В. Григорьевой, О.О. Горшковой, И.В. Дмитриевой, А.Г. Китова, И.О. Котляровой, В.В. Кузнецова, А.А. Мельниковой, С.Г. Познанской, Н.С. Пономаревой, А.С. Чурсиной и

других исследователей свидетельствует, что внесение с 2017 года ряда изменений в образовательные стандарты подготовки будущих инженеров и выявленные в результате научно-практического поиска педагогические условия формирования готовности студентов инженерно-технических специальностей к инновационной деятельности позволили существенно повысить качество их проектной и исследовательской инновационной подготовки. При этом, готовность инженеров к проведению экономического обоснования новых технологических решений и разработке комплекса организационно-управленческих условий реализации всех стадий проекта, способность этих специалистов с экономической и управленческой позиций оценить целесообразность и эффективность новаций для производства, экономики и общества в целом, сформированы в недостаточной степени. Причиной этого является, прежде всего, аспектное отражение экономических и организационно-управленческих компетенций в требованиях образовательных стандартов, что и приводит к незначительному объему экономической подготовки в учебных планах, поверхностному знакомству будущих инженеров с основными экономическими законами, процессами и явлениями.

Данная проблема находит свое отражение в исследованиях А.Г. Аухатшина, И.Д. Белоновской, З.В. Вдовенко, К.А. Грехова, Е.А. Жилкиной, И.В. Краснопевцевой, В.Г. Лизункова, М.Г. Минина, Л.А. Поповой, М.В. Хайруллиной, А.В. Чурилина,

А.Е. Шастиной, О.Т. Шипковой и других ученых, работы которых направлены на поиск эффективных дидактических подходов к формированию экономических и организационно-управленческих компетенций, однако без специфики их использования инженерами в инновационной деятельности.

В указанных исследованиях авторами также обосновывается многообразие действий инженера в экономической и организационно-управленческой плоскостях, что выходит за рамки организационно-управленческой деятельности, определенной как один из видов инженерной деятельности, и обуславливает использование учеными терминов «экономическая», «производственно-экономическая», «экономико-управленческая», «профессионально-управленческая» деятельность. Поскольку в научной литературе «организация» рассматривается как один из элементов системы управления, а экономическая деятельность предполагает анализ, планирование и определение экономической эффективности производства, то, на наш взгляд, наиболее емким и отражающим специфику инновационной деятельности инженера является термин «экономико-управленческая деятельность».

Проведенное нами исследование существующих научных наработок по проблеме формирования готовности будущих инженеров к инновационной и экономико-управленческой деятельности, а также анализ самих экономических, организационных и управленческих действий инженера в процессе решения задач профессиональной деятельности позволило рассматривать *инновационную экономико-управленческую деятельность* инженера как деятельность по экономическому и организационному обоснованию новых технических решений, созданию эффективных организационно-управленческих условий их разработки и внедрения, что обеспечит производство и реализацию на рынке нового конкурентоспособного технологического продукта.

Определение сущности инновационной экономико-управленческой деятельности инженера создает основу для выявления сущности и структуры готовности будущих инженеров к этому виду деятельности.

Укажем вначале, что проблема формирования готовности личности к профессиональной деятельности достаточно полно исследована Л.И. Анциферовой, А.А. Бодалевым, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеером, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.Н. Нечаевым, В.А. Слостениным, В.Д. Шадриковым и другими учеными.

Большинство исследователей связывают готовности к профессиональной деятельности с пониманием личностью сущности профессии, ее социальной значимости, возможности реализовать свой потенциал в процессе ее овладения и осуществления, что обуславливает соответствующие мотивы и позволяет в процессе продолжительной подготовки овладеть совокупностью профессиональных знаний и умений в сфере профессиональной деятельности, сформировать и развить профессионально значимые качества.

Е.В. Ветерок указывает, что в последние годы в на-

учной литературе готовность к профессиональной деятельности связывается с развитием коммуникативных способностей, способности к оценке результатов собственной профессиональной деятельности и имеющегося интеллектуального потенциала, способностей к профессиональному саморазвитию и самореализации в профессиональной сфере [3]. Н.Н. Казиева, отмечает, что готовность специалиста к профессиональной деятельности отличает способность решать задачи в нестандартных условиях [4]. На наш взгляд, развитие указанных качеств и способностей положительно сказывается на готовности специалиста осуществлять инновационную деятельность.

Анализ указанных выше исследований, а также работ по проблематике готовности к профессиональной деятельности Е.В. Ветерок, Е.А. Журавлевой, С.П. Зуевой, А.В. Зыряновой, Н.Н. Казиевой, С.В. Макаровой, Т.А. Мартиросовой и других ученых позволило понимать под *готовностью к профессиональной деятельности* интегративное личностное образование, возникающее в результате профессиональной подготовки и включающее совокупность профессиональных знаний, умений, навыков и качеств, позволяющих личности мотивированно и целенаправленно применять их для самостоятельного решения задач профессиональной деятельности, протекающих в различных условиях и обуславливающих непрерывное саморазвитие специалиста.

В структуре готовности к профессиональной деятельности исследователи преимущественно выделяют мотивационный (мотивационно-ценностный), когнитивный, операционно-деятельностный (операционный, технологический), эмоционально-волевой (личностно-профессиональный, поведенческий) компоненты, реже добавляют рефлексивный компонент.

Однако структура готовности к профессиональной деятельности во многом связана с особенностями конкретного вида деятельности специалиста. Поэтому сущность и структура готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности будет в определенной мере повторять структуру инновационной деятельности инженера, но и отражать сущность и структуру экономико-управленческого вида его деятельности.

Анализ работ О.В. Андриановой, И.В. Дмитриевой, Е.В. Иванушкиной, И.О. Котляровой, В.В. Кузнецова, С.Г. Познанской, Н.С. Пономаревой, А.С. Чурсиной и других исследователей выявили понимание ими феномена готовности будущего инженера к инновационной деятельности как интегративного качества личности, включающее совокупность знаний, умений и навыков и в сфере инженерии, и в сфере инновационной деятельности, а также личностных и профессиональных качеств, свидетельствующих о восприятии инженером инноваций, способности к творческому решению нестандартных задач, работе в команде, самоорганизации, ответственности за результаты своей деятельности и деятельности подчиненных.

В контексте нашего исследования значимым является выделение С.Г. Познанской способности к критической оценке предлагаемых решений и результатов инновационной деятельности [5]; Е.В. Иванушкиной – определения различных видов ресурсы и создания организационных условий, необходимых для разработки и реализации инноваций [6]; И.В. Дмитриевой – оптимизации инженерной деятельности с целью повышения ее эффективности [7]; И.О. Котляровой – обоснования результатов инновационной деятельности и оценки их влияния [8].

Структуру готовности будущих инженеров к инновационной деятельности исследователи рассматривают как взаимодействие мотивационно-ценностного (мотивационного), когнитивного, деятельностного (креативного) и рефлексивного компонентов.

Исследованию готовности будущих инженеров к экономико-управленческой деятельности способствовал анализ работ А.Г. Аухатшина, З.В. Вдовенко, К.А. Грехова, Е.А. Жилкиной, И.В. Краснопевцевой, В.Г. Лизункова, М.Г. Минина, Л.А. Поповой, А.В. Чурилина, А.Е. Шастиной и других ученых, что позволило выявить определенное сходство позиций в понимании учеными данного феномена как интегративной личностной характеристики, которой присуще ценностное отношение к экономико-управленческой деятельности, мотивы к овладению нею и реализации для обеспечения эффективности производственной деятельности; совокупность экономических и организационно-управленческих компетенций, а также такие качества, как способность к критическому анализу, эффективному взаимодействию, креативность и др.

В структуре готовности будущих инженеров к экономико-управленческой деятельности исследователями выделяется мотивационный (мотивационно-ценностный), когнитивный, деятельностный (операционно-деятельностный, технологический, рефлексивно-деятельностный), поведенческий (эмоционально-волевой, личностно-профессиональный) компоненты.

Творческое переосмысление результатов проведенного исследования, а также практический опыт экономической подготовки будущих инженеров позволяют нам *готовность будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности* понимать как интегративное личностное образование, возникающее в результате углубленной экономико-управленческой подготовки и включающее совокупность знаний, умений, навыков и профессионально значимых качеств, позволяющих личности мотивированно и целенаправленно применять их для самостоятельного экономического и организационно-управленческого обоснования новых технических решений, создания эффективных организационно-управленческих условий разработки, внедрения, производства и реализации нового конкурентоспособного технологического продукта, что обуславливает непрерывное саморазвитие инженера в инновационной и экономико-управленской видах деятельности.

Структуру готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности мы рассматриваем как взаимодействие мотивационно-ценностного, когнитивного, технологического и поведенческого компонентов, характеристика которых приведена в таблице 1.

Таблица 1.

Характеристика компонентов готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности

Компоненты	Характеристика
Мотивационно-ценностный	осознание ценности экономико-управленческих знаний и навыков в обосновании, разработке и реализации новых технических решений; мотивация к формированию готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности; наличие интересов и установок на получение разностороннего опыта инновационной деятельности и повышения ее эффективности.
Когнитивный	наличие общих знаний о сущности инноваций, месте и роли экономико-управленческих знаний в инновационной деятельности инженера; наличие совокупности экономических и организационно-управленческих знаний для обоснования, разработки, организации производства и реализации инновационных технологических решений, а также формирования и внедрения новых подходов в управление производственными подразделениями и трудовыми коллективами.
Технологический	умения и навыки будущих инженеров по проведению экономического анализа потребностей в инженерных новациях; умения и навыки определения необходимых ресурсов для разработки и внедрения новых технологических решений; умения и навыки создания организационных и управленческих условий для проектирования, внедрения, производства и реализации нового технологического продукта; умения и навыки оценки уровня собственных экономико-управленческих знаний для осуществления инновационной деятельности и их совершенствования.
Поведенческий	восприимчивость к инновациям, наличие организационных и коммуникативных способностей, наличие способностей к командной работе; самостоятельность, ответственностью; инициативность; креативность .

Таким образом, проведенное нами исследование позволило установить, что одной из причин замедления инновационных процессов является неготовность инженеров проводить экономическое обоснование новых технологических решений, выявлять их социальную и коммерческую значимость, создавать эффективные организационно-управленческие условия разработки и внедрения инженерных новаций. Это свидетельствует о необходимости совершенствования экономической составляющей инженерного образования и придания ей инновационной направленности, что будет способствовать формированию у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности

Структура готовности будущих инженеров к инновационной экономико-управленческой деятельности включает мотивационно-ценностный, когнитивный, технологический и поведенческий компоненты. Приведенная нами характеристика структурных компонентов позволяет определить теоретические основы формирования исследуемого феномена, разработать педагогические условия и критериально-диагностическую базу для проведения экспериментальной работы по формированию в процессе профессиональной подготовки у будущих инженеров готовности к инновационной экономико-управленческой деятельности.

### Библиографический список

1. Ушакова Ю.О. Проблемы и направления по развитию системы подготовки кадров в условиях перехода к инновационной экономике // Вестник Омского университета. Серия «Экономика». 2019. Т. 17. № 2. С. 124–135.
2. Химин Е.Б. Основные проблемы внедрения инноваций на предприятиях в современных условиях. Пути решения // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2016. № 28-2. С. 122–128.
3. Ветерок Е.В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности в зарубежных и отечественных исследованиях // Смалта. 2021. № 1. С. 22–29.
4. Казиева Н.Н. Квалификационная и психологическая готовность субъекта к профессиональной деятельности // Вопросы науки и образования. 2021. № 8 (133). С. 30–37.
5. Познанская С.Г., Кутышев С.А., Резанова И.А. Формирование готовности будущих инженеров-строителей к инновационной деятельности // Перспективы Науки и Образования. 2018. № 2(32). С. 75–79.
6. Иванушкина Е.В. Сущность готовности к инновационной деятельности студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Самарского гос. ун-та. 2012. № 8.1. С. 184–188.
7. Дмитриева И.В. Структура инновационной деятельности в составе инженерной подготовки бакалавра [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8543> (дата обращения: 29.06.2021).
8. Котлярова И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер.: Образование. Пед. науки. 2012. № 26. С. 15–19.

### References

1. Ushakova Yu.O. Problems and directions in the development of the training system in the transition to an innovative economy // Bulletin of Omsk University. Series: Economics. 2019. Vol. 17. № 2. Pp. 124–135.
2. Khimin E.B. The main problems of innovation implementation in enterprises in modern conditions. Solutions // Economics and governance in the twenty-first century: development trends. 2016. № 28-2. Pp. 122–128.
3. Veterok E.V. The problem of psychological readiness for professional activity in foreign and domestic studies // Smalt. 2021. № 1. Pp. 22–29.
4. Kazieva N.N. Qualification and psychological readiness of the subject for professional activity // Issues of science and education. 2021. № 8 (133). Pp. 30–37.
5. Poznanskaya S.G., Kutishchev S.A., Rezanova I.A. Formation of readiness of future civil engineers for innovation // Perspectives of Science and Education. 2018. № 2 (32). Pp. 75–79.
6. Ivanushkina E.V. Essence of readiness for innovation of students of secondary vocational education institutions // Bulletin of Samara State University. 2012. № 8.1. Pp. 184–188.
7. Dmitrieva I.V. The structure of innovation in the composition of engineering training of a bachelor's degree [Electronic resource] // Modern problems of science and education. 2013. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8543> (accessed: 29.06.2021).
8. Kotlyarova I.O. Continuous preparation of students of technical areas for innovation // Bulletin of the South Ural State University. Ser.: Education. Ped. science. 2012. № 26. Pp. 15–19.

УДК 378.147

UDC 378.147

**БЫЧКОВА Н.В.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (БГУ)

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

**ВОЛКОВ В.В.**

профессор кафедры дизайна и художественного образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (БГУ)

E-mail: commendationem@yandex.ru

**BYCHKOVA N.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Design and Art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University Named After Academician I.G. Petrovsky"

E-mail: bichckowanatalya@yandex.ru

**VOLKOV V.V.**

Professor of the Department of Design and art Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Bryansk State University Named After Academician I. G. Petrovsky" E-mail: commendationem@yandex.ru

### РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФИЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

#### DEVELOPMENT OF INTEREST IN CREATIVE ACTIVITY IN UNIVERSITY STUDENTS IN CLASSES ON PROFILE DISCIPLINES

*Публикация посвящена рассмотрению актуальной проблемы поиска эффективных способов развития интереса у студентов Высшего профессионального образования к творческой деятельности. Среди эффективных способов развития интереса творческой деятельности у студентов авторами обосновываются такие как: мастер-класс, частично-поисковый метод, эвристические беседы, электронные презентации, видеоролики, анимированные схемы. В статье подробно описывается психолого-педагогический эксперимент доказывающий эффективность указанных способов проведения занятий по профильным дисциплинам со студентами Высшего профессионального образования. В качестве критериев диагностики интереса творческой деятельности у студентов авторами статьи указываются такие как охотность выполнения творческого задания, стремление к креативности при выполнении творческого задания, самостоятельность поиска дополнительного материала для создания художественного образа, оригинальность творческого замысла, желание использовать дополнительный материал для выполнения творческого задания, взаимодействие с преподавателем в поиске оригинальных творческих решений и технологий его выполнения.*

*Ключевые слова:* творческая деятельность, интерес к творческой деятельности, мастер-класс, частично-поисковый метод, эвристические беседы, электронные презентации, видеоролики, анимированные схемы.

*The publication is devoted to the consideration of the urgent problem of finding effective ways to develop interest among students of higher professional education in creative activity. Among the effective ways to develop students' interest in creative activity, the authors substantiate such as: a master class, a partial search method, heuristic conversations, electronic presentations, videos, animated schemes. The article describes in detail a psychological and pedagogical experiment that proves the effectiveness of these methods of conducting classes in specialized disciplines with students of higher professional education. As criteria for diagnosing students' interest in creative activity, the authors of the article indicate such as the willingness to complete a creative task, the desire for creativity when completing a creative task, the independence of the search for additional material to create an artistic image, the originality of the creative concept, the desire to use additional material to complete the creative task, your interaction with the teacher in search of original creative solutions and technologies for its implementation.*

*Keywords:* creative activity, interest in creative activity, master class, partial search method, heuristic conversations, electronic presentations, videos, animated schemes.

В процессе подготовки студентов Брянского Государственного университета им. ак. И.Г. Петровского по направлению профессионального обучения декоративно-прикладного искусства и дизайनावнозникает необходимость развития у студентов стойкого интереса к творческой деятельности.

Наличие у студентов интереса к творческой дея-

тельности обеспечивает процесс активизации формирования знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций, что позволяет будущему специалисту быть востребованным на рынке труда. От современного преподавателя требуется поиск эффективных методов и средств обучения в соответствии с содержанием образования на учебных занятиях по профильным дисципли-

нам таким как: рисунок, живопись, роспись по ткани, художественная обработка древесины, бумагопластика и др.

Организация учебных занятий по профильным дисциплинам с применением эффективных методов и средств обучения обеспечивает углубленное изучение материала.

Цель исследования – выявить эффективные методы и средства развития интереса к творческой деятельности у студентов ВУЗА при изучении профильных дисциплин.

**Гипотеза исследования:** процесс развития интереса к творческой деятельности у студентов ВУЗА при изучении профильных дисциплин будет эффективен, если преподавателем при проведении занятий по профильным дисциплинам используются эффективные методы и средства обучения, такие как: мастер-класс, частично-поисковый метод, эвристические беседы, электронные презентации, видеоролики, анимированные схемы, папки с дидактическими материалами.

В психолого-педагогической литературе под творческой деятельностью понимается деятельность по созданию новых оригинальных авторских продуктов, обладающих высоким профессиональным качеством. В педагогической науке творчество рассматривается как создание новых по творческому замыслу материальных и культурных ценностей, как высшая форма активной и самостоятельной деятельности личности [1].

В процессе обучения студентов по творческим специальностям у них формируется потребность в создании оригинальных идей. При этом для творческой деятельности студентов характерны следующие ключевые особенности:

1. Стремление к разрешению проблемы по реализации оригинальных идей. При этом интерес к творческой деятельности возникает в процессе осознания, формулирования проблемы, ее творческого решения. У студентов в процессе такой деятельности возникает осознание недостаточности сформированности знаний, умений, навыков, они испытывают трудности в достижении поставленных задач, что способствует развитию интереса к творческой деятельности [2].

2. Стремление к открытию оригинального способа решения поставленной творческой задачи. При этом способ решения творческой проблемы включает в себя формирование навыков, умений, технологии творческой деятельности, мотивационно-ценностные компоненты личности.

3. Стремление к комбинированию ранее имеющейся информации, приводящей к созданию новых информационных взаимосвязей, стимулирующих к углублению знаний. При этом у студентов формируется эвристический подход при реализации творческой идеи.

Все указанные особенности возможно учитывать в рамках проведения учебных занятий. Эффективными методами развития интересов к творческой деятельности у студентов являются: частично-поисковый метод, эвристический метод, метод проблемных ситуаций,

метод творческих проектов и др. Они способствуют формированию собственной активности студентов, мотивированности их на получение оригинального результата творческой деятельности.

Среди основных условий в развитии интереса творческой деятельности выделяются:

- поддержание в творческом коллективе благоприятного психологического климата;
- активное формирование мотивационного компонента творческой деятельности;
- стимулирование творческой активности студентов;
- последовательное и систематическое ознакомление студентов с этапами решения творческих проблем;
- поддержание ситуации успеха в процессе анализа результатов творческой деятельности;
- стимулирование инициативности и самостоятельности творческой деятельности;
- применение методических подходов к выполнению творческой деятельности;
- стимулирование потребностей к частично-поисковой и проектной деятельности.

С целью поддержания у студентов интереса к творческой деятельности на занятиях по творческим дисциплинам следует реализовывать следующие этапы работы:

1. Выполнение эскиза на основе осмысления наглядного художественного образа. На данном этапе происходит процесс осмысления творческого задания, изучение творческого источника и аналогового материала, поиск композиционных закономерностей в соответствии с задачами проектируемого объекта. При этом у студентов формируется целевой компонент творческой деятельности на основе ассоциации, аналогии, интуиции.

2. Планирование, организация и разработка этапов творческого и технологического процесса, в рамках которого осуществляется создание стиливого решения эскиза композиции, разработка варианта в материале, определение наиболее удачного варианта творческого решения.

3. Технологическая реализация творческого решения в материале. При этом необходимо уделять внимание поиску необходимого оборудования, соблюдению техники безопасности.

4. Реализация контрольно-оценочного этапа, при котором осуществляется анализ результата творческой деятельности, выраженный в оценивании качества выполненного творческого продукта.

В процессе творческой деятельности студентов на занятиях по творческим дисциплинам необходимо обеспечивать творческое взаимодействие и творческое сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса: между преподавателями и студентами, между самими студентами. Данный процесс не ограничивается достижением общей образовательной цели, а направлен на поиск творческих идей и решений.

Такой тип взаимодействия и сотрудничества организуется в ходе проведения на занятиях мастер-классов.

Мастер-класс – одна из эффективных форм профессионального обучения студентов. М.М. Поташник характеризует мастер-класс как ярко выраженную форму ученичества у мастера. То есть мастер передает ученикам опыт, мастерство, искусство в точном смысле, чаще всего – путем прямого и комментированного показа приемов работы [1].

В системе профессионального образования студентов, применяя мастер-класс на занятиях, преподаватель осуществляет демонстрацию приемов определенного вида творческой деятельности, этапов выполнения, оказывает помощь в поиске и выполнении творческого решения.

Для поддержания у студентов интереса к творческой деятельности в ходе практической работы применяются разнообразные электронные средства обучения, при этом реализуется принцип наглядности в обучении. Широкое применение находят электронные презентации, видеоролики, видеофильмы с мастер-классами, электронные таблицы с изображением технологических карт по выполнению творческих заданий.

Проведение мастер-классов и использование электронных средств обучения не ограничивает при этом творческий характер учебного процесса.

На таких занятиях широко используется частично-поисковый (эвристический) метод обучения. Этот метод подразумевает организацию активного творческого поиска студентов. Мыслительный процесс обучающихся при использовании данного метода приобретает продуктивный характер [3].

Развитию интереса к творческой деятельности у студентов способствует комбинирование методов обучения, обеспечивающих эвристический характер. Оно заключается в подведении обучаемых к постановке творческой задачи, в демонстрации поиска путей ее решения, в анализе качества результата творческой деятельности. Например, в процессе поиска композиционного решения широко применяется эвристическая беседа, ответы на вопросы которой стимулируют творческий поиск студентов.

Таким образом, на занятиях по профильным творческим дисциплинам целесообразно использовать мастер-класс, частично-поисковый метод, эвристические беседы и т.п. Данные методы направлены на стимулирование процесса развития творческой деятельности студентов.

В соответствии с темой исследования была определена проблема исследования, заключающаяся в поиске эффективных методов и средств развития интереса к творческой деятельности у студентов ВУЗА при изучении профильных дисциплин. Для решения указанной проблемы были выбраны методы и средства обучения, эффективность которых была доказана в ходе проведения психолого-педагогического эксперимента.

Психолого-педагогический эксперимент проходил в Брянском государственном университете им. ак. И.Г. Петровского.

В педагогическом эксперименте приняли участие 24 обучающихся студента 3 курса обучающихся по направлению «Профессиональное обучение декоративно-прикладное искусство и дизайн» из которых 12 человек составили экспериментальную группу и 12 – контрольную группу.

В процессе проведения данного этапа был осуществлен анализ и обобщение изученной литературы по проблеме исследования. Были определены объект, предмет, цель, задача, гипотеза исследования. Были выбраны показатели и критерии для диагностики уровня развития интереса к творческой деятельности у студентов. Кроме того, было принято решение о форме проведения занятий по рисунку, живописи, росписи по ткани и др.: в экспериментальной группе проводились занятия с использованием эффективных методов и средств обучения, в контрольной группе занятия проводились в рамках разработанных преподавателем учебных занятий без применения эффективных методов и средств обучения.

Цель данного этапа состояла в выявлении доучебного уровня развития интереса к творческой деятельности у студентов. На учебном занятии студентам всей группы было предложено задание – разработать эскиз творческой работы, выполненного с использованием русских народных орнаментальных мотивов. При этом студентам по желанию предлагалось воспользоваться художественными альбомами, папками с разработанными орнаментальными композициями, электронными презентациями на компьютере преподавателя, анимированными схемами, дополнительной литературой. Оценивание работы осуществлялось в процессе наблюдения за творческой деятельностью студентов и при анализе продукта творческой деятельности – эскиза.

Основными критериями для диагностики являлись:

1. Охотность выполнения творческого задания.
2. Стремление к креативности при выполнении творческого задания.
3. Самостоятельность поиска дополнительного материала для создания художественного образа.
4. Оригинальность творческого замысла.
5. Желание использовать дополнительный материал для выполнения творческого задания.
6. Взаимодействие с преподавателем в поиске оригинальных творческих решений и технологий его выполнения.

По результатам наблюдений были выполнены таблицы, в которые занесены положительные и отрицательные результаты. Суммарный подсчет результатов был также занесен в таблицы.

Полученные студентами суммы баллов позволили разделить участников экспериментальной и контрольной подгрупп на три уровня развития интереса к творческой деятельности: высокий (5-6 баллов), средний (3-4 балла), низкий (0-2 балла).

В результате анализа данных диагностико-констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что для большинства обучающихся экспериментальной

подгруппы характерен низкий уровень развития интереса к творческой деятельности, для большинства студентов контрольной подгруппы характерны средние результаты. В связи с этим для экспериментальной подгруппы с целью улучшения показателей были организованы занятия с применением эффективных методов и средств обучения.

На данном этапе были проведены занятия в экспериментальной подгруппе в соответствии с разработанной рабочей программой с применением эффективных методов и средств обучения.

На таких занятиях в работе со студентами применялись эффективные методы обучения, такие как мастер-класс, частично поисковый метод, метод проблемной ситуации, эвристическая беседа, самостоятельная работа с использованием дидактических и электронных средств обучения.

Студентам предлагалось воспользоваться художественными альбомами, папками с аналогами работ, электронной презентацией, видеороликом. Кроме того, преподавателем демонстрировался мастер-класс по тем или иным видам творческой деятельности и осуществлялись индивидуальные консультации студентам.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика уровня развития интереса к творческой деятельности. Диагностика проводилась на основании ранее указанных критериев. Студентам было предложено для выполнения творче-

ское задание – разработать эскиз декоративной композиции с использованием этнических мотивов.

В качестве обучающих и вспомогательных средств обучения предлагались аналогичные дидактические средства, которые были предложены на диагностико-констатирующем этапе.

Сравнив полученные результаты на диагностико-констатирующем и контрольно-оценочном этапах, можно сделать вывод о повышении уровня развития интереса к творческой деятельности у студентов экспериментальной подгруппы: низкий уровень понизился на 18%, средний повысился на 20%, высокий повысился на 10%.

В контрольной группе, где на занятиях не применялись указанные в гипотезе методы и средства существенных изменений не наблюдалось.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о получении положительных результатов психолого-педагогического эксперимента. Следовательно, гипотеза исследования подтвердилась.

Использование эффективных методов и средств обучения: мастер-классов, частично-поискового метода, эвристических бесед, электронных презентаций, видеороликов, анимированных схем, папок с дидактическим материалом – при проведении учебных занятий по профильным творческим дисциплинам повышает эффективность процесса развития интереса к творческой деятельности у студентов ВУЗА.

### Библиографический список

1. Чупрова Л.В. Развитие креативности студентов в условиях современного образовательного процесса // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 41. С. 103–106.
2. Есенков Ю.В. Проектирование образовательного процесса в профессиональном учебном заведении : учебно-методическое пособие. Ульяновск: УИПК ПРО, 2008. 68 с. ISBN 978-5-7432-0629-2.
3. Белоруссова Е.В. Развитие творческой активности студентов в условиях профессионального образования / Е.В. Белоруссова, О. Р. Михайлова. // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань : БуК, 2015. С. 157–159.
4. Краюхина О.Е. Развитие профессионального творчества студентов профессионально-педагогического вуза // Студент-исследователь-педагог: материалы Рос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов, 8–10 апр. 2009 г., Рязань. Рязань: Ряз. гос. ун-т, 2009. С. 110–114.

### References

1. Chuprova L.V. Development of students' creativity in the conditions of the modern educational process // Proceedings of conferences of the Research Center Sociosphere. 2012. № 41. Pp. 103–106.
2. Esenkov Yu.V. Design of the educational process in a vocational educational institution: teaching aid. Ulyanovsk: UIPK PRO, 2008. 68 p. – ISBN 978-5-7432-0629-2.
3. Belorussova E.V. Development of students' creative activity in terms of professional education / E. V. Belorussova, OR Mikhailova. // Innovative pedagogical technologies: materials of the II Intern. scientific. conf. (Kazan, May 2015). Kazan: Buk, 2015. Pp. 157–159.
4. Krayukhina O.E. Development of professional creativity of students of a professional pedagogical university // Student-researcher-teacher: materials of Ros. scientific-practical conf. undergraduate and graduate students, 8–10 Apr. 2009, Ryazan. Ryazan: Ryaz. state un-t, 2009. Pp. 110–114.

УДК 378.1

UDC 378.1

**ВОРОНКОВА М.В.**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедры продуктов питания животного происхождения Орловский государственный аграрный университет им. Н.В. Парахина  
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

**VORONKOVA M.V.**

Candidate of Agricultural Science Associate Professor  
Department of Food Animal Origin Orel State Agrarian  
University Named After N.V. Parakhin  
E-mail: Voronkova-m78@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ  
«БИОЛОГИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» В АГРАРНОМ ВУЗЕ**

**FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE  
«BIOLOGICAL CHEMISTRY» IN AN AGRICULTURAL UNIVERSITY**

*В статье рассмотрена возможность решения актуального вопроса высшего образования – формирования компетенций, в результате реализации учебной дисциплины «Биологическая химия», установленных программой бакалавриата по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния.*

*Ключевые слова:* компетенции, компетентностный подход, активные методы.

*The article considers the possibility of solving the current issue of higher education – the formation of competencies, as a result of the implementation of the academic discipline «Biological Chemistry», established by the bachelor's program in the field of training 36.03.02 – Animal Science.*

*Keywords:* competencies, competence-based approach, active method.

В условиях современного развития социализированного общества важной задачей образования в целом является формирование личностного развития обучающегося. Показателем производственной грамотности будущего выпускника являются не только знания и умения, приобретенные за время обучения, но и сформированность навыков практической деятельности, т.е. сформированность компетенций [3].

С точки зрения педагогики, компетенция – «конечный результат» образовательного процесса, который выражается в готовности обучающегося применять приобретенные знания, практические навыки и умения, сформированные в результате обучения, а также определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения [4].

При организации учебного процесса в высшем образовании на основании компетентностного подхода образовательным результатом является сформированность актуальных компетенций выпускников, необходимых для достижения профессионального успеха в выполнении ситуационных задач [2].

Примером реализации компетентностного подхода в аграрном вузе может быть содержание учебной дисциплины «Биологическая химия» для студентов направления подготовки 36.03.02 – Зоотехния. Изучение данной дисциплины направлено на получение соответствующих знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего освоения профильных предметов.

Итогом изучения дисциплины «Биологическая химия» является сформированность у обучающихся

следующих компетенций: универсальная компетенция-УК-1, обще профессиональная компетенция – ОПК-1, профессиональная компетенция -ПК-3, установленных программой бакалавриата по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния:

УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

ОПК-1. Способен определять биологический статус, нормативные общеклинические показатели органов и систем организма животных, качество сырья и продуктов животного происхождения;

ПК-3. Способен оценить состояние животных по биохимическим показателям, физиологическим и этологическим признакам.

Как учебная дисциплина «Биологическая химия» относится к дисциплине базовой части, предусмотренной ОПОП высшего образования для обучающихся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния Орловского ГАУ. Изучается на 1 курсе, во II семестре. Количество зачетных единиц, отведенных на освоение дисциплины составляет 3 (108 часов). Из них: лекционный курс - 26 часов, 36 часов отводится на проведение лабораторных занятий и 2 часа предусмотрено для практического занятия. Весь учебный материал дисциплины поделен на три модуля:

Модуль №1. Биологическая химия, как наука. Роль воды и минеральных веществ в организме животного.

Модуль №2. Химия биоорганических соединений и их обмен.

Модуль №3. Химия биологически активных веществ.

Текущий контроль осуществляется посредством онлайн тестирования по темам модулей. Видом промежуточной аттестации является экзамен.

Итогом изучения дисциплины «Биологическая химия» является наличие у обучающихся теоретических знаний о сущности биохимических процессов, протекающих в животном и растительном организме, методов биохимической идентификации и определения веществ. Сформированность практических навыков и умений в процессе проведения биохимического анализа животных и растительных объектов, а также интерпретации результатов исследования.

Основной базой для изучения дисциплины являются знания, умения и навыки, приобретенные при изучении таких учебных предметов как химия, морфология и экология животных. Для дальнейшего изучения профильных предметов необходимо сформировать у обучающихся соответствующие компетенции, предусмотренные при освоении дисциплины «Биологическая химия».

Использование в учебном процессе традиционных, активных и интерактивных форм обучения контактной работы в сочетании с внеаудиторной работой является главным в реализации компетентного подхода при освоении данной дисциплины.

Материал лекционного курса представлен как лекциями в традиционном формате, так и лекциями с использованием различных активных и интерактивных форм обучения. Например, проблемная лекция – «Ферменты», лекция – консультация – «Содержание воды и минеральных веществ в организме животного», что способствует развитию познавательной деятельности у обучающихся. Лекционный материал может сопровождаться конкретными примерами.

Содержание лекционного курса определяется преподавателем с учетом федерального государственного стандарта высшего образования по соответствующему направлению подготовки. Тема каждой лекции представляет собой логически выстроенный материал, включающий план, теоретические вопросы, обобщения и выводы.

Курс лабораторных занятий по дисциплине проводится после изучения лекционного материала, что способствует приобретению знаний, умений и навыков в составе формируемых компетенций.

Лабораторные занятия проводятся в виде учебно-исследовательских, лабораторно-поисковых работ, круглого стола, деловой игры.

При таком подходе к лабораторным занятиям формируются навыки индивидуальной работы, работы в коллективе, что способствует повышению личностного развития обучающихся, а также способствует формированию соответствующих компетенций в пределах дисциплины. Преподавателю на таких занятиях отводится роль помощника, а не наставника.

Подготовка к лабораторным занятиям предусма-

тривает внеаудиторную работу обучающихся в рамках изучаемых тем, с использованием фонда оценочных средств, в котором представлены не только задания для внеаудиторной работы, но и разные уровни освоения компетенций: от неудовлетворительно до отлично.

Знание теоретического материала позволяет обучающимся на занятиях включиться в обсуждение актуальных вопросов, доказать свою точку зрения, сформировать отдельные практические навыки.

Наглядным примером компетентного подхода при обучении биологической химии может служить лабораторное занятие по теме: «Биохимическое исследование сыворотки крови животных», включающее определение биохимических показателей сыворотки, необходимых для постановки диагноза и назначении правильного лечения, корректировки рационов кормления. Данный подход способствует формированию компетенций, определяющие в целом профессионализм и конкурентоспособность личности.

Практическое занятие на тему: «Терминальное окисление белков, углеводов, липидов. Энергетический обмен» позволяет развивать у обучающихся творческое мышление, сопоставлять полученные в ходе лабораторных работ экспериментальные данные, применять их в будущей практической деятельности.

Однако учебный процесс по дисциплине построен так, что выполнение различных видов работы подразумевает самостоятельный поиск информации в разных ресурсах, а также сравнение и анализ необходимой информации, включающей определенный круг вопросов, что и соответствует основам компетентного подхода в обучении [1].

В современных условиях глобальной интеграции цифровых технологий важным при организации учебного процесса является демонстрация на занятиях обучающихся видео фильмов и презентаций. Это способствует визуализации учебной информации, развитию профессионального мышления, умению конкретизировать понятия, анализировать данные. Подготовка презентаций в процессе обучения позволяет сформировать, развивать и совершенствовать навыки применения информационных технологий. Это необходимо для адаптации выпускников в постоянно изменяющихся условиях на рынке труда. Примером цифровизации обучения является проведение текущего контроля по результатам изучения модулей в форме онлайн тестирования на образовательном портале вуза. Данный вид текущей аттестации способствует развитию навыков наблюдательности, запоминания, знание эталонов времени, что способствует формированию личностной практической мотивации к восприятию профессиональных знаний и приобретению навыков.

В высшем образовании особая роль отводится самостоятельной (внеаудиторной) работе, как важной составляющей всего процесса образования. Этот вид интеллектуальной деятельности как процесс профессионального самообразования и саморазвития будущего специалиста является основой всего процесса форми-

рования заявленных компетенций.

Все виды учебной деятельности в рамках освоения дисциплины «Биологическая химия» должны быть развивающими, разнообразными, вызывать интерес.

Компетентностный подход при освоении учебной дисциплины «Биологическая химия» позволяет повы-

сить качество образования и качество подготовки обучающихся, является обязательным фактором в развитии личностных качеств обучающегося, способного адаптироваться, развиваться и реализовываться в условиях современного производства.

#### Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2014. 84 с.
2. *Петренко А.А.* Компетентностный подход в образовательном процессе/ А.А. Петренко: Современные проблемы науки и образования. 2007. № 1 С. 62–65.
3. *Сулима В.Н.* Личностно-профессиональное развитие студентов в период обучения в высшем учебном заведении/ В.Н. Сулима: Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23. № 5. С. 74–78.
4. [https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetenciya\\_v\\_pedagogike/](https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetenciya_v_pedagogike/)

#### References

1. *Verbitsky A.A.* Competence approach and the theory of contextual learning. M.: IC PKPS, 2014. 84p.
  2. *Petrenko A.A.* Competence approach in the educational process/ A. A. Petrenko: Modern problems of science and education. 2007. No. 1. Pp. 62–65.
  3. *Sulima V.N.* Personal and professional development of students in the period of training in a higher educational institution/ V.N. Sulima: Vestnik Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017. Vol. 23. no. 5. Pp. 74–78.
  4. [https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetenciya\\_v\\_pedagogike/](https://spravochnick.ru/pedagogika/kompetenciya_v_pedagogike/)
-

УДК 613.6.015

UDC 613.6.015

**ВАШУНИН А.А.**

ассистент кафедры хирургических дисциплин детского возраста и инновационных технологий в педиатрии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vaa-dokb@yandex.ru

**СНИМЩИКОВА И.А.**

доктор медицинских наук, профессор, директор медицинского института, заведующий кафедрой иммунологии и специализированных клинических дисциплин, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: snimshikova@mail.ru

**МЕДВЕДЕВ А.И.**

кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой хирургических дисциплин детского возраста и инновационных технологий в педиатрии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maiorel@yandex.ru

**ЧЕСТНИХИНА А.Д.**

старший преподаватель кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: med@oreluniver.ru

**VASHUNIN A.A.**

Assistant at the Department of Pediatric Surgical Disciplines and innovative Technologies in Pediatrics, Orel State University

E-mail: vaa-dokb@yandex.ru

**SNIMSHCHIKOVA I.A.**

Doctor of Medical Sciences, Professor, Director of the Medical Institute Head of the Department of Immunology and Specialized Clinical Disciplines, Orel State University

E-mail: snimshikova@mail.ru

**MEDVEDEV A.I.**

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pediatric Surgical Disciplines and Innovative Technologies in Pediatrics, Orel State University

E-mail: maiorel@yandex.ru

**CHESTNIKHINA A.D.**

Senior Lecturer at the Department of Public Health, 90 Health and Hygiene, Orel State University

E-mail: med@oreluniver.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ СРЕДЫ\***

**RESEARCH OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF THE OREL REGION IN THE CONTEXT  
OF DIGITAL TRANSFORMATION OF THE ENVIRONMENT**

*Проведено исследование интернет-зависимости у 624 обучающихся общеобразовательных учреждений Орловской области с использованием теста Чена. Достоверно установлено наличие склонности к возникновению Интернет-зависимого поведения у большинства обучающихся и непризнание самими респондентами наличия у них интернет-аддикции.*

*Ключевые слова:* интернет-зависимость, дети, цифровая трансформация среды, шкала Чена, интернет-аддикция.

*Using the Chen test the Internet addiction study of 624 students of Orel region educational institutions was carried out. It has been reliably established that the majority of students have a tendency to Internet-dependent behavior and the respondents themselves do not realise that they have Internet addiction.*

*Keywords:* Internet addiction, children, digital transformation of the environment, Chen's scale.

Анализ современного состояния российской экономики и общества выявил болевые точки, требующие пристального внимания, и подтвердил, что для получения положительных результатов влияния мирового тренда цифровизации в России необходимо, кроме всего прочего, выявление вызовов, угроз, проблем и возможных отрицательных последствий использования информационных технологий. Система образования должна обеспечивать обществу уверенный переход в

цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека. Информатизация образования создала базу для перехода на новый уровень, направленный на подготовку специалистов, гарантированно востребованных на рынке труда, легко и свободно владеющих мобильными и интернет-технологиями, а также ориентированных на непрерывное обучение (повышение квалификации) с помощью IT-технологий. Вместе с тем указанные осо-

\* Работа выполнена в рамках гранта РФФИ 19-29-14194 «Исследование механизмов и закономерностей биологического и нейрокognитивного развития детей на принципах междисциплинарного взаимодействия и системной биологии в условиях цифровой трансформации среды».

бенности определяют приоритетные направления развития научных исследований по изучению влияния цифровых технологий на состояние здоровья и развитие обучающихся.

Целью работы явилось изучение цифровой зависимости среди обучающихся общеобразовательных учреждений Орловской области, для оценки которой использовался тест интернет-зависимости Чена.

В исследование было включено 624 респондента в возрасте от 9 до 17 лет (381 человек обучающихся женского пола и 243 – мужского пола, соответственно). Тестирование обучающихся проводилось в период с 2020 по 2021 год. Следует отметить, что среди тестируемых 467 человек составили городские жители, 157 обучающихся проживали в сельской местности.

Тестируемым, имеющим опыт пребывания в сети, было предложено выбрать один из 4-х вариантов ответа (от наименее, к наиболее подходящему) в 26-ти вопросах, включающих в себя список вариантов занятий или описание ситуаций, связанных с Интернетом, с которыми они могли бы согласиться, либо опровергнуть их (Приложение 1).

Анализ показателей проводился по пяти шкалам: Com (компульсивные симптомы) включает в себя вопросы №11, 14, 19, 20, 22; Wit (симптомы отмены) – вопросы №2, 4, 5, 10, 16; Tol (симптомы толерантности) – вопросы №3, 6, 9, 24; IH (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем) – вопросы № 7, 12, 13, 15, 17, 18, 21 и TM (проблемы с управлением временем) – вопросы №1, 8, 23, 25, 26, соответственно.

В таблицах №1, 2, 3, 4, 5 представлены данные в разрезе шкал по всей группе исследуемых вне зависимости от половой, территориальной принадлежности, а также возраста.

По результатам проведенного анализа шкал по всей выборке респондентов были вычислены ключевые симптомы Интернет-зависимости (КСИЗ), проблемы, связанные с Интернет-зависимостью (ПСИЗ) и общий CIAS балл, что в свою очередь позволило провести аналогию с контрольными значениями Шкалы Чена и выявить риски или выраженную устойчивость к Интернет-зависимости.

Суммарный средний балл по критерию КСИЗ «Ключевые симптомы Интернет-зависимости» рассчитывался по формуле:  $IA-Sym = Com + Wit + Tol$  и составил 25,657. Данный показатель в соответствии с методикой оценки шкал был больше порогового значения на 3,782 у лиц с минимальным риском развития Интернет-зависимости, меньше порогового значения на 3,816 у лиц, склонных к возникновению Интернет-

Таблица 1.

Шкала Com (Компульсивные симптомы)

№ вопроса	№11	№14	№19	№20	№22	Всего по шкале
Количество баллов	1028	1336	964	1076	1045	5449
среднее знач.	1,647	2,141	1,552	1,724	1,674	8,738

Таблица 2.

Шкала Wit (Симптомы отмены)

№ вопроса	№2	№4	№5	№10	№16	Всего по шкале
Количество баллов	1207	1203	1009	1088	1082	5589
среднее знач.	1,934	1,927	1,746	1,743	1,733	9,083

Таблица 3.

Шкала Tol (Симптомы толерантности)

№ вопроса	№3	№6	№9	№24	Всего по шкале
Количество баллов	1357	1454	1291	787	4889
среднее знач.	2,174	2,333	2,068	1,261	7,836

Таблица 4.

Шкала IH (Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем)

№ вопроса	№7	№12	№13	№15	№17	№18	№21	Всего по шкале
Количество баллов	928	881	974	841	952	989	929	6494
среднее знач.	1,487	1,411	1,56	1,347	1,526	1,584	1,488	10,403

Таблица 5.

Шкала TM (Проблемы с управлением временем)

№ вопроса	№1	№8	№23	№25	№26	Всего по шкале
Количество баллов	1577	940	839	828	811	4995
среднее знач.	2,572	1,506	1,344	1,326	1,347	8,095

зависимого поведения и меньше порогового значения на 17,010 у лиц с выраженной Интернет-зависимостью, соответственно.

Критерий ПИЗ «Проблемы, связанные с Интернет-зависимостью» был рассчитан по формуле  $IA-RP = IH + TM$  и составил 18,498, что больше порогового значения на 2,373 у лиц с минимальным риском развития Интернет-зависимости, меньше на 4,344 у лиц, склонных к возникновению Интернет-зависимого поведения, и меньше на 14,502 у лиц с выраженной Интернет-зависимостью, соответственно.

Общий CIAS балл рассчитывался по формуле:  $Com + Wit + Tol + IH + TM$  и был равен 44,155. В соответствии с методикой оценки шкал, полученное значение укладывается в промежуток значений от 43 до 64, что попадает под критерий «Наличие склонности к возникновению Интернет-зависимого поведения» в исследуемой группе.

Стоит отметить, что в компонентах Интернет-зависимости основную роль играют компульсивные симптомы, проблема управлением временем и проблемы, связанные с использованием Интернета.

При оценке средних значений каждого компонента шкалы Com (Таб. 6), 51% респондентов отмечает отсутствие негативного влияния интернета, 29% считают уровень низким, 14% средним и лишь 6% отмечают высокий уровень негативного влияния Интернета.

При оценке средних значений компонентов шкалы IH (Таб. 7) распределение ответов респондентов было аналогично предыдущей шкале. Так 67% обучающихся не отмечают проблем, связанных с использованием интернета, оставшиеся респонденты отмечают наличие проблем, из которых 21% считают их уровень низким, 9% – средним и лишь 3% – высоким, соответственно.

Анализ данных шкалы TM (Таб. 8) показал, что 64% обучающихся не отмечают проблем с влиянием Интернета на их время, при этом наличие проблем со временем установлено у 36% респондентов. Стоит отметить, что 17% считают уровень проблем со временем низким, 12% – средним и лишь 7% – высоким, соответственно.

Обращает на себя внимание тот факт, что несмотря на то, что показатель CIAS достоверно свидетельствует о наличии склонности к возникновению Интернет-зависимости у обучающихся, детальный анализ каждого отдельного компонента трех основных шкал свидетельствуют о непризнании самими респондентами наличия у них интернет-аддикции.

Таким образом, полученные результаты определяют актуальность проведения дальнейших междисциплинарных исследований, направленных на изучение закономерностей биологического и нейрокогнитивного развития обучающихся в условиях цифровой трансформации среды и поиск новых безопасных цифровых технологий.

Таблица 6.

Анализ компонентов шкалы Com

№ вопроса	№11	№14	№19	№20	№22	ср. знач.	% от общего числа респ-ов
отсутствует	345	213	384	324	318	316,8	51%
низкая	174	195	150	188	216	184,6	29%
средняя	85	131	75	72	65	85,6	14%
высокая	20	85	15	40	25	37	6%

Таблица 7.

Анализ компонентов шкалы IH

№ вопроса	№7	№12	№13	№15	№17	№18	№21	ср. знач.	% от общего числа респ-ов
отсутствует	408	441	400	461	403	377	423	416,14	67%
низкая	150	122	127	121	134	155	122	133	21%
средняя	44	48	68	30	67	66	54	53,85	9%
высокая	22	13	29	12	20	26	25	21	3%

Таблица 8.

Анализ компонентов шкалы TM

№ вопроса	№1	№8	№23	№25	№26	ср. знач.	% от общего числа респ-ов
отсутствует	106	446	477	484	476	397,8	64%
низкая	192	86	96	93	95	112,5	17%
средняя	217	46	34	30	37	72,8	12%
высокая	109	46	17	17	16	41	7%

**Шкала Чена**

Вы пользовались Интернетом в течение последних 6 месяцев?

ДА (Пожалуйста, продолжите заполнение пунктов теста Ч II)

НЕТ (Остановитесь на этом, пожалуйста)

Инструкция: Ниже приведен список вариантов занятий или описание ситуаций, связанных с Интернетом, с которыми могли бы согласиться люди, имеющие опыт пребывания в сети. Пожалуйста, прочитайте каждый из них внимательно, и отметьте галочкой (✓) тот ответ, который наиболее точно отражает характер Вашего пребывания в Интернете за последние 6 месяцев.

Вам предлагаются 4 варианта ответа: от наименее, к наиболее подходящему: **совсем не подходит (1), слабо подходит (2), частично подходит (3), полностью подходит (4)**.

Пожалуйста, отметьте только один ответ для каждого пункта и не пропускайте ни одного пункта.

	1	2	3	4
1. Мне не раз говорили, что я провожу слишком много времени в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Я чувствую себя некомфортно, когда я не бываю в Интернете в течение определенного периода времени.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Я замечаю, что все больше и больше времени провожу в сети.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Я чувствую, беспокойство и раздражение, когда Интернет отключен или недоступен.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Я чувствую себя полным сил, пребывая онлайн, несмотря на чувствующуюся ранее усталость.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Я остаюсь в сети в течение более длительного периода времени, чем намеревался, хотя я и планировал только «зайти на минутку».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Хотя использование Интернета негативно влияет мои отношения с другими людьми, количество времени, потраченного на Интернет, остается неизменным.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Несколько раз (>1) я спал менее четырех часов из-за того, что «завис» в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. За последний семестр (или за последние 6 месяцев) я стал гораздо больше времени проводить в сети	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Я переживаю или расстраиваюсь, если приходится прекратить пользоваться Интернетом на определенный период времени.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Мне не удается преодолеть желание войти в сеть.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Я отмечаю, что я выхожу в Интернет вместо личной встречи с друзьями.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. У меня болит спина или я испытываю другого рода физический дискомфорт после сидения в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Мысль зайти в сеть приходит мне первой, когда я просыпаюсь утром.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Пребывание в Интернете привело к возникновению у меня определенных неприятностей в школе или на работе.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Пребывая вне сети в течение определенного периода времени, я ощущаю, что упускаю что-то.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Мое общение с членами семьи сокращается из-за использования Интернета.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Я меньше отдыхаю из-за использования Интернета.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Даже отключившись от Интернета после выполненной работы, у меня не получается справиться с желанием войти в сеть снова.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Моя жизнь была бы безрадостной, если бы не было Интернета.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Пребывание в Интернете негативно повлияло на мое физическое самочувствие.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Я стараюсь тратить меньше времени в Интернете, но безуспешно.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Для меня становится обычным спать меньше, чтобы провести больше времени в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Мне необходимо проводить всё больше времени в Интернете, чтобы получать то же удовлетворение, что и раньше.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Иногда у меня не получается поесть в нужное время из-за того, что я сижу в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Я чувствую себя усталым днем из-за того, что ночью сидел в Интернете.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Библиографический список

1. *Анохина Е.М., Косов Ю.В., Халин В.Г., Чернова Г.В.* Системные риски управления при реализации государственной политики в области образования и науки: анализ проблемной ситуации, риски и их идентификация // Управленческое консультирование. 2016. № 10. С. 8–26.
2. *Мельникова Е.С.* ИКТ и вред здоровью учащихся, Психология, социология и педагогика. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6205>
3. *Малыгин В.Л., Хомерики Н.С., Смирнова Е.А., Антоненко А.А.* Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Интернет-зависимое поведение, клиника и диагностика. 2011, №4, С. 86–92.
4. *Chen Y., Peng S.S.* University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation // *Cyberpsychology & Behavior* 2008. vol.11. Pp.467–469.
5. *Yen J., Yen C., Chen C., Tang T., Ko C.* The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference // *Cyberpsychology & Behavior* 2009. vol. 12. P.187–191.

### References

1. *Anokhina E.M., Kosov Yu.V., Khalin V.G., Chernova G.V.* Systemic management risks in the implementation of state policy in the field of education and science: analysis of the problem situation, risks and their identification // *Management consulting*. 2016. № 10. Pp. 8–26.
  2. *Melnikova E.S.* ICT and harm to the health of students, *Psychology, sociology and pedagogy*. 2015. № 12 [Electronic resource]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/12/6205>
  3. *Malygin V.L., Khomeriki N.S., Smirnova E.A., Antonenko A.A.* *Journal of Neurology and Psychiatry*. S.S. Korsakov. Internet addiction behavior, clinical presentation and diagnostics. 2011, №4, Pp. 86–92
  4. *Chen Y., Peng S.S.* University students' Internet use and its relationships with academic performance, interpersonal relationships, psychosocial adjustment, and self-evaluation // *Cyberpsychology & Behavior*. 2008. vol.11. Pp.467–469.
  5. *Yen J., Yen C., Chen C., Tang T., Ko C.* The association between adult ADHD symptoms and internet addiction among college students: the gender difference // *Cyberpsychology & Behavior* . 2009. vol. 12. Pp.187–191.
-

УДК 378.147.13

UDC 378.147.13

**ГРЯДУНОВА Е.Н.**

кандидат технических наук, доцент, кафедра мехатроники, механики и робототехники, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**ТОКМАКОВА М.А.**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

**ГРЯДУНОВА М.А.**

студент, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: gorin57@mail.ru

**GRYADUNOVA E.N.**

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Mechatronics, Mechanics and Robotics, Orel State University

E-mail: gryadunova65@mail.ru

**TOKMAKOVA M.A.**

Graduate Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

**GRYADUNOVA M.A.**

Student, Orel State University

E-mail: gorin57@mail.ru

### ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С УЧЕТОМ РЕКОМЕНДАЦИЙ КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ\*

#### ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION, TAKING INTO ACCOUNT THE RECOMMENDATIONS OF COGNITIVE PSYCHOLOGY

*В статье сделана попытка применить результаты исследований когнитивных психологов к процессу организации учебного процесса в высшей технической школе. Рассмотрены вопросы конкретизации знаний по инженерным дисциплинам, роль тестирования в образовательном процессе. Уделено внимание методике изложения материала и определения оптимального промежутка времени для изучения общетехнических дисциплин.*

*Ключевые слова:* когнитивная психология, знания, образование, тест, память.

*The article makes an attempt to apply the research results of cognitive psychologists to the process of organizing the educational process in a higher technical school. The issues of concretization of knowledge in engineering disciplines, the role of testing in the educational process are considered. Attention is paid to the methodology of presenting the material and determining the optimal period of time for the study of general technical disciplines.*

*Keywords:* student, teacher, research work, training, graduating departments.

Успехи когнитивных психологов, исследовавших способы познавательной деятельности человека: развитие памяти, воображения, логического мышления, требуют переработки существующих методов обучения [1–3]. Результаты психологических исследований должны быть использованы для создания конкретных методик и форм организации обучения не только в средней, но и в высшей школе. Анализ литературы, [2, 6, 7] показал, что много из того, о чем сейчас пишут когнитивные психологи, практически было использовано в советских технических ВУЗах. Тот факт, что старые инженеры, получившие техническое образование 50–60 лет тому назад и сейчас могут сделать эскиз детали и рассчитать на прочность простейшую конструкцию, говорит о том, что классические способы образования не так уж плохи.

#### Основная часть

Что значит получить хорошее профессиональное образование. Это значит, при возникновении необходимости решить профессиональную проблему, уметь из-

влекать из памяти нужные знания и использовать их. И так, во-первых, необходимый багаж знаний должен быть накоплен. Проектное обучение, столь модное совсем недавно, подвергается когнитивными психологами серьезной критики. Невозможно проявить творческий подход к созданию проекта, если нет знаний по элементам этого проекта. Для решения любой технической задачи необходимо освоить несколько фундаментальных предметов: начертательную геометрию, чтобы изобразить пространственную фигуру на плоскости, инженерную графику, чтобы грамотно начертить чертеж. Для расчетов на прочность и жесткость элементов конструкций необходимо освоить теоретическую механику и сопротивление материалов. Понять кинематику и динамику движения машин помогает такая наука как теория машин и механизмов. Кроме того, студент должен владеть методами математического расчета и компьютерным моделированием. Считается, что, решая проектную задачу, обучающийся вынужден будет обратиться

\* Представленный материал выполнен в рамках проекта №9.2952.2017/4.6. государственного задания.

к изучению этих предметов и сам освоит необходимый материал. Но практика показывает, что студент теряется в потоке информации, а нехватка элементарных знаний не дает ему возможности правильно сформулировать вопрос. В личном общении квалифицированный профессор мог бы сразу подсказать студенту направление, в котором ему двигаться для решения поставленной задачи. Но в настоящее время, в отечественной высшей школе наметился переход на европейский стиль общения преподавателя и студента – посредством электронной почты и электронных личных кабинетов. Таким образом, обучающийся должен суметь сформулировать вопрос письменно, порой, не зная специальных терминов и понятий. На не точно сформулированный запрос информационная сеть предлагает студенту несколько вариантов поиска решений, некоторые из которых – тупиковые. Таким образом, даже для поиска нужной учебной литературы, студенту необходимо получить начальные знания по предмету и ознакомиться с терминами и определениями основных понятий дисциплины.

До 1988 содержание учебной дисциплины утверждалось МИН ВУЗом СССР, и там четко прописывались темы, которые студент должен освоить. Например, по теоретической механике: условия равновесия твердых тел, уравнение Лагранжа. В 1992 году появились «образовательные стандарты». В ФГОСах прописаны компетенции, например, «способен строить и решать математические модели в соответствии с направлением подготовки и специализацией». И каждый ВУЗ сам вправе решать, какие разделы теоретической механики можно оставить для изучения на данном направлении бакалавриата, что бы обучающийся был способен «строить и решать». Конкретизация знаний по каждому отдельному предмету просто необходима – это кирпичики, из которых строится здание науки. Имея эти «кирпичики» можно строить разные дома, вот здесь и проявляется творческий подход. Талантливый от природы человек не может быть хирургом пока не выучит название всех косточек в скелете человека и не запомнит строение мышечного аппарата, так же не может стать инженером, не выучив названия деталей и механизмов и не научившись чертить. Специалисты своего дела разговаривают на своем языке – медицинскими, биологическими, техническими терминами. Без знания этого языка невозможна творческая работа отдельно взятого индивида, а тем более коллектива. В формулировке психолога Роберта Стернберга и двоих его коллег, «невозможно на практике применить знания, если знаний нет и применять нечего» [8]. Только имея определенную базу знаний можно найти новый творческий подход к решению проблемы. Преподаватель на первой же лекции должен убедительно доказать аудитории, что усвоение новых знаний – это единственный путь к постижению дисциплины. Это не легкий путь, но только он приводит к успеху.

Задача образовательного процесса состоит не в том, чтобы студент успешно сдал экзамен, а в том, чтобы он мог воспользоваться полученными знаниями даже че-

рез несколько лет после окончания учебы. «Хорошая память – не значит буквальная, скорее, – осмысленная» [4, с. 9]. Многочисленные исследования показали, что чем больше сил и времени тратить обучающийся на решение и осмысление задачи, тем дольше эта информация хранится в памяти. Студент самостоятельно сделавший расчетно-графическую работу, например, по начертательной геометрии, понимает указания преподавателя и быстро исправляет допущенные ошибки. Списанная, даже идеально оформленная работа, не дает новых знаний. К сожалению, еще в школе большинство учеников не прилагают умственных усилий для решения физической или математической задачи. Склонны подсмотреть готовый ответ в решебники очень велик. Но высшая школа дает возможность педагогу составить такие задачи по начертательной геометрии, теоретической механике и т.д., решений которых нет в интернете. Это большая методическая работа: весь необходимый теоретический материал должен быть изложен в лекционном курсе, в методическом пособии разобраны решения задач по данной теме. Задачи же, предложенные для самостоятельного решения, должны быть оригинальные. В течении обучения мы фиксировали студентов, которые регулярно выполняли творческие самостоятельные задания и участвовали в предметных олимпиадах по общетехническим дисциплинам. Все эти обучающиеся сдали экзамены на высший балл. Кроме того, при выполнении выпускной квалификационной работы они без труда восстановили знания, полученные год-два тому назад и сумели их применить.

Когнитивные психологи утверждают: «материал усваивается лучше, если подавать его постепенно, регулярно возвращаясь к пройденному материалу» [1]. Но это невозможно, если такая наука, как сопротивление материалов, даже для строительных направлений бакалавриата изучается один семестр. Преподаватель за 10–12 лекций должен выложить студенту весь теоретический материал. Тогда как, в советской высшей школе предмет сопротивление материалов изучался три семестра, то есть через год, обучающему необходимо было восстановить свои знания по первому разделу дисциплины – простые виды деформации. Занятия проходили два раза в неделю: лекция и практика, в конце семестра – лабораторные работы. При этом студенту выдавалось обязательное контролируемое преподавателем домашнее задание, которое он должен был не только сделать, но и отчитать в дополнительно отведенное время. В настоящее время интенсивное обучение в течение одного семестра, несмотря на неплохие экзаменационные оценки, приводит практически к нулевым остаточным знаниям к концу обучения в ВУЗе. Исследования предостерегают: скороспелые плоды интенсивного обучения быстро «увядают» и стираются из памяти [1].

Программа обучения в высшей школе должна быть построена так, чтобы знания, полученные студентами на начальных курсах, были востребованы на старших. Для этого профессорско-преподавательскому составу, ведущему специальные профессиональные дисципли-

плины, надо определить входные параметры знаний и обозначить дисциплины, которые их обеспечат. В тоже время, преподавателям общетехнических дисциплин стоит подумать о конкретных примерах применения знаний для разных специальностей. В высшей технической школе в образовательном процессе всегда существовал инервлинг – перемеживание взаимосвязанных тем. Изучая теоретическую механику, студенту необходимо вспомнить решение дифференциальных уравнений и применить математический аппарат к решению конкретной задачи по механике. На занятиях по теории машин и механизмов он применит знания, полученные на предмете теоретическая механика: принцип Даламбера, уравнение Лагранжа и т.д. Но, сегодня вопрос междисциплинарного взаимодействия имеет особую роль – «это способ расширения научного мировоззрения в направлении обогащения знаний, методологии языка одной научной дисциплины за счет знаний, методологии и языка другой научной дисциплины, формирующий моральную ответственность за результаты и последствия теоретических исследований и профессиональной деятельности, уровень которой определяется рамками взаимодействующих дисциплин» [5].

Сегодняшний электронный форм чтения лекций, когда можно вывести на экран уже готовые формулы и графики, позволяет дать студентам очень большой объем информации. Но это не значит, что они ее усвоят. На лекциях в качестве примера, применения теоретических выкладок для решения практической задачи, профессор чаще всего разбирает одну из сложнейших задач. Подразумевая, что с простейшей задачей студент справиться сам. Эта одна из методических ошибок преподавателей высшей школы. Если на практическом занятии по сопротивлению материалов, после прочтения лекции, предложить для решения простую задачу, то 75-80% студентов не могут самостоятельно с ней справиться. Это говорит о том, что большинство обучающихся не могут вычленивать из одной сложной задачи несколько простых. Однажды, ко мне обратилась за помощью студентка – подготовить ее к сдаче экзамена по сопротивлению материалов. Девушка утверждала, что не в состоянии понять данный предмет, а до экзамена осталось чуть больше месяца. При этом она неплохо знала теоретические формулы, но не могла освоить построение эпюр. Студентка принесла на занятие примерные экзаменационные задачи и попросила их разобрать. Задачи были сложные: содержали различные виды нагрузки и совместное действие нескольких силовых факторов. После подробного и обстоятельного совместного решения одного из экзаменационного вопроса, я попросила решить ее простенькую задачу в одно действие и девушка не смогла. Стало ясно, что такая методика обучения не приведет нас к успеху. Мы договорились, что я буду объяснять решение простой задачи, например, на центральное растяжение или на изгиб с действием одной сосредоточенной силой и давать ей на самостоятельное решение от пяти до семи задач. Условие было одно – все задачи должны быть письменно оформлены.

Через день мы встречались, я проверяла сделанные задачи и давала новые, постепенно усложняя их. Через три недели я «подсунула» ей для решения одну из экзаменационных задач, и студентка спокойно и уверенно построила эпюры внутренних силовых факторов для сложного вида нагружения. Таким образом, для данного типа, обучающего синтез полученных «элементарных» знаний, является более приемлемым способом обучения, чем анализ сложных конечных знаний. Так как, мы имеем в ВУЗе довольно разный контингент обучающихся и хотим, чтобы все пришедшие учиться на первый курс получили дипломы, то должны учитывать особенности психологического восприятия обучению.

Чтобы понять усвоил ли студент теоретический материал, изложенный в лекции, можно дать им не большой текст. Такой прием как «припоминание» – вызывание из памяти новых фактов значительно эффективнее при обучении, чем повторное прочтение лекции. Тестирование – это способ выявить и проработать свои слабые стороны. Уверенные в себе люди переоценивают степень своего владения новым материалом, другие напротив думают, что они ничего не запомнили. С помощью тестирования, студент сам оценивает свои знания и находит пробелы в образовании. Сдавая промежуточный тест у него нет страха получить неудовлетворительную оценку, и психологического дискомфорта, что твои пробелы увидят сокурсники. Его уровень знаний пока видит только он, и у обучающего есть время восполнить знания. Надо превратить тестирование в элемент образования из элемента контроля. Тестирование – это не одноразовый тест с необозримым количеством вопросов по всему курсу, который приводит в трепет даже отличников, так как он определяет экзаменационную оценку. Тесты должны быть небольшими: 10–12 вопросов по одной лекции, 3–4 простейшие задачи по практическому занятию. У студента должна быть возможность сдать такой тест несколько раз, сразу после лекции и через две-три недели, когда появились новые знания, связанные с предыдущими. При этом отмечено, что обучающий после нескольких практических занятий, сдает тест более осознано. Хотя, результаты тестирования практически не отличаются по количеству баллов, но сам студент утверждает, что теперь сознательно выбирает правильный ответ. Когнитивные психологи оценивают тестирование, как активное припоминание, которое значительно помогает усвоить новый материал. В настоящее время, создавая онлайн-курсы по общетехническим дисциплинам, мы предусматриваем проверочное тестирование обучающихся после каждой лекции. Ребята могут пройти тестирования несколько раз, выявляя свои пробелы в знаниях.

Во втором семестре 2020/2021 года обучения был размещен в системе дистанционного обучения «ОГУ Онлайн» Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева курс «Инженерная графика». На этот курс было записано две группы, изучающие данную дисциплину. Курс лекции для обеих групп читался по классической методике в аудитории, практические

занятия проводились так же очно. Но студенты контрольной группы должны были в течении недели после прослушивания лекции, прочитать ее дистанционно и пройти небольшой тест. Система «ОГУ Онлайн» позволяет следить за событиями, проходящими в реальном времени и фиксировать просмотр учебного материала (рисунок 1). Таким образом, студенты контрольной группы в любое удобное для них время просматривали прочитанный им лекционный материал. В завершении курса «Инженерная графика» студенты прошли тестирование по двум разделам курса «Техническое черчение» и «Машиностроительное черчение», содержащим соответственно пятьдесят и сорок вопросов.

Проведенный анализ ответов показал, что студенты контрольной группы итоговый тест сдали намного лучше, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты итогового тестирования

Группа	Количество студентов, получивших итоговый балл 80...100 баллов	Количество студентов, получивших итоговый балл 0...79 баллов
1 группа (контрольная)	8	3
2 группа	4	8

Для оценки достоверности полученных результатов был использован критерий Фишера. В качестве нулевой гипотезы  $H_0$  выдвинуто предположение о незначимости дистанционного повторения лекционного материала и промежуточного тестирования на результат конечного тестирования. Обработка результатов проводилась автоматически. Как видно из расчетов, нулевая гипотеза отвергается, значит мы можем сделать вывод о значимости повторения материала с помощью электронных онлайн-курсов на качество процесса обучения по данному курсу (рисунок 2). Предложенная методика обучения общетехнической дисциплины «Инженерная графика» помогает студенту лучше усвоить теоретический материал, а значит дает ему возможность применить эти знания на практике. Использование подобной формы обучения по ряду дисциплин обеспечить формирование общетехнических компетенции.

И все же, чтобы понять усвоил ли обучающийся новый материал, необходимо личное общение с педагогом, только он может оценить правильно ли сформулировал студент смысл изученного собственными словами, и может ли он соотнести новую информацию с тем, что уже знает. Может ли он выделить главные идеи из нового материала и строить из них ментальные модели. Поэтому, аудиторные практические занятия по инженерному графика являются неотъемлемой частью обучения.

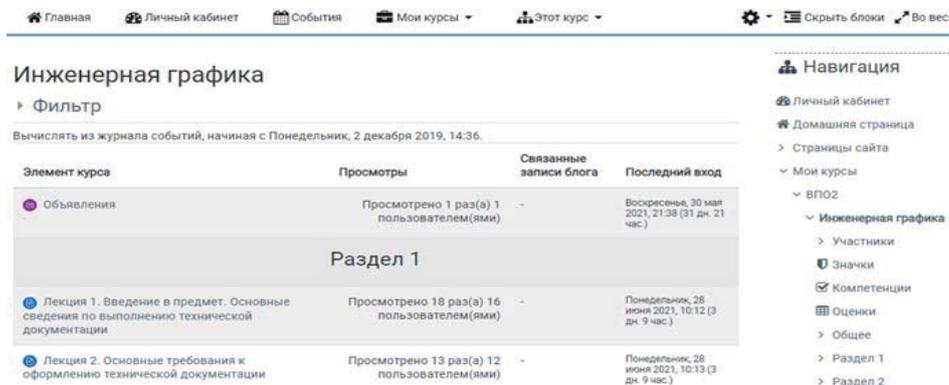


Рис. 1. Отчет о деятельности участников курса.

Группы	"Есть эффект": задача решена	"Нет эффекта": задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
1 группа	8 (72.7%)	3 (27.3%)	11 (100%)
2 группа	4 (33.3%)	8 (66.7%)	12 (100%)



Ответ:  $\Phi^*_{эмп} = 1.945$

Полученное эмпирическое значение  $\Phi^*$  находится в зоне неопределенности.  $H_0$  отвергается

Рис. 2. Результаты автоматического расчета критерия Фишера.

### Заключение

Таким образом, в высшей школе обучающий должен овладеть профессиональными знаниями, с помощью которых он мог общаться со специалистами в области своей будущей профессии. Занятия, растянутые во временном интервале, позволяют студенту вернуться к изученному материалу на новом уровне знаний и сделать эти знания осознанными. Использование различных методик обучения, учитывающих психологические особенности обучающихся, дает возможность

получить качественное образование большему количеству студентов.

Результаты исследования показывают, что способ обучения с параллельным прохождением онлайн-курса по дисциплине имеет более высокую эффективность по усвояемости теоретических знаний по сравнению с обычной методикой обучения. Применение периодического тестирования как инструмента обучения, а не только контроля, служит для осознания уровня своего знания и закрепления новых понятий.

### Библиографический список

1. Браун, Генри Рёдигер, Марк Макдэниэл. Запомнить всё: Усвоение знаний без скуки и зубрежки. СПб. Наука образование. 2011. 117с. <https://www.rulit.me/books/zapomnit-vsyo-usvoenie-znaniy-bez-skuki-i-zubrezhki-rea> (дата обращения: 14.04.2021).
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / Б. М. Величковский. 2-е изд., испр. и доп. М: Юрайт, 2019. 405 с.
3. Елианский С.П. Измерение когнитивных феноменов эффективности обучения и разработка экспериментальных технологий проверки влияния этих феноменов на качество обучения / Когнитивная психология в образовании. Сборник научных статей. Под редакцией С.П. Елшанского. М, 2020. С. 64–80.
4. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. М.: Московский психолого-социальный институт. 2000. 608 с.
5. Мокий В.С., Лукьянова Т.А. Междисциплинарные взаимодействия в современной науке: подходы и перспективы / Экономическая наука современной России №3 (78). 2017. С.7–21.
6. Роберт Сало. Когнитивная психология. СПб: Питер, 2011. 589с.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.:Питер, 2005. 334с.
8. Sternberg R. J. , E. L. Grigorenko & L. Zhang, Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment, Perspectives on Psychological Science 3 (2008), Pp. 486–506.

### References

1. Brown, Henry Rödiger, Mark McDaniel. Remember everything: Assimilation of knowledge without boredom and cramming. SPb. Science education. 2011.117s. <https://www.rulit.me/books/zapomnit-vsyo-usvoenie-znaniy-bez-skuki-i-zubrezhki-rea> (date accessed: 04/14/2021).
2. Elshansky S.P. Measuring cognitive phenomena of learning efficiency and the development of experimental technologies for testing the impact of these phenomena on the quality of learning / Cognitive psychology in education. Collection of scientific articles. Edited by S.P. Elshansky. M, 2020.S. 64-80.
3. Velichkovsky BM Cognitive science. Fundamentals of the psychology of cognition in 2 volumes. Volume 1: textbook for undergraduate and graduate programs / B. M. Velichkovsky. 2nd ed., Rev. and add. M: Yurayt, 2019.405 p.
4. Zinchenko T.P. Cognitive and Applied Psychology. M.: Moscow Psychological and Social Institute. 2000. 608 p.
5. Mokiy V.S., Lukyanova T.A. Interdisciplinary interactions in modern science: approaches and prospects / Economic science of modern Russia №3 (78). 2017.S. 7-21.
6. Robert Salo. Cognitive Psychology. SPb: Peter, 2011.589s.
7. Kholodnaya M.A. Cognitive Styles. On the nature of the individual mind. SPB.: Peter, 2005.334s.
8. Sternberg R. J. , E. L. Grigorenko & L. Zhang, Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment, Perspectives on Psychological Science 3 (2008), P 486–506.

УДК 378.1

UDC 378.1

**ДОГАДИНА М.А.**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, доцент кафедры защиты растений и экотоксикологии, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

**ТЯПКИНА А.П.**

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой зоологии, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: angelikpt@mail.ru

**ПРАВДЮК А.И.**

обучающийся, Орловский государственный аграрный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: pravduk11@yandex.ru

**ТЯПКИН А.С.**

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

**DOGADINA M.A.**

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Plant Protection and Ecotoxicology, Oryol State Agrarian University of N.V. Parakhin

E-mail: marinadogadina@yandex.ru

**TYAPKINA A.P.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Zoology, Orel State University

E-mail: angelikpt@mail.ru

**PRAVDIUK A.I.**

Learner, Orel State University

E-mail: pravduk11@yandex.ru

**TYAPKIN A.S.**

Learner, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ  
«УПРАВЛЕНИЕ РЕСУРСНЫМИ РЫНКАМИ В АПК»**

**ECONOMIC JUSTIFICATION AND PROSPECTS OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE MASTER'S SCHOOL  
«MANAGEMENT OF RESOURCE MARKETS IN AIC»**

*Востребованность программ магистратуры в высшей школе складывается из принципиально нового и современного подхода к содержанию образовательных программ, обеспечивающих формирование профессиональных компетенций, востребованных на рынке труда. В статье предпринята попытка раскрыть требования к специалисту в области агроменеджмента, представить образовательную программу, направленную на подготовку востребованного выпускника, адаптированную к изменяющимся условиям АПК на основе мониторинга востребованности на рынке труда. Проведен расчет параметров доходности образовательной программы и условий точки безубыточности. Смоделированная образовательная программа предполагает тесное взаимодействие с лидерами в области аграрной науки и инноваций, передачу доли учебных дисциплин учебного плана в другие программы, а также реализацию онлайн дисциплин.*

*Ключевые слова:* ресурсные рынки в АПК, программа магистратуры, агроменеджмент, конкурентноспособность выпускника, сетевое взаимодействие, агрибизнес.

*The demand for master's programs in higher education is based on a fundamentally new and modern approach to the content of educational programs that ensure the formation of professional competencies in demand on the labor market. The article makes an attempt to reveal the requirements for a specialist in the field of agricultural management, to present an educational program aimed at training a demanded graduate, adapted to the changing conditions of the agro-industrial complex based on monitoring the demand in the labor market. The calculation of the parameters of the profitability of the educational program and the conditions of the break-even point was carried out. The simulated educational program assumes close cooperation with leaders in the field of agricultural science and innovation, the transfer of a share of the academic discipline of the curriculum to other programs, as well as the implementation of online disciplines.*

*Keywords:* resource markets in the agro-industrial complex, master's program, agricultural management, graduate competitiveness, networking, agribusiness.

Агропромышленный комплекс России является сегодня наиболее динамично развивающимся сектором национальной экономики, даже на фоне текущего мирового кризиса от влияния пандемии ковид-19. Для аграрного производства характерен рост конкурентоспособности отечественных экспортеров и стимулирование импортозамещения. Несмотря на сложную ситуацию в экономике, для некоторых направлений российского АПК

сегодня открываются возможности для развития. По данным Минсельхоза, отрасли, ориентированные на экспорт, такие как производство зерна, масличных культур и продуктов их переработки, а также рыбохозяйственный комплекс получают мощную поддержку от снизившегося курса рубля [1, 2, 3, 4]. Сегодня идет процесс активного внедрения новейших технологий в агропромышленное производство. По данным АЦ МСХ, в 30 субъектах

РФ сельхозпредприятия используют элементы точного земледелия с применением ИТ-технологий, включающих дифференцированный подход при посеве, внесении удобрений, борьбе с сорняками, орошении, обработке почвы, точное разбрасывание энтомофагов и т.д. Процесс продвижения современных технологий идет пока медленно, что может быть связано с отсутствием качественного анализа экономической эффективности конкретных решений, несовершенстве правовой поддержки, нехватке высококвалифицированных кадров, ориентированных на профессиональные компетенции в области экономики и аграрного бизнеса. Следует отметить, что спрос на таких специалистов с современным производством огромный [5, 6, 7].

Орловская область относится к среднеразвитым агропромышленным регионам, входит в третью группу рейтинга инновационного развития регионов с отставанием от лидера (г. Москва) на 60% и рангом равным 62 (рис. 1, 2).

Орловская область является регионом-транзитом абитуриентов и молодых специалистов. Вузы региона востребованы среди выпускников школ и работают на внешний и локальный рынки труда (показатель востребованности >1; показатель послевузовской миграции > 0,33). Сравнительная оценка численности студентов, поступивших сразу после школы на очную форму обучения, а также общая численность выпускников школ (данные 2020 г.) и показатель востребованности региональной системы высшего образования показан в таблице 1. Приведена сравнительная оценка показателя востребованности региональной системы высшего образования на примере регионов-магнитов и региона-транзита. Типология регионов России на основе показателей востребованности вузов региона среди выпускников школ и послевузовской миграции выпускников вузов региона представлена на рисунке 3.

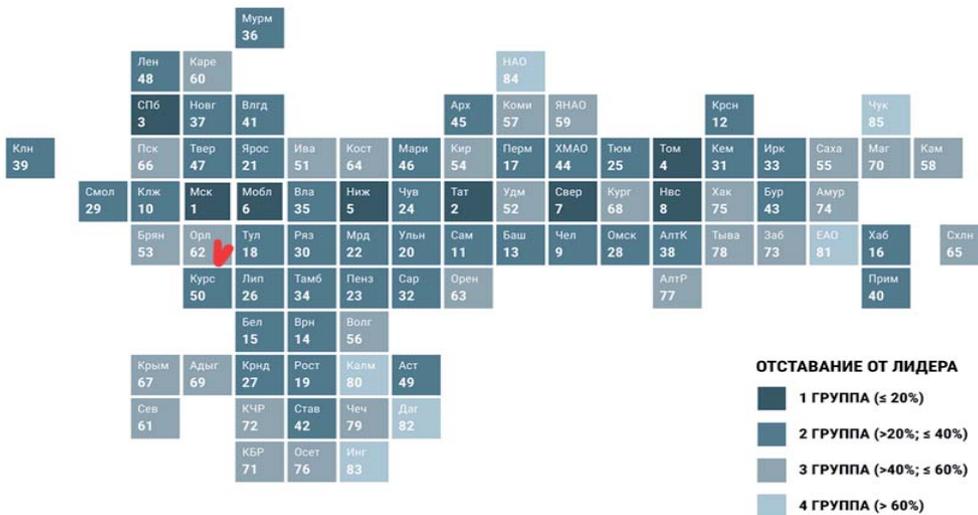


Рис. 1. Рейтинг субъектов Российской Федерации по значению российского регионального инновационного индекса (РРИИ).

Регион	Группа по РРИИ	Ранг по РРИИ
Москва	I	1
Орловская область	III	62

Рис. 2. Место Орловской области в Группе и Ранге в РРИИ [8].



Рис. 3. Типология регионов России на основе показателей востребованности вузов региона среди выпускников школ и послевузовской миграции выпускников вузов региона [9].

Таблица 1.

Показатель востребованности региональной системы высшего образования

Регион	Численность студентов, поступивших сразу после школы на очную форму обучения, чел.	Численность выпускников школ, чел.	Показатель востребованности региональной системы ВО
Санкт-Петербург и Ленинградская область	38097	24592	2,31
Томская область	6587	5030	1,95
Москва и Московская область	81978	80748	1,52
...			
Орловская область	2400	3172	1,12

ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина» является центральным, крупным, динамично развивающимся образовательным, научно-исследовательским, культурным учреждением региона. Университет является победителем конкурса инновационных образовательных программ приоритетного национального направления «Образование», Лауреатом конкурса «100 лучших вузов России» в номинации «Лучший инновационный вуз», 1 место среди Орловских вузов, 4 место среди аграрных вузов России.

На базе ФГБОУ ВО Орловский ГАУ создана «Ассоциация научно-образовательный комплекс», включающий аграрный университет, ведущие научно-исследовательские учреждения России. ВУЗ входит в Вышеградскую Ассоциацию Университетов – союз аграрных и естественнонаучных вузов Восточной Европы, в члены Евразийской Ассоциации Университетов, является соучредителем Ассоциации аграрных вузов ЦФО РФ» [10].

Посредством сетевого взаимодействия между университетом, предприятиями АПК и бизнес-сообществом сформирована современная материально-техническая база, учебные классы, специализированные лаборатории и демонстрационные центры компаний-лидеров в сфере агробизнеса: Syngenta Group, BAUER, Щелково-Агрохим, ФосАгро. В 2021 г. ФосАгро и Орловский ГАУ организовали уникальный тренинговый центр для осуществления совместных образовательных проектов и научных разработок. Совместно с АО «Россельхозбанк» открыта специализированная IT-аудитория. Одним из приоритетных направлений сотрудничества с агробизнесом является организация практик студентами с последующим трудоустройством.

Цель работы – экономическое обоснование разработки образовательной программы магистратуры, востребованной на рынке труда.

Нами разработана программа магистратуры: «Управление ресурсными рынками в АПК», направленная на подготовку высококвалифицированных специалистов, агрокосультантов в области агробизнеса, ресурсных аграрных рынков, в широком спектре государственного и негосударственного секторов экономики.

Механизм управления ресурсными рынками в АПК является сложной многофункциональной системой, обеспечивающей оптимизацию ресурсов с целью

устойчивого и эффективного развития аграрного сектора экономики.

Квалификация – магистр. Направление – менеджмент.

Форма обучения – очная с применением дистанционных образовательных технологий.

Основными конкурентами являются программы-аналоги отечественных и зарубежных вузов («Мировые аграрные рынки» – МГИМО МИД России, Ставропольский ГАУ, Краснодарский ГАУ, стоимость обучения 760 т.р.)

Конкурентные преимущества программы:

- междисциплинарный подход. Программа направлена на подготовку специалистов по управлению ресурсными рынками в АПК с учетом интеграции естественнонаучных и экономических знаний, цифровизации современных процессов;

- связь с бизнесом. Изучение опыта ведущих мировых компаний в области аграрной науки и инноваций (Syngenta Group, BAYER, Щелково-Агрохим, ФосАгро; Мираторг)

- связь с научными организациями. ФГБНУ ФНЦ ВНИИЭСХ (Всероссийский научно-исследовательский институт экономики сельского хозяйства) (г. Москва); ФГБНУ ВНИИЗБК (Всероссийский научно-исследовательский институт зернобобовых культур) (г. Орёл); ФГБНУ ВНИИСПК (Всероссийский научно-исследовательский институт селекции плодовых культур) (г. Орёл);

- трудоустройство. Практики и стажировки в передовых компаниях с последующим трудоустройством;

- адаптированная к изменяющимся к условиям АПК программа магистратуры, на основе мониторинга востребованности на рынке труда;

- региориентированность. Аграрное производство является системообразующей сферой экономики Орловской области;

- практика агроменеджмента. Подготовка бизнес-менеджеров со специализацией – Агробизнес.

Особенности учебного плана и технологии обучения:

- Программа магистратуры разработана в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.02 – Менеджмент. Срок получения образования по программе магистратуры составляет 2 года. Объем программы магистратуры – 120 з.е., в т.ч.: практика

24 з.е.; ГИА – 6 з.е.; Дисциплины (модули) – 90 з.е.

Области и сферы профессиональной деятельности в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность, а также компетенции, формируемые в процессе обучения прописаны в ФГОС ВО по направлению подготовки – менеджмент.

Учебный план предусматривает базовые модули и модули специализации, включает блоки модулей дисциплин по выбору, направленные на конкретную специализацию обучающихся (подотрасли растениеводства или животноводства).

Основные параметры образовательной программы «Управление ресурсными рынками в АПК» показаны на рисунке 4.

Решения в создании ресурсов программы – «производить-покупать-переложить»:

«производить»: Блок Дисциплины (модули) (базовые модули, модули специализации) – 48 з.е.; Блок Практики – 24 з.е., ГИА – 6 з.е.

«переложить» в рамках сетевого партнерства: Блок Дисциплины (модули) (дисциплины по выбору) – 42 з.е., в т.ч. онлайн-дисциплины – РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева; Syngenta Group, BAYER, Щелково-Агрохим, ФосАгро, Мираторг.

Объем и направления требуемых инвестиций. Для реализации программы магистратуры необходимы инвестиции в объеме 144,314 тыс.руб. Направления инвестиционных затрат складываются из прямых и косвенных затрат.

Базовые нормативные затраты не покрывают реальные расходы для качественной подготовки обучающихся. Увеличение доли высококвалифицированных работников, требует регулярного повышения квалификации, проведение стажировок профессорско-преподавательского состава и научных работников.

Только тогда ППС смогут понятно объяснить обучающимся новые теоретические сведения и научат их применять полученные знания на практике. Доля норматива затрат на повышение квалификации ППС составляет 0,26% в общей стоимости затрат по расчетам ОБАС (обоснование бюджетных ассигнований – документ, характеризующий бюджетные ассигнования в очередном финансовом году). Фактические затраты университета по данной строке затрат должны составлять 0,32%.

Затраты на приобретение учебной литературы, периодических изданий, издательских и полиграфических услуг, электронных изданий, непосредственно связанных с оказанием соответствующей государственной услуги в 4,14 раз выше нормативных затрат по нормативу ОБАС по данному показателю: (норматив – 0,47; фактические расходы – 1,946).

**Планируемый максимальный набор на программу – «бюджетных» и платных студентов:**

Планируемый максимальный набор на программу – 12 «бюджетных» студентов и 12 платных студентов. Размер одной семинарской группы – 24 человека. Точка безубыточности образовательной программы «Управление ресурсными рынками в АПК» будет достигнута при численности 24 магистрантов на двух курсах программы (рис. 5).

Рассчитанный для данной программы норматив бюджетного финансирования, стоимость платного обучения, планируемый максимальный доход программы от «бюджетных» и платных студентов в год. Норматив бюджетного финансирования с учетом отраслевых и территориальных корректирующих коэффициентов составляет 105,54 тыс.руб. Стоимость платного обучения – 144,314 тыс.руб. Планируемый максимальный доход программы от «бюджетных» и платных студентов в год – при численности группы 20 человек составит 1618 т.р.; бюджетников – 1055 т.р., платного обучения – 1443 т.р.

	Трудоёмкость программы в з.е. З.е., переданные в другие программы	Доля в учебном плане	Распределение нагрузки преподавателя			Распределение нагрузки студента (кроме онлайн дисциплин)		
			Лекции	Семинары	Консультирование, руководство, текущий контроль и т.п.	Контактная работа с преподавателем	Самостоятельная работа	
Дисциплины		100%						
	Обязательные	25	40%	25%	50%	25%	25%	75%
	По выбору студента	22	35%	25%	50%	25%	25%	75%
Научно-исследовательская и проектная работа	24	20%	0%	50%	50%	10%	90%	
Государственная итоговая аттестация (ВКР)	6	5%	0%	0%	100%	10%	90%	
<b>Дополнительные параметры для экономики образовательной программы</b>								
Эквивалент 1 з.е. в часах учебной нагрузки для студента	36							
Нормативный срок освоения программы, в полных годах	2							
Бюджетное финансирование на 1 студента в год	105 540							
Стоимость платного обучения на 1 студента в год	144 314							
Предполагаемая доля платных студентов в общей численности учащихся программы	50%							
Учебная нагрузка ППС на 1 ставку, часов в год	900							
Усредненный размер оплаты ППС на одну ставку, руб в месяц	56 696							
Суммарная ставка налогов на ФОТ, %	30,2%							
Доля ФОТ ППС с начислениями в бюджете программы, %	51%							
Доля онлайн дисциплин в учебном плане	10%							
Доля дисциплинарного учебного плана, передаваемого в другие программы (например, дополнительно запускаемый курс по выбору)	47%							
Размер одной семинарской группы, чел.	20							

Рис. 4. Основные параметры образовательной программы «Управление ресурсными рынками в АПК».



Рис. 5. Точка безубыточности образовательной программы «Управление ресурсными рынками в АПК».

#### Выводы:

Разработанная образовательная программа формирует профессиональные компетенции в области менеджмента, экономики, аграрного производства, способствует подготовке универсального специалиста в области агроменеджмента.

Образовательная программа основывается на прин-

ципе сетевого взаимодействия с мировыми лидерами в области агробизнеса, научными организациями.

Реализация программы магистратуры в количестве более 24 человек позволит реализовать учебный процесс на доходной основе, увеличение стоимости платного обучения сформирует положительный финансовый результат.

#### Библиографический список

1. Козырь М.И. О развитии агропромышленного комплекса России // Журнал российского права. 2011. №4 (172).
2. Цугленок О.М. Современное состояние агропромышленного комплекса России // Эпоха науки. 2019. №20.
3. Дорофеев А.Ф. Тенденции развития аграрного образования // Достижения науки и техники АПК. 2007. №3.
4. Баутин Владимир Моисеевич Аграрное образование и модернизация АПК // Известия ТСХА. 2011. №6.
5. Голубев А. В. Интеграция аграрной науки и образования // Никоновские чтения. 2008. №13.
6. Догадина М.А. Актуальные вопросы дополнительного образования в аграрных вузах / М.А. Догадина // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5.art.2019.4487/
7. Родимцев С.А., Илюшина Л.Н. Научно-образовательный производственный центр Орловского ГАУ, как база для апробации инновационных технологий // Вестник ОрелГАУ. 2020. №3 (84).
8. Рейтинг инновационного развития субъектов Российской Федерации. Выпуск 6 / под ред. Л. М. Гохберга; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2020.
9. Где учиться и где работать: межрегиональная мобильность студентов и выпускников университетов / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 32 с. 300 экз. (Современная аналитика образования. № 4 (12)).
10. Родимцев С.А. Вклад Орловского государственного аграрного университета в аграрную науку России и инновационное развитие региона // Зернобобовые и крупяные культуры. 2016. №2 (18).

#### References

1. Kozyr M. I. On the development of the agro-industrial complex of Russia // Journal of Russian Law. 2011. No. 4 (172).
2. Tsuglenok O. M. The current state of the agro-industrial complex of Russia // The era of science. 2019. №20.
3. Dorofeev A. F. Trends in the development of agricultural education // Achievements of science and technology of the agro-industrial complex. 2007. No. 3.
4. Bautin Vladimir Moiseevich Agrarian education and modernization of the agro-industrial complex // Izvestiya TSKhA. 2011. No. 6.
5. Golubev A. V. Integration of agrarian science and education // Nikonovsky readings. 2008. №13.
6. Guadina M. A. Actual issues of additional education in agricultural universities / M. A. Guadina // Continuing education: the XXI century. Issue 1 (25), 2019, DOI: 10.15393/j5. art. 2019. 4487/
7. Rodimtsev S. A., Ilyushina L. N. Scientific and educational production center of the Oryol State Agrarian University, as a base for testing innovative technologies // Vestnik OrelGAU. 2020. No. 3 (84).
8. Rating of innovative development of the subjects of the Russian Federation. Issue 6 / edited by L. M. Gokhberg; Nats. research. Higher School of Economics, Moscow, Higher School of Economics, 2020.
9. Where to study and where to work: interregional mobility of university students and graduates / National Research University "Higher School of Economics", Institute of Education. - Moscow: HSE, 2019. - 32 p. - 300 copies- (Modern analytics of education. No. 4 (12)).
10. Rodimtsev S. A. Contribution of the Orel State Agrarian University to the agrarian science of Russia and innovative development of the region // Legumes and cereals. 2016. №2 (18).

УДК 372.853, 378.147.88

UDC 372.853, 378.147.88

**ДОЛОТИН Ю.Г.**

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой, кафедра «Общая физика», ФГКВООУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации»

E-mail:yg.dolotin@yandex.ru

**КОРОСТЕЛЕВ Д.А.**

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель, кафедра «Общая физика», ФГКВООУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации»

E-mail:dimedrol85@list.ru

**DOLOTIN U.G.**

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Department of General Physics, the Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation

E-mail:yg.dolotin@yandex.ru

**KOROSTELEV D.A.**

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Senior Lecturer, Department of General Physics, the Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation

E-mail:dimedrol85@list.ru

**КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ  
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**THE CONCEPT OF DESIGNING INTERACTIVE COMPUTER SIMULATORS AND THEIR APPLICATION  
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*В статье рассматриваются современные концепции и идеи проектирования интерактивных компьютерных тренажеров. Кратко описана их классификация и структура. На основе практики внедрения и использования в учебном процессе технического вуза представлены методологические основы для их разработки.*

*Ключевые слова:* информационные технологии обучения, деятельностный подход, компьютерное средство обучения, интерактивный компьютерный тренажер, компьютерное моделирование.

*The article deals with modern concepts and ideas of designing interactive computer simulators. Their classification and structure are briefly described. Based on the practice of implementation and use in the educational process of a technical university, the methodological foundations for their development are presented.*

*Keywords:* information technologies of training, activity approach, computer training tool, interactive computer simulator, computer modeling.

Введение федеральных образовательных стандартов третьего поколения выдвигает новые требования к профессиональной подготовке выпускника и его личностным качествам. К числу значимых общепрофессиональных компетенций относятся способность применять методы моделирования, теоретического и экспериментального исследования, осваивать работу на современном измерительном, диагностическом и технологическом оборудовании, используемом для решения различных научно-технических задач, а также владение основными приемами обработки и представления экспериментальных данных.

Формирование перечисленных компетенций происходит на протяжении всего периода обучения в инженерном вузе, и началом этого длительного процесса является изучение фундаментальной естественнонаучной дисциплины «Физика». Практика, однако, показывает, что усилия профессорско-преподавательского состава не всегда позволяют достичь желаемого результата. В связи с этим необходим поиск новых форм обучения, которые позволили бы повысить эффективность образовательного процесса.

Одним из важнейших элементов новой технологии обучения становится использование компьютерной тех-

ники в образовательном процессе. На первом этапе компьютер использовался в качестве технического средства обучения, позволяющего удобным способом для преподавателя и в наглядной форме для обучающихся представлять учебный материал.

Однако с развитием и совершенствованием компьютерной техники, а также по мере накопления практического опыта стало ясно, что круг педагогических задач, которые могут решаться на основе компьютерных технологий, значительно шире. Это обстоятельство послужило стимулом для проведения научно-педагогических исследований, направленных на «разработку теоретических и методических основ применения компьютерных технологий в педагогике для обеспечения социального заказа на подготовку специалистов определенного профиля» [16]. Несмотря на научную и педагогическую значимость результатов этих исследований, следует признать, что проблема использования компьютерных технологий в образовательном процессе далека от полного разрешения. «Для успешного внедрения компьютеризированных форм обучения требуется их соотнесение с общей системой организации учебного процесса, с такими формами его реализации как лекции, лабораторные и практические занятия, семинары, заче-

ты, самостоятельные работы обучающихся и т. п. Также требуют уточнения дидактические функции различных компьютерных средств обучения. Для их успешного внедрения в образовательные системы различного типа необходимо ответить на вопросы о функциях, видах, формах контроля и коррекции качества усвоения материала и многие другие вопросы» [16].

Традиционная методика обучения опирается, главным образом, на внешний контроль, который проводится по завершении цикла формирования какого-либо понятия или изучения блока учебного материала, а потому уже не может значительно повлиять на результат обучения. Использование интерактивного компьютерного тренажера (ИКТ) «позволяет запустить механизм саморегуляции мышления за счет организации оперативной поэтапной обратной связи» [16]. Современные компьютерные технологии позволяют создавать программные продукты для различных задач обучения, в том числе и для тренажеров с обратной связью.

Термин «обратная связь» часто используется в педагогической практике, причем обычно его используют как синоним термина «контроль» в применении к системе «преподаватель – студент»: от студента к преподавателю в процессе контроля поступает информация о степени усвоения учебного материала, на основе которой преподаватель корректирует свои управляющие воздействия на студента. То есть, в данном контексте в роли субъекта, действия которого регулируются по принципу обратной связи, выступает преподаватель. С другой стороны – в учебном процессе главной фигурой является студент, поэтому именно ему, «прежде всего, должна быть обеспечена возможность саморегуляции» [12] действий по принципу обратной связи, что и достигается при использовании тренажеров.

Тренажеры достаточно давно и широко используются в технике для подготовки персонала к эксплуатации и обслуживанию сложных технических устройств военного и гражданского назначения. «Применение таких тренажеров является сложившейся общемировой практикой обучения персонала, поскольку использование в учебном процессе реального оборудования либо требует очень больших затрат, либо в принципе невозможно» [20–23]. Однако в образовательном процессе ИКТ пока не получили столь же широкого применения. Среди множества причин такого положения дел можно выделить две основные. Во-первых, в педагогическом сообществе пока не сложилось четкое, однозначное представление о дидактических функциях, которые может и должен выполнять ИКТ, педагогических задачах, решаемых с его помощью, и методике использования данного вида компьютерных средств обучения в образовательной деятельности. Вторая причина заключается в существовании достаточно высокого барьера между потребностями педагогической практики и уровнем компьютерной грамотности, который требуется для их удовлетворения. По одну сторону барьера находятся опытные педагоги, которые владеют широким арсеналом традиционных средств и методов обучения, но часто

не имеют необходимого уровня компьютерной грамотности, который позволял бы им самостоятельно превратить компьютер в инструмент решения педагогических задач. С другой стороны барьера находятся опытные программисты, которые могут заставить компьютер творить чудеса, но имеют смутное представление о том, как использовать широкие возможности компьютерной техники для решения образовательных задач. Примеры творческого содружества педагогического опыта и свободного владения компьютерной техникой, результатом которого являются высококачественные и широко используемые компьютерные средства обучения, являются достаточно редким исключением, и это, безусловно, сдерживает широкое внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс.

Отмеченные обстоятельства позволяют сделать вывод, что разработка компьютерных средств обучения, и в том числе ИКТ, представляет актуальную научно-педагогическую задачу, решение которой позволит повысить эффективность образовательного процесса.

*Компьютерный тренажер* – тренажер, в составе которого модель объекта управления и рабочее место обучающихся и преподавателя реализуется на базе компьютерных программных средств. «Изначально, в инженерном направлении, тренажеры позволяют сформировать навыки действий моторно-рефлекторного и когнитивного типа в сложных ситуациях, показать сущность протекающих в оборудовании процессов, их взаимную зависимость. Самый высокий обучающий потенциал имеют компьютерные модели, составляющие интерактивный динамический визуальный ряд» [4].

К основным задачам, которые решаются с помощью компьютерных тренажеров относятся теоретическая подготовка обучающихся, отработка у них практических умений и навыков, а также их проверка и тестирование.

«По характеру решаемых задач можно выделить три типа тренажеров:

- тренажеры, предназначенные для отработки практических навыков (в том числе диагностические, обучающие постановке диагноза, установлению причин неисправности автомобиля, компьютера и т. д.);
- тренажеры, предназначенные для отработки моторно-рефлекторных реакций и навыков;
- смешанный тип тренажеров» [6].

Тренажеры, предназначенные для отработки моторно-рефлекторных реакций и навыков, помимо программных средств, содержат специализированные аппаратные средства.

Основу ИКТ составляет компьютерная модель изучаемого устройства, процесса, явления и т. д. «Под моделированием в широком смысле понимают способ отображения и познания действительности, состоящий в замещении исследуемого феномена его моделью. Под моделью понимают вспомогательный реальный объект или абстракцию, обладающую существенными чертами исходного объекта или явления, используемую для изучения этого объекта или явления и обладающую прогностическими свойствами» [13].

«Интерактивная компьютерная модель – программная система, которая способна интерпретировать действия пользователя и адекватно реагировать на них, в том числе обеспечивать управление изучаемыми процессами. Такие системы, в большинстве случаев, отображают внешний вид и поведение системы, взаимосвязи ее характеристик, а также визуализируют глубинные, скрытые в реальном мире от глаз и приборов процессы, и даже реально не существующие или не имеющие внешнего вида объекты (понятия)» [13].

Разновидности существующих интерактивных моделей достаточно подробно описаны в литературе [5, 7, 8, 11, 13, 15], к ним относятся:

- интерактивные демонстрации;
- простые модели;
- универсальные лаборатории для класса явлений;
- универсальные лаборатории;
- имитационные лаборатории.

Методы создания тренажеров зависят от задач, решаемых данной системой, а также от средств, которыми они реализуются. Анализ литературы позволяет выделить два основных этапа, которые в самом укрупненном виде отображают процесс разработки ИКТ:

- подготовка сценария методистом;
- программная реализация сценария.

Для создания качественного тренажера программисту нужна следующая информация от методиста:

- «список сгруппированных по классам задач (по темам лабораторных работ) для реализации;
- методическое обеспечение в текстовом или электронном виде» [11];
- концепция наглядного графического представления материала (решения задачи, лабораторной работы);
- алгоритм решения задачи или выполнения лабораторной работы;
- «избранные для контроля пользователя промежуточные контрольные значения для каждого вида задачи (задания);
- дополнительная информация (системные требования, требования к интерфейсу, протоколированию работы, безопасности)» [11].

Одна из важнейших задач, решаемая при построении ИКТ – это разработка алгоритмического обеспечения для основных режимов работы тренажера.

Программное обеспечение ИКТ включает следующие основные категории программных продуктов [8, 11]:

- визуальные и не визуальные элементы пользовательского интерфейса;
- служебные процедуры и функции, включающие методы обработки событий, свойства и методы служебных классов, а также методы графической анимации;
- методы обработки запросов к базам данных.

«Каждая из этих категорий содержит специфические компоненты, которые должны быть разработаны автором, стандартные компоненты *API Microsoft Windows*, а

также компоненты третьих разработчиков, которые свободно распространяются и доступны в *Internet* или на CD-носителях» [8].

Опыт разработчиков показывает, что, с одной стороны, многие аспекты разработки ИКТ можно подвергнуть автоматизации. С другой стороны, реализация автоматизированных средств сильно привязана к предметной области дисциплины. Если же разрабатывать гибкое средство, охватывающее большой список дисциплин, то, в силу различия предметных областей, возникают проблемы при реализации единого подхода для автоматизированной разработки ИКТ.

В системе автоматизированной разработки интерактивных математических тренажеров *MTCAD (mathtrainers CAD)*, разработанной Клыкковым В.В., соблюден баланс между этими крайностями. «Основной задачей системы является создание программного обеспечения и необходимых для его полноценного функционирования информационных ресурсов, позволяющих в совокупности производить обучение навыкам решения различного типа задач. Еще одной задачей, поставленной перед системой, является автоматизация модификации существующих тренажеров, а также импорт данных для переработки тренажеров, созданных методистами различных авторских коллективов» [11].

«Функционирование ИКТ состоит в дублировании «бумажной» работы пользователя и сравнении некоторых контрольных значений с эталонными значениями, вычисленными тренажером. В результате проверки введенных пользователем вычисленных контрольных значений ИКТ осуществляет вывод корректирующей информации (советы, рекомендации, ссылки на материал учебника). Функция репетитора не исчерпывает возможности ИКТ. В режиме демонстрации тренажер осуществляет решение задачи по шагам, позволяя пользователю рассмотреть решение с различных ракурсов. Пользователю предоставляется возможность просмотра фазового состояния на каждом шаге алгоритма, выбора масштаба декомпозиции алгоритма на подзадачи, и, наконец, интерактивного просмотра графической интерпретации решения задачи. Если для решения определенного типа задач, рассматриваемых в ИКТ, разработано несколько методов, то ИКТ предоставляет возможность сравнения количественной и качественной оценки эффективности их использования для конкретной заданной пользователем задачи» [11].

Особенность структуры ИКТ, формируемой Клыкковым В.В., состоит «в усиленной роли сценария, обусловленной требованием к инвариантности тренажера относительно предметной области, то есть независимости тренажерной программы от данных» [11]. Сценарий ИКТ – система моделей, полностью и однозначно описывающих работу интерактивного компьютерного тренажера, включающая в себя описание логики работы с программой и формальное описание алгоритма решения задачи. Согласно сценарному подходу к созданию ИКТ, «структура тренажера должна включать в себя следующие блоки (рис. 1): считывания и интерпре-

тации сценария работы; графического представления работы алгоритма; ввода данных; управления; управления фазового состояния алгоритма; контроля и протоколирования; блок взаимодействия с пользователем (интерфейс)» [8].



Рис. 1. «Структура интерактивного компьютерного тренажера» [2].

Методологическую основу разработки интерактивного компьютерного тренажера составляет триада:

- моделирование объекта познания;
- графическое изображение модели;
- интерактивное управление моделью.

Эти три компонента присутствуют в разработке любого тренажера, определяя его назначение, функциональные возможности, программную реализацию, способ использования и т. д.

Изображение модели объекта познания на экране дисплея осуществляется средствами компьютерной графики. В настоящее время существует большое количество графических редакторов, с помощью которых можно получить высококачественное наглядное изображение объектов любой сложности. Однако определяющую роль в выборе графических средств играет пространственная размерность модели и ее изображения.

Двухмерная графика (2D) в наибольшей степени соответствует функциональному моделированию, когда целью исследования является установление зависимости различных физических величин от других на графиках, которые на экране строит компьютерная программа. В этом случае графический интерфейс тренажера может быть реализован широко известными программными средствами *LabVIEW*, *MathLab*, *Mathematica*, *Maple* и другими.

В настоящее время на основе 2D-графики часто создаются также компьютерные имитации экспериментальных установок со схематичным изображением реально существующих приборов и устройств. Такие имитации не являются компьютерными экспериментами в принятом в вычислительной физике значении этого слова и дают слишком упрощенное представление о реальном облике объекта, его структуре, взаимодействии составных частей. Между тем, «современные виртуальные модели должны обладать очевидным сходством реальных физических приборов и их реального

поведения во времени и пространстве. Виртуальный эксперимент визуально не должен сильно отличаться от реального. В частности ход работы и обработка результатов не должны отличаться от соответствующих действий в реальном эксперименте» [2]. Эти требования могут быть обеспечены с помощью трехмерной компьютерной графики.

В трехмерной графике реальные объекты представляются в виде каркасных тел, образованных полигональными плоскими фигурами. Чем большее число полигонов содержит каркасный объект, тем более гладкой и реалистичной будет выглядеть его форма. Однако следует по возможности ограничивать число полигонов, составляющих объект. Это вызвано тем, что возможности любого компьютера ограничены, и в сложных объектах приходится уменьшать качество сглаживания поверхностей, что приводит к уменьшению времени перерисовки экрана.

Все возможности 3D-графики позволяют получить реалистичные изображения трехмерных объектов, близкие к оригиналу. На рисунке 2 в качестве примера приведено изображение 3D-модели измерительного прибора, разработанного для виртуального практикума по физике, проводимого на кафедре.



Рис. 2. Пример 3D-модели миллиамперметра.

Графические редакторы позволяют создать реалистичную модель объекта, но эта модель остается статичной. Имеющиеся у них средства анимации позволяют создавать видеоролики, которые могут служить демонстрационным средством, но совершенно бесполезны для интерактивного управления моделью. Во время работы с тренажером пользователь должен оказывать активные воздействия на объект и в динамике наблюдать реакцию модели на эти воздействия. Поэтому в составе тренажера должен быть программный модуль, который «оживил» бы сцену, придал ей динамику и сделал пользователя активным участником процессов, происходящих на экране дисплея (на сленге программистов такой модуль называется «движком системы»).

Интерактивное управление моделью объекта с точки зрения программирования аналогично задаче управления объектами сцены в многочисленных компьютерных играх, поэтому и средства программирования

ния модуля управления ИКТ используются те же, что и для игр.

В настоящее время более 90 % компьютерных игр пишутся на языке C++ с использованием библиотеки *DirectX*. Определенную конкуренцию *DirectX* составляет библиотека *OpenGL*. Именно эти две библиотеки наиболее широко используются программистами для разработки приложений, использующих 3D-графику. Каждая из библиотек имеет свои преимущества и недостатки, однако они не дают оснований для того, чтобы отдать предпочтение какой-либо из них.

Эти мультимедийные библиотеки позволяют напрямую работать с аппаратными средствами компьютера, минуя традиционные средства платформы *Win32*. Поскольку отображение 3D-картинки в динамике требует постоянного пересчета координат всех вершин полигонального объекта и перерисовки сцены в реальном времени, то стандартные графические средства *Windows* создают значительное замедление. Современные видеокарты – это программируемые устройства, поэтому часть операций, связанных с обработкой изображения можно выполнять прямо на графическом процессоре (*GPU*), разгрузив тем самым центральный процессор. Использование аппаратного ускорения позволяет создавать сложнейшие эффекты в реальном времени.

Разработка компьютерного тренажера включает ряд этапов, которые схематично представлены на рисунке 3. Исходным пунктом является *постановка задачи*. На этом этапе определяется назначение ИКТ и область его использования, основные параметры будущей модели, формулируются требования к программной реализации (выбор аппаратной платформы, система программирования, используемые аппаратные средства и т. п.). Собственно процесс разработки начинается с *системного анализа объекта* (эмулируемого устройства). В результате анализа выявляются физические процессы, которые протекают в устройстве и существенно образом влияют на его работу, определяются физические законы, которым они подчиняются, вводится совокупность физико-технических параметров, характеризующих состояние системы. На этом же этапе выполняется выявление элементов (подсистем), из которых состоит объект, определяются связи между ними. Полное описание связей в будущей модели является крайне важным для ее успешного функционирования и применения.

Поскольку интерактивный тренажер является компьютерным средством обучения, то на следующем этапе необходимо *проанализировать учебное содержание* работы с ИКТ. Сюда входят совокупность учебных задач, решаемых с помощью тренажера и метод достижения цели обучения. По каждой учебной задаче необходимо определить критерии оценки уровня усвоения.

В разработке тренажеров одним из основных этапов является *построение модели устройства*, работу которого должен эмулировать тренажер. Именно модель определяет функциональные свойства тренажера и алгоритм работы программы. Модель должна адек-

ватно отражать основные конструктивные особенности устройства (структурная модель) и принцип его работы (функциональная модель). При этом происходит замена реального объекта его формализованным описанием. «Модель как отражение бесконечно сложного реального объекта, несмотря на принятые упрощения, так же обладает большим количеством свойств, то есть достаточно сложна. Для манипулирования этим объемом информации необходимо перекодировать эту информацию с целью повысить четкость и точность понятий и терминов, устранить неоднозначности и неопределенности, устранить дублирование описаний и т. д., то есть выполнить формализацию описания объекта» [9].

Наиболее трудоемкими этапами являются *разработка программного обеспечения* и его *отладка*. Программное обеспечение включает ряд модулей, реализующих основные функции тренажера, а также модули диагностики и контроля действий обучающихся, интерфейс пользователя и информационно-справочную систему. Взаимодействие составных частей программного обеспечения осуществляется ядром программы. Разработка и отладка программ могут потребовать уточнения модели устройства.

После разработки программного продукта необходима его проверка в ходе *педагогического эксперимента*. В эксперименте определяется дидактическая пригодность ИКТ и оценка эффективности его использования в учебном процессе. По результатам педагогического эксперимента проводятся необходимые доработки программного обеспечения с целью устранения выявленных недостатков. Как видно из рисунка 3, в результате такого итерационного процесса должно получиться оптимальное построение ИКТ, который затем внедряется в учебный процесс.



Рис. 3. Этапы разработки компьютерного тренажера.

Использование ИКТ призвано обеспечить решение ряда образовательных задач:

- отработка действий в среде управления близкой к реально существующей на объекте моделирования;
- формирование и поддержка навыков работы с системой (объектом);
- квалифицированная диагностика и оценка действий обучающегося;
- протоколирование процесса обучения.

Для этого в составе ИКТ должны быть предусмотрены функциональные модули, изображенные на рисунке 4.

*Модуль динамического моделирования* реализует математическую модель объекта управления (исследования) и вспомогательного оборудования, а также их отображение на экране дисплея. Его основу составляет оптимально приближенная к реальной математическая модель изучаемого процесса (явления) и используемого оборудования. Для наибольшей наглядности и реалистичности отображаемой обстановки целесообразно использовать средства 3D-графики. Модуль должен обеспечивать удобный для пользователя интерфейс, позволяющий осуществлять необходимые управляющие воздействия, и адекватно отображать реакцию устройства на эти воздействия.

*Информационно-справочный модуль* должен содержать в структурированном виде необходимую учебную информацию (теоретический материал, описание принципа работы составных частей и установки в целом, порядок выполнения работы, справочные данные и т. п.), а также сведения по работе с тренажером. Модуль целесообразно реализовать с использованием гиперссылок. Программный интерфейс тренажера должен обеспечивать получение контекстной справки по запросам пользователя. Все это должно позволить обучающимся в наибольшей степени сосредоточиться на содержании выполняемой работы и минимизировать затраты времени на освоение тренажера и поиск необходимых справочных материалов.

Компьютерный тренажер должен обеспечивать три режима работы:

- демонстрация;
- тренировка;
- тестирование.

Первые два режима реализуются *модулем интерактивного обучения*. «В демонстрационном режиме тренажер функционирует как учебно-справочная система, которая обеспечивает:

- представление необходимого теоретического и справочного материала;
- моделирование изучаемого процесса или устройства в динамике;
- интерактивное обучение работе с интерфейсом и установкой» [10].

В этом режиме обучение происходит без участия в управлении устройством. На данном этапе обучения необходимо обеспечить максимальную наглядность представления учебного материала.

В режиме тренировки модуль интерактивного обучения осуществляет генерацию (или выбор из имеющегося банка) последовательности однотипных заданий. При этом пользователь активно участвует в выполнении заданий, совершая управляющие воздействия. Модуль обучения должен предоставлять обучающемуся средства, необходимые для выполнения заданий (экранный калькулятор, редактор текстов, возможности ввода ответов и т.п.). «В случае возникновения затруднений при выполнении задания» [17] или совершения ошибочных действий, управляющая программа выдает необходимые подсказки и рекомендации, предоставляет по запросу обучающегося консультацию по порядку выполнения работы. «В процессе тренировки обучающийся работает под управлением программы, однако тактику обучения он выбирает сам. Индивидуальными могут быть темп освоения, количество и сложность выполненных заданий, уровень получаемой помощи. Поскольку тренажер используется на этапе обучения, оценка действий обучающегося может носить лишь качественный и рекомендательный характер» [1].

*Модуль диагностики и контроля* осуществляет анализ состояния моделируемой системы, контроль правильности действий пользователя, а также реализует

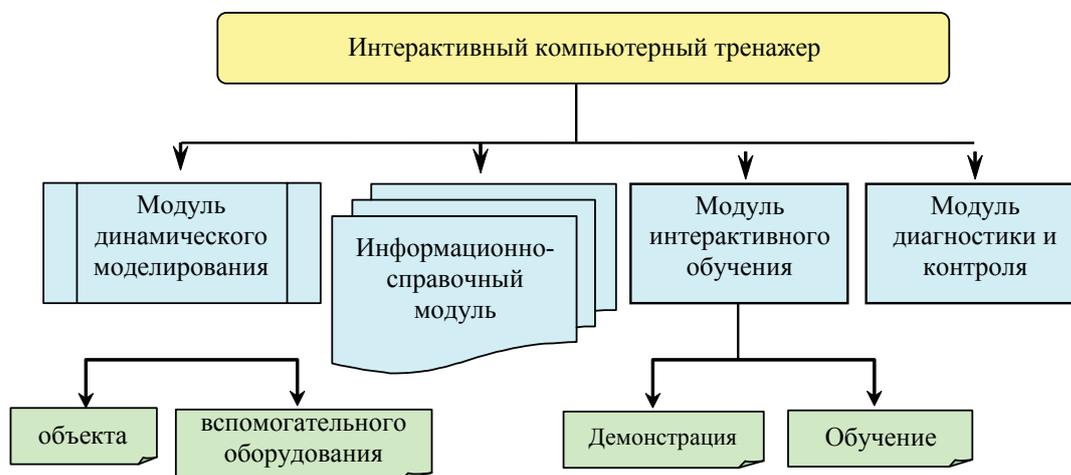


Рис. 4. Блок-схема функциональных модулей ИКТ.

режим тестирования. Тестирование используется в качестве итоговой аттестации обучающихся. В отличие от режима тренировки пользователь действует во время выполнения задания (работы) полностью самостоятельно без помощи со стороны программы. Компьютер только фиксирует ошибки, оценивает их по заданной шкале и после завершения работы выдает итоговую оценку.

При проектировании ИКТ необходимо придерживаться общих принципов, которые являются результатом конкретизации дидактических требований применительно к проектированию компьютерных тренажеров (рис. 5).

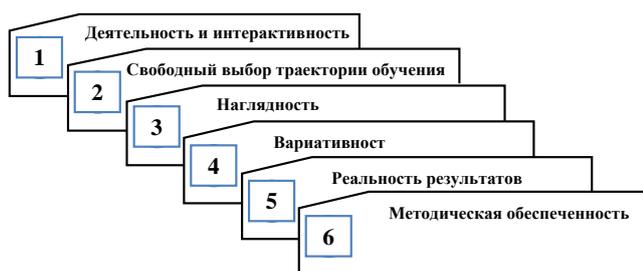


Рис. 5. Общие принципы проектирования ИКТ.

«Использование ИКТ в учебном процессе основано на теории активной познавательной деятельности, которая применительно к компьютерным программам трансформируется в понятие интерактивности» [18].

Принцип деятельности и интерактивности требует, чтобы обучающийся во время тренировки на тренажере мог совершать активные действия, от которых зависит конечный результат работы. Например, результат физического эксперимента зависит от правильности подготовки установки, измерительных приборов к работе, выполнения измерений в соответствии с методикой эксперимента, правильности и точности снятия показаний измерительных приборов, корректности обработки результатов измерений и т.п. Для выполнения этих условий необходима определенная последовательность содержательных действий по подготовке и проведению эксперимента, которые не должны сводиться к механическому нажатию кнопок, а быть результатом умственных усилий, направленных на успешное выполнение эксперимента.

«Хорошая интерактивная компьютерная программа не должна вести обучающегося по строго предопределенному пути, пусть даже и тщательно выверенному автором, а, напротив, должна предоставлять выбор из множества разнообразных возможностей» [19]. По мнению некоторых исследователей, человек запоминает 20% того, что он видит, 40% того, что он видит и слышит и 70% того, что он видит, слышит и делает. Из этого следует, что интерактивность является необходимым элементом эффективного обучения на тренажере.

Учитывая различия в уровне подготовки обучающихся, а также то, что «каждый из них обладает индивидуальным набором психофизических качеств, невозможно требовать, чтобы они все выполняли одну и ту же работу в одинаковом темпе, в одной и той же строго заданной последовательности. Поэтому при раз-

работке ИКТ необходимо обеспечить возможность свободного выбора траектории обучения. Под этим подразумевается возможность настройки условий эксперимента и последовательности выполнения работы, самостоятельного определения объема и сложности выполняемых заданий, темпа работы и т. п.» [14]

Принцип наглядности является одной из отправных точек в разработке интерактивных компьютерных тренажеров. Отметим два аспекта важности грамотного использования изобразительных возможностей компьютера. Во-первых, программные средства позволяют легко изменять пространственно-временной масштаб, что дает возможность увидеть невидимое обычным глазом. А это, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию сути изучаемого процесса. Во-вторых, красочные, наглядные зрительные образы повышают привлекательность процесса обучения. Для наибольшего эффекта при проектировании ИКТ целесообразно как можно шире использовать средства трехмерной графики, анимации, мультимедийные средства и т. д.

Работа на компьютерном тренажере не должна сводиться к выполнению жестко заданной последовательности неизменяемых заданий. Даже если число сценариев ограничено целями обучения, в них должны быть предусмотрены свободные параметры, которые случайным образом меняются в каждой новой реализации сценария (принцип вариативности). В противном случае основная цель использования тренажера (формирование навыков действий) вряд ли будет достигнута, а все сведется к механическому запоминанию и воспроизведению «правильных» действий.

«Принцип реальности результатов требует, чтобы все экспериментальные данные, которые получены в ходе выполнения работы и параметры процесса должны иметь реальные физические значения и размерности. Виртуальные приборы, работу которых имитирует программа, должны показывать значения только в тех физических единицах, которые реально существуют. Если «приборы» показывают значения в каких-либо относительных единицах, уровень восприятия обучающимися такой работы значительно снижается» [3, 14].

Для эффективного использования ИКТ большое значение имеет полнота методического обеспечения работы на тренажере. Для понимания смысла выполняемой работы часто требуется знание соответствующих разделов теории, устройства и принципа действия моделируемого объекта (устройства), методики выполнения работы на нем и других дополнительных сведений. Как правило, такого рода материалы подробно излагаются в учебниках, методических пособиях, технической и эксплуатационной документации. Однако, пользователь должен иметь возможность получить необходимую информацию, не выходя из программы. Эта задача решается с помощью информационно-справочного модуля. При этом важно найти оптимальное сочетание содержания и «формы методических материалов. Если они содержат большое количество второстепенной, пусть даже интересной информации, это оказывает негативное вли-

вание на целостность восприятия изучаемого процесса, и как следствие, затрудняет выполнение и понимание работы. В то же время, излишняя краткость и схематичность изложения сделают информационно-справочные материалы практически бесполезными» [14].

Значение интерактивных компьютерных технологий быстро возрастает как в сфере образования, так и в любой другой сфере профессиональной деятельности современного специалиста. В последнее десятилетие отмечается активное внедрение компьютерных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс, в том числе при изучении физики. В этой связи одной из основных целей предложенной концепции

применения ИКТ в учебной деятельности являются привитие обучающимся навыков исследовательской работы, углубленное изучение теоретического материала, знакомство с методиками измерения физических величин, изучение приборов, обучение сборке электрических схем и т.д. Перечисленные принципы построения интерактивных компьютерных тренажеров имеют общепедагогический характер и практически не зависят от предметной области, к которой относится тренажер. Концепции разработки ИКТ могут быть использованы другими авторскими коллективами для дальнейших исследований в области электронного образования и создания аналогичного программного обеспечения.

### Библиографический список

1. *Архипова С.В., Шемырева С.Ю.* Методические аспекты применения компьютерных тренажеров в процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с множественными (комплексными) нарушениями развития // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: материалы Международной научно-практической конференции (4 декабря 2018 г.): Мордов. гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева. Саранск. 2018. С. 309–320.
2. *Баталова Т.А.* Инновационные методы обучения студентов в процессе преподавания нормальной и клинической физиологии / Т.А. Баталова, Н.Р. Григорьев, Г.Е. Чербикова, С.Н. Гасанова // Амурский медицинский журнал. 2020. №1 (29). С. 98–102.
3. *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Технология и инструментальные средства проектирования компьютерных тренажерно-обучающих комплексов для профессиональной подготовки и повышения квалификации / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков // Информационные технологии. 1999. Ч. 1. №6. С. 40–45.
4. *Баяндин Д.В.* Динамические интерактивные модели для поддержки познавательной деятельности учащихся / Д.В. Баяндин // Вестник ПГПУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2009. Вып. 5. С. 30–44.
5. *Баяндин Д.В.* Интерактивные компьютерные тренажеры в школьном курсе физики / Д.В. Баяндин, Н.Н. Медведева, Н.К. Ханнанов // Физика в школе. 2006. № 4. С. 3–10.
6. *Болдин М.В.* Информационно-обучающая система для исследования процесса цементации // Моделирование, программное обеспечение и наукоемкие технологии в металлургии: труды 3-й Всероссийской научно-практической конференции / под редакцией С.П. Мочалова, В.П. Цымбала. Новокузнецк: СибГИУ. 2011. С. 91–95.
7. *Ефимов Е.Н., Николаев А.В.* Построение классификации виртуальных лабораторий / Е.Н. Ефимов, А.В. Николаев // Вестник ИжГТУ. 2008. № 1(37). С. 115.
8. *Зубов М.Е.* Математическое и программное обеспечение новых технологий проектирования виртуальных тренажеров : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.11 / Зубов Максим Евгеньевич; МГАПИ; науч. рук. О.М. Петров. Москва, 2003. 107 с.
9. *Ким В.С.* Виртуальные эксперименты в обучении физике. Монография. Уссурийск: Изд. Филиала ДВФУ в г. Уссурийске. 2012. 184 с.
10. *Киселев В.Ф.* Информационно-обучающая система для подготовки и аттестации оперативно-диспетчерского персонала, обслуживающего магистральные газопроводы / В.Ф. Киселев, В.Р. Милов, М.А. Санин // Автоматизация в промышленности. 2009. № 7. С. 48–51.
11. *Клык В.В.* Интерактивные компьютерные тренажеры по математическим дисциплинам : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.18 / Клык Виктор Викторович; ТУСУР; науч. рук. А.А. Мицель. Томск, 2005. 157 с.
12. *Конопкин О.А.* Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 27–42.
13. *Кравченко Н.С., Ревинская О.Г.* Об опыте разработки, методического сопровождения и применения в учебном процессе компьютерных лабораторных работ по физике // VIII Международная конференция «Физика в системе современного образования» (май – июнь). Санкт-Петербург: Издательский дом МФО. 2005 г. С. 556–558.
14. *Кравченко Н.С.* Комплекс компьютерных моделирующих лабораторных работ по физике: принципы разработки и опыт применения в учебном процессе / Н.С. Кравченко, О.Г. Ревинская, В.А. Стародубцев // Физическое образование в вузах. 2006. Т. 12. № 2. С. 85–95.
15. *Николаев А.В.* Определение компонентного состава классов виртуальных лабораторий // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2008. № 1 (37). С. 109–112.
16. *Постникова Н.В.* Дидактические основы построения виртуальных моделей учебных дисциплин: На примере курса «Общая физика»: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Постникова Наталья Валентиновна; Воронеж. гос. техн. ун-т. Воронеж. 2001. 17 с.
17. *Стариченко Б.Е.* Оптимизация школьного образовательного процесса средствами информационных технологий : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Стариченко Борис Евгеньевич; Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1999. 353 с.
18. *Стародубцев В.А.* Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании. Томск: Дельтаплан, 2002. 224 с.
19. *Сусленкова Э.Б.* Условия эффективного проведения натурно-виртуального лабораторного эксперимента в вузах МЧС России: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сусленкова Эльвира Брониславовна; С.-Петерб. гос. ун-т ГПС МЧС России. Санкт-Петербург, 2009. 154 с.
20. *Чистякова Т.Б., Еришова О.В.* Разработка компьютерных тренажеров для обучения персонала управлению электротехнологическими установками // XIII Всероссийское совещание по проблемам управления ВСПУ-2019 (17-20 июня 2019 г.). Москва: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова. 2019. 3289 с.
21. *Tajini R.* Modelling methodology for the simulation of the manufacturing systems / R. Tajini, S. Lissane Elhaq, A. Rachid //

- International Journal of Simulation and Process Modelling. 2014. Vol. 9. No. 4.  
22. *Shkelzen Cakaj*. Modeling Simulation and Optimization: Focus on Applications / Cakaj Shkelzen : InTech. 2010. 312 p.  
23. *McHaney R.* Understanding Computer Simulation / R. McHaney : BookBoon. 2009. 172 p.

### References

1. *Arkipova S.V., Shemyreva S.Y.* Methodical aspects of application of computer simulators in the process of psychological and pedagogical support of preschools with multiple (integrated) development disorders // Integration of science and education in the XXI century: psychology, pedagogy, defectology: materials of the International Scientific and Practical Conference (December 4, 2018) : 1 Mordovian State Pedagogical Institute. Saransk. 2018. Pp. 309–320.
2. *Batalova T.A.* Innovative methods of teaching students in the process of teaching normal and clinical physiology / T.A. Batalova, N.R. Grigoriev, G.E. Cherbikova, S.N. Hasanova // Amur state medical Academy. 2020. №1 (29). Pp. 98–102.
3. *Bashmakov A.I., Bashmakov I.A.* Technology and tools for designing computer training and training complexes for professional training and advanced training / A.I. Bashmakov, I.A. Bashmakov. P. 1 // Information technology. 1999. №6. Pp. 40–45.
4. *Bayandin D.V.* Dynamic interactive models to support students cognitive activity. Information computer technologies in education / D.V. Bayandin // Vestnik PGPU. 2009. Vol. 5. Pp. 30–44.
5. *Bayandin D.V., Medvedeva N.N., Xannanov N.K.* Interactive computer simulators in the school physics course / D.V. Bayandin, N.N. Medvedeva, N.K. Xannanov // Physics at school. 2006. № 4. Pp. 3–10.
6. *Boldin M.V.* Information and training system for the study of the cementation process // Modeling, software and high-tech technologies in metallurgy: proceedings of the 3rd All-Russian Scientific and Practical Conference / edited by S. P. Mochalov, V.P. Tsymbal. Novokuznetsk: SibGIY. 2011. Pp. 91–95.
7. *Ephimov E.N., Nikolaev A.V.* Construction of the virtual laboratories classification / E.N. Ephimov, A.V. Nikolaev // Herald IhGTU. 2008. № 1(37). Pp. 115.
8. *Zubov M.E.* Mathematical and software support of new technologies for designing virtual simulators: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.11 / Zubov Maxim Evgenievich; MGAPI; scientific hands O.M. Petrov. Moscow, 2003. 107 p.
9. *Kim V.C.* Virtual experiments in teaching physics. Monograph. Ussuriysk: FEFU. 2012. 184 p.
10. *Kiselyov V.F.* Information and training system for training and certification of operational and dispatching personnel servicing main gas pipelines / V.F. Kiselyov, V.R. Milov, M.A. Sanin // Automation in industry. 2009. № 7. Pp. 48–51.
11. *Klikov V.V.* Interactive computer simulators in mathematical disciplines: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.18 / Klikov Victor Victorovich; TUSUR; scientific hands A.A. Michele. Tomsk, 2005. 157 p.
12. *Konopkin O.A.* Structural-functional and content-psychological aspects of conscious self-regulation / O.A. Konopkin // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2005. T. 2. № 1. Pp. 27–42.
13. *Kravchenko N.S., Revinskay O.G.* About the experience of development, methodological support and application in the educational process of computer laboratory work in physics // VIII international conference «Physics in the system of modern education» (may-june). St. Petersburg: MFO. 2005. Pp. 556–558.
14. *Kravchenko N.S.* The complex of computer modeling physics laboratory works: principles of elaboration and experience of application in educational process / N.S. Kravchenko, O.G. Revinskaya, V.A. Starodubtsev // Physical education in universities. 2006. V. 12. № 2. Pp. 85–95.
15. *Nikolaev A.V.* Determining of the virtual laboratories class component structure / A.V. Nikolaev // Bulletin of the Izhevsk State Technical University. 2008. № 1 (37). Pp. 109–112.
16. *Postnikova N.V.* Didactic foundations of building virtual models of academic disciplines : On the example of the course «General Physics» : abstract of the dis. ... candidate of pedagogical sciences : 13.00.08 / Postnikova Natalia Valentinovna; Voronezh State Technical University. Voronezh. 2001. 17 p.
17. *Starichenko B.E.* Optimization of the school educational process by means of information technologies : Diss. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01 / Starichenko Boris Yevgenyevich; Ural State Pedagogical University. Yekaterinburg, 1999. 353 p.
18. *Starodybchev B.A.* Computer and multimedia technologies in natural science education / B.A. Starodybchev Tomsk: Hang Glider, 2002. 224 p.
19. *Suslenkova E.B.* Conditions for the effective conduct of a full-scale virtual laboratory experiment in universities of the EMERCOM of Russia: Dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Suslenkova Elvira Bronislavovna; Saint-Petersburg University of State Fire Service of Emercom of Russia. – St. Petersburg, 2009. 154 p.
20. *Chistyakova T.B., Yershova O.V.* Development of computer simulators for training of personnel of management of electrotechnological installations // XIII All-Russian Meeting on Management Problems VSPY-2019 (June 17–20, 2019). Moscow: V.A. Trapeznikov Institute of Management Problems. 2019. 3289 p.
21. *Tajini R.* Modelling methodology for the simulation of the manufacturing systems / R. Tajini, S. Lissane Elhaq, A. Rachid // International Journal of Simulation and Process Modelling. 2014. Vol. 9. No. 4.
22. *Shkelzen Cakaj*. Modeling Simulation and Optimization: Focus on Applications / Cakaj Shkelzen : InTech. 2010. 312 p.
23. *McHaney R.* Understanding Computer Simulation / R. McHaney : BookBoon. 2009. 172 p.

**ДОМАРЕНКО Е.В.**

доцент, кафедра социально-культурной деятельности, Орловский государственный институт культуры  
E-mail: e.v.domar@mail.ru

**DOMARENKO E.V.**

Associate Professor, Department of Social and Cultural Activities, Orel State Institute of Culture  
E-mail: e.v.domar@mail.ru

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

### TO THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT OF CIVIC EDUCATION

*Рассмотрена проблема гражданского воспитания в исторической ретроспективе, определена сущность понятия «гражданское воспитание», акцентирована нацеленность воспитательного процесса на формирование гражданственности подрастающего поколения, проявляющей себя не только в стремлении реализовать свои права и свободы, но и готовности выполнять обязанности. В статье выделены основные приоритеты гражданского воспитания, базирующиеся на взаимосвязанной триаде «личность– общество – государство».*

*Ключевые слова:* гражданское воспитание, гражданственность, гражданское общество, политическое воспитание, политическая культура, нравственная культура, правовая культура, правовое государство, культура гражданственности.

*The problems of civic education in historical retrospect are considered, the essence of the concept of «civic education» is defined, the focus of the educational process on the formation of citizenship of the younger generation is emphasized, which manifests itself not only in the desire to realize their rights and freedoms, but also in the willingness to fulfill duties. The article highlights the main priorities of civic education based on the interrelated triad «personality-society-state».*

*Keywords:* civil education, citizenship, civil society, political education, political culture, moral culture, legal culture, legal state, culture of citizenship.

Основной функцией общества является подготовка подрастающего поколения к жизнедеятельности в нём. Данный процесс определяется педагогической наукой как воспитание, понимаемое в широком смысле, в том числе и воспитание гражданское. Результатом гражданского воспитания является гражданственность личности. Её формирование – это важный вопрос национальной безопасности и престижа страны на внутригосударственном уровне и международной арене.

В современном российском обществе актуальность гражданского воспитания очевидна. Это обусловлено тем, что нарушились связи подрастающего поколения не только со своим народом, но и с государством. Выросло новое поколение молодежи, приоритетом для которой являются только собственные интересы. Это произошло в результате кризиса макросоциума, размытия духовного ядра общества, идейного ядра государства, ослабления связей с корнями, домом, Родиной как в гражданском, так и в экзистенциальном плане.

Проявлением ослабленности этих связей является постоянный поиск перемен в трудовой и других сферах жизнедеятельности, места проживания, ослабление межпоколенных и семейных связей. Он сопряжен, с одной стороны – с небывалой свободой, с другой – с безграничным одиночеством. Ответственность перед обществом проявляет себя лишь как ответственность перед работодателем. Основная либеральная ценность – свобода потеряла свои границы и смысловое содержание. Деидеологизация общества, трансформация идейных ориентиров и нравственных идеалов, деваль-

вация ценностного отношения к труду, дегероизация общества, правовой нигилизм привели к трансформации сознания молодежи и снижению её социальной активности.

Основу бытия современного молодого человека составляют профессиональная деятельность, потребление благ и различные виды коммуникации. Гражданский долг, гражданские чувства, семейные узы и многое другое потеряли свой ценностный смысл и перестали быть жизненными ориентирами.

Для современной молодежи характерен конфликт её гражданских обязанностей и разумного использования гражданских прав и свобод. Значительная часть молодежи отличается отсутствием собственной позиции по отношению к происходящим событиям общественно-политической жизни. Свой социальный и политический инфантилизм она склонна объяснять отсутствием веры в свою способность повлиять на общую ситуацию в стране. В сложившейся ситуации актуализируется педагогическая регуляция гражданского воспитания подрастающего поколения. При этом обретает свою значимость уточнение понятия «гражданское воспитание».

Проблема гражданского воспитания подрастающего поколения имеет глубокие исторические корни. На всех этапах развития общества она волновала передовых мыслителей, искавших пути её разрешения через обоснование наиболее приемлемой модели жизнедеятельности общества.

Стремление к гражданскому обществу возникло в Древней Греции. Гражданин такого города-государства

наделялся не только правами, в том числе и правом участия в политической жизни, но и обязанностями, связанными с ответственностью за судьбу данного общества. Таким образом, понимание гражданского общества и государства в сознании древних греков были неразделимыми.

Высказанная Платоном мысль о роли и влиянии государства на систему образования и воспитания и их обусловленности общественным устройством сохраняет свою значимость и сегодня. В своем трактате «Законы» Платон поставил акцент на социальной функции воспитания, которая ему видилась в том, чтобы человека «сделать совершенным гражданином, умеющим справедливо подчиняться или начальствовать» [18]. Иными словами, Платон видел предназначение воспитания в формировании готовности гражданина к служению государству.

Ученик Платона Аристотель создал науку об этике. Общественную справедливость он рассматривал как проявление этической добродетели и основу социальной жизни. По утверждению Аристотеля, наличие в человеке добродетелей свидетельствует о его способности жить для общего блага, то есть быть гражданином общества. Таким образом, этику он рассматривал как инструмент воспитания этических добродетелей, под которыми понимал душевные человеческие качества. По Аристотелю добродетель – это не только нравственный идеал, но и внутренняя готовность нести добро, стремиться к социальной справедливости, совершать поступки в соответствии с кодексом чести.

Выделенный Аристотелем в учении об этике личностный нравственный аспект указывает на его взаимосвязь с политикой и строительством гражданского общества. Его признаками является не только установленный в обществе порядок, но и осознанное стремление, на уровне отдельно взятой личности, следовать этому порядку, руководствуясь моральными нормами и принципами в исполнении своих обязанностей перед обществом. Они проявляются в политической активности, морально-нравственной воспитанности и правовой культуре [19].

Признаками гражданского общества являются не только социальная справедливость и безусловное соблюдение прав человека. Граждане не просто выполняют свои обязанности. Они несут ответственность за судьбу данного общества. Древние греки под гражданским обществом понимали основанные на взаимных правах и обязанностях взаимоотношения между государством и личностью. Гражданин древнегреческого города-государства, помимо других прав, был наделен правом участия в политической жизни, таким образом реализуя свое право на управление обществом [22].

В эпоху Возрождения, под влиянием идей антропоцентризма, изменилось понимание гражданского воспитания. Моральным критерием добродетели «стало не только служение на благо общества, рассматриваемое как нравственный долг человека, но и формирование достоинств человека» [1], не данных ему от природы.

В эпоху Просвещения развивают свои идеи и проекты гражданского воспитания Ж.-Ж. Руссо, Ш.Л. Монтескье, Г. Мабли и др. Английский философ Дж. Локк предпринял попытки развести понятия гражданское общество и государство. Он утверждал, что полномочия государства должны быть санкционированы общественным договором между гражданами. Договорная концепция Дж. Локка получила свое дальнейшее развитие у Ж.-Ж. Руссо, а затем у Гегеля и К. Маркса.

Мыслители французского Просвещения внесли свой вклад в раскрытие сущности понятия гражданского воспитания. Им «принадлежит утверждение идей природного равенства всех людей, общественного договора, построения свободного и равноправного общества, признания права и обязанности государства воспитывать граждан, способных выполнять общественные функции и участвовать в управлении государством» [1].

Большую роль в оформлении представлений о том, каким должно быть гражданское общество, сыграла Французская буржуазная революция XVIII века. Она поставила перед образованием политические задачи и необходимость ориентации на гражданское воспитание.

Укрепившиеся к концу XIX века идеи либерализма получили свое развитие в XX веке. Они нашли свое отражение в гражданском воспитании, ориентированном на формирование активного, политически свободного гражданина, отличающегося ценностным отношением к демократическим правам и свободам [1, с. 95].

Что касается отечественной традиции, то, к концу XVIII века, во многом благодаря отечественным просветителям Ф.Т. Салтыкову, Д.С. Аничкову, И.И. Бецкому, А.Н. Радищеву, Н.И. Новикову, в обществе сформировался идеал гражданственности, включающий в себя необходимость свободной личности. Его стержнем провозглашался патриотизм.

В первой четверти XIX века в России сложились различные взгляды на содержание гражданского образования. Его приоритеты охватывали круг вопросов от «знания культуры своего народа, приобщения к национальным духовным ценностям до воспитания чувства законности, уважения прав других людей и развития в личности человеческого достоинства. Отечественная педагогическая традиция связывала гражданственность с бескорыстием, верностью долгу, мужественностью при его исполнении, самопожертвенностью. В гражданственности выделялись такие её нравственные признаки как великодушие и человеколюбие» [1].

В результате развернувшейся полемики между славянофилами и западниками оформились противоположные точки зрения на проблему гражданственности. Славянофилы видели проявление гражданственности в любви к народу и его традициям. Западники утверждали право личности на самореализацию и социальную позицию. По В.Ф. Одоевскому, гражданственность является залогом нравственной гармонии в развитии общества. По А.И. Герцену и Н.П. Огареву «гражданственность – это стремление к социальным переменам, залогом успе-

ха которых считали гражданское воспитание народа, нацеленного на развитие гражданских чувств, чести, достоинства. Условием успешности гражданского воспитания они считали устранение сословных, религиозных, национальных ограничений» [17, с. 160]

Вышедшие во второй половине 19 века на арену общественной жизни революционные демократы утверждали, что школа должна выполнять функцию формирования нового человека, готового к общественным делам. Был провозглашён новый идеал человека-гражданина, патриота, общественного деятеля и труженика. При этом основной путь достижения социального равенства они видели в насильственных действиях, направленных на разрушение сложившейся жизни, во имя её улучшения.

П.Л. Лавров и Н.К. Михайловский вершиной проявления гражданственности считали «внутреннюю готовность человека служить высшим целям, быть источником и движущей силой нравственного совершенствования общества» [21, с. 23–25]. В целом же, вплоть до конца XIX века, российское общество под гражданственностью понимало послушание и повиновение власти.

С конца XIX века гражданское воспитание в стране развивается, благодаря общественным организациям, находящимся в оппозиции к государственной власти. Российская общественно-политическая мысль начала XX века, в качестве основного вектора формирования «гражданственности общества, рассматривала личностное образование. Индикаторами такой образованности считались национальную самобытность, патриотизм, готовность к сочетанию частных и общественных интересов, достоинство, долг, ответственность» [1].

С.И. Гессен, в опоре на передовые педагогические взгляды своего времени, сформулировал свое понимание гражданственности, которую считал важным и значимым компонентом общечеловеческой культуры. Также он утверждал, что индивидуальность человека проявляется через его приверженность тем или иным гражданским ценностям [8, с. 122–134].

Как видим, в общекультурной лексике и отечественной традиции такие понятия как этика, мораль и нравственность взаимозаменяемы. В сознании русского человека они были объединены одним понятием – добродетель. Добродетель – это не только фундаментальная православная философско-богословская категория. В российском обществе она понималась как внутренняя безусловная потребность нести добро, вошедшее в привычку [28].

По утверждению Патриарха Московского и всея Руси Кирилла, этика Аристотеля – это наивысшая точка в античном учении о Добродетели [20]. Его идеи, положенные в основу византийских педагогических воззрений, пришли на Русь с принятием христианства и на многие века определили основу содержания отечественного воспитания.

Вместе с тем, само понятие гражданственность отличалось категориальной неопределенностью.

В.И. Даль в «Толковом словаре великорусского языка» определяет понятие «гражданин» как «член общины или народа, состоящего под одним общим управлением; каждое лицо или человек из составляющих народ, землю, государство». А «гражданственность» раскрывается как «состояние гражданской общины; понятие и степень образования, необходимые для составления гражданского общества» [10].

Г.М. Кершенштейнер видел важнейшую задачу школы в «развитии в воспитанниках склонности и силы к содействию того, чтобы развитие государства направлялось к идеалу нравственного общежития. Школа должна научить воспитанников совместной работе по нравственному облагораживанию государства, при помощи коллективного труда заложить фундамент привычке служить какой-либо высокой нравственной общественно значимой цели» [2, с. 73–79].

Для Кершенштейнера «гражданское воспитание – это формирование солидарности, законности, умения жертвовать собственными интересами, уважения к общественному порядку, любви к Родине». Он разграничивал такие понятия как гражданское воспитание и гражданское образование. По его мнению, иметь тот или иной объем знаний, это не значит быть воспитанным. Среди «истинно гражданских добродетелей» он «выделял уважение к интересам ближнего и преданность долгу» [12, с. 15].

Г. Кершенштейнер различал гражданское и политическое образование. «Как общепринятое воспитание патриотизма не может заменить политическое воспитание, так и политическое воспитание не может заменить гражданское. Все три служат одним и тем же идеалам, но патриотизм без политического воспитания – это азбука, а не дирижабль. Политическое же воспитание без гражданского – это дирижабль без кормчего» [12, с. 15]. Он предостерегал от подмены политического воспитания воспитанием партийно-политическим, которое считал полной противоположностью воспитанию гражданскому.

Основополагающими категориями гражданского воспитания Кершенштейнер считал свободу совести, долг, гражданские обязанности, солидарность, «законность, осознание государства как выражения законности и порядка» [3, с. 78–87]. Кершенштейнер гражданское воспитание рассматривал как интегративное понятие, включающее в себя все цели и задачи человеческого воспитания, выделяя в нем нравственные, правовые и политические аспекты

Современное российское общество рассматривает гражданское воспитание как важнейшее условие своей стабильности и гарант национальной безопасности страны. В его основу положены такие демократические ценности, как права и свободы человека, терпимость, уважение к личности другого человека, долг, закон, знания о государстве и законе.

А.В. Станкевич и соавторы определяют гражданское воспитание как организованный процесс, создающий условия для ценностно-ориентированного

личностного и социального развития подрастающего поколения, способного к межличностному взаимодействию и активному участию в жизнедеятельности общества. Результатом гражданского воспитания является гражданственность. Как интегральное качество личности, она проявляет себя через нравственную и правовую культуру, «внутреннюю свободу личности, достоинство, уважение и доверие к государственной власти» [24, с. 339–342].

В.П. Старостин также указывает на «интегративный характер гражданственности, позволяющей личности ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособной. При этом нравственная и правовая культура проявляют себя через достоинство и внутреннюю свободу личности, дисциплину, уважение и доверие к другим членам общества и государственной власти. Гражданственность заключается не только в возможности реализовать свои права и свободы, но и в готовности выполнять свои обязанности, руководствуясь при этом общечеловеческими моральными ценностями» [25].

Становлению гражданского общества во многом способствует наличие правового государства и востребованности в нем гражданских качеств личности. Его функционирование обеспечивается не только наличием правового поля жизнедеятельности всех членов общества, но и отсутствием у них правового нигилизма.

Основным приоритетом гражданского воспитания В.П. Старостин считает формирование нравственных идеалов личности. К ним он относит любовь к Родине, потребность в мире и согласии, труде на благо общества. Индикатором гражданского сознания является гражданское поведение, проявляющее себя в исполнении личностью гражданского долга как осознанного отношения к себе, своим близким, к своему народу и государству, основанного на понимании значимости роли собственных действий в развитии демократического общества.

Актуальность гуманистического подхода к гражданскому воспитанию В.П. Старостин видит в его возможности преодолеть отчуждение личности от институтов власти, через учет личностных потребностей и возможностей их удовлетворения.

Гражданское воспитание по А.С. Гаязову – это «целенаправленный, специально организуемый процесс формирования устойчивых гражданских качеств, характеризующих личность как субъекта правовых, морально-политических, социально-экономических отношений в государственно-общественном образовании. Формирование гражданских качеств – это процесс и, в определенной мере, результат гражданского воспитания, при котором происходит привитие устойчивых специфических черт личности, направленных на определение ею своих отношений с обществом и государством, определение своего места в системе этих отношений» [6].

М.Б. Насырова указывает на то, что «гражданское воспитание базируется на взаимосвязи триады «личность – общество – государство». Она утверждает, что человек-гражданин осознает свое «место и роль в жиз-

недеятельности государства, рассматривает себя как активного участника гражданских процессов» [15, с. 52], демонстрирует способность к адекватной их оценке и веру в свои преобразовательные возможности, стремится быть в центре политико-правовой жизни.

По мнению Е.С. Рапацевича, основным условием становления гражданского общества является осознанное человеком выполнение гражданского долга, основанное на уверенности в том, что он способен оказать влияние на собственную жизнь, жизнь общества и государства [23, с.200].

А.С. Гаязов и соавторы, кроме гражданского долга, к «характеристикам гражданских качеств личности относят гражданскую ответственность, гражданскую совесть, гражданскую активность, гражданское сознание, потребность в гражданских поступках и действиях, уважение к законам государства, чувство патриотизма и интернационализма, адекватное отношение к делам государства и делам собственным, чувство личной свободы, гражданское достоинство, политическую культуру, единство гражданского сознания и поведения» [5, с. 178].

А.Г. Максимовских определяет культуру гражданственности как усвоенные национальные гражданские традиции, нормы поведения в гражданском обществе, систему ценностных ориентаций, заложенных в действующих в стране политических и нравственных идеалах [14].

По Б.Т. Лихачеву, гражданское воспитание – это важнейшее самостоятельное современное воспитательное направление. Его значимость заключается в направленности на формирующуюся естественным путем национальную идею [13, с. 60–65].

Г.Н. Филонов видит основную цель гражданского воспитания в стимулировании личностного потенциала гражданственности. Он считает, что реализуемые в рамках гражданского воспитания программы должны обладать гражданской направленностью. Любая сфера жизнедеятельности должна отличаться гражданственностью [27, с. 38–44].

Дж.Зевин под «гражданственностью понимает способность личности критически оценивать ситуацию в обществе и решения правительства. Это позволяет ей делать осознанный выбор, основанный на знании, образованности, просвещении (концепция «просвещенного патриотизма»)» [11].

Как видим, перечисленные научные позиции не взаимоисключают, а взаимодополняют друг друга. Ю.Н. Никифоров и А.Н. Скалина, анализируя отечественную историческую традицию, пришли к выводу, что для российской гражданственности, как впрочем и для многих других социокультурных явлений, характерна дуальность. В данном случае она проявляется через независимость и самостоятельность индивидуальных суждений об обществе и высокий уровень социальной солидарности, проявляющийся в участии человека в жизни социума. Таким образом индивидуальное поведение опосредуется социокультурной ситуацией. То есть гражданственность имеет не только субъективное но и объективное начало [16, с. 189].

По утверждению Ю.Н. Никифорова и А.Н. Скалиной «гражданственность является стержнем личности. Вокруг неё формируются все основные её качества. Человек становится носителем гражданственности только тогда, когда адаптирован в политической среде, благодаря сформированной системе ценностей и идей. «Формирование гражданственности личности на уровне индивида представляет собой перевод требований системы в структуру личности, интериоризацию ее ключевых политико-культурных элементов» [16, с. 191].

Современные ученые имеют разные точки зрения на соотношение понятий «гражданское воспитание» и «патриотическое воспитание». Б.З. Вульф видит в воспитании гражданственности и патриотизма неразделимый процесс, ориентированный на один и тот же результат, который проявляет себя через развитие потребностей и способностей личности участвовать в развитии страны [4, с. 29–35].

А.С. Гаязов также не разделяет эти понятия, объясняя свою позицию тем, что в основе гражданственности и патриотизма лежат одни и те же ценности: Родина, страна, Отечество, государство [6].

М.А. Горбова видит в гражданственности высшее проявление патриотизма [9]

Г.Н. Филонов рассматривает гражданственность как базовое явление, составной частью которого является патриотизм [27, с. 38–44].

Современный институт образования как транслятор важнейших идей гражданского воспитания, видит в нем важнейший инструмент политической социализации личности растущего человека. Формируемый в её процессе плюралистический тип отношений членов общества с институтами власти базируется на общественных ценностях, ответственном отношении к политике, способности критически мыслить и выборочно воспринимать политическую информацию.

Важная особенность гражданского воспитания в современном мире заключается в том, что подрастающее поколение является не только частью общества страны

своего проживания, но и частью глобализированного мира. Ему доступны всевозможные информационные каналы и открыты широкие возможности для передвижения. В этой связи гражданское воспитание должно осуществляться не только во взаимосвязи с поликультурным и интернациональным воспитанием. Осознание молодым человеком себя гражданином конкретной страны становится важнейшим условием сохранения национальной идентичности в процессе его ассимиляции в новом обществе.

Таким образом, гражданское воспитание представляет собой процесс формирования гражданственности как интегративного качества личности, которое проявляет себя в готовности к жизнедеятельности в гражданском обществе. Оно базируется на сочетании нравственного, правового и политического образования.

Личность, обладающая потенциалом гражданственности, отличается сформированностью демократического сознания, гармонично сочетает в себе ориентацию не только на гражданские права и свободы, но и законопослушность, справедливость, толерантность, патриотизм и интернационализм.

Гражданская воспитанность проявляет себя в нравственной культуре, базисом которой выступают общечеловеческие моральные ценности, определяющие степень общественно-значимой социально-культурной активности личности.

Сформированная в единстве процессов трансляции социальных норм и интериоризации социальных ценностей, политическая культура личности проявляет себя через плюралистический тип отношений с институтами власти, способность критически мыслить, выборочно воспринимать политическую информацию, проявлять электоральную активность.

Гражданская культура или уровень гражданственности личности определяются её действенным участием в совершенствовании общественного устройства и адаптированностью к социально-политическим условиям.

### Библиографический список

1. Аманова Л.М. Гражданское воспитание: историко-политические модели // *grazhdanskoe-vospitanie-istoriko-politicheskie-modeli%20(1).pdf*. С.95 [Дата обращения 10.08.2021]
2. Беленцов С.И. Реформирование народной школы в трудах немецкого педагога Георга Кершенштейнера // Проблемы современного образования. 2017. №1. С. 73–79.
3. Беленцов С.И. Социально-педагогические идеи в творчестве Георга Кершенштейнера // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 49. С. 78–87 // <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-osnovy-grazhdanskogo-vospitaniya-yunoshestva-v-rossii-kontsa-hih-nachala-hh-v> [Дата обращения 11.08.2021]
4. Вульф Б.З. Цель и сущность гражданского воспитания // Воспитание гражданина в советской школе / под ред. Г.Н. Филонова. М., 1990. С.29–30.
5. Гаязов А.С. Социализация личности гражданина в пространстве муниципального образования: монография / А.С.Гаязов, С.Б. Баязитов, А.Ф.Амиров. Уфа: Башкирский государственный университет, 2000 197 с. С. 178.
6. Гаязов А.С. Формирование гражданских качеств школьников в процессе трудовой деятельности. Куйбышев: КГПИ, 1990. 93 с.
7. Гаязов А.С. Формирование гражданина: Теория, практика, проблемы. Челябинск: Факел, 1995. 238 с.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-пресс, 1995 447 с. С. 122–134.
9. Горбова М.А. Воспитание патриотизма у старшеклассников игровыми формами туристско-краеведческой деятельности : дис... канд. пед. наук. М., 1999. 148 с.
10. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. 650с.
11. Зевин Дж. // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения. М., 1997. 220с.
12. Кершенштейнер Георг. О воспитании гражданственности / Г. Кершенштейнер; Пер. З.Н. Журавской. Петроград : газ. Шк. и жизнь, 1917. 32 с. С. 15.

13. Лихачёв Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 2007. №9. С.60–65.
14. Максимовских А.Г. Гражданское воспитание как педагогическая проблема /А.Г. Максимовских, С.Т. Борисова //shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-4-7 [Дата обращения 12.08.2021]
15. Насырова М.Б. Этнопедагогический словарь-справочник : учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 168 с. С. 52
16. Никифоров Ю.Н. О понятии «гражданственность» /Ю.Н.Никифоров, А.Н. Скалина //Вестник Башкирского университета. 2007. Т.12. №4. С.188–191. С.189
17. Огарёв Н.П. О воспитании и народном образовании /Н.П. Огарев. М. Просвещение, 1966. 284 с. С.160
18. Платон. Законы. <http://www.gumer.info/> [10.08.2021]
19. Платонов-Поляков Р.С. Бытие к счастью: Эвдемония в этике Аристотеля // Этическая мысль. 2015. № 1–15. С. 6].
20. Православная энциклопедия /под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. – электронная версия <https://www.pravenc.ru/text/178658.html> [Дата обращения 07.08.2021]
21. Сайпулаева Т.Ю. // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. №4. С. 23–25
22. Сауков В.А. Этика Аристотеля как средство формирования гражданского общества /В.А. Сауков //https://cyberleninka.ru/article/n/etika-aristotelya-kak-sredstvo-formirovaniya-grazhdanskogo-obschestva [Дата обращения 08.08.2021]
23. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с. С.200
24. Станкевич А.В. Гражданское воспитание подрастающего поколения / А. В. Станкевич, В. Ж. Курмаев, С. М. Горбачева, И.Б. Фаустов. // Молодой ученый. 2017. № 18 (152). С. 339–342. – URL: <https://moluch.ru/archive/152/43060/> [Дата обращения: 13.08.2021]
25. Старостин В.П. Общество, культура, образование : монография. Книга 2. Часть3. Воспитание гражданственности у учащихся //https://monographies.ru/ru/book/section?id=10882 [Дата обращения 13.08.2021]
26. Уткин А.В. Великий неизвестный: к 165-летию Георга Кершенштейнера: (1854-1932) /А.В. Уткин //Историко-педагогический журнал. №2. 2019. С. 22–29. С. 22 // <https://cyberleninka.ru/article/n/velikiy-neizvestnyy-k-165-letiyu-georga-kershenstejnera-1854-1932/viewer> [Дата обращения 02.00.2021]
27. Филонов Г.И. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2007. №8. С.38–44.
28. <https://azbyka.ru/dobrodetel> [Дата обращения 01.08.2021]
29. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc](http://www.consultant.ru/document/cons_doc)

## References

1. Amanova L.M. Civil education: historical and political models //grazhdanskoe-vospitanie-istoriko-politicheskie-modeli%20(1).pdf. P. 95 [Date of treatment 08/10/2021]
2. Belentsov S.I. Reforming the public school in the works of the German teacher Georg Kerschensteiner // Problems of modern education. 2017. No. 1. Pp. 73–79.
3. Belentsov S.I. Socio-pedagogical ideas in the work of Georg Kerschensteiner // Bulletin of PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology. 2018. Issue. 49. Pp. 78–87 //https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-osnovy-grazhdanskogo-vospitaniya-yunoshhestva-v-rossii-kontsa-hih-nachala-hh-v [Date of treatment 11.08.2021].
4. Wolfov B.Z. The purpose and essence of civil education // Education of a citizen in the Soviet school / ed. G.N. Filonov. M., 1990.
5. Gayazov A.S. Socialization of the citizen's personality in the space of the municipality. Ufa: Bashkir State University, 2000 197 p.
6. Gayazov A.S. Formation of civic qualities of schoolchildren in the process of work. Kuibyshev: KGPI, 1990.93 p.
7. Gayazov A.S. Citizen Formation: Theory, Practice, Problems. Chelyabinsk: Fakel, 1995. 238 p.
8. Gessen S.I. Fundamentals of Pedagogy. Moscow: Shkola-press, 1995. 447 p.
9. Gorbova M.A. The upbringing of patriotism among senior pupils by playing forms of tourist and local history activity: dis .... cand. ped. sciences. M., 1999.148 p.
10. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. M., 1955. 650 p.
11. Zevin J. // Civil education: content and active teaching methods. Moscow: 1997. 220 p.
12. Kerschensteiner Georg. On education for citizenship / Per. Z.N. Zhuravskaya. Petrograd: gas. Shk. and life, 1917.32 p.
13. Likhachev B.T. National idea and content of civic education // Pedagogy. 2007. No. 9. Pp. 60–65.
14. Maksimovskikh A.G. Civic education as a pedagogical problem shgpi.edu.ru ›files / nauka / vestnik / 2013 / 2013-4-7 [Retrieved 12.08.2021]
15. Nasyrova M.B. Ethnopedagogical dictionary-reference book: textbook. allowance. Orenburg: Publishing house of the OGPU, 2005 168 p.
16. Nikiforov Yu.N. On the concept of “citizenship” // Bulletin of the Bashkir University. 2007. T.12. No. 4. Pp. 188–191.
17. Ogarev N.P. About upbringing and public education. Moscow: Education, 1966. 284 p.
18. Plato. The laws. <http://www.gumer.info/> [10.08.2021]
19. Platonov-Polyakov R.S. Being to happiness: Eudemonia in the ethics of Aristotle // Ethical thought. 2015. No. 1–15. Pp. 6.
20. Orthodox encyclopedia / ed. Patriarch of Moscow and All Russia Kirill. Electronic version <https://www.pravenc.ru/text/178658.html> [Date of treatment 08/07/2021].
21. Saypulaeva T. Yu // Teaching history and social studies at school. 2002. No. 4. Pp. 23–25
22. Saukov V.A. Ethics of Aristotle as a means of forming a township society //https://cyberleninka.ru/article/n/etika-aristotelya-kak-sredstvo-formirovaniya-grazhdanskogo-obschestva [Date of access: 08.08.2021].
23. Modern Dictionary of Pedagogy / comp. E.S. Rapatsevich. Minsk: Modern Word, 200.928 p.
24. Stankevich A.V. Civil education of the younger generation // Young scientist. 2017. No. 18 (152). S. 339-342. URL: <https://moluch.ru/archive/152/43060/> [Date of access: 13.08.2021].
25. Starostin V.P. Society, culture, education: monograph. Book. 2. Part 3. Education of citizenship among students //https://monographies.ru/ru/book/section?id=10882 [Date of treatment 08.13.2021].
26. Utkin A.V. The great unknown: to the 165th anniversary of Georg Kerschensteiner: (1854–1932) // Historical and pedagogical journal. No. 2. 2019. Pp. 22–29. // <https://cyberleninka.ru/article/n/velikiy-neizvestnyy-k-165-letiyu-georga-kershenstejnera-1854-1932/viewer> [Date of treatment 02.00.2021].
27. Filonov G.I. The phenomenon of citizenship in the structure of personal development // Pedagogy. 2007. No. 8. Pp.38–44.
28. <https://azbyka.ru/dobrodetel> [Date of treatment 08/01/2021]
29. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc](http://www.consultant.ru/document/cons_doc) [Date of treatment 08/01/2021]

**ЕРМАКОВА Н.В.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра продукты питания животного происхождения, Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина  
E-mail: chemistrysend@yandex.ru

**ERMAKOVA N.V.**

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Food Products of Animal Origin, Orel State Agrarian University Named after N.V. Parakhin  
E-mail: chemistrysend@yandex.ru

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

### MODULE-RATING SYSTEM IN HIGHER EDUCATION: FROM WORK EXPERIENCE

*В статье рассмотрены актуальные вопросы функционирования модульно-рейтинговой системы в высшей школе, представлены собственные наработки по использованию данной системы при изучении дисциплины «Химия» обучающимися направления подготовки 36.03.02 Зоотехния, а также приведены результаты социологического опроса студентов, позволяющего оценить проблемы и перспективы её дальнейшего развития.*

*Ключевые слова:* модульно-рейтинговая система, высшее учебное заведение, химия, образование, обучение.

*The article deals with topical issues of the functioning of the module-rating system in higher education, presents its own developments on the use of this system in the study of the discipline «Chemistry» by students of the training direction 36.03.02 Zootechny, and also presents the results of a sociological survey of students that allows assessing the problems and prospects for its further development.*

*Keywords:* module-rating system, higher education institution, chemistry, education, training.

В последние десятилетия в мире особенно ярко прослеживается тенденция к усилению роли высшего образования в прогрессивном развитии общества, включающем в себя интенсификацию не только экономики, но и социально-культурной сферы. Основной задачей высшего образования в данном контексте представляется развитие и совершенствование интеллектуального ресурса человека как базового компонента благосостояния отдельно взятого государства и мира в целом. Происходящие в начале 21 века процессы глобализации и модернизации сферы высшего образования связаны с подписанием Болонской декларации и началом формирования единого образовательного пространства между европейскими странами [2]. Присоединение России к Болонскому процессу призвано удовлетворить возрастающую потребность общества в конкурентоспособных и высокоэффективных квалифицированных кадрах, способных к самообразованию и саморазвитию. Произошедшее реформирование в контексте современных требований, безусловно, создает предпосылки для дальнейшего совершенствования инновационных методов и приемов обучения, а также форм контроля над процессом и результатами учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, разработка и внедрение эффективных моделей организации учебного процесса в высшей школе, направленных не только на простое воспроизведение учебного материала по изучаемой дисциплине, а в большей степени на применение полученной информации для решения научно-практических про-

блем, являются актуальными и востребованными. И модульно-рейтинговая система в этом отношении служит, не наш взгляд, оптимальным инструментом для повышения качества образовательного процесса и его перехода от репродуктивной формы к продуктивной.

Модульно-рейтинговая система представляет собой симбиоз модульной технологии обучения и балльно-рейтинговой системы оценки обучающихся. Модульная технология обучения предусматривает деление учебного материала на блоки (модули) – учебные единицы, каждый из которых представляет логически обособленный материал с четко выстроенной структурой содержания по определенной теме в рамках изучаемой дисциплины. В настоящее время модульная система имеет достаточно хорошо развитую методологическую базу и базируется на определенных принципах, вытекающих из критериальных подходов и закономерностей модульного обучения. Модуль выступает как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности и темпу учебно-познавательной деятельности обучающегося. В отличие от традиционного обучения, при модульной технологии студент учится сам, а преподаватель мотивирует, организывает, координирует, консультирует, контролирует.

Суть балльно-рейтинговой системы (БРС) заключается в определении успешности и качества освоения дисциплины через определенные интегральные количественные (рейтинговые) показатели – баллы. Балльная оценка выступает числовым выражением рейтинга

студента по дисциплине. По суммарному результату баллов обучающийся имеет право получить оценку в промежуточном аттестационном испытании автоматически, в соответствии с разработанной шкалой интервальных баллов, соответствующей итоговой оценке. Очевидно, что БРС позволяет повысить активность студента за счет прозрачности схемы оценки успеваемости в семестре, а также стимулирует его работу в течение всего периода обучения.

В ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина» накоплен большой опыт по успешному использованию в учебном процессе модульно-рейтинговой системы [1, 4]. В рабочих программах дисциплин модуль рассматривается как относительно самостоятельная организационно-методическая структурная единица, которая включает в себя цель, формируемые компетенции, имеет теоретическое и практическое наполнение, методическое руководство к его освоению и систему контроля, представленную фондом оценочных средств. Рабочая программа дисциплины «Химия» для обучающихся по направлению подготовки 36.03.02 Зоотехния предусматривает модульную технологию с рейтинговой оценкой знаний. Согласно учебному плану (ФГОС ВО 3++) общая трудоемкость дисциплины составляет 216 часов, что соответствует 6 зачетным единицам. Из них по очной форме обучения: лекции – 24 часа, лабораторные занятия – 52 часа, самостоятельная работа – 113 часов, контроль – 27 часов. Вид промежуточной аттестации – экзамен.

Деление учебного материала осуществляется на 3 модуля:

1. Модуль №1 «Теоретические основы общей и неорганической химии. Общие закономерности химических реакций». Цель: сформировать теоретические и практические знания о химии как науке, о строении атома и вещества, роли периодической таблицы Д.И. Менделеева в познании картины мира, получить представления о закономерностях протекания химических реакций. В результате освоения данного модуля формируются компетенции: УК-1. Разделы дисциплины, формирующие данный модуль:

– Основные понятия и законы химии. Классификация неорганических веществ.

– Строение атома. Периодическая система элементов Д.И. Менделеева. Строение вещества. Химическая связь.

– Химическая термодинамика и кинетика.

Количество часов модуля – 69, из них контактная работа во взаимодействии с преподавателем – 28, самостоятельная работа – 41.

2. Модуль №2 «Химические системы и их роль в природе и сельском хозяйстве». Цель: сформировать теоретические и практические знания о дисперсных системах, растворах, окислительно-восстановительных реакциях, электрохимических системах и их роли в природе и сельском хозяйстве. В результате освоения данного модуля формируются компетенции: УК-1. Разделы

дисциплины, формирующие данный модуль:

- Дисперсные системы. Растворы.
- Окислительно-восстановительные реакции.

Электрохимические системы.

Количество часов модуля – 60, из них контактная работа во взаимодействии с преподавателем – 24, самостоятельная работа – 36.

3. Модуль №3 «Методы анализа веществ в сельском хозяйстве. Теоретические основы органической химии». Цель: сформировать теоретические и практические знания о методах идентификации веществ в сельском хозяйстве, об органических соединениях и их роли в природе и сельском хозяйстве. В результате освоения данного модуля формируются компетенции: УК-1. Разделы дисциплины, формирующие данный модуль:

- Методы анализа веществ в сельском хозяйстве.
- Теоретические основы органической химии.

Основные классы органических соединений.

Количество часов модуля – 60, из них контактная работа во взаимодействии с преподавателем – 24, самостоятельная работа – 36.

При планировании тематики лекционных и лабораторных занятий большое внимание уделяется активным формам обучения, доля которых должна составлять не менее 30% от объема отведенных часов. В результате использования активных форм обучения в учебном процессе происходит стимулирование познавательной активности обучающихся, активизация мышления, формируется интерес к овладению новыми знаниями, умениями и навыками в их практическом применении [5]. Так, лекции читаются в формате лекций-провокаций, лекций-визуализаций, проблемных лекций и в рамках данной дисциплины на их долю приходится 50%.

Помимо лабораторных работ репродуктивного характера, при проведении которых студенты пользуются подробными инструкциями, разработаны работы поискового характера, которые характеризуются тем, что обучающиеся должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания. Доля таких работ в объеме лабораторного практикума составляет 46%.

Очевидно, что организация учебного процесса с использованием активных форм обучения требует соответствующего материально-технического обеспечения. В Орловском ГАУ учебные аудитории для проведения занятий лекционного типа оснащены необходимым мультимедийным оборудованием, включающим в себя проектор, проекционный экран, акустическую систему, видеокамеру, персональный компьютер с доступом в Интернет. В качестве программного обеспечения используются лицензионные программы офисного пакета Microsoft Windows Professional 8, Microsoft Windows XP Professional, Microsoft Win SL 8.1 Russian Academic версия 8.1 (обновление до Microsoft Windows 10), Microsoft Office Professional Plus 2007, Microsoft Office 2013 Russian Academic, Антивирус Kaspersky Endpoint Security для бизнеса – Стандартный Russian Edition.

Специализированные лаборатории общей, неорга-

нической, органической и аналитической химии оснащены лабораторной мебелью, обучающими стендами, химической посудой, приборами и реактивами в соответствии с тематикой лабораторного практикума. Имеющийся в Орловском ГАУ Инновационный научно-исследовательский испытательный центр коллективного пользования (ИНИИ ЦКП), который располагает большим количеством самых современных приборов для выполнения широкого спектра исследований в области сельского хозяйства, позволяет обучающимся углубленно заниматься научной работой, принимать участие в различных конкурсах и грантах.

Важной составляющей образовательного процесса в современной высшей школе является внеаудиторная самостоятельная работа студентов (ВСР). На этот вид умственной работы в процессе обучения делается все большее упор, так как процесс самообразования, самоорганизации и саморазвития является основой всего процесса получения знаний, их углубления, умелого применения в практической деятельности. Доля самостоятельной работы от общего объема часов по дисциплине «Химия» составляет 60% и включает в себя подготовку к занятиям и различным формам аттестации, самостоятельное изучение теоретического материала, выполнение домашних контрольных работ, подготовку реферата и презентации, выполнение творческого индивидуального задания.

Для обеспечения успешной самостоятельной работы обучающиеся имеют неограниченный доступ к информационно-образовательной среде университета, где могут ознакомиться с учебным планом, рабочей программой дисциплины, электронными образовательными ресурсами (ЭБС ООО «Издательство Лань», ЭБС «IPRbooks», ЭБ eLibrary, НЦР РУКОИТ, ЮРАЙТ), методическими разработками, учебными и справочными пособиями. Авторизованный образовательный портал Орловского ГАУ на платформе eLearningServer 4G (разработчик Nuregmethod) является дополнительным средством активизации самостоятельной работы студентов [6], проведения текущего и рубежного рейтинг-контроля, а также способствует формированию виртуального пространства коммуникации, что особенно важно в условиях распространения коронавирусной инфекции.

Для оценки знаний при модульно-рейтинговом обучении химии используется балльная оценка знаний. Бакалавры направления подготовки 36.03.02 Зоотехния осваивают данную дисциплину на 1 курсе в 1 семестре и в течение этого времени могут максимально набрать 100 баллов. Распределение баллов в семестре складывается из основных баллов по результатам текущего контроля знаний (55 баллов), дополнительных баллов по результатам самостоятельной работы и участия в активных формах обучения (20 баллов), поощрительных баллов по результатам научно-исследовательской и творческой работы (10 баллов) и баллов, полученных на экзамене (15 баллов). Таким образом, доля баллов, полученных в течение семестра, составляет 75%, а на

экзамене – 15%. Подобная градация стимулирует равномерную спланированную работу студентов в течение семестра, формирует и всесторонне развивает личностные характеристики человека, его способность к самоконтролю, позволяет избежать случайностей при сдаче промежуточной аттестации [3].

При изучении дисциплины предусмотрена система штрафных баллов, которая предусматривает вычитание за пропуски аудиторных занятий без уважительной причины определенного количества баллов из общей суммы рейтинга. Так, при пропуске 25% лекционных занятий вычитается 1 балл, 50% – 4 балла, 75% – 6 баллов, 100% – обучающийся не допускается до итоговых испытаний. За пропуски лабораторных занятий установлены следующие штрафы: при 20% пропусков вычитается 2 балла, 40% – 5 баллов, 50% – 7 баллов, 75% – 10 баллов, более 75% – обучающийся не допускается до итоговых испытаний.

Для перевода баллов в академическую экзаменационную оценку используется шкала, представленная в таблице 1.

Таблица 1.

Шкала интервальных баллов, соответствующая итоговой оценке

Балльная оценка	от 0 до 54	от 55 до 69	от 70 до 84	от 85 до 100
Академическая оценка	Неудовлетворительно	Удовлетворительно	Х о - рошо	О т - лично

Очевидно, что использование модульно-рейтинговой технологии требует от преподавателя много времени и труда. Необходимо структурировать дисциплину на модули и обеспечить их наполнение всеми видами учебной работы, как самостоятельной, так и аудиторной, предусмотреть активные и интерактивные формы обучения. Кроме того, нужно методически грамотно разработать контрольно-измерительные материалы и критерии оценивания для каждого модуля в рамках фонда оценочных средств с учетом формируемых компетенций.

Студентам уже на первом занятии сообщается полная информация об организации учебного процесса по модульно-рейтинговой системе, включая календарный график проведения рубежного контроля по каждому модулю. Далее, в течение семестра, все накопленные баллы регулярно и своевременно фиксируются в журнале преподавателя и по требованию сведения о текущем рейтинге предоставляются на кафедру и в деканат. Такой подход обеспечивает максимальную прозрачность оценивания, а также позволяет легко выявлять обучающихся, проявляющих безответственность и недисциплинированность, тех, чьи знания заведомо не систематизированы и не имеют целостности.

Средний балл по дисциплине «Химия» бакалавров 1 курса направления подготовки 36.03.02 Зоотехния в 1 семестре 2020–21 уч.г. составил 4,25. Все студенты осваивали учебный предмет с использованием модульно-рейтинговой технологии, из них 89% полу-

чили экзамен-автомат с учетом суммарного рейтинга, остальные 11% – сдавали экзамен. Из числа экзаменуемых 8% улучшили результат, остальные не смогли получить более высокую оценку.

Для выяснения степени удовлетворенности результатами использования модульно-рейтинговой технологии при изучении дисциплины «Химия» с бакалаврами 1 курса направления подготовки 36.03.02 Зоотехния проводился анонимный анкетный опрос. Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в целом студенты положительно оценивают данную систему обучения (92%). Из её основных достоинств большинство бакалавров выделили: возможность иметь четкое представление о своих успехах в освоении дисциплины (80%), шанс избежать экзаменационных волнений и неожиданностей (75%), равномерность распределения учебной нагрузки в течение семестра (48%), доступность улучшения итоговой оценки по рейтингу путем сдачи экзамена (38%). Более 60% респондентов отметили, что испытывали сложности лишь на первых этапах работы (Модуль 1). Из них 47% объясняют это трудностью перехода на новую для них систему и необходимостью опыта работы в ней. Практически все опрошенные (95%) считают, что у них есть проблемы с управлением личным временем, а 87% испытывают по-

требность в систематическом контроле со стороны преподавателя для достижения успешного результата.

В качестве предложений по совершенствованию используемой модульно-рейтинговой системы все студенты поддержали введение дополнительного демпинг-теста, который позволял бы обучающемуся в конце семестра улучшить свое положение в рейтинглисте. Кроме того, 62% респондентов положительно высказались о введении входных модульных тестов, на основании результатов которых преподаватель смог бы формировать разноуровневые пакеты учебных материалов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Таким образом, модульно-рейтинговая система является динамично развивающейся технологией обучения, интегрирующей в себе всё прогрессивное, что уже накоплено или в перспективе будет накоплено в педагогической теории и практике. И её активное реальное, а не формальное внедрение в образовательный процесс в высшей школе – важнейшая задача ученых и педагогов, преследующая своей целью повышение адекватности и адаптивности отечественного высшего образования стратегическим задачам социально-экономического и социокультурного развития России, мировым и европейским тенденциям реформирования высшей школы.

#### Библиографический список

1. Александрова Е.В., Zubova I.I. Опыт использования модульной технологии обучения в аграрном вузе// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: «Гуманитарные и социальные науки». 2013. №1 (51). С. 381–383.
2. Galochkin A.I., Petrochenko L.V., Ananyina I.V. Болонский процесс, качество образования и эволюция образовательных технологий// Вестник Югорского государственного университета. 2006. №2 (3). С. 32–52.
3. Dulepova Yu.V. Реализация педагогического контроля как одного из дидактических принципов модульного обучения// Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. №25-1. С. 217–220.
4. Коношина С.Н. Модульно-рейтинговая система оценки знаний обучающихся как фактор формирования компетенций// Фундаментальные и прикладные исследования – сельскохозяйственному производству: материалы VIII Международной научно-практической Интернет-конференции. Орел, 2016. С. 242–249.
5. Коношина С.Н. Основные этапы и методы обучения как залог успешного развития профессиональных компетенций будущего специалиста// Ресурсосберегающие технологии при хранении и переработке сельскохозяйственной продукции: материалы XIV Международного научно-практического семинара. Орел, 2018. С. 287–290.
6. Лещёва С.В., Erofeeva L.N. Система дистанционного образования eLearning server и принцип модульности в организации образовательного процесса// Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2015. №1. С. 20–30.

#### References

1. Alexandrova E.V., Zubova I.I. Experience of using modular training technology in an agricultural university// Scientific notes of the Orel State University. Series: "Humanities and Social Sciences". 2013. No. 1(51). Pp. 381–383.
2. Galochkin A.I., Petrochenko L.V., Ananyina I.V. The Bologna process, the quality of education and the evolution of educational technologies// Bulletin of the Ugra State University. 2006. No. 2(3). Pp. 32–52.
3. Dulepova Yu.V. Implementation of pedagogical control as one of the didactic principles of modular training// Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2012. No. 25-1. Pp. 217–220.
4. Konoshina S.N. Modular rating system for assessing students' knowledge as a factor in the formation of competencies// Fundamental and applied research – agricultural production: materials of the VIII International Scientific and Practical Internet Conference. Orel, 2016. Pp. 242–249.
5. Konoshina S.N. The main stages and methods of training as a guarantee of successful development of professional competencies of a future specialist// Resource-saving technologies in the storage and processing of agricultural products: materials of the XIV International Scientific and Practical Seminar. Orel, 2018. Pp. 287–290.
6. Leshcheva S.V., Erofeeva L.N. eLearning server distance education system and the principle of modularity in the organization of the educational process// Bulletin of the NSTU named after R. E. Alekseev. Series: «Management in social systems. Communication technologies». 2015. No. 1. Pp. 20–30.

**ЖАРКИХ Н.Г.**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и акмеологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: natalya\_zharkih@list.ru

**КОСТЫРЯ С.С.**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра гуманитарных и социальных дисциплин, Технологический университет, г. Королев

E-mail: skostyrya@ut-mo.ru

**ZHARKIH N.G.**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University

E-mail: natalya\_zharkih@list.ru

**KOSTYRYA S.S.**

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Humanities and Social Disciplines, University of Technology, Korolev

E-mail: skostyrya@ut-mo.ru

**УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

**EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY**

*В статье актуализирована проблема учебной мотивации студентов как инструмента повышения качества образования. С учетом статистического анализа зафиксированы значимые различия в структуре, уровне и направленности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся на разных этапах высшего образования. Полученные результаты стали основой для разработки технологии социально-психологического тренинга по оптимизации учебной мотивации студентов, которая может быть реализована непосредственно в образовательном процессе.*

*Ключевые слова: студенты бакалавриата, студенты магистратуры, учебная мотивация, познавательные мотивы, мотивы достижения, профессиональные мотивы, технология, тренинг.*

*The article actualizes the problem of educational motivation of students as a tool for improving the quality of education. Taking into account the statistical analysis, significant differences were recorded in the structure, level and orientation of motivation for the educational activity of students studying at different stages of higher education. The results obtained have become the basis for the development of a technology of socio-psychological training to optimize the educational motivation of students, which can be implemented directly in the educational process.*

*Keywords: undergraduate students, graduate students, educational motivation, cognitive motives, achievement motives, professional motives, technology, training.*

Реформирование системы образования актуализирует проблему повышения качества образовательного процесса. В связи с этим происходит постоянное обновление стандартов обучения, содержания и структуры учебного материала, внедрение инновационных образовательных технологий, форматов организации и проведения учебных занятий и др. По мнению В.Я. Ляудис, А.К. Марковой, А.А. Реана, А.С. Белкина, В.А. Сластенина, эффективно организованная система обучения, в первую очередь, должна способствовать формированию продуктивной мотивации обучающихся, выступающей движущей силой поведения и деятельности человека, достижения поставленных целей. Также учебная мотивация и стремление к знаниям являются необходимым условием эффективной деятельности познания и активного усвоения, раскрытия личностного потенциала, самореализации человека, формирования конкурентноспособной личности и профессионально-компетентного специалиста [4].

Анализ литературы убедительно показывает, что специфика учебной мотивации, особенности ее формирования наиболее полно изучены относительно школьного обучения. Применительно к обучению в вузе, с

одной стороны, накоплен большой фактологический материал, в котором установлены педагогические условия формирования учебной мотивации студентов, а с другой стороны, недостаточно раскрыты особенности учебной мотивации студентов, методический аспект реализации выделенных и описанных педагогических условий с учетом современной ситуации, характеризующейся снижением познавательной мотивации студентов, обучающихся на разных уровнях системы высшего образования. При этом практически неосвещенным остается вопрос разработки эффективных технологий совершенствования учебной мотивации студентов. Знание специфики мотивации учения бакалавров и магистров и целенаправленное формирование будет способствовать наиболее оптимальному внедрению инноваций в учебный процесс, позволит повысить эффективность профессиональной подготовки и, также снизить уровень эмоциональной напряженности и тревожности студентов в период обучения [2].

В соответствии с выделенным противоречием и проблемой была определена цель исследования – разработать эффективную технологию формирования учебной мотивации студентов.

Задачи исследования:

1. Изучить структуру, направленность и уровень учебной мотивации студентов бакалавриата и студентов магистратуры.
2. Выявить специфику мотивации успеха студентов бакалавриата и студентов магистратуры.
3. Установить различия в учебной мотивации студентов бакалавриата и студентов магистратуры.
4. Опираясь на полученные результаты, разработать технологию повышения качества учебной мотивации студентов, обучающихся на разных этапах высшего образования.

Для изучения учебной мотивации студентов, находящихся на разных этапах обучения в вузе, были использованы следующие методики: Методика для диагностики учебной мотивации студентов, созданная А.А. Реан, В.А. Якуниным, в модификации Н.Ц. Бадмаевой, Методики диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой, опросник «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной и Методика психологической диагностики мотивации достижения успеха студентов в вузе С.А. Пакулиной.

Применение методики А.А. Реана и В.А. Якунина позволило получить данные о степени выраженности различных мотивов в учебной мотивации студентов бакалавриата и магистратуры (таблица 1).

Итак, доминирующее место в структуре учебной мотивации студентов бакалавриата занимают профессиональные мотивы (4,49), отражающие личностную направленность на получение конкретной профессии, желание стать квалифицированным специалистом, стремление к профессиональному росту. Чаще всего высокоразвитые профессиональные мотивы свидетельствуют о желании студентов в процессе обучения получить глубокие профессиональные знания.

На достаточно высоком уровне развития в данной подгруппе оказались представлены учебно-познавательные мотивы (3,85), которые связаны с интересом к узнаванию нового, с самим процессом

обучения и исследования, со стремлением студентов овладеть способами приобретения профессиональных знаний, необходимых для будущей профессии. Выраженность данных мотивов в учебной мотивации студентов свидетельствует о глубокой заинтересованности содержательной стороной образовательного процесса, прежде всего о нацеленности на получение студентами глубоких, прочных профессиональных знаний и умений.

В пределах высокого уровня, но с чуть меньшими значениями, сформированы мотивы творческой самореализации (3,75), социальные мотивы (3,75) и коммуникативные мотивы (3,72). Это означает высокую значимость для исследуемых респондентов наличия возможностей в процессе обучения проявлять творчество, оригинальность мышления при решении учебных задач, совершенствовать свои коммуникативные умения и навыки, являющиеся залогом эффективного взаимодействия, осознавать ответственности за результат обучения и понимать социальную ценность своей будущей профессиональной деятельности. Обучение в вузе рассматривается как одна из стадий профессионального становления человека, позволяющая заложить фундамент в виде накопленных знаний и умений его будущей профессиональной деятельности. Скорее всего высокие показатели объясняются желанием студентов быть профессионалами своего дела. Будущая профессиональная деятельность психологов и архитекторов, с одной стороны, по своей сути – это творческие профессии, требующие гибкого и нестандартного решения большинства профессиональных ситуаций, с другой стороны, полноценная реализация в будущей профессии невозможна без конструктивного общения и сотрудничества с другими уже на этапе профессиональной подготовки.

На среднем уровне у студентов бакалавриата оказался выражен мотив престижа (3,16), которым определяется мера демонстрирования конкуренции во взаимоотношениях в образовательном процессе. Очевидно, что самоцелью обучения респондентов не

Таблица 1.

Средние показатели выраженности учебных мотивов студентов по методике А.А. Реан и В.А. Якунина

Типы мотивов	Подгруппа бакалавриата	Подгруппа магистратуры	U-критерий
Мотивы достижения успеха, профессиональной самореализации			
Коммуникативные мотивы	3,72	3,55	212
Профессиональные мотивы	4,49	3,67	92,5**
Мотивы творческой самореализации	3,75	3,09	157
Учебно-познавательные мотивы	3,85	3,17	127,5**
Социальные мотивы	3,75	3,07	144,5
«Нежелательные» мотивы			
Мотивы избегания	2,33	2,42	162
Мотивы престижа	3,16	2,41	218

Примечание:

\*\*  $U_{кр} = 142$ , при  $p \leq 0,01$

\*  $U_{кр} = 171$ , при  $p \leq 0,05$

\_ - зона неопределенности

является соревнование, проявление превосходства над другими, что, по нашему мнению, будет создавать комфортную атмосферу в студенческом коллективе и позитивно сказываться на учебном взаимодействии в целом.

Самым незначимым мотивом учебной деятельности студентов бакалавриата является мотив избегания (2,33), означающий отсутствие боязни неудач в обучении. Скорее всего такие респонденты адекватно относятся трудностям, которые выступают неотъемлемой частью любого обучения, внутренне готовы их преодолевать.

Таким образом, в учебной мотивации студентов бакалавриата выявлено преобладание мотивов достижения успеха, профессиональной самореализации над «нежелательными» мотивами.

В подгруппе студентов магистратуры преобладающими мотивами учебной мотивации выступили профессиональные (3,67) и коммуникативные (3,55) мотивы. Все остальные мотивы, среди которых учебно-познавательные (3,17), социальные (3,07), творческой самореализации (3,09), избегания (2,42), престижа (2,41), оказались развиты на среднем уровне.

Большинство студентов магистратуры совмещают образовательную и профессиональную деятельность, поэтому важность профессиональной самореализации, желание освоить любимую профессию на высоком уровне мастерства имеет для данных респондентов первостепенное значение. Кроме этого, многообразие ситуаций, с которыми сталкиваются респонденты в профессиональной деятельности, скорее всего актуализируют значимость профессионального общения с преподавателями и одногруппниками, как возможность приобретения эффективного коммуникативного и профессионального опыта.

Среди среднеразвитых учебных мотивов более значимы учебно-познавательные мотивы, мотивы творческой самореализации и социальные мотивы, в меньшей степени – мотивы престижа и избегания. Следовательно, магистранты не отрицают, но и не всегда осознают важ-

ность для полноценной учебной деятельности студентов стремления к хорошим академическим знаниям, желания учиться, проявления инициативы в учебном процессе, понимания социальной ответственности за результат. Также в учебной деятельности они умеренно ориентированы на конкуренцию в целях поддержания своего престижа и на уход и избегание трудностей, особенно если результаты оцениваются другими людьми.

Таким образом, в учебной мотивации студентов магистратуры обнаружена приоритетная значимость лишь некоторых мотивов, относящихся к достижению успеха и профессиональной самореализации, и тенденция к снижению ценности «нежелательных» мотивов их учебной деятельности.

Были выявлены статистически значимые различия в представленности некоторых мотивов в исследуемых подгруппах респондентов. Так в структуре учебной мотивации у студентов бакалавриата более выражены профессиональные мотивы ( $U_{эмп} = 92,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и учебно-познавательные мотивы ( $U_{эмп} = 127,5$  при  $p \leq 0,01$ ), по сравнению со студентами магистратуры. Это означает, что студенты бакалавриата более заинтересованы процессом получения знаний в сфере выбранной профессии и нацелены на профессиональную самореализацию. Вероятнее всего они проявляют более выраженную познавательную активность и заинтересованность обучением в вузе.

Кроме того по некоторым шкалам были получены значения, относящиеся к зоне неопределенности, на основании которых можно предполагать наличие оформляющихся тенденций проявления различий в сторону большей значимости мотивов творческой самореализации, социальных мотивов и мотивов престижа для студентов бакалавриата, по сравнению со студентами магистратуры.

Использование методики Т.Д. Дубовицкой позволило выявить специфику направленности и уровня учебной мотивации студентов (таблица 2).

Согласно полученным результатам, в подгруппе

Таблица 2.

Средние показатели выраженности направленности учебной мотивации студентов по методике Т.Д. Дубовицкой

Направленность учебной мотивации	Подгруппа бакалавриата	Подгруппа магистратуры	U-критерий
Уровень мотивации	10,8	5,82	43,5**
Проявления мотивации			
Ценность знаний	6,27	4,55	111,5**
Самостоятельность в изучении дисциплин	4,64	3,82	189
Пассивность в изучении дисциплин	0,82	2,55	139**
Трудность в изучении дисциплин	0,18	1,27	110**
Интерес к изучаемым дисциплинам	4,27	3,27	188
Негативное отношение к занятиям	1,45	3,27	104**
Негативное отношение к дисциплинам	1,45	3,45	106**

**Примечание:**

\*\*  $U_{кр} = 142$ , при  $p \leq 0,01$

\*  $U_{кр} = 171$ , при  $p \leq 0,05$

студентов бакалавриата зафиксировано преобладание внутренней мотивации учебной деятельности средней степени (10,8). Следовательно, учебная деятельность привлекает респондентов прежде всего содержательной и процессуальной стороной, т.е. возможностью расширить свои знания в области профессиональной деятельности, освоить новые образовательные технологии, формировать необходимые умения, качества личности будущего специалиста. Мы считаем, что данный тип мотивации является основой для проявления творческой активности личности в учебном процессе и самосовершенствования в профессии.

При этом студенты высоко оценивают образовательный процесс за возможность получить хорошие фундаментальные профессиональные знания при непосредственном взаимодействии с преподавателями на занятиях (6,27), проявлять творческую активность на практических занятиях, при выполнении различных научно-исследовательских работ (4,64). Им нравится изучать большинство дисциплин профессионального блока (4,27), т.к. преподаватели предлагают интересный и доступный для понимания лекционный и практический материал, не вызывающий больших затруднений (0,18). Разнообразие форм и методов организации учебного процесса препятствуют проявлению пассивной позиции студентов (0,82).

У студентов бакалавриата отсутствует негативное отношение к учебным дисциплинам (1,45) и к занятиям (1,45).

В подгруппе студентов магистратуры выявлена недостаточная выраженность внутренней мотивации (5,82), т.к. расчетный показатель относится к пограничному значению низко-среднего диапазона данных. Исходя из этого предполагаем, что студенты магистратуры умеренно интересуются содержательной стороной обучения, вследствие чего их познавательная активность носит скорее всего избирательный характер. Данный факт можно объяснить совмещением образовательной и профессиональной деятельностью большинством магистров, приоритетностью овладения знаниями выраженного практикоориентированного характера. По нашему мнению, это может приводить к проявлению неравномерной познавательной активности студентов, формированию отмоточных мотивов учебной деятельности по части дисциплин учебного плана профессиональной подготовки.

Мотивационные проявления студентов изучаемой подгруппы имеют недифференцированный характер, сформированы на среднем уровне. В частности, студенты умеренно оценивают важность академических знаний (4,55), предоставление преподавателями возможности проявлять самостоятельность в учебном процессе (3,82). В целом дисциплины учебного плана интересны (3,27), но их изучение иногда может вызывать трудности (1,27). Студенты магистратуры не исключают проявление собственной пассивности в обучении (2,55), терпимо относятся к лидирующей позиции преподавателя на занятии. Также у респондентов выявлен умеренный негативный фон эмоциональных переживаний по поводу учебных дисциплин (3,45) и занятий (3,27).

Статистически значимо установлено, что у студентов бакалавриата, по сравнению со студентами магистратуры, больше выражена внутренняя мотивация обучения в вузе ( $U_{эмп} = 43,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Также студенты бакалавриата в большей степени ценят возможность получать знания ( $U_{эмп} = 111,5$  при  $p \leq 0,01$ ), тогда как студенты магистратуры более ориентированы на проявление пассивной позиции в учебном процессе ( $U_{эмп} = 139$  при  $p \leq 0,01$ ), фиксацию различных затруднений ( $U_{эмп} = 110$  при  $p \leq 0,01$ ) и проявление отрицательного отношения к учебным дисциплинам ( $U_{эмп} = 106$  при  $p \leq 0,01$ ) и занятиям ( $U_{эмп} = 104$  при  $p \leq 0,01$ ). Исходя из этого предполагаем, что студенты бакалавриата, по сравнению с другой подгруппой, позитивнее, адекватнее и гармоничнее воспринимают обучение в вузе и реализуют более продуктивную учебную деятельность.

Результаты применения методики Т.И. Ильиной в контексте исследования направленности мотивов учебно-профессиональной деятельности отражено в таблице 3.

Итак, сравнительный анализ полученных данных показал, что ведущими мотивами учебно-профессиональной деятельности студентов бакалавриата являются мотивы, связанные с приобретением знаний (8,96) и овладением профессией (7,41), выражающие устойчиво выраженную направленность респондентов на глубокое и прочное овладение содержательной стороной обучения по избранной профессии, проявление любознательности, формирование профессионально важных умений и качеств личности. В меньшей степени студенты бакалавриата, обучаясь

Таблица 3.

Средние показатели выраженности ведущих мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов по методике Т.И. Ильиной

Ведущие мотивы	Подгруппа бакалавриата	Подгруппа магистратуры	U-критерий
Приобретение знаний	8,96	7,04	131,5**
Овладение профессией	7,41	6,95	215
Получение диплома	5,16	7,11	105,5**

Примечание:

\*\*  $U_{кр} = 142$ , при  $p \leq 0,01$ \*

$U_{кр} = 171$ , при  $p \leq 0,05$

в вузе, ориентированы на получение диплома (5,16). Следовательно, можно предположить, что респонденты адекватно выбрали профессию и в целом удовлетворены ею. Преобладание указанных мотивов свидетельствует также о развитой внутренней мотивации учебной деятельности студентов бакалавриата.

В подгруппе студентов магистратуры преобладающее развитие получил мотив получения диплома (7,11), указывающий на формальное отношение студентов к обучению в вузе, а также мотив овладения профессией (6,95), отражающий желание студентов иметь профессиональные знания и качества личности специалиста. В меньшей степени оказались развиты мотивы, связанные с ценностью познавательной активности (7,04).

Таким образом, можно говорить об амбивалентном характере учебной мотивации студентов магистратуры. С одной стороны, имеет место ярко выраженное стремление приобрести диплом независимо от качества усвоения знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов, относящееся к внешней мотивации, но с другой стороны, – намерение стать профессионалом своего дела, как внутренняя мотивация учебной деятельности. Полученные результаты, по нашему мнению, объясняются тем,

что магистратура представляет собой заключительный этап получения высшего образования. Согласно возрастнo-психологическим особенностям студенчества, в этот момент обучающиеся как никогда ощущают близость ко взрослой жизни, начинают воспринимать себя субъектами профессиональной деятельности. В этот период наблюдается переориентация с учебной деятельности на профессиональную деятельность в сторону большей заинтересованности последней. Эта тенденция усиливается благодаря тому, что большинство обследованных респондентов, были трудоустроены.

Также установлено, что студенты бакалавриата в учебно-профессиональной деятельности больше на-

правлены на приобретение знаний ( $U_{эмп} = 131,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и меньше ориентированы на получение диплома ( $U_{эмп} = 105,5$  при  $p \leq 0,01$ ), по сравнению со студентами магистратуры. Следовательно, у студентов бакалавриата больше выражена внутренняя мотивация, у студентов магистратуры, преобладающей является внешняя мотивация обучения в вузе.

Применение методики С.А. Пакулиной позволило изучить мотивацию достижения студентов, а именно ценности мотивов успеха и их иерархию (таблица 4).

Полученные данные в подгруппе студентов бакалавриата свидетельствуют о преобладании внутренней мотивации достижения успеха (85,49) по сравнению со внешней стороной (71,24), т.е. успех, по мнению респондентов, детерминирован прежде всего собственной активностью, определяется различными субъективными факторами, собственными силами. Скорее всего такая позиция связана с возрастными особенностями респондентов, большинство из которых – это студенты 1-2 курса, не работающие по профессии, соответственно их достижения учебной деятельности вовне в опыте студентов еще никак не проявляются.

Более подробный анализ внутренней мотивации показывает, что для них наиболее значим личный успех как результат собственной деятельности (17,77), связанный с полной самоотдачей и стремлением к познанию, актуализации своих возможностей (17,59).

В меньшей степени мотивы достижения в учебной деятельности усиливает переживание чувства удовлетворенности в ситуации достижения поставленной цели (16,68), эффективное решение особо трудных ситуаций (16,59), а также анализ и оценка значимости не только результативной, но и процессуальной стороны будущей профессиональной деятельности и поведения, сосредоточенность на целях, задачах и усилиях необходимых для их достижения (16,86).

Внешняя сторона направленности личности на до-

Таблица 4.

Средние показатели выраженности мотивов успеха студентов по методике С.А. Пакулиной

Категории мотивации достижения успеха	Подгруппа бакалавриата	Подгруппа магистратуры	U- критерий
Экстериоризация успеха	71,24	71,93	-
Успех-удача	15,27	15	236
Успех как материальный уровень жизни	15,5	16,18	222
Успех-признание	13,27	13,5	228
Успех-власть	12,95	12,86	241,5
Интериоризация успеха	85,49	83,59	-
Успех как результат деятельности	17,77	16,18	169,5
Личный успех	17,59	15,91	165,5
Успех как психическое состояние человека	16,68	17,55	203
Успех как преодоление трудностей	16,59	17,59	191
Успех-призвание	16,86	16,36	188

**Примечание:**

\*\*  $U_{кр} = 142$ , при  $p \leq 0,01$

\*  $U_{кр} = 171$ , при  $p \leq 0,05$

стижение успеха в учебной деятельности представлена ориентированностью на везение, удачу (15,27), на материальное благополучие (15,5) (скорее всего получение стипендии). В качестве незначимых для студентов бакалавриата факторов выступили общественное признание (13,27) и возможность доминирования над другими (12,95).

Мотивацию достижения студенты магистратуры, как и студенты бакалавриата, понимают как образование, формирующееся прежде всего под влиянием собственных усилий и внутренних личностных факторов (83,59). Такая точка зрения, по нашему мнению, свидетельствует о личностной зрелости студентов-магистрантов, развитых рефлексивных качествах.

Анализ внутренней факторов мотивации показал, что наиболее важными факторами, усиливающими достижение личного успеха, является позитивное психоэмоциональное состояние (17,55) и эффективная поисковая активность в зоне нереально возможного успеха (17,59). В меньшей степени, по их мнению, мотивацию достижения определяют результаты выполнения деятельности (16,18), познавательная активность и уровень притязаний (15,91), глубокая заинтересованность будущим профессиональным делом (16,36).

Среди внешних факторов, детерминирующих мотивацию достижения студентов магистратуры, могут быть названы удача (15), материальная результативность (16,18) и социальное признание окружающими (13,5). Низко значимый фактор – это удовлетворение потребности в доминировании и контроле (12,86).

Статистически значимые различия в мотивации достижения и значимости мотивов успеха у студентов бакалавриата и магистратуры не выявлены. Таким образом, мотивация достижения студентов бакалавриата носит продуктивный характер, управляется прежде всего внутренними категориями успеха. Вместе с тем установлены тенденции к различиям по шкалам «успех как результат собственной деятельности» ( $U_{эмп} = 169,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и «личный успех» ( $U_{эмп} = 165,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Следовательно, можно предполагать, что студенты бакалавриата имеют предрасположенность к большему влиянию данных факторов.

Следует также отметить, что установленные в нашем

исследовании данные подтверждают результаты исследования Ю.Н. Москвич и С. Галбадрах, которые пишут: «Особенности поведения респондентов, связанные с преобладанием мотивов достижения успеха, среди которых высокий уровень позитивной самооценки своих внутренних ресурсов для достижения успеха, стремление к преодолению препятствий, заметное безразличие к власти совпадают с общими характерными чертами современного поколения Y, к которому относятся все опрошенные студенты» [3, с. 32]. Также Ю.Н. Москвич и С. Галбадрах подчеркивают: «Сформировавшаяся у студентов парадигма успеха достаточно близка к образу «успешного человека» XXI века прежде всего своей очень важной установкой на возможность значимых перемен и своей уверенностью в достижении успеха путем преодоления препятствий и возникающих проблем своими собственными силами» [3, с. 32].

В ходе проведенного исследования было установлено, что у студентов магистратуры менее выражена внутренняя мотивация, учебно-познавательные и профессиональные мотивы, по сравнению со студентами бакалавриата. Следовательно, учебная мотивация студентов магистратуры нуждается в оптимизации. По мнению различных исследователей (Н.С. Глуханюк, М.М. Дудина, Н.М. Жукова, Э.Ф. Зеер, Е.Э. Коваленко, Ю.Н. Петров, Б.А. Соколов, Л.И. Шуйская, В.В. Юдин и др.) в рамках подготовки будущих специалистов акцент следует делать на использовании активных методов и технологий обучения [1]. В связи с этим была разработана технология тренинга по развитию учебной мотивации для студентов магистратуры, в которой уделяется внимание усилению познавательных, профессиональных мотивов, мотивов достижения, развитию целеполагания, уровня притязаний и самооценки.

Предполагаемый результат – повышение учебной мотивации, благодаря росту внутренних познавательных и профессиональных мотивов, увеличению ценности и значимости обучения, стремлению к самосовершенствованию, усилению мотивов достижения.

Данная программа включает 12 занятий, длительностью по 3 часа каждое. Все занятия тренинга имеют идентичную структуру

Ниже представлено содержание технологии.

№ п/п	Основная тематика занятий	Наполненность
1.	« <i>Всем-всем добрый день</i> ». Цель: знакомство участников группы, создание благоприятной установки на продуктивную работу.	1. Выработка общегруппового уникального способа приветствия участников группы. 2. Мои сильные и слабые черты личности. 3. «Это нас сближает...». 4. «Какой я в...». 5. Мои ресурсы. 8. Выполнение рефлексивной технологии.
2.	« <i>Мой портрет</i> ». Цель: изучение участниками тренинга собственной личности с целью выявления качеств и черт личности, важных в процессе обучения.	1. Технология приветствия. 2. Упражнение «Горячо-холодно». 3. Упражнение «Разговор на чистоту». 4. Калейдоскоп качеств. 5. использование рефлексивной технологии для подведения итогов занятия.
3.	« <i>Моя уникальная личность</i> ». Цель: изучение своей уникальности, непохожести на других через призму учебной деятельности, принятие индивидуальности и другого человека.	1. Групповой ритуал приветствия. 2. Упражнение «Градусник оценивания». 3. Ступени самооценки. 4. Игровая технология «Ярмарка достоинств». 5. Мои уникальности. 5. Упражнение «Мои желания – мои возможности». 6. Домашнее задание. 7. Рефлексия занятия.

4.	«Мотивы учения». Цель: формирование интереса к учебным занятиям, изучение собственной учебной мотивации, определение выраженности разных мотивов в учебной мотивации, развитие интереса к самопознанию и рефлексии.	1. Приветствие. 2. Что такое учебная мотивация. 3. Мини-лекция 4. Диагностика учебной мотивации, выявление преобладающих мотивов.. 5. Мои мотивы учения. 6. Рефлексия занятия
5.	«Значимость учения». Цель: формирование ценностного отношения студентов к обучению в высшем учебном заведении, развитие учебных мотивов, познавательной активности, коррекция учебной тревоги.	1. Ритуал приветствия участников. 2. Разогрев. 3. Повторение ранее изученного, игры на закрепление. 4. Трудные испытания. 5. Мои личные ориентиры. 6. Кабинет чудес. 7. Я -студент. Какой я?. 8. «За и против». 9. «Самоотчет». 11. Рефлексивная технология.
6.	«Целевые установки». Цель: формирование умения правильно формулировать цели обучения в вузе и осознание важности учения для будущей профессиональной деятельности и самореализации.	1. Приветствие. 2.Разминка. 3. Упражнение на повторение пройденного материала. 4. Что такое жизненный успех? 5. Волшебное зеркало. 6. Цели и поступки. 7. Конструирование цели жизни. 8. Через три года. 9. Помощники и препятствия. 10. Рефлексия.
7.	«Радость от учебы». Цель: развить внутреннюю мотивацию, формирование благоприятного отношения к учебному процессу, формирование установки на преодоление препятствий, навыкам эмоциональной саморегуляции.	1. Ритуал приветствия группы. 2. Разминочное упражнение. 3. Воздушное послание. 4. Закрепление пройденного материала посредством упражнения «Презент». 5. Выявление характера отношения к изучаемым дисциплинам. 6. «Образ идеального учителя». 7. Сундук напряжения. 8. Мои приятные эмоции. 9. Стоп-эмоция.10. Общегрупповая рефлексия соотношения полученных ценностей и целей.
8.	«Активаторы мотивации». Цель: развитие познавательных мотивов студентов посредством механизма саморегуляции, укрепление внутренней мотивации.	1. технология общегруппового приветствия. 2. Разогревающее упражнение. 3. «Если мне трудно, то...». 4. Лакмус мотивации. 5. Мини –сообщение «способы создания продуктивной мотивации». 6. «Учебные мотивы – это плохо...». 7. Применение рефлексивной технологии.
9.	«Новый аккорд». Цель: анализ причин снижения учебной мотивации студентов, развитие уверенности в собственных силах, повышение уровня притязаний, способам переориентации собственной мотивации.	1. Технология общегруппового приветствия. 2. Разминочное упражнение. 3. Особая важность учения. 4. «Черное-белое». 5. Портрет студента с низкой мотивацией. 6. Мои желания. 7. Я хочу, буду, могу...». 8. Раз-два-три!. 11. Общегрупповая рефлексия.
10.	«Буду достигать». Цель: формирование адекватного уровня притязаний, стремления достичь положительных успехов в учении, работа со страхами, развитие параметров адекватного самооценивания.	1. Ритуал приветствия. 2. Игра-разминка. 3. Это хорошо..., а это плохо». 4. Совместное обсуждение способов достижения успеха в учебной деятельности для студентов. 5. аппликация. 6. Молния успешности. 7. Стратегии преодоления трудностей в учебной деятельности. 8. Заполнение диагностического опросника на выявление собственного уровня притязаний. 9. Заветное желание. 11. Рефлексия занятия.
11.	«Я и моя профессия». Цель: развитие профессиональной мотивации студентов	1. Приветствие. 2. Разминка. 3. «Дорожная карта». 4. «Контрольные списки». 5. «Личная профессиональная перспектива». 6. «Мои профессиональные желания». 7. «Состояние мотивов». 8. Рефлексия занятия.
12.	Заключительное занятие. Цель: подведение итогов работы, установление эффективности тренинга за счет процедуры вторичной диагностики	1. Приветствие. 2. Разминка. 3. Упражнение на закрепление пройденного. 4. Два корабля. 5. Итоговая диагностика учебной мотивации. 6. Чемодан. 7. Рефлексивная технология.

Применение данной технологии, по нашему мнению, позволит не только оптимизировать учебную мотивацию студентов магистратуры, но и значительно укрепить мотивацию студентов бакалавриата. Ее реализация будет способствовать формированию студента как активного участника педагогического процесса,

стремящегося к овладению знаниями, умеющего самостоятельно учиться и непрерывно самообразовываться, успешно осваивать профессиональные компетенции, достигать жизненного успеха и соответствующего социального положения.

#### Библиографический список

1. *Архипова И.В.* Технология формирования мотивации учебной деятельности студентов технического вуза. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 26 с.
2. *Герасимова А.С.* Особенности учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2010. №2. С. 30–46.
3. *Москвич Ю.Н., Галбадрах С.* Доминантные мотивации достижения успеха студентов школы технологии Монгольского университета науки и технологии // Социодинамика. 2018. № 6. С. 21–34.
4. *Павлова Н.А.* Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2005. 28 с.

### References

1. *Arkhipova I.V.* Technology of formation of motivation for educational activity of students of a technical university. Abstract of thesis. diss. ... Cand. ped. sciences. Kazan, 2005. 26 p.
  2. *Gerasimova A.S.* Features of educational motivation of students in the transition to a two-level system of higher education // Bulletin of the Samara Academy of Humanities. 2010. No. 2. Pp. 30–46.
  3. *Moskvich Yu.N., Galbadrakh S.* Dominant motivations for achieving success of students of the school of technology of the Mongolian University of Science and Technology // Sociodynamics. 2018. No. 6. Pp. 21–34.
  4. *Pavlova N.A.* Motivation of educational activities of students of a pedagogical university. Abstract of thesis. diss. ... Cand. psycho. sciences. Yaroslavl, 2005. 28 p.
- 
-

**ЗЕЛЕНИНА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода, Тульский государственный университет

E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

**ZELENINA E.V.**

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University

E-mail: ZeleninaE@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

### PEDAGOGICAL CONTROL OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF THE DIRECTION "LINGUISTICS" IN THE PROCESS OF STUDYING GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS

*В данной статье предлагается авторская методика педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций студентов направления «Лингвистика» в процессе изучения немецких фразеологических единиц. Автор акцентирует внимание на росте интереса научного сообщества к изучению лингвистических явлений, связанных с межъязыковым и межкультурным взаимодействием. Приводится развернутое описание авторских разработок в области контроля межкультурных компетенций, включая «Фразеологические дебаты», «Фразеологический портрет», «Фразеологическое портфолио».*

*Ключевые слова:* педагогический контроль, компетенции, студенты-лингвисты, фразеологические единицы, портфолио, корпусные технологии.

*The article presents the author's methodology of pedagogical assessment of intercultural competences' formation in the process of learning German phraseological units by Linguistics students. The author highlights the growing interest of scientific community to linguistic phenomena, connected with interlingual and intercultural interaction. The article provides a detailed description of the author's teaching techniques for assessing intercultural competences including «Phraseological debates», «Phraseological portrait», «Phraseological portfolio».*

*Keywords:* pedagogical assessment, competences, Linguistics students, phraseological units, portfolio, corpus-based technologies.

Подготовка выпускников высшей школы к межкультурному взаимодействию представляет собой важное направление на пути развития гармоничного российского общества, способного транслировать свои культурные ценности и одновременно обогащать исконную культуру достижениями мировых цивилизаций.

Развитие компетенций, необходимых для успешного межкультурного взаимодействия является сложным процессом, который, по нашему мнению, реализуется в течение всей жизни человека и происходит особенно интенсивно в период обучения в высшей школе. Во многом этому способствует изучение иностранных языков и непосредственное общение с носителями языков. Однако, как справедливо замечает А.П. Садохин, «участник межкультурных контактов быстро осознает, что одного владения соответствующим иностранным языком оказывается недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания» [10, с. 3–4]. Для такого взаимопонимания, по мнению ученого, необходима целая совокупность факторов, включая знания культуры, истории, психологии, норм поведения партнеров по общению.

Развитие межкультурного взаимодействия и, как следствие, межъязыковым взаимодействием, сопровождается увеличением количества исследований в об-

ластях, которые являются общими для различных наук: лингвистики, лингвокультурологии, теории межкультурной коммуникации, лингводидактики и других.

Анализ научных трудов, опубликованных в последнее десятилетие, позволил выявить тенденцию к росту интереса научного сообщества к изучению лингвистических явлений, связанных с межъязыковым и межкультурным взаимодействием.

Мониторинг каталогов научных библиотек, систем цитирования и научных баз данных показал, что количество исследований лингвистических явлений, которых можно отнести к наиболее культуроносным языковым сущностям [5, с. 26], на материале различных языков исчисляется сотнями (иногда тысячами) и постоянно пополняется новыми работами. Особенное внимание обращает на себя неугасающий интерес ученых к изучению фразеологического фонда языков.

Многообразие проведенных и проводимых межкультурных исследований позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленной педагогической работы по обучению студентов-лингвистов идентификации и анализу культурно-маркированных языковых единиц, своевременному обновлению форм и методов контроля результативности работы студентов с текстами, содержащими языковые единицы такого плана с

учетом актуальных научных разработок.

Еще одна тенденция, которая, на наш взгляд, характеризует отношение современного научного сообщества к изучению межкультурного взаимодействия, заключается в формировании междисциплинарного методологического аппарата проводимых межкультурных исследований.

В контексте подготовки студентов-лингвистов в высшей школе тенденция к междисциплинарности методологии межкультурных исследований может иметь ключевое значение при развитии межкультурных компетенций и контроле их сформированности: активное, систематическое, целенаправленное включение в практику преподавания заданий, ориентированных на развитие методологии анализа текстов, содержащих культурно-маркированные языковые единицы способно придать инновационный вектор образовательному процессу.

Особенное значение сформированности межкультурных компетенций для тех выпускников, будущая профессия которых связана с иноязычным общением, переводом, обеспечением взаимопонимания между иностранными деловыми и политическими партнерами, подчеркивается на уровне федеральных государственных стандартов.

Так, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, утвержденный в августе 2020 года [13], включает не только ориентированную на межкультурное взаимодействие универсальную компетенцию УК-5:

«УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» [13];

но и общепрофессиональную компетенцию ОПК-4, конкретизирующую формы межъязыкового и межкультурного взаимодействия:

«ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения» [13].

Утверждение и реализация нового федерального стандарта высшего образования обуславливает необходимость обновления и рационализации научных рекомендаций по формированию и контролю сформированности компетенций выпускников.

В данной статье предлагается авторская методика педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций студентов направления «Лингвистика» в процессе изучения немецкой фразеологии. Данная методика прошла успешную апробацию и в рамках дисциплины «Практический курс второго иностранного языка» в Тульском государственном университете в 2019-2021 годах, то есть сразу после публикации проекта нового стандарта на сайте Портала Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [9].

### **Методика педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций в процессе изучения немецкой фразеологии**

Определив дескриптивные характеристики межкультурных компетенций на основе федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Лингвистика» и выявив актуальные тенденции межкультурных исследований, акцентируем внимание на отдельных особенностях фразеологизмов, которые позволяют воспринимать их как ценный языковой материал для педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций.

1. Национально-культурная специфика [6, с. 338].

Данная особенность может проявляться на разных уровнях семантики фразеологических единиц: «как в отдельных лексических компонентах, входящих в состав выражения, так и во внутренней форме фразеологизма в целом» [6, с. 338].

Как отмечает И.В. Зыкова, фразеологизм «становится носителем таких типов культурной информации, как архетипическая, мифологическая, религиозная, философская, научная информация; эмоционально-чувственная, эстетическая и этическая информация» [3, с. 7]. Именно это свойство фразеологизма превращает его в одно «из самых эффективных средств актуализации культурного знания в дискурсивных практиках» [3, с.7].

Ошибки, вызванные неверным употреблением фразеологии в различных типах иноязычного дискурса, часто создают комический эффект, разрушают доверие к говорящему, могут быть источником серьезного недопонимания.

Напротив, уверенное владение фразеологическими единицами изучаемого иностранного языка может способствовать более осознанному и, как следствие, более эффективному межкультурному взаимодействию.

2. Устойчивость и воспроизводимость [1, с. 204].

Устойчивость сочетаемости компонентов и воспроизводимость фразеологических единиц задают определенные рамки для синтаксических конструкций текстов, в которых они используются, влияют на выбор автором текста лексически сочетающихся с фразеологизмами языковых единиц и, разумеется, способствуют быстрой идентификации фразеологических единиц реципиентами текстов.

Таким образом, уделяя особенное внимание при развитии и контроле сформированности межкультурных компетенций навыкам идентификации иноязычных фразеологизмов возможно сформировать у студентов алгоритмы работы с фразеологическими единицами как с лексико-синтаксическими опорами для проведения лингвистического и переводческого анализа текстов, а также для построения на их основе разнообразных высказываний.

3. Идиоматичность [1, с. 204].

Данная особенность, заключающаяся в том, что общее значение фразеологической единицы, как правило, не выводимо из значений ее компонентов, довольно часто служит причиной неверной интерпретации фра-

зоологической единицы, содержащего ее текста в целом или его сегментов. В случае языковой игры, когда видоизменяется, «обыгрывается», какой-либо из компонентов фразеологизма, распознавание фразеологической единицы, ее понимание, употребление, перевод или перефразирование представляют определённые сложности, увеличивается время работы с текстом, повышаются энергетические затраты при переводе текста и осуществлении межкультурной коммуникации.

В связи с этим фразеологизмы можно рассматривать как языковой материал оптимально подходящий для составления заданий высокого уровня сложности, требующих методологически верных действий, правильного выбора учебных и научных ресурсов.

Постоянное пополнение фразеологического фонда языков мира указывает на востребованность фразеологических единиц у носителей языков. В процессе генезиса фразеологического фонда появляются новые фразеологические единицы, которые начинают конкурировать с уже закрепившимися в языке, развивается фразеологическая полисемия: часть фразеологизмов получает новые значения и утрачивает прежние.

Поэтому, изучая фразеологию, студент-лингвист соприкасается с «живым» языковым материалом, изучает актуальные лингвистические и социальные контексты.

С учетом указанных выше особенностей фразеологических единиц нами были сформулированы дидактические приоритеты методики педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций в процессе изучения немецкой фразеологии.

Приоритет 1. Текстовый компонент задания должен содержать фразеологические единицы иностранного языка, являющиеся носителями культурной информации, представляющие трудности для употребления, перевода, перефразирования.

Приоритет 2. Инструкции к выполнению задания должны отражать актуальные требования, предъявляемые к выпускникам в области межкультурного взаимодействия как в общей, так и профессиональной сферах общения, включая письменные и устные формы коммуникации.

Приоритет 3. Содержание задания должно быть организовано таким образом, чтобы стало возможным реализовать педагогический контроль как результатов, так и методологии его выполнения.

Приоритет 4. Методика выполнения задания должна быть ориентирована на актуальные научные тенденции в области методологии межкультурных исследований.

Приоритет 5. Синтезированный метод проверки результатов обучения [8, с. 238], который предполагает сочетание видов, форм и методов педагогического контроля, заданий различного уровня сложности с целью проверки владения действиями и операциями, составляющими деятельность студентов при изучении фразеологических единиц.

Разработанная нами методика педагогического контроля сформированности межкультурных компетенций в процессе изучения немецкой фразеологии основана на

указанных выше дидактических приоритетах.

В качестве видов педагогического контроля применяются предварительный, текущий, периодический. Формы и методы педагогического контроля включают тестирование, устную проверку, письменный контроль, метод портфолио.

Разработанный комплекс тестов под общим названием «Тестирование фразеологической грамотности» применяется для предварительного и периодического контроля сформированности межкультурных компетенций как самостоятельно, так и в составе тестов, направленных на проверку других компетенций, согласно ФГОС.

Каждый тест разделен на несколько блоков, задания которого нацелены на различные аспекты работы с фразеологическими единицами.

Первый блок тестовых заданий выявляет знания о сочетаемости компонентов фразеологических единиц: студентам предлагается заполнить пропуск в формулировке фразеологизма недостающим компонентом, сделав выбор из нескольких альтернатив.

Второй блок тестовых заданий содержит тестовые задания, созданные на основе известных немецких художественных произведений: фразеологическая единица, используемая автором в оригинале, заменена лексической единицей, передающей ее значение. Данная лексическая единица подчеркивается. Ниже предлагаются фразеологические единицы, включая фразеологическую единицу из авторского немецкого текста, которые выражают близкие значения. Задача студента: определить, какой из предложенных фразеологизмов был в оригинале.

Третий блок тестовых заданий включает задания на выбор оптимального варианта перевода фразеологической единицы в контексте.

Четвертый блок содержит тестовые задания на установление соответствия между немецкими и русскими фразеологизмами.

Целью тестовых заданий пятого блока является определение типа дискурса, к которому относится фрагмент текста, содержащий фразеологическую единицу.

Комплекс тестов «Тестирование фразеологической грамотности» позволяет проводить периодический контроль развития элементов межкультурных компетенций в процессе изучения немецких фразеологизмов.

Задания, проводимые в форме устной проверки, включают «Фразеологическую пантомиму», «Коммуникативный фразеологический тренинг», «Фразеологические дебаты».

«Фразеологическая пантомима» была разработана нами как один из видов лингвистической разминки, основанный на драматизации значения фразеологической единицы средствами пантомимы. На доске перед группой представляются незнакомые тематически или грамматически связанные между собой фразеологические единицы. Каждый из студентов группы получает возможность выбрать одну из карточек, на которой написан фразеологизм и его толкование на немецком

языке, и представить его значение средствами пантомимы перед коллегами-студентами, их задача – отгадать, какой из фразеологизмов, написанных на доске, драматизируется. Несмотря на то, что «фразеологическая пантомима» исключает вербализацию, она играет важную роль с точки зрения ознакомления с эмоциональным фоном немецких фразеологизмов, визуализации их буквальных и переносных значений и тем самым готовит к восприятию в ассоциативной форме культурных образов, связанных с фразеологическими единицами немецкого языка.

Лингвистическая разминка, проводимая в такой форме, придает творческий характер занятию, позволяет зафиксировать в памяти студентов яркие ассоциации во взаимосвязи с фразеологическими единицами.

«Коммуникативный фразеологический тренинг» имеет творческий характер. В рамках его проведения студентам предлагается короткий информативный текст на немецком языке (новостное сообщение, фрагмент художественного описания и т.д.). Задача студентов – провести фразеологическую обработку текста и перефразировать как можно большее количество слов, заменив их фразеологическими единицами. Результаты работы представляются студентами форме устной импровизации для контроля преподавателем и взаимоконтроля студентами.

Такой формат позволяет не только интенсивно обогатить словарный запас студентов новыми фразеологизмами, но и закрепить грамматически правильные синтаксические структуры, в которых они могут употребляться.

«Фразеологические дебаты» представляют собой полемику по правилам на заданную тему и проводятся в форме классических дебатов с одним дополнением: играющие команды должны использовать максимально возможное количество фразеологических единиц, излагая свою точку зрения на немецком языке (повторы фразеологизмов исключены). Тематика предстоящих дебатов сообщается студентам заранее, в рамках подготовки к дебатам студенты изучают рекомендуемые преподавателем словари фразеологических единиц и готовят реестры фразеологических единиц для своих речей.

«Фразеологические дебаты» дают возможность оценить правильность употребления фразеологических единиц как в подготовленной, так и в спонтанной речи.

В качестве примера заданий письменного контроля приведем разработанный и апробированный нами формат «Фразеологический портрет».

«Фразеологический портрет» представляет собой письменное задание по составлению описания героя произведения из немецкой художественной литературы с помощью фразеологических единиц. На начальном этапе студенты анализируют черты характера героя и описывают его с помощью лексических единиц. На основном этапе лексические единицы заменяются фразеологическими, которые позволяют «раскрасить» портрет более яркими красками. На финальном этапе

фразеологические портреты героев могут быть представлены в виде постеров для оценивания. Наглядное представление результатов придает выполнению задания творческий характер и содержит элемент самостоятельности: чей фразеологический портрет получится наиболее убедительным?

Таким образом происходит активизация работы с фразеологизмами, обозначающими черты и качества людей, что особенно ценно для развития межкультурных компетенций, поскольку именно эта сфера фразеологического фонда языков – одна из наиболее востребованных.

Комплексный характер с точки зрения методологии выполнения отличает еще одну разработанную нами процедуру педагогического контроля – «Фразеологическое портфолио». Это задание студенты выполняют в течение семестра с помощью применения корпусных технологий.

Под корпусными технологиями ученые понимают совокупность средств и методов обработки и анализа данных электронных лингвистических корпусов [12, с. 232]. Применение данных технологий позволяет значительно активизировать процесс развития компетенций будущих лингвистов, обеспечить преподавателей разнообразным языковым материалом для разработки компетентностно-ориентированных заданий [2, 11, 12].

В начале семестра определяется индивидуальная тематика фразеологического портфолио студентов. Как показывает практика, оптимальный вариант выбора тематического направления портфолио реализуется на основе идеографического принципа, с учетом семантических полей фразеологических единиц («Эмоции», «Черты характера», «Проявление интеллекта» и т.д.), или на основе наличия в составе фразеологических единиц определенного компонента («цвет», «часть тела человека», «животное», «растение» и так далее).

В течение первых недель семестра студенты составляют реестр фразеологических единиц выбранной тематики портфолио с помощью фразеологических словарей немецкого языка.

Следующий этап охватывает самостоятельную контролируемую преподавателем работу студентов в формате онлайн с лингвистическим корпусом немецкого языка в составе Цифрового словаря немецкого языка (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) или корпуса DWDS [14]. Интуитивно простой интерфейс, наглядная типологизация подкорпусов, входящих в его состав (основной, газетный, корпус субтитров к фильмам, корпус разговорной речи, корпус политических речей и другие), разнообразие контекстов и примеров использования языковых единиц превращают данный корпус в эффективный инструмент для проведения лингвистических исследований и для обучения иностранным языкам.

В процессе взаимодействия с корпусом DWDS студенты, работая в комфортном для них темпе, проводят информационный поиск фразеологических единиц в соответствии с составленным ранее реестром, отбирают

и классифицируют типы контекстов, содержащих фразеологические единицы, в зависимости от того в каком подкорпусе они заключены, анализируют частотность употребления фразеологических единиц, интерпретируют изменения значений фразеологизмов в контекстах, выявляют функции фразеологических единиц в текстах, фиксируют грамматические и лексические варианты одного и того же фразеологизма.

Оценивание «Фразеологического портфолио» студентов проводится в финальной части семестра. В качестве критериев оценивания применяются: количественные (количество наименований фразеологических единиц, количество примеров из лингвистического корпуса, количество видов лингвистического анализа, применённого к собранному материалу) и качественные (соответствие выбранных фразеологических единиц тематике портфолио, качество примеров из корпуса, иллюстрирующих значение фразеологизмов, качество проведённой классификации фразеологизмов, качество лингвистического анализа значений и структур фразеологических единиц).

В процессе работы над «Фразеологическим портфолио» студенты не только совершенствуют владение элементами межкультурных компетенций, но и развивают навыки работы с лингвистическими корпусами, оттачивают методику лингвистического анализа.

В заключение целесообразно отметить, что педаго-

гический контроль сформированности межкультурных компетенций в процессе изучения фразеологических единиц немецкого языка, реализуемый по данной методике, подтвердил свою эффективность в рамках испытаний при проведении промежуточных аттестаций и в сочетании с процедурами текущего контроля при изучении дисциплины «Практический курс второго иностранного языка».

Представленные виды, формы и методы педагогического контроля, организующие исследовательскую работу студентов с фразеологическим наследием немецкого языка, способствуют комплексному оцениванию сформированности межкультурных компетенций, поскольку фразеологические единицы как неотъемлемый компонент межкультурного и межъязыкового взаимодействия отражают культурные и языковые явления в менталитете народа.

Представленные научные результаты могут быть использованы при изучении связанных с межкультурными компетенциями качеств будущих выпускников: межкультурной толерантности [7], межкультурного интеллекта [4] и других. Перспективной представляется также адаптация предлагаемой методики педагогического контроля к обучению другим иностранным языкам, к обучению студентов направлений, федеральные государственные стандарты которых включают межкультурные компетенции.

### Библиографический список

1. Гусева А.Е., Ольшанский И.Г. Лексикология немецкого языка: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 428 с.
2. Зеленина Е.В. К вопросу использования лингвистического материала Национального корпуса русского языка при разработке компетентностно-ориентированных заданий (на примере изучения “ложных друзей переводчика”) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2016. № 1 (70). С. 170–175.
3. Зыкова И.В. Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков: автореферат дисс. ... д. филол. н.: 10.02.19. М.: 2014. 52 с.
4. Лукьянова М.И., Савельева Л.А. Реализация международных образовательных проектов как ресурс повышения межкультурного интеллекта обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2021. №2. С. 182–186.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология. Введение: учебное пособие для вузов / ответственный редактор У.М. Бахтиреева. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 208 с.
6. Медведева Е.В. Лексикология немецкого языка: Лекции, семинары, практические занятия: учебное пособие. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 448 с.
7. Образцов П.И., Марченко Е.Ю. Технология формирования межкультурной толерантности будущих учителей на занятиях иностранному языку в организациях СПО // Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (90). 2021. С. 223–229.
8. Педагогика: учебник и практикум для вузов / П.И. Пидкасистый [и др.]; под редакцией П.И. Пидкасистого. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2020. 408 с.
9. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/news/21/4235> (дата обращения: 10.05.2021).
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореферат дис. ... доктора культурологии: 24.00.01. М.: 42 с.
11. Сысоев П.В. Лингвистический корпус, корпусная лингвистика и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. №5. 2010. С. 12–21.
12. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. №51. С. 229–246.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_V\\_3\\_31082020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_V_3_31082020.pdf) (дата обращения: 10.05.2021).
14. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. DWDS [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dwds.de/> (дата обращения: 10.05.2021).

### References

1. *Guseva A.E., Olshansky I.G.* Lexicology of the German language: textbook and tutorial for universities. 2nd ed., updated and revised. Moscow: Publishing house Urait, 2020. 428 p.
  2. *Zelenina E.V.* On using Russian national corpus data in constructing competence-based tasks (on the example of translator's false friends learning) // Scientific notes of Orel State University. 2016. Vol. 1. No.70. Pp. 170–175.
  3. *Zykova I.V.* The role of conceptosphere of culture in the formation of phraseologisms as cultural and language signs: thesis synopsis by the Doctor of Philology: 10.02.19. M.: 2014. 52 p.
  4. *Lukyanova M.I., Saveleva L.A.* Implementation of international educational projects as a resource of increasing students intercultural intelligence // Modern high technologies. 2021. №2. Pp. 182–186.
  5. *Maslova V.A.* Lingoculturology. Introduction: textbook for universities / executive editor U.M. Bakhtikireeva. 2nd ed., updated and revised. Moscow: Publishing house Urait, 2020. 208 p.
  6. *Medvedeva E.V.* Lexicology of the German language: Lectures, seminars, practical classes: textbook. M.: Book house "LIBROKOM", 2016. 448 p.
  7. *Obraztsov P.I., Marchenko E.Y.* Technology of the formation of intercultural tolerance among future teachers in foreign language classes in secondary vocational organizations // Scientific notes of Orel State University. Vol. 1. No. 90. 2021. Pp. 223–229.
  8. *Pedagogics: textbook and tutorial for universities / P.I. Pidkasiistiy [and others]; edited by P.I. Pidkasiistiy.* 4th ed., updated and revised. Moscow: Publishing house Urait, 2020. 408 p.
  9. Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource]. Access mode: <http://www.fgosvo.ru/news/21/4235> (date of access: 10.05.2021).
  10. *Sadokhin A.P.* Intercultural competence: the essence and mechanisms of formation: thesis synopsis by the Doctor of Cultural Studies: 24.00.01. M.: 42 p.
  11. *Sysoyev P.V.* Linguistic corpus, corpus linguistics, and methods of teaching foreign languages // Foreign Languages at School. №5. 2010. Pp. 12–21.
  12. *Sysoyev P.V., Zolotov P.Yu.* Development of students' pragmatic competence using corpora // Language and Culture. 2020. №51. Pp. 229–246.
  13. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Programme of 45.03.02 Linguistics [Electronic resource]. Access mode: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (date of access: 10.05.2021).
  14. The Digital Dictionary of the German Language. DWDS [Electronic resource]. Access mode: <https://www.dwds.de/> (date of access: 10.05.2021).
-

**ЗИНЧЕНКО В.О.**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Луганский государственный педагогический университет

E-mail: metelskay@mail.ru

**ЯКОВЕНКО Т.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий производства и профессионального образования, Луганский государственный педагогический университет

E-mail: jakovenkot@mail.ru

**ZINCHENKO V.O.**

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Luhansk State Pedagogical University

E-mail: metelskay@mail.ru

**YAKOVENKO T.V.**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Production Technologies and Vocational Education, Luhansk State Pedagogical University

E-mail: jakovenkot@mail.ru

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА**

**DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF UNIVERSITY STUDENTS**

*В статье описана обоснованная, разработанная и реализованная методика развития креативного потенциала студентов как совокупности форм, методов, приемов и средств обучения. Их целенаправленный выбор, особое сочетание и взаимодействие позволяет создать в университете креативную образовательную среду, направленную на творческое развитие личности будущего специалиста.*

*Ключевые слова:* креативность, креативная компетентность, креативный потенциал, креативная образовательная среда, методика развития креативного потенциала.

*The article describes a well-founded, worked out and consummated methodology of the students' creative potential development as a set of forms, methods, techniques and means of teaching. Their deliberate choice, special combination and interaction allow us to found a creative educational environment at the university, aimed at the creative development of the future specialist's personality.*

*Keywords:* creativity, creative competence, creative potential, creative educational environment, methods of creative potential development.

В настоящее время экономики большинства стран мира в своей основе опираются на различные виды моделей экономического роста, стремясь обеспечить долгосрочное социально-экономическое развитие государства и устойчивые позиции на мировых рынках. При этом характерной особенностью становится реализация экономических моделей на основе инноваций, поиска нестандартных, оригинальных и нетрадиционных решений. Такая особенность развития современной экономики позволила исследователям (Б. Гейтс, П. Ромеро, Р. Флорид, Н.А. Горелов, В.Л. Иноземцев, М.В. Матецкая, Б.В. Корнейчук, В.В. Громыко и др.) рассматривать ее как «креативную экономику», основанную на дивергентном, творческом мышлении и деятельности [2].

В условиях преодоления различного рода кризисов «креативная экономика становится мощной преобразующей силой, а креативность, творчество и инновации – новой формой человеческого капитала» [7]. По мнению исследователей, в условиях трансформации общественных отношений креативная экономика позволяет раскрыться личностным творческим способностям, предоставляет возможность для успешной реализации новых креативных идей в различных областях.

Очевидно, что на этапе становления креативной экономики работодатели будут заинтересованы в качественно новом содержании подготовки специалистов. Уже сегодня предприятия и организации интересуют не только профессиональные компетенции потенциального работника, но и его личные качества, умение работать в команде, генерировать новые идеи, мобильно реагировать на происходящие изменения и возникающие проблемы. Особенно востребована способность специалиста к решению нестандартных проблем, умению действовать креативно, оригинально, формировать инновационные цели и достигать их.

Мы считаем, что в условиях креативной экономики вместе с изменениями требований работодателей к современным кадрам должна трансформироваться и система профессионального образования, которая подготавливает эти кадры. В связи с этим в Указах Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» и «О стратегии национальной безопасности российской Федерации до 2030 года», «Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года», в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации», национальных

проектах «Образование» и «Наука», ряде других документов, определяющих стратегические направления развития экономики и системы образования Российской Федерации, отражены требования по созданию в университетах условий для подготовки творческой личности будущего специалиста, компетентность и личностные качества которого позволяют решать задачи инновационного развития страны.

Однако сегодня система высшего образования сосредоточила свое внимание на практико-ориентированной подготовке специалистов, максимальному вовлечению работодателей в этот процесс [4]. С точки зрения В.О. Зинченко (соавтора данной статьи) и О.М. Россомахиной практико-ориентированное обучение можно рассматривать как «процесс квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности по формированию у обучающихся практических умений и навыков, их апробации и проецирования в опыт самостоятельного решения выпускником различных по сложности задач профессиональной деятельности» [1]. Исходя из этого, в рамках практико-ориентированного обучения акцент делается на креативную компетентность студентов университета. Мы считаем, что для успешного ее формирования необходимо, в первую очередь, в процессе профессиональной подготовки развить креативный потенциал будущих специалистов.

Прежде, чем перейти к рассмотрению подходов к развитию креативного потенциала студентов университета, необходимо определиться с базовыми дефинициями.

Проведенный контент-анализ дефиниции «профессиональная компетентность» показал, что большинство российских и зарубежных ученых (В.И. Байденко, В.С. Безрукова, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Т.Ф. Зябкина, Е.Я. Коган, Л.З. Тархан, О.А. Ульянина, И.Д. Фруммин, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Т.И. Шамова и др.) рассматривают профессиональную компетентность через призму определенной профессиональной деятельности, определяя ее как интеграцию знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств личности, способностей и готовности к выполнению определенного круга профессиональных задачи. При этом в качестве одной из составляющих профессиональной компетентности выступает креативная компетентность.

И.С. Бекешева, И. Е. Брякова, Л.Р. Вотякова, Р.У. Давлетова, К.Г. Кречетников, Н.А. Пахтусова, Е.Н. Пономарева, А.Г. Шумовская и другие ученые в своих научных исследованиях, посвященных формированию креативной компетентности студентов, акцентируют внимание на том, что сущность данной дефиниции связана со способностью личности к творчеству, с принятием чего-то нового и нестандартного.

В нашем исследовании под креативной компетентностью специалиста понимают интегративное личностное качество, выраженное совокупностью знаний, умений и навыков, а также креативных способностей, позволяющих эффективно выполнять профессионально-

творческую деятельность успешно развивая свой креативный потенциал.

Креативный потенциал личности исследован в достаточной мере, о чем свидетельствуют наработки Е.Е. Адакина, М.В. Войтенко, Э.Ф. Зеера, Е.П. Ильина, В.Н. Кормаковой, Н.Б. Лаврентьевой, Л.С. Поповой, А.Г. Редькина, А.И. Санниковой, О.Г. Степановой и других ученых.

При этом исследователи по-разному трактуют феномен «креативный (творческий) потенциал». В нашем исследовании мы рассматриваем креативный потенциал как «интегративное системное качество личности будущего специалиста, которое включает креативность и мотивацию к творческой деятельности при условии высокого уровня их развития и взаимосвязи, готовность к творческой профессиональной деятельности, к изменениям, отказу от стереотипов, нахождению оригинальных решений сложных педагогических проблем в ситуации неопределенности» [6].

Анализируя научные источники, нами была выявлена проблема исследования, которая состоит в необходимости создания методики развития креативного потенциала будущих специалистов, а также уточнена цель исследования – проверка эффективности данной методики.

Решение проблемы усложняется рядом объективных и субъективных факторов. К объективным факторам мы относим недостаточную материально-техническую базу для реализации креативных технологий и недостаточную профессиональную готовность педагогов университета к развитию креативного потенциала личности студентов. К субъективным факторам – использование в основном внешней мотивации в процессе профессиональной подготовки студентов; фрагментарные представления о специфике профессионального творчества; неудовлетворительный уровень развития личностных креативных качеств; отсутствие объективной самооценки студентами своего креативного потенциала; низкий уровень готовности к рефлексии собственной деятельности.

В связи с этим предполагаем, что эффективной реализацией методики развития креативного потенциала будет способствовать создание в вузе креативной образовательной среды.

Методологической основой исследования стали ведущие положения системного, синергетического, личностно-ориентированного, компетентностного, акмеологического, деятельностного, креативного и средового методологических подходов; концепции развития креативного потенциала студентов и диагностики креативного потенциала личности, особенности подготовки студентов университета на основе новых требований.

Исследование проводилось посредством следующих методов: теоретических – анализ, синтез, систематизация и обобщение психологической, педагогической, социально-педагогической литературы по проблеме развития креативного потенциала студентов в процессе их профессиональной подготовки, теоретическое

моделирование с целью построения структуры и содержания методической системы, способствующей развитию креативного потенциала личности; эмпирических – диагностические (наблюдение, опрос, экспертная оценка и самооценка, тестирование) для определения сформированности креативного потенциала студентов, педагогический эксперимент, мониторинг, позволяющий отследить динамику развития креативного потенциала на различных этапах опытно-экспериментальной работы.

Основным диагностическим аппаратом для определения уровня развития креативного потенциала студентов являлись: тест на определение креативного потенциала личности (автор Н.Ф. Вишнякова); тест на выявление творческих способностей (автор Х. Зиверт); тест на определение вербальной креативности (автор S.A. Mednick); опросник креативности (автор D. Johnson, в редакции Е.Е. Туник); методика «Изучение мотивационного профиля личности (авторы Ш. Ричи и П. Мартин); методика «Диагностики личности на мотивацию к успеху» (автор Т. Элсер); методика «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. Замфик, адаптирована А.А. Реаном). Данные методы психолого-педагогической диагностики были выбраны в соответствии с их возможностями изучить все компоненты креативного потенциала студентов университета, тем самым обеспечивая комплексность диагностического подхода в процессе педагогического эксперимента.

Для проверки эффективности разработанной методики развития креативного потенциала будущих специалистов в период 2017–2020 годов был проведен педагогический эксперимент, состоящий из кон-

статирующего, формирующего и контрольного этапов научно-педагогического поиска. В педагогическом эксперименте приняли участие 1232 студента Луганского государственного педагогического университета (по 616 студентов в экспериментальной и контрольной группах), что позволило получить статистически значимые результаты исследования.

На констатирующем этапе эксперимента был произведен анализ состояния процесса профессиональной подготовки студентов в вузе с целью выявления и идентификации факторов, которые негативно влияют на развитие креативного потенциала студентов. Результаты наблюдений свидетельствуют о том, что традиционный, фронтальный подход к обучению студентов в вузе, является негативным фактором развития креативного потенциала обучающихся, так как недостаточно учитываются качества личности каждого студента, его базовый личностный потенциал, опыт учебной и профессиональной деятельности, а это способствует обезличиванию образовательного процесса. Выявлено недостаточное использование в процессе профессиональной подготовки ролевых игр, ситуативных заданий, тренингов, кейсов, проектов различной сложности, дискуссий и других активных и интерактивных форм, методов и средств обучения.

Также на данном этапе педагогического эксперимента была проведена оценка креативного потенциала студентов с помощью комплекса подобранных методик по каждому из критериев (табл. 1).

Результаты проделанной работы выявили базовый уровень развития креативного потенциала студентов в экспериментальной и контрольной группах (рисунок 1).

Таблица 1.

Критерии, показатели и методики диагностики уровня развития креативного потенциала студентов

Критерии	Диагностируемый показатель	Методика
Креативные качества	творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность и эмпатия, чувство юмора, творческое отношение к профессии	Тест «Креативный потенциал» (Н.Ф. Вишнякова)
	вербальная креативность	Тест вербальной креативности (S.A. Mednick)
Творческие способности	находчивость, способность комбинировать, визуальная креативность, свобода ассоциаций, нестандартность мышления	Тест на определение творческих способностей (Х. Зиверт)
	творческое самовыражение	Опросник креативности Джонсона (D. Johnson), адаптированный Туник
Мотивация к творческой профессиональной деятельности	потребность быть креативным, открытым для новых идей;	Методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи и П. Мартин)
	потребность в разнообразии, переменах;	
	мотивация на самосовершенствование	
	потребность в достижении успеха	Методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элсер)

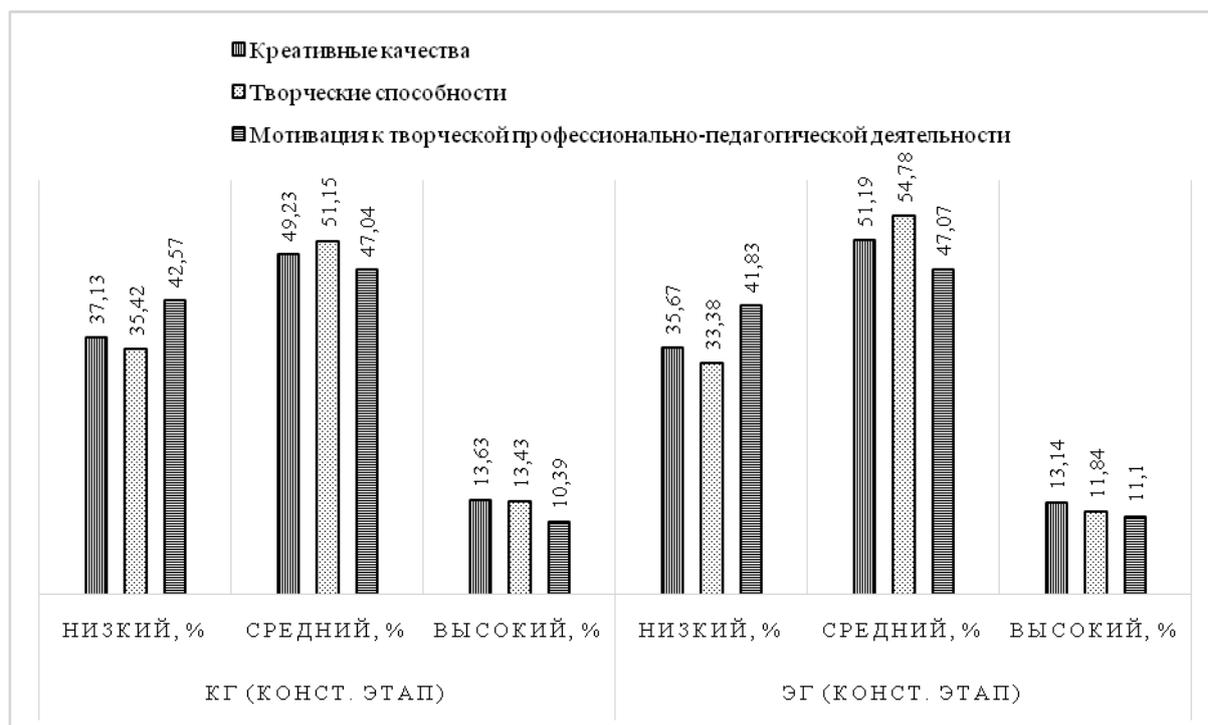


Рис. 1. Распределение респондентов контрольной и экспериментальных групп по базовому уровню развития креативного потенциала студентов (%).

На основном, формирующем этапе эксперимента, в образовательном процессе университета для развития креативного потенциала у студентов нами была реализована специально разработанная методика, рассматриваемая как совокупность методов, приемов и форм организации учебной деятельности студентов, нацеленной на решение конкретных образовательных задач. Такой задачей в нашем исследовании является развитие креативного потенциала студентов.

Фактически вместе с разработкой и реализацией методики развития креативного потенциала у будущих специалистов мы формируем в вузе креативную образовательную среду, которая позволяет трансформировать студента из объекта в субъект учебного процесса, обеспечивая развитие его мотивации к самообразованию. Это возможно посредством использования методов и средств обучения, образовательных технологий, способствующих активизации учебно-познавательной деятельности студента, способствующие формированию его способности к творческому решению учебно-профессиональных задач и определению путей собственного развития в профессии, а также за счет увеличения объема самостоятельной работы поискового и творческого характера,

Особенностью креативной образовательной среды является совокупность методов, форм и средств обучения, направленных на овладение студентами сущности и особенностей организации творческой профессиональной деятельности, развития креативной личности; формирования ценностных представлений, приоритетов и мотивов творческой профессиональной деятельности, успешной самореализации в ней.

В соответствии с этим, при обосновании и разра-

ботке методики по развитию креативного потенциала студентов мы считали необходимым решить следующие задачи:

- формирование ценностной ориентации у студентов на творческую учебно-познавательную деятельность;
- преодоление барьеров на пути развития креативного потенциала студентов;
- ориентация на разработку индивидуальной траектории освоения студентами способов креативных проявлений в будущей профессиональной деятельности;
- формирование у студентов положительной мотивации к самореализации в творчестве;
- развитие креативного мышления студентов;
- формирование навыков самопознания и самооценки собственного креативного потенциала.

В соответствии с этими задачами мы внесли коррективы в образовательный процесс. Для усиления мотивации на творческую учебно-познавательную деятельность, активизации и стимулирования развития профессионально значимых творческих качеств студентов использовался специально подобранный дидактический инструментарий. В частности, на лекционных занятиях использовался метод проблемного изложения и разнообразные приемы активизации, в частности дискуссия и визуализация путем использования фрагментов кино- и видеопленок по соответствующей проблематике, также опорных конспектов, опорных схем, таблиц, интеллект-карт и др.). На практических и лабораторных занятиях для развития у студентов гибкости, оригинальности, творческого мышления, получения опыта самостоятельной творческой деятельности использовались беседа (частично-поисковая, эвристи-

ческая, беседа-дискуссия), наблюдение и анализ педагогического процесса; анализ учебных ситуаций и занятия в целом; освоение передового педагогического опыта; задействовались такие интенсивные формы и методы обучения, как: имитация, ролевая игра, дискуссия, сократическая беседа, мозговой штурм, кейс-метод, а также приемы создания проблемных ситуаций, постановки проблемных вопросов, требующих сопоставления, творческого мышления, алгоритмы решения изобретательских задач и т.д. В процессе экспериментальной работы использовался психолого-педагогический тренинг, направленный на формирование и развитие креативных качеств и творческих способностей личности студента. В самостоятельной внеаудиторной работе студентов приоритет отдавался самостоятельному изучению научно-методической литературы, обработке публикаций профессиональной периодики, комментированию ответов однокурсников.

Особое место было отведено реализации проекта креативного развития. Данный проект был направлен на формирование умений анализировать и творчески осмысливать перспективы профессионального развития, применять креативные способности, знания и умения для решения профессиональных проблем, избегать стереотипов в решении проблемы; развитие установки на творческое саморазвитие, инновационность, коммуникативность, креативность, творческое и профессиональное сотрудничество. Внедрение проекта предусматривало взаимодействие всех участников образовательного процесса вуза, построение его на научной основе.

Среди таких проектов наибольшую продуктивность в развитии креативного потенциала имели: «Решение профессиональных задач методом анализа конкретных ситуаций», «Психологические основы применения креативных технологий», «Технология проектной деятельности», «Игровые креативные технологии», «Решение профессиональных задач с помощью ТРИЗ», «Тренинг креативности», «Имидж-стриминг» и др. Все это способствовало формированию познавательных способностей, необходимых для становления творческих качеств личности, стимулировало профессиональное мышление студентов.

Саморазвитию студентов способствовало проведение занятий в форме тренингов, имеющих опору на групповой эффект и обеспечивающих обратную связь студентов с преподавателем.

Тренинг в совокупности с методом дискуссии, деловой игрой, практикумом по анализу реальных профессионально-педагогических ситуаций и другими интенсивными методами групповой работы является одной из эффективных форм обучения, способствующих повышению креативного потенциала личности.

Мы согласны с А.В. Тутолминым [5] в том, что особую роль в тренингах играет метод моделирования ситуаций с использованием приемов интриги, несправедливой оценки, которые способствуют развитию и самосовершенствованию не только креативных уме-

ний и навыков студентов, но и критического мышления, рефлексии, проницательности, креативности и коммуникабельности.

Среди средств развития креативного потенциала студентов особое место отводилось ситуационной задаче «Шпаргалка», основанной на технологии создания опорного конспекта, комплекса ассоциативных символов. Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина считают основным принципом, применяемыми при разработке «Шпаргалки» является: «ассоциативность, смысловой аспект, структурность, автономность структурных компонентов, лаконичность и др.» [2]. Таким образом, студент в процессе изучения текста по профессиональным дисциплинам готовит не просто «шпаргалку», а «опору» по изученному материалу, которая может быть странной – главное, чтобы она способствовала восстановлению в памяти изучаемой информации путем использования рисунков-символов, разных шрифтов, цвета и др., которые вызывали бы определенные ассоциации. Главное условие при разработке «шпаргалки» – она должна охватывать учебный материал конкретного модуля, быть понятной как самому студенту, так и одноклассникам, преподавателю, но при этом не быть примитивной, размещаясь на листе формата А-4. Работа со «шпаргалкой» позволяет не только систематизировать знания по программному материалу, но и способствует развитию у студентов таких креативных качеств, как творческое мышление, оригинальность, воображение и т.д.

Особое внимание в процессе развития креативного потенциала студентов уделялось разработке и реализации креативно-ориентированных заданий, направленных на решение как стандартных, так и нестандартных задач, предусматривающих нахождение студентом способа решения с обязательным использованием профессиональных знаний, умений и сформированного ранее опыта. Студенты, выполняя данные задания, учатся подбирать информацию из разных профессиональных дисциплин; применять креативные стратегии и здравый смысл; демонстрировать готовность использовать свои профессиональные знания и умения в незнакомых ситуациях; идти на обдуманный риск; выявлять исследовательские умения; оценивать свои действия и решения и т.д.

Результатом формирующего этапа педагогического эксперимента стало усиление мотивации к креативной деятельности, развитие и совершенствование профессионально значимых креативных качеств личности, творческих способностей студентов. На практике это проявлялось в активном применении и реализации будущими специалистами собственного креативного потенциала в овладении профессией, приобретении первичного опыта профессионально-творческой деятельности и постепенного вхождения в профессиональное сообщество. В конце формирующего этапа педагогического эксперимента нами была проведена диагностика уровня развития креативного потенциала у студентов экспериментальной и контрольной группы.

При этом использовался сформированный на констатирующем этапе эксперимента комплекс диагностических методик.

На контрольном этапе нами были выявлены количественные и качественные изменения в уровне развития креативного потенциала у участников эксперимента (рис. 2).

Рисунок 2 наглядно демонстрирует существенные сдвиги по всем уровням, которые произошли в экспериментальной группе при проведении педагогического эксперимента. Приведенная диаграмма иллюстрирует изменения и в контрольной группе, но они незначительны.

Анализ результатов педагогического эксперимента позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, где была реализована разработанная методика, наблюдается устойчивая тенденция к росту числа студентов, имеющих высокий уровень развития креативного потенциала, при этом в контрольной группе наблюдаются незначительные изменения.

Для доказательства достоверности различия в уровнях развития креативного потенциала студентов экспериментальной и контрольной групп нами применены методы математической статистики с использованием электронных таблиц Excel, а также критериев Колмогорова-Смирнова, Лиллиефорса, Шапиро-Уилка,  $t$ -Стьюдента, Пирсона  $\chi^2$ .

Для оценки статистической значимости различий между результатами в контрольной и экспериментальной группах использовались непараметрические критерии: критерий Вилкоксона (Wilcoxon Matched Pairs

Test); критерий знаков (Sign Test) – для оценки различий между связанными группами; критерий Манна-Уитни (Mann-Whitney U Test) – для сравнение экспериментальной и контрольной групп.

Полученные значения подтверждают эффективность разработанной нами методики развития креативного потенциала у студентов посредством создания в вузе креативной образовательной среды.

Таким образом, результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о необходимости комплексного подхода к решению проблемы развития креативного потенциала студентов, разработки с этой целью специальной методики на основе интеграции традиционных и инновационных подходов к организации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов, обеспечивающей свободное и творческое развитие личности. Реализация методики предполагает создание в университете креативной образовательной среды, позволяющей расширить возможности для творческого роста и самосовершенствования, развития креативного потенциала личности обучающихся.

Однако реализация предложенной нами методики, как и создание в университете креативной образовательной среды требует активной и компетентной работы преподавателей. В свете этого считаем важным организацию повышения квалификации педагогов с целью овладения и продуктивного использования ими различных креативных технологий обучения. Указанное выбрано нами направлением дальнейших исследований по повышению эффективности развития креативного потенциала у будущих специалистов.

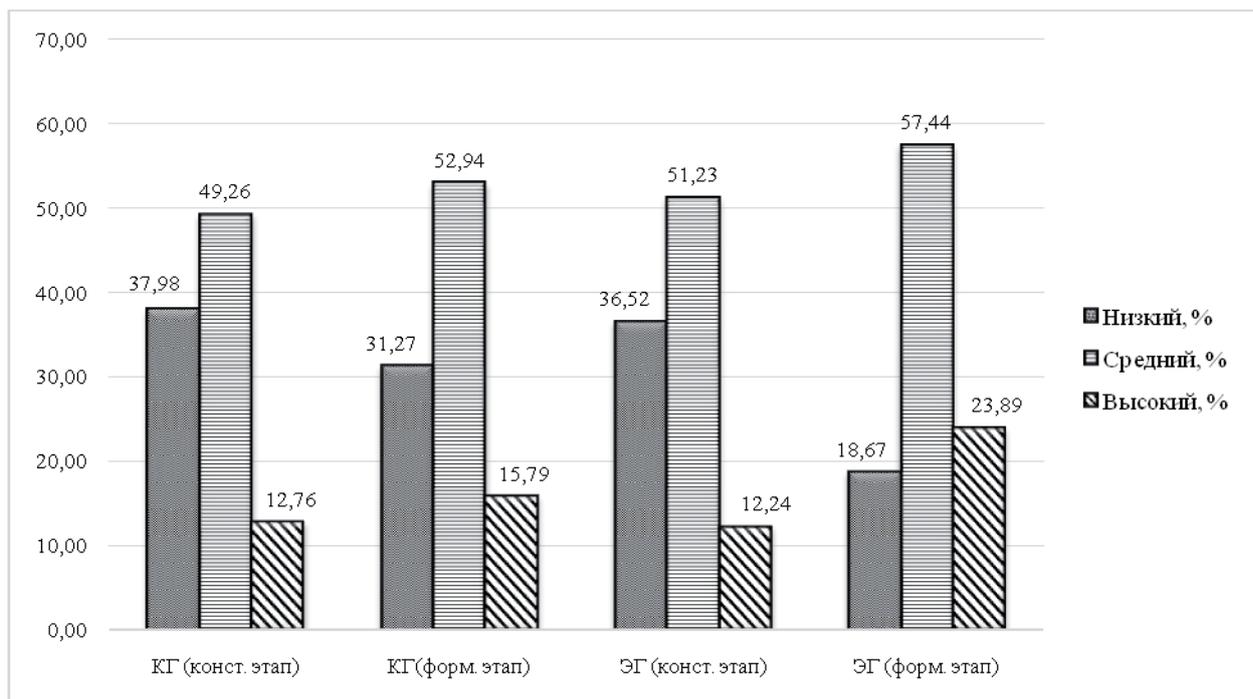


Рис. 2. Распределение респондентов контрольной и экспериментальных групп по уровням развития креативного потенциала.

### Библиографический список

1. *Зинченко В.О., Россомехина О.М.* Методологическая основа практико-ориентированного обучения в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 1. С. 151–156.
2. *Касаткина Н.С., Немудрая Е.Ю., Шкитина Н.С., Циулина М.В.* Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 9. С. 43–48.
3. *Пилипенко Е.Н., Жумагали Ы.* Креативная экономика: некоторые аспекты теории и казахстанской практики // Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. 2020. № 1 (32) С. 23–29.
4. *Савицкая Е.В.* Формы взаимодействия вузов и предприятий // Россия: тенденции и перспективы развития. 2019. № 14-1. С. 713–717.
5. *Тутолмин А.В.* Креативные техники развития творческой личности будущего учителя // Наука, образование, общество. 2015. № 2(4). С. 84–98. DOI 10.17117/но.2015.02.084.
6. *Яковенко Т.В.* Исследование эффективности методической системы развития творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 1 (37). С. 35–43.
7. Creative Economy Report 2013 by UNESCO. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>. (дата обращения: 15.08.2021)

### References

1. *Zinchenko V.O., Rossomahina O.M.* Methodological basis of practice-oriented education at the university // Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2020. Vol. 26, № 1, Pp. 151–156.
  2. *Kasatkina N.S., Nemudraya E.Y., Shkitina N.S., Tsiulina M.V.* A situational task as a means of preparing a future teacher for interaction with students // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. No. 9. Pp. 43–48.
  3. *Pilipenko E.N., Zhumagali Y.* Creative economy: some aspects of theory and kazakhstani practice // Vestnik of the Moscow University named after S.Yu. Witte. Series 1. Economics and management. 2020. No. 1 (32), Pp. 23–29.
  4. *Savitskaya E.V.* Forms of interaction between universities and enterprises // Russia: trends and development prospects. 2019. No. 14-1. Pp. 713–717.
  5. *Tutolmin A.V.* Creative techniques for the development of the creative personality of the future teacher // Science, education, society. 2015. No. 2 (4). Pp. 84–98. DOI 10.17117 / no.2015.02.084.
  6. *Yakovenko T.V.* Study of the effectiveness of the methodological system for the development of the creative potential of future teachers of vocational training // Professional Education in Russia and Abroad. 2020. No. 1 (37). Pp. 35–43.
  7. Creative Economy Report 2013 by UNESCO. [Electronic resource]. Available at: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>. (date of access: 15.08.2021)
- 
-

УДК 372.857

UDC 372.857

**ИДРИСОВА Ф.А.**

старший преподаватель, кафедра «Информационное право и юриспруденция», Грозненский государственный нефтяной технический университет имени М.Д. Миллионщикова,  
E-mail: idrisovafa@gmail.ru

**IDRISOVA F.A.**

Senior Lecturer, Department of Information Law and Jurisprudence, Grozny State Oil Technical University named after M.D. Millionshchikova  
E-mail: idrisovafa@gmail.ru

## МОДЕЛЬ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

### A MODEL FOR ENHANCING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITIES OF FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*В статье поднимаются вопросы реализации модели активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела в условиях цифровой образовательной среды, где важное место занимают образовательные технологии на основе активных методов обучения, а также цифровые инструменты и сервисы. В работе рассматриваются цифровое портфолио студента и инфографика по различным темам дисциплин, как составляющие информационной образовательной среды вуза, которые при применении их позволяют активизировать учебно-познавательную деятельность будущих специалистов таможенного дела.*

*Ключевые слова:* модель, цифровая образовательная среда, активизация учебно-познавательной деятельности, будущие специалисты таможенного дела, цифровое портфолио, инфографика

*The article raises the issues of implementing a model for enhancing the educational and cognitive activities of future customs specialists in a digital educational environment, where educational technologies based on active teaching methods, as well as digital tools and services, play an important role. The work examines the student's digital portfolio and infographics on various subjects of disciplines, as components of the information educational environment of the university, which use them to activate the educational and cognitive activities of future customs specialists.*

*Keywords:* model, digital educational environment, activation of educational and cognitive activities, future customs specialists, digital portfolio, infographics.

В активизации учебно-познавательной деятельности студентов особое место занимают активные методы обучения, о чем свидетельствует Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 38.05.02 Таможенное дело (уровень специалитета), который базируется на компетентностном подходе, ориентированный на творческую инициативу студентов, а также Федеральная программа «Цифровая экономика в Российской Федерации», требующая на их самостоятельность и мобильность.

Образовательные технологии для активизации учебно-познавательной деятельности применяются для реализации проблемного обучения, дифференцированного подхода, проектного обучения, игровой технологии и цифровых инструментов и сервисов.

Использование современных цифровых инструментов и сервисов в активизации учебно-познавательной деятельности студентов представим в виде схемы 1.

На основе анализа литературы [1, 3, 4, 6] и ресурсов Интернет [8, 9, 10] по вопросам активизации учебно-познавательной деятельности студентов, в том числе будущих специалистов таможенного дела в цифровой образовательной среде Института цифровой экономики и технологического предпринимательства

Грозненского государственного технического нефтяного университета имени М.Д. Миллионщикова нами разработана авторская модель активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела в условиях цифровой образовательной среды, включающая: социальный заказ общества на подготовку специалиста таможенного дела в условиях цифровой трансформации образования; цель – активизация учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела, состоящая из социальных, психологических и дидактических целей; проблемный, интегративный, системный, средовой и культурологический подходы; принципы (интерактивность, целостность, активность); основные функции цифровой образовательной среды вуза; компоненты цифровой образовательной среды вуза (целевой, программно-методический, коммуникационный, технологический, информационный); реализация содержательного, мотивационного и рефлексивного компонентов активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела; методы обучения (дискуссия, деловые и ролевые игры, кейс-метод); формы обучения (тренинг, самостоятельная работа, смешанное обучение); средства обучения (цифровые инструменты и сервисы, цифровой контент);

адаптивно-репродуктивный, активно-деятельностный, творчески-преобразовательный этапы активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела в условиях цифровой образовательной среды вуза; критерии (содержательный, технологический, личностный); уровни (низкий, средний, высокий) и результат.

В авторской модели выделены способность будущих специалистов таможенного дела владеть информационными процессами и навыки работы с образовательными Интернет порталами с использованием цифровых инструментов и сервисов.

Основное содержание процесса активизации учебно-познавательной деятельности будущих специалистов таможенного дела в условиях цифровой образовательной среды нами рассматривается при изучении дисциплин «Информатика», «Информационные технологии в таможенном деле», а также в дисциплине по выбору «Цифровые инструменты и сервисы в таможенном деле», которые выступают как составляющие авторской модели.

Компонентный состав структуры цифровой образовательной среды Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова мы представим в виде схемы 2.

При реализации предлагаемых компонентов в образовательном процессе нами используются:

- традиционные дидактические материалы;
- электронные учебно-методические комплексы дисциплин;
- видеолекции;

– интерактивные цифровые образовательные технологии;

- метод проектов;
- мультимедийные технологии;
- сервисы облачных технологий.

При реализации программы специалитета таможенного дела в условиях цифровой образовательной среды вуза нами обеспечивается индивидуальный неограниченный доступ к электронным библиотекам и использование цифровых инструментов и сервисов, в частности, для создания и ведения цифрового портфолио студента и разработки инфографики при изучении профессиональных дисциплин.

Большое распространение в образовательном процессе вуза занимает социальная сеть 4portfolio.ru, где будущие специалисты таможенного дела получают умения использования дистанционных образовательных технологий и различных моделей смешанного обучения.

В данной социальной сети будущие специалисты таможенного дела создают свое цифровое портфолио, где размещают информацию о себе, достижения в проектной и исследовательской деятельности, а также создают сетевое образовательное сообщество для обмена информацией по рассматриваемой проблеме.

Следующим учебным материалом, которыми студенты пользуются является мультимедийная инфографика как визуальная опора для иллюстрации напечатанного или электронного учебного материала, где вставляются элементы мультимедиа (числа, текст, звук, анимация). В таком процессе студенты пользуются мультимедийным проектором и интерактивной доской.

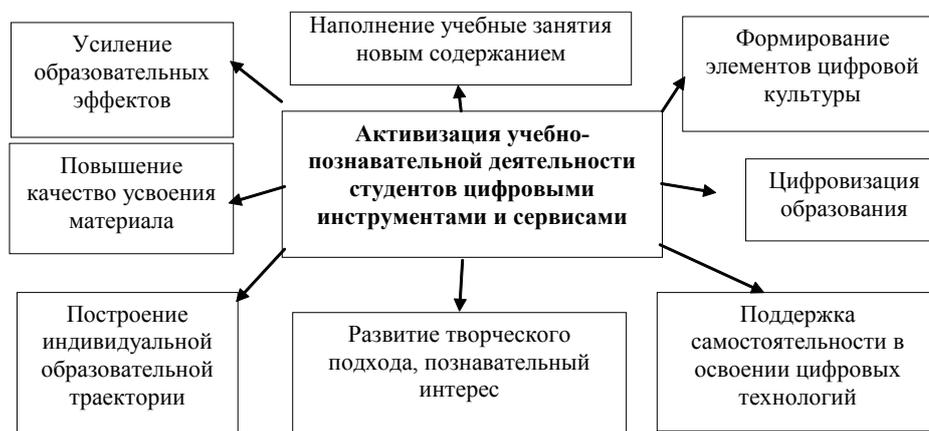


Схема 1. Цифровые инструменты и сервисы в активизации учебно-познавательной деятельности студентов.

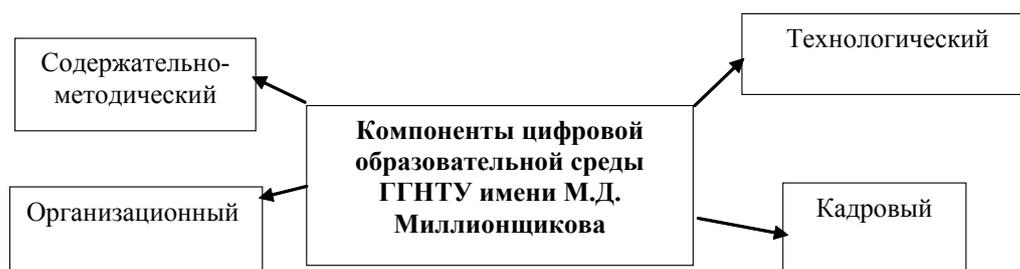


Схема 2. Компоненты цифровой образовательной среды Грозненского государственного нефтяного технического университета имени М.Д. Миллионщикова.

Анализ исследований по вопросам использования инфографики в учебном процессе показывает об эффективности мультимедийной инфографики в условиях:

- активизации мыслительной деятельности студентов;
- обратной связи;
- контроля результатов обучения.

Умения критического анализа содержания информации при разработке инфографики необходимы в подготовке специалистов таможенного дела, которые тем самым повышает уровень умений в реализации профессиональной коммуникаций.

В настоящее время существует множество программ и онлайн-сервисов для создания эффективной инфографики, при этом при выборе их необходимо учитывать такие критерии, как: бесплатный доступ; удобный и понятный интерфейс; отсутствие других сложных программ; доступ в Интернете (облачный сервис).

В учебном процессе специалитета при организации проектной работы студентами по дисциплине «Основы

гражданского права» созданы мультимедийные инфографики по различным темам: «Гражданская правоспособность», «Сделки», «Обязательства в гражданском праве» и др.

Аналогичные мультимедийные инфографики разработаны по дисциплине «Правоведение» по темам: «Понятие информационного права, его предмет и метод», «Источники и принципы информационного права», «Защита права на доступ к информации» и др.

Создание таких мультимедийных инфографик позволяет будущим специалистам таможенного профиля повышать эффективность их самостоятельной работы и использовать их при написании курсовых и дипломных работ, а также повышается уровень освоения программы векторной графики CorelDraw, которую изучали в дисциплине «Информатика» на I курсе.

Реализация некоторых составляющих авторской модели показали об эффективности использования педагогических возможностей цифровой образовательной среды вуза.

### Библиографический список

1. *Алеева Ю.В.* Развитие познавательной активности студентов в целостном педагогическом процессе // Сибирский педагогический журнал. 2011. С. 56–64.
2. *Алехин О.В., Игнатьева Г.В., Смирнова И.А., Тарасова Н.Л.* Цифровые технологии в таможенном деле // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2018. 33 (72). С. 9–15.
3. *Бочкарёва Т.Н.* Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. №1. С. 18–29.
4. *Великанова С.С.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки: дис. канд. пед. наук. Магнитогорск, 2005. 178 с.
5. *Голубев О.Б., Горохова Ю.А.* Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе // Ярославский педагогический вестник. 2018. №3. С.134–139.
6. *Козлова И.В., Васина Е.Н.* Открытая модель электронного обучения в направлении подготовки «Таможенное дело» // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний. Материалы XI Международной научно-практической конференции «Электронная Казань 2019» (Информационные технологии в современном мире). Казань: ЮНИВЕРСУМ, 2019. Выпуск №1 (17). С.266–271.
7. *Панюкова С.В.* Дистанционное и смешанное обучение на платформе 4portfolio.ru. – Режим доступа: [https://www.yandex.ru/search/direct?filers\\_docs](https://www.yandex.ru/search/direct?filers_docs).
8. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». – Режим доступа: <http://neorusedu.ru/about>.
9. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года» Режим доступа: <https://pravitelstvorb.ru/ru/government/20200204-1.pdf>
10. Цифровая грамотность для экономики будущего. – Режим доступа: <https://www.nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost>

### References

1. *Aleeva Yu.V.* Development of students' cognitive activity in a holistic pedagogical process // Siberian Pedagogical Journal. 2011. Pp. 56–64.
2. *Alekhin O.V., Ignatieva G.V., Smirnova I.A., Tarasova N.L.* Digital technologies in customs // Bulletin of the Saratov State Social and Economic University. 2018. 33 (72). Pp. 9–15.
3. *Bochkareva T.N.* Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem // Modern studies of social problems. 2017. Volume 8. No. 1. Pp. 18–29.
4. *Velikanova S.S.* Activation of educational and cognitive activity of students of a technical university in the process of vocational training: dis. Cand. ped. sciences. Magnitogorsk, 2005. 178 p.
5. *Golubev O.B., Gorokhova Yu.A.* Didactic features of the use of educational infographics in the educational process // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2018. No. 3. Pp. 134–139.
6. *Kozlova I.V., Vasina E.N.* Open model of e-learning in the direction of training «Customs» // Scientific notes of the Institute of Social and Humanitarian Knowledge. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference «Electronic Kazan 2019» (Information Technologies in the Modern World). Kazan: UNIVERSUM, 2019. Issue No. 1 (17). Pp.266–271.
7. *Panyukova S.V.* Distance and blended learning on the 4portfolio.ru platform. – Access mode: [https://www.yandex.ru/search/direct?filers\\_docs](https://www.yandex.ru/search/direct?filers_docs).
8. Priority project in the field of education «Modern digital educational environment in the Russian Federation.» - Access mode: <http://neorusedu.ru/about>.
9. Decree of the President of the Russian Federation «On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation until 2024 Access mode: <https://pravitelstvorb.ru/ru/government/20200204-1.pdf>
10. Digital literacy for the economy of the future. - Access mode: <https://www.nafi.ru/analytics/tsifrovaya-gramotnost>

УДК 373.5.091.322:502

UDC 373.5.091.322:502

**КОРОЛЬ В.В.**

кандидат биологических наук, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,  
E-mail: vvking@ya.ru

**ПАШКОВА В.А.**

кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: ogu-fk@ya.ru

**ДАНЬШИНА Н.А.**

кандидат юридических наук, доцент кафедры «Гражданского права и процесса», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева  
E-mail: ya.daniel21@ya.ru

**ОЛЬХОВ И.С.**

магистрант кафедры «Безопасность жизнедеятельности в техносфере и защиты человека в чрезвычайных ситуациях», Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева  
E-mail: olkhov.vano@mail.ru

**KOROL V.V.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University  
E-mail: vvking@ya.ru

**PASHKOVA V.A.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University  
E-mail: ogu-fk@ya.ru

**DANSHINA N.A.**

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of «Civil Law and Process», Orel State University  
E-mail: ya.daniel21@ya.ru

**OLKHOV I.S.**

Master of the Department "Life Safety in the Technosphere and Human Protection in Emergency Situations", Orel State University  
E-mail: olkhov.vano@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ПРОБЛЕМАМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**MODERN ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR WORK ON THE PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

*В статье авторы обращают внимание на актуальных проблемах организации внеклассной работы в общеобразовательных учреждениях по формированию высокого уровня экологической культуры у подрастающего поколения постиндустриального общества. В работе акцентируется внимание на необходимость применения концептуального подхода в учебно-воспитательном процессе, заключающегося в использовании традиционных и интерактивных методов обучения и воспитания школьников.*

*Ключевые слова: общеобразовательная школа, внеклассная деятельность, экологическая безопасность, воспитание, традиционные и интерактивные методы.*

*In the article, the authors pay attention to the actual problems of organizing extracurricular work in general education institutions for the formation of a high level of environmental culture among the younger generation of post-industrial society. The paper focuses on the need to apply a conceptual approach in the educational process, which consists in the use of traditional and interactive methods of teaching and educating schoolchildren.*

*Keywords: general education school, extracurricular activities, environmental safety, education, traditional and interactive methods.*

Проблема формирования экологической культуры у подрастающего поколения в условиях динамически меняющегося общества, несомненно, актуальна, поскольку спектр экологических вопросов непрестанно расширяется. Однако в условиях общеобразовательной школы учителя-предметники достаточно поверхностно подходят к раскрытию их сущности в силу многих причин.

Например, одна из них – недостаток времени, си-

стемности и своевременного реагирования на стремительно изменяющийся мир, а также отсутствие разработанного алгоритма превентивных действий, благодаря которым можно снизить уровень экологических рисков и негативное воздействие на окружающую среду и человека.

Стоит подчеркнуть, что, по мнению многих учителей и методистов, невозможно воспитать экологически культурную личность вне её практического отношения

к действительности и без совместных усилий в этом направлении педагогов и учащихся [2, 5].

Следовательно, для достижения успехов в решении данной проблемы необходима психологическая установка школьника на экологически обоснованную интеграцию со средой обитания, что является важной задачей образовательного процесса. Сущность её заключается в гармоничном развитии личности учащегося, то есть его интеллектуальных и физических задатков, в формировании осознания того, что человек является частью биосферы. Данный подход в воспитании позволит привить обучающимся важные человеческие качества: трудолюбие, хозяйственность и бережное отношение к окружающему миру.

Экологическое обучение является сложнейшим педагогическим процессом, сочетающим систему школьного и внешкольного образования, включающим в себя знания по многим предметам, конечная цель которого – воспитание грамотной, социально ответственной личности [4, 7].

Именно в период школьного образования приобретаются научные сведения и умения, на основе которых на последующих жизненных этапах становления личности они становятся устойчивыми убеждениями и навыками, необходимыми в определённых ситуациях. Именно в связи с ухудшением экологической ситуации в мире воспитанию экологической культуры в школе должно отводиться достаточно внимания.

В связи с этим в современных федеральных государственных стандартах, базовых документах, регламентирующих развитие общего образования, прослеживается указание на обеспечение внеаудиторной занятости учащихся, что делает проблему организации внеклассной деятельности весьма важной.

Для реализации поставленных задач требуется активное использование компетентностно-ориентированного, личностно-деятельностного и системного подходов для многостороннего изучения потенциала организации и проведения внеклассных занятий по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности» в области экологического образования с целью формирования стойкого познавательного интереса школьников, их активности к созданию экологически безопасной окружающей среды.

Исходя из сущности и специфики понятия «внеклассная работа», широко применяемого в учебно-воспитательном процессе и успешно обобщающего методические материалы педагогов, необходимо отдельно отметить важность регулярного, последовательного, системного и возрастного подходов при разработке и проведении внеклассных занятий по экологическому воспитанию школьников [6].

В настоящее время программный материал курса ОБЖ содержит достаточное количество тем, в которых широко освещены проблемы экологической безопасности современного мирового сообщества, а значит, применяя разнообразные, привлекательные для детей, формы и методы внеклассной деятельности, можно до-

биться более высокого уровня усвоения материала.

Учитывая психологию современных детей и подростков, развивающихся в мире высоких технологий, педагогам следует отдавать предпочтение интерактивным методам и формам работы. При умелом их применении учителем-профессионалом они способствуют успешному развитию когнитивных способностей и самореализации личности школьников при закреплении практических навыков.

Кроме того, в постиндустриальном обществе существуют возможности для более оперативного и качественного освещения острых экологических проблем благодаря современным педагогическим инструментам воздействия на обучающихся.

Важно осознавать, что без кардинального изменения подхода человечества в решении наболевших экологических вопросов в современном потребительском обществе, увеличивающем негативное воздействие на окружающую среду, существование нашей цивилизации будет весьма ограничено. По мнению учёных, за последние два десятилетия XXI века были созданы и внедрены технологии, способные во многом изменить будущее нашей цивилизации, поэтому перед педагогическим сообществом стоит ответственная задача – перестроить мышление подрастающего поколения в сторону высокой экологической культуры [3].

Таким образом, очевиден тот факт, что проведение внеклассной работы по экологической безопасности со школьниками будет требовать высокого уровня подготовки педагога, наличие у него широкого экологического мировоззрения, позволяющего обеспечить не только разнообразие инструментов педагогического воздействия на обучаемых, но и их содержание и форму.

Следует понимать, что в школе экологическое воспитание начинается не с чистого листа, так как в семье ребёнку прививаются основы мировоззрения и духовно-нравственные идеалы, именно в раннем детском возрасте происходит развитие чувств, закладывается основа для формирования личных качеств человека. Поэтому на первом этапе своего развития в основном многое зависит от родительского поведенческого фактора, который в дальнейшем накладывает существенный отпечаток на жизнь ребёнка, его судьбу.

Вследствие этого учитель для достижения успехов в педагогической деятельности должен хорошо разбираться в особенностях современной эпохи, для которой свойственны динамичные перемены в обществе; осознавать типичные черты поколения начала XXI века, выросшего в цифровой действительности, изменившей нашу жизнь, кардинально повлиявшей на детей, родившихся в пору её расцвета, изменившей во многом их мировосприятие.

Современный мир динамичен в своём развитии, и нельзя точно сказать, какие знания в большей степени пригодятся ученику, потому что наметилась тенденция исчезновения многих профессий с рынка труда. В силу этого главная задача учителя – сформировать навык самостоятельного овладения знаниями и донести до

обучаемых понимание того, что в быстро меняющемся мире постоянно нужно работать над углублением и расширением своих знаний, чтобы стать не только высококвалифицированным и востребованным специалистом, но и культурным (в том числе, экологически) человеком.

Именно такой концептуальный подход отражён в основном нормативном документе образовательной сферы, установленном Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования.

В силу этого системно-деятельностный подход является методологической основой ФГОС СОО. Он предполагает развитие очень важных качеств, необходимых школьнику в современном, динамично развивающемся обществе, а именно: обеспечение готовности учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; обеспечение образовательной деятельности с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся.

Характер организации деятельности школьников определяет их личностное, социальное, познавательное развитие. В соответствии со стандартом обозначены и планируемые результаты освоения школьниками основной образовательной программы среднего общего образования, важнейшее направление заключается в том, что школа должна давать не только теоретические знания, но и выработать у учеников определённые умения и навыки по практической реализации их в экологонеправленной деятельности.

Таким образом, очевидна значимость проведения внеклассной работы по проблемам экологической безопасности с учащимися, поскольку ресурса урочной и внеурочной формы деятельности по предмету ОБЖ, как и по другим предметам, будет недостаточно для достижения важных задач в области экологического образования и воспитания.

Несмотря на цифровую эпоху и несколько изменившиеся цели современного образования, одним из основных требований которого является проблема формирования нравственной, творческой мобильной личности, умеющей оперативно работать с информацией и принимать правильное решение в нестандартных ситуациях, в образовательно-воспитательном процессе неизменной остаётся триада учитель-ученик-родитель, обеспечивающая ему успех.

Великий педагог XX века В.А. Сухомлинский, с одной стороны, считал существенной гранью в процессе воспитания творческой личности живое, убедительное слово учителя на уроках, в котором раскрывается его собственная личность, отношение к обсуждаемым проблемам. С другой стороны, рассматривал мыслительную и разговорную деятельность учеников как методический приём побуждения к творческой активности детей и их социализации.

В наше время информационных технологий, когда и дети, и взрослые всё больше пропадают в вирту-

альном мире, игнорируя живое и искреннее общение даже в семейном кругу, заменяя его рассматриванием видеороликов и картинок, получая удовольствие от количества «лайков» и коротких фраз, смайликов, а образование становится чаще дистанционным, мысли о роли живого слова в воспитании будущего поколения В.А. Сухомлинского, как и других великих людей, прекрасно владевших ораторским искусством, например, нашего земляка, орловчанина Т.Н. Грановского, звучат актуально. Они предостерегают от попыток заменить процесс обучения и воспитания высокими технологиями в качестве главного инструмента воздействия на обучающихся.

Поэтому игнорировать такую традиционную форму обучения и воспитания, как лекция, довольно сложную для учителя, требующую, естественно, лекторского мастерства, творчества и хорошей профессиональной подготовки ни в коем случае нельзя.

И если учитель владеет ораторским искусством, то и процесс воспитания и образования будет интересным, зажигательным, побуждающим учащихся к творческой деятельности; вызывающим интерес к затронутым в лекции проблемам и желание расширить сведения о них, а также найти оригинальные способы их решения. Хороший учитель – это прежде всего хороший оратор и тонкий психолог.

Учитель в своём вступительном слове убедительно должен объяснить важность решения поставленных задач, волнующих общество, их зональность или масштабность, антропогенные или природные причины их возникновения; наметить методы их устранения или способы снижения ущерба и риска от них; выразить свою точку зрения в отношении затрагиваемых проблем, предложив ученикам задуматься над ними и попытаться найти свои способы их решения, тем самым активизировать их мыслительную, познавательную и творческую деятельность.

Если подростки почувствуют искренность, увлечённость и гражданскую позицию учителя, то процесс познания и исследования будет успешным, интересным, эффективным, ведущим к достижению поставленной цели.

Использование традиционных методов и форм, развивающих память при воспроизведении монологической речи, умение понять тему, идею и проблему текста, высказать свои критические мнения о них – всё это способствует развитию когнитивных и творческих способностей учеников.

Разумное сочетание традиционных и современных образовательных технологий, теоретических знаний и практической деятельности поможет учителю разнообразить процесс обучения, сделать его интересным, побуждающим ученика к самостоятельному расширению экологического кругозора, его социализации и активной гражданской позиции в обществе.

В современном цивилизованном мире с его комплексом экологических проблем, обусловленных антропогенным фактором, заключающем в себе большой

риск для жизнедеятельности самого человека, неразумно, алчно и беспечно относящегося к биосфере, особенно важна роль предмета ОБЖ.

Главная задача преподавателя, используя различные методические приёмы формы обучения и воспитания, – донести до учеников актуальность проблем, связанных с деградацией окружающей среды, места жизненного пространства человечества, воспитать молодое поколение, будущее страны, экологически культурным.

На наш взгляд, успешное решение поставленной задачи обеспечит сочетание исследовательского интерактивного подхода с репродуктивным и на уроках, и на внеклассных занятиях.

Преимущество внеклассной работы заключается в возможности для учителя выбрать широкий спектр методических приёмов и форм работы, в том числе внеаудиторных, с привлечением к сотрудничеству разных лиц: школьных работников, преподавателей при использовании межпредметных связей, что способствует выработке метаумений у обучающихся; экскурсоводов, инициаторов волонтерских движений, представителей общественных и государственных структур, в том числе и родителей школьников, специалистов, увлечённых своей профессиональной деятельностью.

Также внеклассные мероприятия по сравнению с уроком позволяют более свободно использовать интерактивные методы: ролевые игры, диспуты, творческие задания, викторины, литературно-музыкальные композиции, соревнования, экскурсии, волонтерскую деятельность, видеосюжеты, проекты, созданные учениками по волнующим их проблемам с последующими дискуссионным их обсуждением; решение кейсов, квесты и многие другие современные педагогические технологии.

Следует отметить, что современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных творческих подходов. Однако для успешного использования их в образовательном процессе необходимо высокотехнологичное оборудование: интерактивные доски, приставки, дисплеи, беспроводной планшет, компьютеры, поскольку 80% информации на уроке воспринимается с помощью зрения. Необходимость подобного оснащения подтвердило время пандемии в 2020 году, когда школы вынуждены были перейти на дистанционное образование и воспитание: в режиме онлайн проводились не только занятия, но и мероприятия воспитательного характера, но, к сожалению, не все ученики были обеспечены необходимой материальной базой.

Большое значение играет внеклассная работа и в формировании взаимопонимания ученика и учителя, так как она способствует совместному внеурочному сотрудничеству во время подготовки к мероприятиям, более свободному общению, не скованному рамками урока и оценочным баллом. Это помогает педагогу и ученику лучше понять друг друга, установить доброже-

лательные отношения, что в дальнейшем положительно скажется на проведении уроков.

В начале учебного года обычно составляется план по внеклассной работе для всего учебного заведения с учётом экологического состояния, природных рисков всей страны и зональных, а также праздников экологов, пожарных, МЧС – тех, кто борется за снижение количества чрезвычайных ситуаций, катастроф и предпринимает превентивные меры по их профилактике, что способствует сохранению благоприятной окружающей среды для человека.

Педагог ОБЖ должен уметь анализировать экологические риски, характерные для региона проживания, чтобы как на уроках, так и на внеклассных занятиях акцентировать на них внимание [7].

Воспитательный процесс экологической грамотности и культуры в условиях внеклассной деятельности, на наш взгляд, имеет три основных направления.

Во-первых, развитие эстетического чувства, умение видеть красоту природы. Для её понимания, как говорил поэт Н. Рыленков, «мало увидеть, тут нужно всмотреться, чтоб ясной любовью наполнилось сердце. Мало услышать, тут вслушаться нужно, чтобы в душу созвучья нахлынули дружно». Если с детских лет ребёнку, растущему в «каменных джунглях», родители начнут прививать любовь и бережное отношение к природе, а школа продолжит этот процесс, то экологических проблем, по мнению специалистов, будет намного меньше [5, 7].

Во-вторых, грамотное обучение знанию законов окружающего мира и тех экологических рисков, которые встречаются в нём; приобретение прочных знания на уроках ОБЖ и стимулирование активной деятельности во внеклассных мероприятиях, закрепление навыков, полученных на уроках.

В-третьих, приобретение учениками знаний и навыков безопасной жизнедеятельности человека, помогающих им осознать свою тесную связь с биосферой, от состояния которой зависит их физическое и психическое здоровье.

Таким образом, базовая задача педагогов, несмотря на трудности воспитательной работы в обществе потребления, – сформировать у школьников экологическое мировоззрение, определяющее их последующее отношение к природе, кем бы они ни были после окончания школы.

Для семимиллиардного населения планеты Земля пришло время осознать, что дальнейшее необузданное, неразумное подчинение экосистемы под свои потребности будет вызывать со стороны природы всё более неожиданные негативные эффекты, что поставит вопрос выживания между человеческими технологиями и вызванными самим человеком техногенными и природными катастрофами.

### Библиографический список

1. *Волгина В.С.* Роль природы в социально-личностном развитии детей школьного возраста // Экологическое образование школьников: современные тенденции, инновации, проблемы, перспективы: Материалы научно-практической конференции. Н. Новгород, БИКАР, 2015. 236 с.
2. *Дежникова Н.С.* Экологическая культура как предмет психолого-педагогического исследования // Воспитание экологической культуры школьников как психолого-педагогическая проблема (Опыт теоретико-прикладного исследования) М., 2012. 89 с.
3. *Новолодская Е.Г.* Школьный экологический мониторинг: организация проектной деятельности учащихся: учебно-методическое пособие для студентов вузов / Е.Г. Новолодская; Алтайская гос. академия образования им. В.М. Шукшина. – Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2012. 248 с.
4. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Пет-ров; ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. 270 с.
5. *Прокопова А.В.* Формирование у школьников готовности к нравственно-ориентированной деятельности в природе: дис.... канд. пед. наук. М., 2011. 207 с.
6. *Серебрякова Т.А.* Экологическое образование в школьном возрасте: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2016. 224 с.
7. *Черезова Л.Б.* Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. 135 с.

### References

1. *Volgina V.S.* The role of nature in the social and personal development of school-age children // Ecological education of schoolchildren: modern trends, innovations, problems, prospects: Materials of the scientific and practical conference. N. Novgorod, BIKAR, 2015. 236 p.
  2. *Dezhnikova N.S.* Ecological culture as a subject of psychological and pedagogical research // Education of ecological culture of schoolchildren as a psychological and pedagogical problem (Experience of theoretical and applied research) M., 2012. - 89 p.
  3. *Novolodskaya E.G.* School environmental monitoring: organization of project activities of students: an educational and methodological guide for university students / E. G. Novolodskaya; Altai State Academy of Education named after V. M. Shukshin. - Biysk: FGBOU VPO "AGAO", 2012. 248 p.
  4. *Polat E.S.* New pedagogical and information technologies in the education system: Textbook for students of pedagogical universities and educational systems. qualification of pedagogical personnel / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; ed. E. S. Polat. M.: Publishing center "Academy", 2013. 270 p.
  5. *Prokopova A.V.* Formation of readiness for moral-oriented activity in nature among schoolchildren: dis.... candidate of pedagogical Sciences. M., 2011. 207 p.
  6. *Serebryakova T.A.* Environmental education at school age: Textbook for students. higher. studies. institutions. M.: Publishing center "Academy", 2016. 224 p.
  7. *Cherezova L.B.* Theory and methodology of ecological education of children: textbook. manual. Volgograd: Publishing house of VSPU "Change", 2010. 135 p.
-

УДК 372.853, 378.147.88

UDC 372.853, 378.147.88

**КОРОСТЕЛЕВ Д.А.**

кандидат физико-математических наук, старший преподаватель, кафедра «Общая физика», ФГКВООУ ВО «Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации»  
E-mail: dimedrol85@list.ru

**KOROSTELEV D.A.**

Candidate of Physico-mathematical Sciences, Senior Lecturer, Department of General Physics, The Academy of Federal Security Guard Service of the Russian Federation  
E-mail: dimedrol85@list.ru

## ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ ДЛЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО ДИСЦИПЛИНЕ ОБЩАЯ ФИЗИКА В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

### EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF INTERACTIVE COMPUTER SIMULATORS FOR A LABORATORY WORKSHOP IN THE DISCIPLINE OF GENERAL PHYSICS IN AN ENGINEERING UNIVERSITY

*В статье рассматриваются методические аспекты использования интерактивных компьютерных тренажеров в системе физического образования. Описана структура и этапы разработки рабочей модели виртуального тренажера. Представлен опыт применения такого рода программных продуктов и их внедрение в образовательный процесс в инженерном вузе.*

*Ключевые слова:* интерактивный компьютерный тренажер, компьютерное моделирование, информационные технологии обучения, лабораторный практикум по физике.

*The article discusses the methodological aspects of the use of interactive computer simulators in the system of physical education. The structure and stages of developing a working model of a virtual simulator are described. The experience of using such software products and their implementation in the educational process in an engineering university is presented.*

*Keywords:* interactive computer simulator, computer simulation, information technology training, laboratory practice in physics.

Комплекс виртуальных лабораторий и интерактивных моделей, в том числе интерактивные компьютерные тренажеры (ИКТ), – один из важнейших элементов современного учебного курса, имеющий особое значение при изучении естественных наук. Включение в традиционный образовательный процесс новых компьютерных технологий привело разработчиков-методистов к созданию инновационных программно-методических комплексов (например, разработанный Стародубцевым В. А. ИПМК [5]), в рамках которых может быть достигнута замена традиционного объяснительно-иллюстративного подхода в представлении содержания предмета, на инструментально-деятельностные, частично-поисковые и развивающие методы обучения.

Инновационный электронный учебно-методический комплекс (УМК) является многофункциональным средством организации учебного процесса, анализ структуры которого позволяет выделить способы использования ИКТ в учебном процессе [2-4]:

- на практических занятиях;
- в лабораторном практикуме (компьютерные лабораторные работы);
- в практикуме вычислительного моделирования;
- в интерактивных обучающих системах различных классов;
- в проектной деятельности;
- в системах тестирования (на экзаменах);

– при осуществлении контроля и самоконтроля знаний.

Выделенные способы включения ИКТ в учебный процесс характерны для традиционных очного, очно-заочного и заочного видов обучения. Однако и технологии дистанционного обучения успешно интегрируются и в существующие формы образования (заочно-дистанционная форма). И в этой связи добавляются новые способы интегрирования ИКТ в образовательную среду:

- в сетевой компьютеризированный лабораторный практикум;
- в компьютеризированные физические лаборатории.

Как известно из литературы, можно выделить несколько гносеологических функций, которые выполняет ИКТ, например:

- «– аппроксимационная (отражение действительности с некоторым огрублением, упрощением, выделением существенного, и последующим итерационным ростом адекватности модельного описания явления, дополняемым элементами его объяснения);
- заместительно-эвристическая (выполнение роли одной из ступеней в процессе познания – промежуточного звена между теоретическим абстрактным мышлением и объективной действительностью; открытие новых путей развития теории);

– экстраполяционно-прогностическая (перенос свойств модели на изучаемый объект, построение и проверка теории, открытие пути к подтверждающему эксперименту (формулировка условий его осуществления) и объяснение явления (установление причинных и закономерных связей, раскрытие их сущности));

– трансляционная (отражение действительности путем переноса информации с одной изученной сферы на другую, неизученную, но имеющую существенные черты сходства с первой);

– иллюстративная (демонстрация явления с целью установления связи между чувственным и логическим, конкретным и абстрактным (с элементами объяснения))» [1, 4, 6].

Область применения ИКТ может охватывать: коллективные (групповые) занятия, индивидуальные занятия и самостоятельную работу. С помощью ИКТ можно осуществить следующие формы работы [6]: допуск (проверка готовности) к выполнению лабораторной работы; различные формы отчетности (проверки связанных с лабораторной работой знаний и умений); проверка и самопроверка знаний; обработка экспериментальных данных.

Необходимым условием профессиональной пригодности современного инженера является умение работать с измерительными приборами. Несмотря на высокую степень автоматизации современных технических средств, широкое использование микропроцессоров, которые позволяют освободить оператора от непосредственного контроля многочисленных параметров и характеристик инженерных систем, измерительные приборы по-прежнему достаточно широко используются при проведении ремонтных и регламентных работ, а также настройки различной аппаратуры. Формированию у обучающихся умений и навыков работы с радиоизмерительными приборами уделяется серьезное внимание на протяжении всего периода обучения в нашем учебном заведении. Однако началом этого длительного процесса является изучение дисциплины «Общая физика». Уже на вводном лабораторном занятии, проходящем в компьютерном классе, обучающиеся знакомятся с видами измерений, методами оценки погрешности, простейшими измерительными приборами на примере виртуальных тренажеров. Но работа с реальными приборами продолжается в течение 3-х семестров, причем по мере накопления знаний увеличивается сложность и разнообразие выполняемых измерений и используемых при этом измерительных средств. После первого знакомства в курсе физики с этим видом профессиональной деятельности, обучающиеся переходят к систематическому изучению методов измерений и измерительной техники в процессе преподавания целого ряда общинженерных и специальных дисциплин.

Практика, однако, показывает, что столь длительные и многосторонние усилия преподавателей не всегда позволяют достичь желаемого результата. Это говорит о том, что проблема совершенствования методов и методики формирования умений и навыков работы с изме-

рительными приборами не теряет своей актуальности. Использование компьютерных технологий позволяет расширить арсенал средств обучения и повысить эффективность работы преподавателей по решению указанной проблемы.

Одним из таких средств является виртуальный компьютерный практикум, эмулирующий работу основных видов измерительных приборов и лабораторных установок, используемых в процессе обучения. ИКТ предназначен для использования в лабораторном практикуме по физике для формирования навыков работы с типовыми радиоизмерительными приборами. Целью разработки такого рода программных продуктов на кафедре «Общая физика» является создание программной оболочки, позволяющей:

– реализовать на основе 3D-графики реалистичные модели измерительных приборов;

– имитировать в интерактивном режиме основные функции управления режимами работы приборов, подготовки их к измерению и проведения самих измерений;

– осуществлять контроль правильности действий обучающихся во время работы с прибором;

– проводить тестирование обучающихся с целью оценки уровня сформированности навыков работы с измерительными приборами.

В качестве программно-аппаратной платформы для разработки ИКТ обычно выбирается платформа *Win32*, поскольку в настоящее время она используется на всех компьютерах, применяемых в учебном процессе большинства учебных заведений.

Измерительные приборы очень разнообразны по назначению, конструктивному исполнению, видам измерений, диапазону измеряемых величин и другим параметрам.

Изучение устройства типовых измерительных приборов не входит в цели обучения дисциплине «Общая физика». При изучении физики обучающиеся лишь знакомятся с физическими принципами, на которых основано измерение электрических параметров. Так, при изучении темы «Движение заряженных частиц в электрическом и магнитном полях», они знакомятся с принципом работы электростатической и магнитоэлектрической отклоняющей системы, способами фокусировки электронного пучка, регулировки яркости и т. д. При этом многие особенности конструкции реальных устройств опускаются, а основной акцент делается на физических явлениях, которые лежат в основе работы этих устройств. В лабораторном практикуме обучающиеся знакомятся с правилами эксплуатации измерительных приборов и проведением измерений. В связи с этим при разработке 3D-моделей приборов целесообразно ограничиться моделированием внешнего облика измерительного прибора, исключив из модели его внутреннее устройство.

С точки зрения внешнего облика измерительного прибора в нем можно выделить три группы элементов: корпусные элементы; органы управления; элементы индикации.

Характерной особенностью корпусных элементов является их неизменность в процессе работы с прибором. Вне зависимости от количества корпусных элементов они в совокупности образуют статическую часть измерительного прибора, которую в дальнейшем будем называть «корпусом». Возможные трансформации корпуса во время работы с тренажером сводятся к его перемещению в пространстве, что, очевидно, не влияет на формирование навыков работы с прибором. Поэтому функция интерактивного управления корпусом теряет смысл.

Органы управления используются в реальном приборе для установления режима работы и вида измерений, выбора диапазона измеряемой величины и т. п. К ним относятся кнопки, тумблера, галетные переключатели и т. д. Именно эти элементы конструкции подвергаются воздействию во время работы с прибором, поэтому их модельные аналоги должны быть доступны для интерактивного управления.

Элементы индикации обеспечивают визуализацию состояния прибора и показания измеряемой величины. Они не являются статической частью прибора, но при этом недоступны для внешнего управления. Их состояние определяется внутренними процессами в приборе. Электронные аналоги элементов индикации, также как и корпус, должны быть недоступны для интерактивного управления. Компьютерная модель прибора должна содержать математическую модель, отражающую внутреннюю взаимосвязь элементов индикации с органами управления и измеряемым сигналом, а также ее программную реализацию, посредством которой осуществляется управление состоянием этих элементов.

Будучи компьютерным средством обучения, ИКТ должен решать следующие педагогические задачи:

- обучение правилам эксплуатации приборов и проведения измерений физических величин;
- формирование навыков работы с радиоизмерительными приборами;
- контроль правильности действий обучающихся;
- оценка достигнутого уровня усвоения учебного материала.

Обучение правилам эксплуатации приборов и проведения измерений физических величин осуществляется путем предъявления на экране монитора текстовой и графической информации, поясняющей содержание и последовательность выполнения операций, необходимых для достижения заданной цели. Учебная информация может быть предоставлена как по запросу пользователя, так и в автоматическом режиме в случае совершения ошибочных действий (контекстная справка). Для удобства работы пользователя учебная информация отображается в отдельном окне, содержащем средства навигации по учебному материалу. Вывод информации в отдельное окно позволяет использовать ее во время работы с виртуальным прибором без выхода из программы.

Моделирование прибора включает построение структурной и функциональной моделей. Структурная модель определяет состав прибора, форму и взаимное

расположение составных частей, а также текстурные карты для каждого элемента.

Функциональная модель включает формализованное описание видов измерений, для которых предназначен прибор, допустимых диапазонов измеряемой величины и номинальных состояний прибора по каждому виду измерений. Поскольку многие стрелочные приборы имеют нелинейную шкалу измерений, то функциональная модель должна содержать математическую модель отсчетного устройства прибора, например, в виде функциональной зависимости значения измеряемой величины от положения стрелки прибора. Функциональная модель описывает также изменение пространственного положения органов управления и состояния элементов индикации в зависимости от действий обучающегося.

Рассмотрим реализацию алгоритма работы ИКТ на примере лабораторной работы «Закон Ома и правила Кирхгофа». Выполнение лабораторной работы в первом цикле для обучающихся первого года является достаточно сложной задачей. Многие из них впервые приходят в физическую лабораторию, не имея при этом элементарных навыков работы с электрическими приборами и аппаратурой. Данная работа посвящена экспериментальной проверке закона Ома и правил Кирхгофа для разветвленных цепей. Она позволяет самостоятельно произвести сборку и разборку электрической цепи с использованием электроизмерительных приборов (амперметра, вольтметра), которые часто выходят из строя при неправильном подключении в схеме. Проводить полный контроль выполнения всех заданий у преподавателя на занятии не всегда получается. Поэтому и возникает необходимость создания ИКТ, которая позволила бы отработать навыки работы с электроизмерительными приборами и сборкой принципиальной схемы.

Постановка задачи заключается в создании комплекса виртуального лабораторного оборудования, который способен смоделировать работу 2-х источников питания, амперметра, вольтметра и электрической схемы.

Использование 2D моделей (статических моделей) для имитации хода выполнения работы в принципе возможно, но не позволяет максимально приблизить к реальности сам процесс при работе с установкой. В таких ситуациях, когда необходимо как можно реалистичнее представить объект, как уже было сказано выше, лучше всего использовать 3D-моделирование. Оно позволит повысить наглядность и эффективность восприятия приборов, максимально приблизит обучающихся к его реальной работе на оборудовании. Воссозданный зрительный образ позволит быстрее адаптироваться к работе в лаборатории.

Планируемая модель должна иметь не зависящий от платформы программный интерфейс. Одним из наиболее удобных программных интерфейсов является *OpenGL*, а в качестве системы программирования использована среда *Delphi 7*. При необходимости работы в операционных средах *Linux*, *Mac OS X* и *Windows CE* можно перекомпилировать исходный код в среде раз-

работки проекта *Lazarus* или *Free Pascal*, компиляция в режиме совместимости с *Delphi*. *OpenGL* позволяет реализовывать современные графические возможности видеокарт и технологий в области реалистичного изображения, являясь мировым стандартом начиная с 1992 г., имеет аппаратную поддержку на всех современных ЭВМ.

Приступим к системному анализу модели. Лабораторный макет представлен в виде принципиальной схемы, изображенной на рисунке 1. Основными элементами являются: источники питания, резисторы, ключи и соединительные провода.

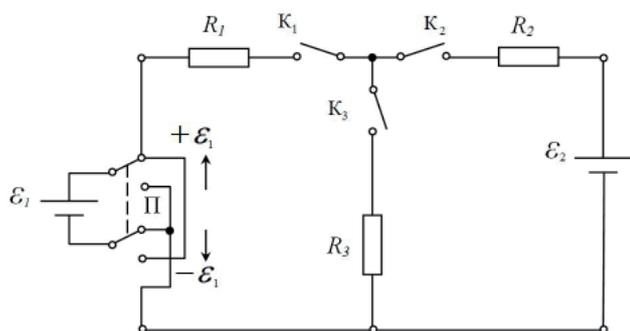


Рис. 1. Принципиальная схема лабораторного макета.

Для выполнения лабораторных заданий используются два измерительных прибора: амперметр и вольтметр. Если схема собрана правильно, то при включении источников питания в замкнутой цепи протекает электрический ток, а приборы позволяют снять показания силы тока и напряжения. В этих цепях справедлив закон Ома, а для расчета разветвленных электрических цепей используют правила Кирхгофа.

Для определения физических параметров всей модели необходимо знать: внутреннее сопротивление источников тока; сопротивления резисторов; внутреннее сопротивление амперметра и вольтметра; ЭДС источника тока. Сопротивлением проводов можно пренебречь. Для функционирования амперметра или вольтметра необходимо знать: предел измерения; число делений на шкале; значение силы тока или падение напряжения на элементе цепи. Все эти параметры являются уникальными свойствами каждого моделируемого объекта. В процессе моделирования их можно задавать несколькими способами:

- генерировать в определенных пределах перед каждым использованием макета, что позволяет снимать различные показания и проводить всегда новые расчеты;
- задать эти параметры в виде констант, взяв значения с реальных приборов.

Для того чтобы смоделировать такую схему поведения приборов и макета, удобнее разделить все элементы на отдельные объекты. Например, выделим в отдельные объекты следующие элементы: источник тока; амперметр; вольтметр; принципиальная схема.

Для каждого такого объекта необходимо смоделировать 3-х мерный полигонный каркас, сопоставить и наложить текстурную карту, описать его свойства в

виде структуры или класса на языке программирования и задать все необходимые параметры (как внутренние, описывающие физические процессы, так и внешние, используемые для визуализации в конечной сцене).

Кроме того в программе необходимо:

- реализовать связи между составными частями каждого объекта, а также между различными объектами;
- описать алгоритм взаимодействия пользователя с элементами приборов, макета; представить его в виде интерфейса управления;
- описать алгоритм выполнения задания и отклика на действие пользователя, т. е. реализовать связь моделируемых объектов с физическими процессами, проходящими в системе;
- создать процедуру визуализации модели с заданными параметрами.

В процессе программирования будет уместно использовать объектно-ориентированный подход, что позволит всесторонне раскрыть данную технологию. Основные особенности, которые могут быть использованы при моделировании: абстрагирование; инкапсуляция; наследование; полиморфизм.

Под связями будем понимать условные соотношения между отдельными элементами модели или отдельными моделями. Опишем связи, которые возникают при реализации виртуальной работы.

Для правильной работы макета необходимо подключить все элементы согласно схеме. В реальной лаборатории приборы подключены с помощью проводников. Элементов схемы достаточно много, а описать все связи очень сложно и в этом нет необходимости. Выделенная модель – «принципиальная схема» уже внутренне реализует большинство связей. В реальном макете лабораторной работы все проводники, соединяющие резисторы, ключи и контактные разъемы спаяны и спрятаны от обучающегося внутри самого макета, что обеспечивает надежность работы всей схемы. Поэтому в программе необходимо описать только взаимодействие приборов (2-х источников тока, амперметра и вольтметра) при подключении к схеме, т.е. создать 8 связей соответствующих использованию 8 проводников. Однако вариантов подключения к схеме может быть больше, т. к. на макете имеются несколько разъемов для подключения. Кроме того в схеме необходимо учитывать и полярность подключаемых приборов, что усложняет алгоритм обработки работоспособности модели.

Этап разработки и описания алгоритма работы физической модели является самым сложным и трудоемким. Он требует хорошего знания как самого физического процесса, так и объектно-ориентированного программирования. От него зависит, насколько по своей функциональной возможности данная модель будет близка к реальной.

Поскольку интерактивный тренажер является компьютерным средством обучения, необходимо проанализировать учебное содержание работы с ИКТ. Представленная для анализа модель ИКТ позволяет выполнить полностью всю лабораторную работу по экспе-

риментальной проверке закона Ома и правил Кирхгофа для разветвленных цепей. Она содержит 5 заданий: измерение ЭДС; проверка закона Ома для однородного участка цепи; проверка закона Ома для неоднородного участка цепи; проверка закона Ома для замкнутой цепи и определение внутреннего сопротивления источника ЭДС; проверка правил Кирхгофа.

По результатам проведения компьютерного эксперимента пользователь, как и в реальности, снимает показания с приборов, делает расчеты и заносит полученные данные в бланк отчетности. Тренажер позволяет контролировать правильность работы с приборами и правильность полученных экспериментальных данных. На первом этапе программа, в зависимости от активного задания, отслеживает и анализирует действия пользователя по сборке и разборке схемы, его работу с интерфейсом, корректность работы схемы и обеспечивает функциональную работу приборов. Как только все условия проведения эксперимента будут соблюдены, пользователь сможет снять информацию с электроизмерительных приборов.

На втором этапе пользователь проводит расчеты по экспериментальным данным. Полученные результаты заносит в соответствующий электронный бланк. В программе происходит анализ, исходя из параметров модели, и тренажер выдает сообщение о корректности представленных данных. Задание считается выполненным, если все значения были корректно представлены и рассчитаны, но с учетом заложенной в модели погрешности измерений.

Рассмотрим этапы построения модели отдельного устройства. В качестве примера возьмем прибор – источник питания постоянного тока Б5-47. Внешний вид прибора представлен на рисунке 2.



Рис. 2. Внешний вид источника питания постоянного тока Б5-47.

На первом этапе необходимо перенести модель этого устройства в среду моделирования 3D объектов. В этом случае удобно использовать *Autodesk 3ds Max* (ранее *3D Studio MAX*) – полнофункциональная профессиональная программная система для создания и редактирования трехмерной графики и анимации, раз-

работанная компанией *Autodesk*. Разработчик ИКТ переносит основные элементы прибора в полигональную сетку, готовит текстуры наложения и связывает их. В *3D Studio MAX* эта модель может выглядеть как на рисунке 3.

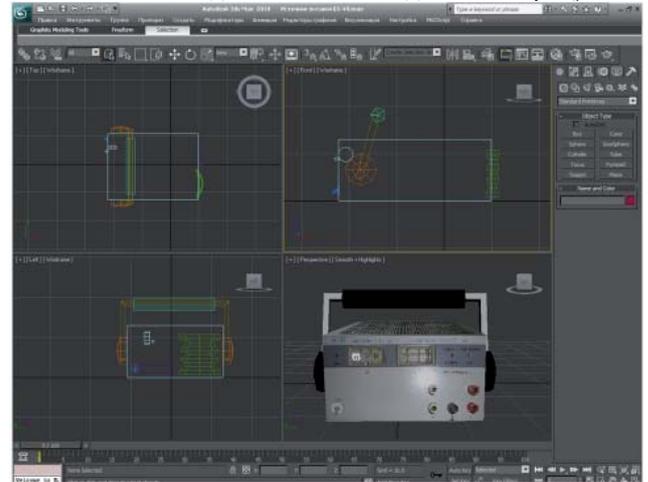


Рис. 3. Модель источника питания Б5-47 в среде *3D Studio MAX*.

Второй этап – выбор формата хранения модели для дальнейшего использования в ИКТ. Каждая среда 3D моделирования имеет свой внутренний формат данных, который не всегда является удобным в использовании или не имеет свободного технического описания. Одним из наиболее простых, стандартизированных форматов является формат *3ds*, описание которого находится в открытом доступе. Если модель содержит множество функциональных элементов, например кнопки, тумблера, розетки, стрелки и т. п., то следует сохранять такую модель по частям. Таким образом, исходный объект источник постоянного тока разбивается на несколько простых элементов: тумблер включения питания; кнопки выбора циферблата; циферблат; клеммы питания; корпус прибора.

Третий этап – загрузка модели и ее элементов в ИКТ.

Четвертый этап – настройка визуальных параметров модели.

Пятый этап – создание интерфейса и установка связей между элементами.

Шестой этап – описание алгоритма работы составных частей модели в среде программирования.

Седьмой этап – отображение модели исходя из параметров настройки видеодрайвера и функционального назначения в ИКТ.

Таким образом, в процессе разработки тренажеров сложная модель физического прибора заменяется виртуальной системой, которая позволяет адекватно отображать основные конструктивные особенности того или иного устройства (структурная модель) и принцип его работы (функциональная модель). На рисунке 4 в качестве примера представлена модель источника питания Б5-47 в составе ИКТ.

Следующим и наиболее трудоемким этапом реализации ИКТ является разработка программного обеспечения или ядра программы. Оно необходимо для полноценного функционирования всей системы, т.к. созданные полигональные модели сами по себе не мо-

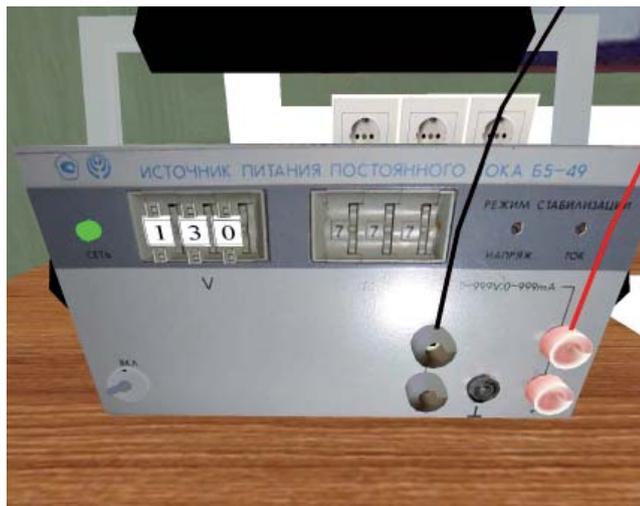


Рис.4. Модель источника питания постоянного тока Б5-47 в ИКТ.

гут моделировать физические процессы или явления. Программный код обычно содержит несколько модулей, назначение которых определяется функциональными возможностями и внутренней структурой программы. Разбиение на такие модули обеспечивает гибкость модернизации и расширения самой оболочки, а также возможность многократного использования в других ИКТ. Для данного ИКТ было разработано более 10 модулей, которые реализуют основные функции тренажера, а также модули диагностики и контроля действий обучающихся, интерфейс пользователя. Несмотря на относительную простоту модели структура тренажера довольно сложна.

Когда программа собрана и откомпилирована, подготовлены все модели, заданы начальные параметры, начинается процесс отладки приложения. На этом этапе происходит проверка всех законов, правил поведения объектов, корректировка и проверка связей между объектами. Настраиваются интерфейсы обращения с элементами сцены. Делаются контрольные опыты, согласуются результаты эксперимента. В процессе этой работы выявляются ошибки в работе, как в системе ядра, программного обеспечения, так и в процессе моделирования явлений. Тем самым проверяется функциональность всего ИКТ и его отдельных частей.

После отладки работа ИКТ может быть проверена в ходе педагогического эксперимента. Использование такой модели возможно во время самоподготовки или самостоятельной работы под руководством преподавателя. На рисунке 5 для примера представлен кадр из работы ИКТ при выполнении задания № 2.

Когда все задания с виртуальным оборудованием будут выполнены успешно, обучающийся может приступить к реальным измерениям на лабораторных установках. Если возникают затруднения при работе с реальными измерительными приборами, то обучающиеся имеют возможность провести коррекцию своих действий, отрабатывая навыки на ИКТ. Возможность многократной отработки навыков работы с виртуальными приборами и своевременная коррекция действий

позволяют обучающемуся с уверенностью приступить к измерениям реальных величин, используя лабораторное оборудование на занятиях по физике.

Как известно, на современном уровне развития информационных технологий уже имеется достаточно большое количество виртуальных тренажеров различного назначения. Во многих из них, например, так же имитируется сборка электрических цепей, их анализ и расчет. Эти тренажеры, безусловно, могут быть полезны в фазе подготовки к работе с определенным оборудованием или при решении конкретных учебных задач. Однако удовлетворить потребности учебного процесса в пределах различных учебных заведений они не всегда могут. Это связано и с тем, что при разработке ИКТ создается не одна программа тренажер, а разрабатывается целый комплекс по учебной дисциплине, который должен в рамках УМК подразделения решать ряд конкретных задач. Как показывает практика, важным элементом в таких системах является наличие модулей идентификации пользователей, администрирования и ведения отчетной документации по результатам работы с виртуальной лабораторией. При работе с большими учебными потоками так же требуется организация сетевого доступа в рамках архитектуры конкретного учебного заведения. Кроме того, при переходе на новый стандарт обучения или его изменение приводит к необходимости корректировки и переработки содержимого учебных дисциплин, а это в свою очередь отображается на структуре и функционировании самих ИКТ, которые были разработаны ранее. Существующие в свободном доступе готовые решения не всегда могут обеспечить данные потребности, но идеи, заложенные в них, и варианты их реализации могут помочь в проектировании своих виртуальных систем с учетом собственных задач. Поэтому, разработка такого рода программного обеспечения, его настройка, наполнение функциональным содержанием, совершенствование методики применения и апробация на учебных занятиях остается достаточно актуальной задачей для методического коллектива кафедр, которые используют ИКТ в своей практике.

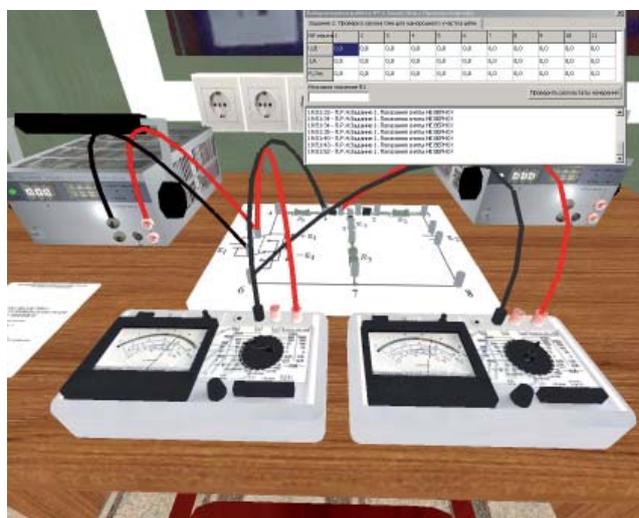


Рис. 5. ИКТ в рабочем режиме, моделирующий лабораторную работу по изучению законов Ома и правил Кирхгофа.

### Библиографический список

1. *Баяндин Д.В.* Динамические интерактивные модели для поддержки познавательной деятельности учащихся // Вестник ПГПУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2009. Вып. 5. С. 30–44.
2. *Зубов М.Е.* Математическое и программное обеспечение новых технологий проектирования виртуальных тренажеров : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.11 / Зубов Максим Евгеньевич; МГАПИ; науч. рук. О.М. Петров. Москва, 2003. 107 с.
3. *Клыков В.В.* Интерактивные компьютерные тренажеры по математическим дисциплинам : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.18 / Клыков Виктор Викторович; ТУСУР; науч. рук. А.А. Мицель. Томск, 2005. 157 с.
4. *Ревинская О.Г.* Методика проектирования и проведения компьютерных лабораторных работ для изучения теоретических моделей явлений и процессов в курсе общей физики технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ревинская Ольга Геннадьевна; ТПУ; науч. рук. В.А. Стародубцев. Томск, 2006. 229 с.
5. *Стародубцев В.А.* Компьютерные и мультимедийные технологии в естественнонаучном образовании / В.А. Стародубцев Томск: Дельтаплан, 2002. 224 с.
6. *Стародубцев В.А.* Лабораторный практикум по курсу физики как проектная обучающая // Вестник ТГПУ. 2012. № 4. С. 151–154.

### References

1. *Bayandin D.V.* Dynamic interactive models to support students cognitive activity. Information computer technologies in education / D.V. Bayandin // Vestnik PGPU. 2009. Vol. 5. Pp. 30–44.
  2. *Zubov M.E.* Mathematical and software support of new technologies for designing virtual simulators: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.11 / Zubov Maxim Evgenievich; MGAPI; scientific hands O.M. Petrov. Moscow, 2003. 107 p.
  3. *Klikov V.V.* Interactive computer simulators in mathematical disciplines: dis. ... candidate of technical sciences : 05.13.18 / Klikov Victor Victorovich; TUSUR; scientific hands A.A. Michele. Tomsk, 2005. 157 p.
  4. *Revinskaya O.G.* Methods of designing and conducting computer laboratory work for the study of theoretical models of phenomena and processes in the course of general physics of a technical university : dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Revinskaya Olga Gennadievna; TPU; scientific hands B.A. Starodybchev. Tomsk, 2006. 229 p.
  5. *Starodybchev B.A.* Computer and multimedia technologies in natural science education / Tomsk: Hang Glider, 2002. 224 p.
  6. *Starodubtsev V.A.* Laboratory practicum in physics course as project learning environment // TSPU Bulletin. 2012. № 4. Pp. 151–154.
-

УДК 378.147

UDC 378.147

**КОСТЮКОВ Д.И.**

соискатель, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: kor.angar2000@gmail.com

**МИТЯЕВА А.М.**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социального управления и конфликтологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: annamm@inbox.ru

**KOSTYUKOV D.I.**

PhD Student, Orel State University  
E-mail: kor.angar2000@gmail.com

**MITYAEVA A.M.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Management and Conflictology, Orel State University  
E-mail: annamm@inbox.ru

## КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ АППАРАТ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

### CRITERION-EVALUATING APPARATUS OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION FORMATION OF CADETS OF AMILITARYUNIVERSITY

*В статье рассматриваются критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной направленности будущих военных специалистов. В качестве метода оценки уровня сформированности профессиональной направленности обучающихся предлагается квалиметрический метод по обобщенному показателю.*

*Ключевые слова:* оценка, квалиметрия, критерии, показатели, уровень, профессиональная направленность, качество воспитания.

*The article considers the criteria, indicators and levels of the military-professional orientation formation of future military specialists. As a method of evaluating the level of formation concerning the professional orientation of cadets, the qualimetric method according to the generalized indicator is proposed.*

*Keywords:* evaluation, qualimetry, criteria, indicators, level, professional orientation, quality of education.

В настоящее время учебно-воспитательный процесс реализуемый в военном вузе рассматривается как сложная организационно-методическая система, успешное функционирование которой зависит от влияния объективных и субъективных факторов, качественного уровня ее структурных составляющих, одной из которых является профессиональная направленность (ПН) субъектов этого процесса.

В процессе воспитательной деятельности, осуществляемой в военном вузе закладывается понимание потребности и заинтересованность в развитии и становлении личности, постоянном повышении научного, нравственного и общекультурного уровня курсантов, и соответственно, уровня сформированности военно-профессиональной направленности (ВПН). Поэтому необходимо в учебно-воспитательном процессе военного вуза делать акцент на «вращивание» личностного потенциала обучающегося, формирование и дальнейшее развитие его направленности на предстоящую профессиональную деятельность, нередко проходящую, в трудных жизненных и социальных условиях. Отметим, что ВПН будущего военного специалиста (БВС) является одним из показателей качества воспитания. Следовательно, диагностика текущего уровня профессиональной направленности обучающихся военного вуза наделена формирующей функцией и обеспечивает

возможность улучшения результатов воспитания [9].

Многообразные вопросы качества образования, в том числе воспитания, исследуются с помощью педагогической квалиметрии, научной технологии, характеризующейся специфической возможностью – превращать качественное психолого-педагогическое описание воспитательного процесса в количественное выражение. К тому же, количественное описание содержит определяемые эмпирически характеристики, которые сравнимы с эталонными величинами. В настоящем исследовании предполагается создание эталона воспитательной процедуры, при выполнении которой будет достигнут ожидаемый эффект – профессиональная направленность обучающихся перейдет на более высокий уровень. Такое действие поможет осуществить унификацию знаний и умений, полученных курсантами военного вуза в конце формирующего этапа педагогического эксперимента. Квалиметрический метод исследования обеспечивает изучение объекта исследования на качественно ином уровне, помогает решать задачи по планированию, проведению, оценке результатов педагогического эксперимента и сравнению экспериментальных и контрольных групп. Применение квалиметрии в педагогике имеет принципиальное значение – продемонстрировать качество педагогического объекта посредством количественных параметров, с обусловленной необхо-

димостью подготовки соответствующего критериально-оценочного аппарата (КОА) [1].

Таким образом, в настоящем исследовании считаем возможным применить методы педагогической квалиметрии для оценки уровня сформированности ВПН будущих военных специалистов и соответственно произвести разработку критериально-оценочного аппарата, состоящего из критериев, показателей и уровней. В качестве средств оценивания будем применять наблюдение, экспертную оценку, анкетирование, программную обработку результатов. При оценивании категории «профессиональная направленность» квалиметрическим методом «инструментарий» должен отвечать определенным требованиям: технологичность, надежность, целесообразность, максимальная объективность.

Наличие КОА позволит в количественном выражении определить уровень сформированности профессиональной направленности БВС, проследить динамику процесса ее формирования, описать результаты измерений, т.е. разработать функциональную методику оценки. Все наиболее значимые характеристики исследуемого объекта должны быть отражены в комплекте критериев. Для нашего исследования, это условие особенно актуально, на том основании, что воспитательная деятельность – это сложный многоплановый процесс, который, нельзя оценить одним показателем [9].

Критерии и показатели профессиональной направленности личности изучали Е.А. Климов, Л.М. Митина, К.М. Гуревич, Н.Д. Левитов, А.Н. Леонтьев и др. Методологическую задачу по определению критериев оценки сформированности военно-профессиональной направленности (ВПН) в своих научных работах решали В.И. Загвязинский, Г.П. Чиркова, А.В. Бессонова и др. Однако, КОА для непосредственного оценивания профессиональных, психологических, личностных, морально-этических качеств БВС до сих пор очень узок и скуден.

При установлении критериев сформированности ВПН обучающихся в военном вузе мы учитывали, что понятие «критерий» (от греч. *kriterion* – отличительный признак) определяет оценку, является основой любой классификации. Предусматривалось также, что понятие «критерий» шире по своему объему, чем «показатель», являющийся составной частью критерия.

Критерии, применяемые для диагностики, обладают теми свойствами, которые закономерно соответствуют логике формирования и развития объекта; отражают динамику измеряемого уровня во времени. При использовании критериев устанавливаются связи между всеми компонентами изучаемого педагогического феномена. Непосредственно критерии и степень их выраженности характеризуют качественные и количественные показатели [9].

Поэтому следующим этапом разработки КОА оценки сформированности профессиональной направленности является разработка показателей, характеризующих каждый из представленных критериев. Главные характеристики показателя – это конкретность и диагностич-

ность. Конкретность является единицей измерения для критерия, а диагностичность позволяет зафиксировать все изменения исследуемого феномена на протяжении всего педагогического исследования.

В научной литературе описываются разнообразные подходы к отбору оценочных критериев и показателей эффективности формирования ПН. В.Н. Шматко предлагает в качестве ведущих критериев для характеристики уровня сформированности ВПН курсантов рассматривать: мотивацию к военно-профессиональной деятельности; уровень теоретической подготовки по общеобразовательным и специальным дисциплинам; творческий подход к выполнению индивидуальной работы и решению профессиональных задач [11].

А.Ф. Иоаниди основным критерием оценки ВПН называет научную деятельность, предполагающую освоение, осмысление приобретаемых профессиональных умений и навыков, нового, более высокого уровня субъектности в процессе овладения профессией [2]. Ученые А.Я. Журкина, С.Н. Чистякова и др. предлагают следующие критерии и показатели определения уровня сформированности ПН: когнитивный (знания о профессии, целях профессионального самоопределения); мотивационно-потребностный (позитивное, творческое отношение к профессиональной карьере), акционально-практический (способность к самосовершенствованию, к самореализации) [Там же].

Е.А. Климовым отмечены такие показатели, характеризующие процесс формирования ПН: информированность обучающихся о преимущественных обстоятельствах, сторонах, основаниях для выбора профессии; наличие интересов и склонностей к профессии; образование качественно-нового мышления, самосознания; выстраивание личных профессиональных планов [3].

По нашему мнению, под военно-профессиональной направленностью следует подразумевать интегративную характеристику личности БВС, включающую в себя совокупность мотивационной готовности к профессии военного специалиста, приобретенных знаний, навыков, умений, важных профессиональных качеств, ценностного мировоззрения, широкого кругозора, рефлексии. С учетом такого компонентного состава ВПН курсантов военного вуза считаем целесообразным обозначить следующие критерии и показатели для определения уровня ее сформированности, представленные на рисунке 1.

Проанализируем детально выделенные критерии и показатели. Доминирующая роль профессиональных мотивов запускает процесс перестраивания всей мотивационной сферы обучающегося, ее дальнейшего развития, причинно-следственного слияния познавательных мотивов с профессиональными. В результате представленного процесса происходит взаимообусловленное преобразование в формировании и развитии ВПН и ценностного сознания личности обучающихся [7].

Поэтому, критерий *мотивационная готовность к ВПД* курсантов военного вуза оценивались с помощью, таких показателей как профессиональные и познавательные мотивы.

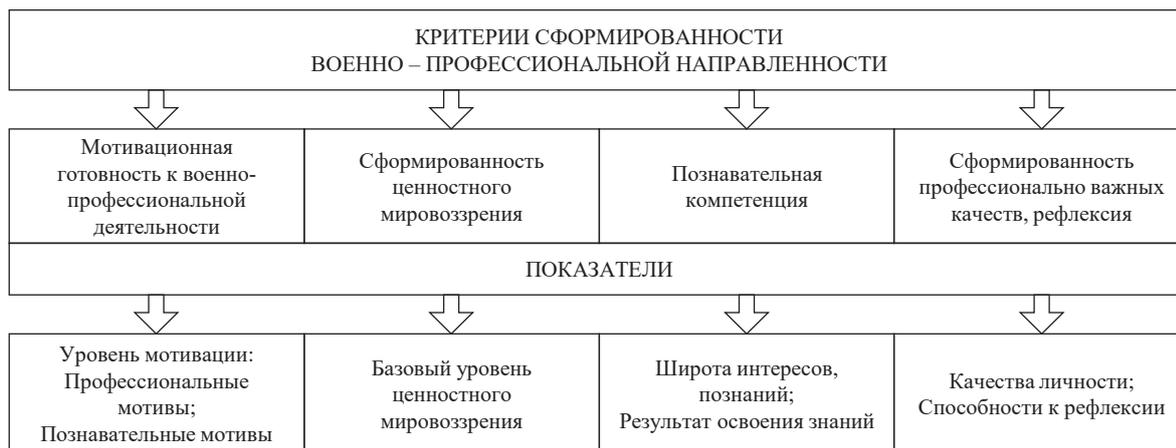


Рис. 1. Критерии и показатели уровня сформированности ВПН курсантов военного вуза.

Далее рассмотрим оценочный критерий военно-профессиональной направленности курсантов – *сформированность ценностного мировоззрения*. По мнению М.А. Халиман, мировоззрение выражается индивидуальным для каждого субъекта сочетанием знаний и ценностей, приобретающим действенный характер при ориентации на практику, объединяющую их в единое целое, характеризующее тип мировоззрения. Знание в структуре мировоззрения имеет ярко выраженный ценностный характер. Базовые ценностные представления о добре, истине, справедливости и др., идеалы – главные ориентиры для знания. Таким образом, мировоззрение приобретает ценностную характеристику и образуется дефиниция «ценностное мировоззрение». При отсутствии ценностного мировоззрения жизнь для субъекта может вызвать психологический кризис, как пример – разочарование в профессии [11].

Анализ философской литературы по исследованию феномена «мировоззрение» (Т.В. Боровиковой, В.В. Серикова, З.В. Лукашенин др.) показывает, что совокупность личностных качеств обучающегося с тем базовым образованием, которое устанавливает учебный процесс вуза, исходя из эталона личности и социальных запросов общества выражают качество мировоззрения личности.

Основываясь на исследованиях А.А. Кокорина для оценивания уровня базового мировоззрения и получения информации о его изменениях у обучающихся использовались следующие методы контроля: анкетирование, задания-тесты, экспертная оценка. Результат формировался по следующим показателям оценки мировоззрения: историческому, гносеологическому, логическому, методическому, правовому, морально-нравственному, культурологическому [4].

Военно-профессиональная направленность БВС характеризуется проявлением познавательной активности, самостоятельности или «познавательной компетенции» в различных условиях: учебные занятия, производственная практика, полевые практические занятия. Диагностика критерия «познавательная компетенция» по конкретным показателям (рис.1) позволила определить объем сформировавшихся знаний, необходимых для самостоятельного решения учебно-боевых

задач в образовательном процессе военного вуза.

По мнению В.Н. Пустовойтова, познавательная компетентность – это умение владеть разнообразными методами и средствами познавательной деятельности, нацеливающими мышление современного человека, как отличительную безусловно насущную особенность его жизнедеятельности, на умение выбрать и рационально применять в практической деятельности ассимилированные приемы и способы познания [6, 8].

Резюмируем: перечисленные характеристики познавательной компетентности составляют качественную основу познавательной самостоятельности. Корреляция познавательной самостоятельности и познавательной компетентности является базисом для разработки оценочных показателей уровня познавательной компетентности обучающихся в результате анализа познавательной самостоятельности.

Следовательно, необходимо выявить наглядные умения, характеризующие обучающегося, с позиции усвоения информации, активно поступающей в процессе обучения в вузе. В качестве показателей критерия «познавательная компетенция» обучающихся выделим широту интересов, познаний (кругозора). Продуктами познавательной компетенции в настоящем исследовании мы понимаем активное участие обучающихся в научно-исследовательской работе гуманитарных кафедр; участие в семинарах, научно-практических конференциях, подготовка и опубликование статей в научных изданиях и др. Считаем, что большую роль в формировании познавательной компетенции и оживлении познавательной активности будет играть познавательная самостоятельность.

Следующим критерием оценки ПН обучающихся в военном вузе будем рассматривать *сформированность важных профессиональных качеств*. Профессиональные качества военных специалистов – личностно-деловые отличительные качества, играющие существенную роль в формировании ВПН, в значительной степени обуславливающие эффективность его военно-профессиональной деятельности, а также определяющие дефиницию «человеческий фактор». В сложных условиях специфической обстановки, характерной для работы военно-профессиональных структур не-

допустимо игнорирование «человеческого фактора», играющего ответственную роль в принятии судьбоносных решений [7].

Следовательно, показателями сформированности важных профессиональных качеств БВС, необходимых для формирования ВПН, будут являться качества его личности. Перечислим наиболее значимые свойства личности военного специалиста: способность к освоению знаний, умений, анализу и обобщению информационных данных профессиональной деятельности, выдержка и самообладание, дисциплинированность, инициативность, решительность, целеустремленность, социальная активность, патриотизм.

Важным, по нашему мнению, критерием для оценки сформированности ВПН обучающихся в военном вузе является способность к рефлексии. Профессионально значимая характеристика личности, рефлексия – это самоосознание собственных чувств и действий, ретроспектива осуществлённой деятельности. При развитой рефлексии возможно осмысленно воспитывать в себе «сильные» качества и подавлять проявление «нежелательных» для себя свойств формируя индивидуальный стиль работы. Таким образом проявляется структурообразующая функция рефлексии по отношению к другим профессиональным и важным качествам, что позволяет выделить ее в самостоятельный критерий [5,10].

Изучив научные работы разных авторов по проблеме определения и отбора оценочных критериев и показателей для процесса формирования профессиональной направленности мы сочли возможным применить в настоящем исследовании критерии, показатели и методы

их диагностики, представленные в таблице 1.

Для интегративной оценки уровней сформированности ВПН обучающихся в военном вузе по выбранным критериям и показателям предлагаем применить линейную формулу:

$$O_{\text{ВПН}} = a_1 X_{\text{мотив}} + a_2 X_{\text{ц-м}} + a_3 X_{\text{деят}} + a_4 X_{\text{п-р}} \quad (1)$$

где  $O_{\text{ВПН}}$  – оценка уровня;  $a_i$  – весовой коэффициент,  $\sum_{i=1}^n a_i = 1$ ;  $X_i$  – диагностический критерий.

Весовой коэффициент определяет значимость соответствующего исследуемого критерия при диагностике уровня сформированности ВПН. Вычислялись весовые коэффициенты по результатам экспертных оценок курсовых офицеров и проведенных исследований. На основании полученных показателей (таблица 2) сделан вывод о том, что значимый вклад в формирование ВПН вносят мотивационный и ценностно-мировоззренческий компоненты. Отметим, что существенными параметрами сформированности ВПН являются такие характеристики, как широта кругозора, профессиональные качества обучающегося, рефлексия. Коэффициентный анализ компонентов профессиональной направленности обучающихся военного вуза будет использован в дальнейшем для определения уровня её сформированности.

Уровень сформированности ВПН – это количественная и качественная характеристика всех переменных процесса формирования профессиональной направленности. Целесообразно выделить следующие уровни сформированности ВПН курсантов: высокий, средний, низкий.

Таблица 1.

Критериально-оценочный аппарат для оценки сформированности ВПН курсантов военного вуза

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Мотивационная готовность к ВПД	Профессиональные мотивы; Познавательные мотивы	Анкетирование, экспертная оценка, самооценка
Сформированность ценностного мировоззрения	Уровень ценностного мировоззрения	Анкетирование, экспертная оценка, тестовые задания
Познавательная компетенция	Широта интересов, познаний, познавательная активность	Анкетирование, коэффициент участия и анализ качества участия в проводимых мероприятиях
Сформированность важных профессиональных качеств, рефлексия	Качества личности; Способность к рефлексии	Тестовые задания, экспертная оценка, самооценка

Таблица 2.

Коэффициентный анализ компонентов ВПН курсантов военного вуза

Компоненты ВПН	Значение весового коэффициента
Мотивационный	0,3
Ценностно-мировоззренческий	0,3
Деятельностный	0,2
Профессионально-рефлексивный	0,2

Для высокого уровня сформированности ВПН присущи наивысшая, по сравнению с другими уровнями, познавательная и творческая активность, работоспособность и рефлексия, выраженная способность к самообразованию и саморазвитию. Средний уровень характеризуется достаточно высокой учебной и самостоятельной деятельностью, высоким уровнем профессиональных знаний без проявления инициативы, невыраженной рефлексией. Необходимо минимальным для курсантов военного вуза представляется низкий

уровень. Познавательная деятельность и активность ограничиваются рамками внешней мотивации, что определяет их частичную продуктивность. Группы обучающихся в процессе проводимого исследования систематизировались посредством вышеназванных поуровневых характеристик.

Обобщив вышесказанное, делаем вывод о том, что применение квалиметрических методик в педагогиче-

ском исследовании позволяет произвести диагностику процесса формирования ВПН курсантов. Высокая степень объективности полученных результатов достигается путем применения разработанных, научно обоснованных критериев и показателей и использования в исследовании надежных, апробированных количественных и качественных методов для их диагностики.

### Библиографический список

1. Булатова Е.Г. О квалиметрическом подходе в педагогических исследованиях // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 12-2. С. 59–63.
2. Иоаниди А.Ф. К вопросу развития военно-профессиональной направленности курсантов военных вузов / Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Т. 4. № 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN316.pdf>. ISSN 2309-4265.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2010. 301 с.
4. Кокорин А.А. Философия и мировоззрение. Москва: Изд-во МГОУ, 2009. 223 с.
5. Митяева А.М. Эффективные средства формирования и оценки компетенций выпускника вуза. // Russian Agricultural Science Review. 2015. Т. 5. № 5-2. С. 27–34.
6. Митяева А.М. Компетентностный подход в оценке учебных достижений студентов в высшей школе // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2 (58). С. 321-323.
7. Пантелеев Р.Г. Критериально-оценочный аппарат сформированности организационно-управленческой компетенции будущего военного специалиста // Вестник воронежского государственного университета. 2019. № 1. С. 73–77.
8. Пустовойтов В.Н. Критерии уровней сформированности познавательной компетентности старшеклассников: Письма в Эмиссия Оффлайн / РГППУ им. А. И. Герцена. Научно-педагогический интернет-журнал. 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1741.htm>.
9. Рассказов Ф.Д. Критерии оценки уровня сформированности профессиональных качеств студентов в ходе образовательного процесса // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 1. С. 145–149.
10. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры: монография. Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2011. 118 с.
11. Халиман М.А. Структура мировоззренческих ориентаций // Молодой ученый. 2015. №8(88). С.1238–1243. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17417/>.
12. Шматко В.Н. Профессиональное самоопределение курсантов в учебном процессе военного института: проблемно-деятельностный подход: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Комсомольск-на-Амуре, 2005. 23 с.

### References

1. Bulatova E.G. About the qualimetric approach in pedagogical research // Topical problems of the humanities and natural sciences. 2017. No. 12-2. Pp. 59–63.
2. Ioanidi A.F. On the development of the military-professional orientation of cadets of military universities / Internet-journal «World of Science». 2016. T. 4. No. 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/47PDMN316.pdf>. ISSN 2309-4265.
3. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: a textbook for students of higher educational institutions. Moscow: PUBLISHING ACADEMIA, 2010.301 p.
4. Kokorin A.A. Philosophy and worldview. Moscow: Publishing house MGOU, 2009.223 p.
5. Mityaeva A.M. Effective means of forming and evaluating the competencies of a university graduate. // Russian Agricultural Science Review. 2015. Vol. 5. No. 5-2. Pp. 27–34.
6. Mityaeva A.M. Competence-based approach in the assessment of students' academic achievements in higher school // Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2014. No. 2 (58). Pp. 321–323.
7. Panteleyev R.G. Criteria-evaluative apparatus of the formation of the organizational and managerial competence of the future military specialist // Bulletin of the Voronezh State University. 2019. No. 1. Pp. 73–77.
8. Pustovoytov V.N. Criteria for the levels of formation of the cognitive competence of high school students: Letters to the Emission Offline / Scientific and pedagogical internet-journal. 2012. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1741.htm>.
9. Rasskazov F.D. Criteria for assessing the level of formation of professional qualities of students while educational process // Modern science-intensive technologies. 2017. No. 1. Pp. 145–149.
10. Trojanskaya A.I. Professional reflection of personality in the world of ethnic culture: monograph. Izhevsk: Udmurt state university, 2011.118 p.
11. Haliman M.A. The structure of worldview orientations // Young scientist. 2015. No. 8 (88). Pp. 1238–1243. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17417/>.
12. Shmatko V.N. Professional self-determination of cadets in the educational process of a military institute: problem-activity approach: abstract of dissertation. ... candidate of pedagogical sciences. Komsomolsk-on-Amur, 2005.23 p.

УДК 371.14

UDC 371.14

**КРЕМЕЗИОН О.В.**

аспирант ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования»  
E-mail: olakremezion@gmail.com

**МОРОЗОВ А.В.**

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ «НИИ ФСИН России»  
E-mail: doc\_morozov@mail.ru

**KREMEZION O.V.**

Graduate student of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education»  
E-mail: olakremezion@gmail.com

**MOROZOV A.V.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia»  
E-mail: doc\_morozov@mail.ru

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО РАБОТЕ С ЗАМЕЩАЮЩИМИ СЕМЬЯМИ

### BASIC METHODOLOGICAL APPROACHES TO TRAINING SPECIALISTS FOR WORKING WITH FOSTER FAMILIES

*В статье рассматриваются возможности реализации основных методологических подходов в процессе подготовки специалистов, работающих с замещающими семьями. Осуществлено обзорно-аналитическое исследование основных аспектов компетентностного и аксиологического подходов, результаты которого позволили доработать авторскую программу повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями.*

*Ключевые слова:* специалисты по работе с замещающими семьями, компетентностный подход, аксиологический подход, ценности, ценностные ориентации личности, замещающие родители.

*The article considers the possibilities of implementing the main methodological approaches in the process of training specialists working with substitute families. A review and analytical study of the main aspects of the competence and axiological approaches was carried out, the results of which allowed us to finalize the author's program of professional development of specialists working with substitute families.*

*Keywords:* specialists in working with foster families, competence approach, axiological approach, values, value orientations of the individual, foster parents.

Подготовка специалистов по работе с замещающими семьями, осуществляющих отбор, подготовку и сопровождение замещающих родителей, является важной составляющей государственной политики в сфере жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В данной работе мы рассмотрим основные методологические подходы к подготовке специалистов данной категории. Актуальность реализации данных подходов обоснована в контексте тенденций развития гуманистической парадигмы современного педагогического образования и требований к качеству образования.

По определению, принятому 20-й сессией специализированного учреждения Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, образование включает в себя процесс (деятельностная составляющая) и результат модернизирования способностей и поведенческих реакций личности, «при котором она достигает сознательной зрелости и индивидуального роста» [5, с. 42].

Э.И. Соловцова и П.А. Гулюкина в своих работах определяют современное образование как воспитание и личностно-ориентированное обучение, осуществляемое в рамках компетентностного подхода, нормативно

закрепленного в образовании в 2001 году, отражающего направленность современной антропоцентрической образовательной парадигмы, в качестве методологической базы которой служит аксиология [8].

В данной работе мы рассмотрим компетентностный и аксиологический подходы к подготовке специалистов по работе с замещающими семьями. Эти два основных методологических подхода были выбраны нами, поскольку важнейший принцип компетентностного подхода непосредственно связан с выявлением смысла образования и его ценности для личности и общества в целом, а именно – развитие у специалистов способности и готовности к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизнедеятельности на основании жизненного и учебного опыта познания, коммуникации и организации взаимодействия с социумом [5].

Компетентностный подход к обучению рассматривается в педагогических и психологических исследованиях Е.А. Гнатышиной, И.А. Зимней, Е.В. Новожиной, Л.И. Якобюк и др.

По мнению И.А. Зимней компетентностный подход предполагает комплексное применение методологических и структурных компонентов, направленных в первую очередь на формирование компетентностей

и компетенций, основанных на соотношении знаний, умений, а также профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих при этом подготовку специалиста с учетом условий современного рынка труда [3].

Компетентностный подход – это методологическая основа новой парадигмы образования на этапе своего становления, базирующаяся на самостоятельной и творческой компетентной личности, стремящейся к самообразованию и саморазвитию, реализующей имеющиеся творческие наклонности и способности [5].

Л.И. Якобюк подчеркивает, что при реализации компетентностного подхода одной из отличительных черт результата обучения является самостоятельность специалиста, его готовность к самоорганизации и исследовательской деятельности [19].

Для реализации компетентностно-ориентированного подхода в обучении специалистов по работе с замещающими семьями предлагается внедрение новых форм, методов и средств обучения, в том числе с использованием электронного обучения.

Результатом подготовки специалистов по работе с замещающими семьями, построенного в русле компетентностного подхода, является подготовленность к самостоятельному, ответственному, инновационному, результативному процессу подготовки и сопровождения замещающих родителей.

В авторской программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка специалистов по работе с замещающими семьями» используются различные методы работы со слушателями, позволяющие реализовывать компетентностный подход:

1) Деловые и ролевые игры: способствуют созданию условий профессиональной деятельности специалиста;

2) Тестовые задания как способ оценки компетентности: как правило, имеющие более одного правильного ответа, «открытые» вопросы;

3) Проблемно-ситуационные задания: проверка сформированных компетенций в конкретных профессиональных ситуациях;

4) Проектное обучение: моделирование профессиональной деятельности, развитие критического мышления [7];

5) Использование мультимедийных технологий, позволяющих качественно осуществить процесс изучения отдельных разделов и тем, связанных с практической составляющей профессиональной деятельности, с процессом сопровождения семьи после приема ребенка, что в свою очередь способствует преодолению трудностей, связанных с традиционным теоретическим представлением информации [6];

6) Блочно-модульное построение программы повышения квалификации: формирование профессиональных компетенций происходит в процессе освоения каждого блока.

В современных педагогических и психологических исследованиях достаточно глубоко изучен аксиологический подход к обучению (Е.А. Евсецова, Л.В. Моисеева,

А.В. Рубцова, С.В. Тимофеева и др. [1; 10; 15; 17]).

С.В. Тимофеева отмечает, что аксиологический подход основывается, в первую очередь, на «понимании социальной сущности ценностей, рефлексии смысложизненных вопросов с позиции позитивно-созидательных ценностей, влиянии выбора определенных ценностей на развитие личности и формирование ее ценностных ориентаций, на ценностные результаты ее деятельности» [17, с.252].

Л.А. Прокопенко подчеркивает, что актуальность применения аксиологического подхода в обучении обусловлена необходимостью формирования определенной системы ценностных ориентаций, которую можно считать основой взаимоотношений всех участников образовательного процесса [14].

Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинский, опираясь на основные положения аксиологического подхода, выделяют такие ценностные приоритеты, как «гуманистическая направленность, приоритет экологического над техногенным, творческого над репродуктивным, ценностного над информационным», которые применяются в образовательной практике и теории [17, с. 254].

Ценностные ориентации являются основой и регулятором любой деятельности и поведения личности. В.А. Сластенин определяет педагогические ценности как нормы, регулирующие педагогическую деятельность в целом, являясь при этом опосредующим звеном между деятельностью преподавателя и существующим мировоззрением современного общества в области образования. Уровень субъективации (т.е. процесса овладения) педагогических ценностей в процессе осуществления педагогической деятельности является показателем личностно-профессионального развития самого преподавателя [16].

По мнению А.И. Тюнякина, отличительной особенностью нравственной личности со сформировавшейся системой ценностных ориентаций является ее направленность в целях обучения не на трансляцию готовых знаний, умений и навыков, а на ориентацию обучающихся (в нашем случае – замещающих родителей) в ценностном плане [18].

На наш взгляд, формирование ценностей вполне может быть соотнесено с обучением специалистов по работе с замещающими семьями, потому что обучение и сопровождение замещающих родителей тесно сопряжено с межличностным взаимодействием, формирующим возможность не только накопления, но распространения выработанных человеком норм, опыта и традиций на материальных носителях.

Обучение и сопровождение замещающих семей обусловлено ценностями и ценностными ориентациями специалиста. Ценностно ориентационная направленность обучения специалистов по работе с замещающими семьями приобретает особую важность в связи с необходимостью решения задачи осознания обучающимися собственной культурной принадлежности, ценностного отношения к семье. Таким образом, «ценностная зрелость» специалиста по работе с замещающими семьями

определяет эффективность взаимодействия с родителями в процессе их обучения и сопровождения при освоении необходимых им ценностей [9].

Если рассматривать аксиологический подход в качестве принципа организации педагогического процесса, то преподавателю необходимо подбирать и осмысленно перерабатывать содержание обучающей программы с позиций расстановки ценностных акцентов.

Л.П. Илларионова в своих работах подчеркивает значимость системы ценностей и ценностных ориентаций в профессиональном самоопределении личности социального педагога, профессиональная деятельность которого представляет собой сочетание фундаментальной системы общечеловеческих ценностей (таких как жизнь, человек, добро, любовь и т.д.) и ведущих профессиональных (признание самоценности личности, уважение, доверие, сотрудничество и т.д.) [4].

Таким образом, аксиологический подход в процессе профессиональной подготовки специалистов по работе с замещающими семьями предполагает, что результатом данной подготовки является определенная система ценностных ориентаций замещающих родителей, ориентированная на семью, межличностную коммуникацию.

Для эффективной реализации аксиологического подхода в организации обучения специалистов по работе с замещающими семьями, на наш взгляд, необходимо создание условий, обеспечивающих эмоциональную вовлеченность обучающихся с помощью:

использования методов проблемного обучения;

1) разработки системы учебных заданий, направленных на усвоение ценностей, саморегуляцию с учетом ценностного контекста;

2) ценностно-ориентированного моделирования поведения обучающихся.

В разработанной нами дополнительной программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка специалистов по работе с замещающими семьями», аксиологические возможности которой проявляются в первую очередь в дидактических материалах (учебные упражнения, практические кейсы, содержащие проблемы этики, семейных ценностей), используются различные методы работы со слушателями, повышающие уровень восприятия ими ценностных ориентиров. К примеру, чтение художественных произведений и просмотр художественных фильмов о детях, оставшихся без попечения родителей, позиции замещающей семьи в социуме, что само по себе является неотъемлемой частью профессионального образования, предполагает также обсуждение и анализ предъявляемого материала. Поскольку специалистам по работе с замещающими семьями, в профессиональной деятельности необходимы навыки эмпатии, в процессе обсуждения видеоматериалов целесообразно обращать внимания на чувства и внутренние мотивы героев. К примеру, при обсуждении

мультипликационного фильма «Отец и дочь» (режиссер Михаэль Дюдок де Вит) преподаватель предлагает специалистам продолжить фразу «Героиня поступила так, потому что ...» или просит пересказать увиденный эпизод от имени дочери.

Одной из возможностей для реализации аксиологического подхода в обучении специалистов по работе с замещающими семьями является использование заданий, включающих вопросно-ответные и ситуативные упражнения.

Подготовка специалистов по работе с замещающими семьями на основе аксиологического подхода предполагает также определенные способы организации занятий, которые способствуют творческому развитию личности [11], развитию ее самостоятельности.

Таким образом, с целью эффективного формирования у специалистов по работе с замещающими семьями ценностных ориентаций преподавателю необходимо тщательно отбирать и грамотно использовать ценностно-ориентированные дидактические материалы, а также применять такие формы и методы обучения, которые способствуют реализации аксиологического потенциала данной программы. Освоение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Психолого-педагогическая подготовка специалистов по работе с замещающими семьями» предполагает учет психологических особенностей обучающихся и их базовой системы ценностей.

Применение аксиологического подхода в образовательном процессе подготовки специалистов по работе с замещающими семьями предполагает передачу определенных ценностных норм, что, в свою очередь, способствует развитию аксиологического потенциала личности. При этом, следует отметить, что реализация компетентностного подхода в процессе подготовки обеспечивает повышение ее эффективности за счет развития нацеленных на формирование и развитие необходимых компетенций, составляющих, в своей совокупности, профессиональную компетентность [12], и ориентированных на решение реальных задач в процессе трудовой деятельности.

Таким образом, в процессе повышения квалификации специалистов по работе с замещающими семьями реализация компетентностного подхода позволит повысить эффективность обучения, а применение аксиологического подхода позволит осмыслить мотивы и цели профессиональной деятельности, будет способствовать ценностно-ориентированному принятию решений в процессе осуществления подготовки и сопровождения замещающих родителей. Аксиологизация процесса обучения специалистов данной категории с опорой на компетентностный подход является важным фактором обеспечения гуманистического характера образовательной деятельности.

### Библиографический список

1. *Евсцова Е.А.* Аксиологический подход в обучении студентов истории педагогики // Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. С. 12–15.
2. *Гнатышина Е.А.* Компетентностный подход к подготовке педагога профессионального обучения // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. 11. № 1 (46-47). С. 429–436.
3. *Зимняя И.А.* Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования // Материалы XII Всероссийского совещания. М.-Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. С. 4–13.
4. *Илларионова Л.П.* Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика. 2013. № 5. С. 91–93.
5. Компетентностный подход в образовании: коллективная монография. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. 339 с.
6. *Кремезион О.В., Морозов А.В.* Мультимедийные технологии в обучении специалистов по работе с замещающими семьями // В сборнике: Профессиональное самоопределение: новые реалии, подходы, технологии. Киров: МЦИТ в образовании, 2020. С. 260–264.
7. *Кремезион О.В., Морозов А.В.* Проектная работа как метод обучения специалистов по работе с замещающими семьями // Человек и образование. 2020. № 2 (63). С. 77–81.
8. *Куликова Е.В., Солянкин А.В., Юдин М.В.* Реализация аксиологического подхода в воспитательной работе и обучении иностранному языку // В сборнике: Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2020. С. 170–175.
9. *Маслов С.И., Маслова Т.А.* Аксиологический подход в педагогике // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202–212.
10. *Моисеева Л.В.* Об аксиологическом подходе в обучении иностранному языку // Труды Оренбургского института (филиала) Московской государственной юридической академии. 2008. № 9. С. 521–539.
11. *Морозов А.В.* Проблемы творческой личности в современной цифровой образовательной среде // Личность в пространстве и времени. 2020. № 9. С. 128–135.
12. *Морозов А.В.* Современные подходы к проблеме формирования компетенций и компетентности // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики психолого-педагогических и лингводидактических исследований // Сборник материалов Международной научно-практической конференции / Отв. редактор О.И. Кабалина. М.: МГОУ, 2019. С. 63–69.
13. *Новоженкина Е.В.* Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2009. Т. 6. № 9 (57). С. 110–112.
14. *Прокопенко Л.А.* Аксиологический подход в гуманитарно-развивающем обучении иностранному языку в вузе: цели, проблемы и решения // В сборнике: Язык и культура. Томск: НИТГУ, 2018. С. 401–406.
15. *Рубцова А.В.* Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования // Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена. 2009. № 83. С. 179–184.
16. *Сластенин В.А.* Педагогика. М.: Академия, 2013. 576 с.
17. *Тимофеева С.В.* Аксиологический подход в образовании – важнейший фактор воспитания духовного и творческого начал в личности // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2009. № 3. С. 251–257.
18. *Тюнякин А.И.* Учебно-методическое обеспечение процесса обучения иноязычному общению будущих магистров по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (иностранные языки) на основе аксиологического подхода // Наука и мир. 2015. № 7 (23). С. 131–133.
19. *Якобчук Л.И.* Сравнительный анализ результатов обучения при традиционном и компетентностном подходах в обучении // Аграрно-продовольственная политика России. 2015. № 10 (46). С. 65–66.

### References

1. *Evsetova E.A.* Axiological approach in teaching students the history of pedagogy // Pedagogical education and science. 2008. № 9. Pp. 12–15.
2. *Gnatyshina E.A.* Competence-based approach to training a teacher of vocational training // Personality. Culture. Society. 2009. Vol. 11. № 1 (46-47). Pp. 429–436.
3. *Zimnyaya I.A.* Human competence – a new quality of the result of education // Problems of the quality of education // Materials of the XII All-Russian meeting. M.-Ufa: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2003. Pp. 4–13.
4. *Illarionova L.P.* Spiritual and moral culture of the future social teacher: axiological foundations // Social pedagogy. 2013. № 5. Pp. 91–93.
5. Competence-based approach in education: collective monograph. / ed. A.Y. Nagornova. Ulyanovsk: Zebra, 2016. 339 p.
6. *Kremezion O.V., Morozov A.V.* Multimedia technologies in training specialists for working with foster families // In the collection: Professional self-determination: new realities, approaches, technologies. Kirov: MCIT in education, 2020. Pp. 260–264.
7. *Kremezion O.V., Morozov A.V.* Project work as a method of training specialists in working with foster families // Man and education. 2020. № 2 (63). Pp. 77–81.
8. *Kulikova E.V., Solyanin A.V., Yudin M.V.* Implementation of the axiological approach in educational work and teaching a foreign language // In the collection: Actual problems of linguistics and intercultural communication. M.: RGU by A.N. Kosygin, 2020. Pp. 170–175.
9. *Maslov S.I., Maslova T.A.* Axiological approach in pedagogy // Bulletin of the Tula State University. Humanitarian sciences. 2013. № 3-2. Pp. 202–212.
10. *Moiseeva L.V.* On the axiological approach in teaching a foreign language // Proceedings of the Orenburg Institute (branch) of the Moscow State Law Academy. 2008. № 9. Pp. 521–539.
11. *Morozov A.V.* Problems of creative personality in the modern digital educational environment // Personality in space and time. 2020. № 9. Pp. 128–135.
12. *Morozov A.V.* Modern approaches to the problem of the formation of competencies and competence // In the collection: Actual problems of the theory and practice of psychological, psychological-pedagogical and linguodidactic research // Collection of materials of the International scientific and practical conference / Editor O.I. Kabalina. Moscow: MSRU, 2019. Pp. 63–69.

13. *Novozhenina E.V.* Implementation of the competence-based approach in teaching foreign languages // News of the Volgograd State Technical University. 2009. Vol 6. № 9 (57). Pp. 110–112.
  14. *Prokopenko L.A.* Axiological approach in humanitarian developmental teaching of a foreign language at a university: goals, problems and solutions // In the collection: Language and culture. Tomsk: NITGU, 2018. Pp. 401–406.
  15. *Rubtsova A.V.* Axiological approach as a methodological basis for productive teaching of a foreign language at the transitional stage of Russian education. Izvestiya of the Russian State Pedagogical University A.I. Herzen. 2009. № 83. Pp. 179–184.
  16. *Slastenin V.A.* Pedagogy. M.: Academy, 2013. 576 p.
  17. *Timofeeva S.V.* The axiological approach in education is the most important factor in the upbringing of spiritual and creative principles in the individual // Bulletin of the Krasnoyarsk State Agrarian University. 2009. № 3. Pp. 251–257.
  18. *Tyunyakin A.I.* Educational and methodological support of the process of teaching foreign language communication of future masters in the direction of training 050100 pedagogical education (foreign languages) based on the axiological approach // Science and World. 2015. № 7 (23). Pp. 131–133.
  19. *Yakobyuk L.I.* Comparative analysis of learning outcomes with traditional and competency-based approaches to learning // Agri-food policy of Russia. 2015. № 10 (46). Pp. 65–66.
- 
-

УДК 378.018.43:75

UDC 378.018.43:75

**КУЗНЕЦОВА Т.А.**

доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры хирургических дисциплин детского возраста и инновационных технологий в педиатрии Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: vradi@inbox.ru

**ФИРSOVA O.A.**

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры общественного здоровья, здравоохранения и гигиены, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: koroleva\_olesya@mail.ru

**ПАНТЮХИН Д.В.**

студент факультета педиатрии, стоматологии и фармации медицинского института, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: dima\_pantyuhin@mail.ru

**KUZNETSOVA T.A.**

Professor at the Department of Pediatric Surgical Disciplines and Innovative Technologies in Pediatrics Medical Institute, Orel State University  
E-mail: vradi@inbox.ru

**FIRSOVA O.A.**

Associate Professor at the Department of Public Health, Healthcare and Hygiene, Orel State University  
E-mail: koroleva\_olesya@mail.ru

**PANTYUKHIN D.V.**

Student Faculty of Pediatrics, Dentistry and Pharmacy, Orel State University  
E-mail: dima\_pantyuhin@mail.ru

**АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИСКУССТВА КАК МЕТОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ**

**ANALYSIS OF WORKS OF ART AS A METHOD OF DISTANCE LEARNING FOR MEDICAL STUDENTS**

*Условия пандемии коронавируса поставили большинство вузов России в новые информационные условия. Представляется интересным в рамках частично дистанционного обучения возможность использования шедевров мировой художественной культуры (полотен художников) для иллюстрации признаков тех или иных заболеваний.*

*Ключевые слова:* онлайн-обучение, художественные произведения, дистанционное образование, студенты-медики, новая коронавирусная инфекция, пандемия.

*The conditions of the coronavirus pandemic have put the majority of Russian universities in a new information environment. It seems interesting, within the framework of partial distance learning, the possibility of using the masterpieces of world art culture (paintings by artists) to illustrate the signs of certain diseases.*

*Keywords:* online learning, artwork, distance education, medical students, novel coronavirus infection, pandemic.

В связи с широким распространением новой коронавирусной инфекцией по земному шару в период 2020 года органами власти было принято решение повсеместно ввести ограничения для обеспечения безопасности граждан [6]. Так с марта 2020 года все ВУЗы России перешли на обучение с применением различных дистанционных технологий. Министерство науки и высшего образования РФ в марте 2020 года опубликовало в своём официальном Telegram-канале методические рекомендации «Экспертные разъяснения по вопросам, возникающим в связи с использованием онлайн-курсов в целях предупреждения распространения коронавирусной инфекции». В Документе отмечается, что вузы в процессе дистанционного обучения студентов могут использовать онлайн-курсы других университетов. В таком случае объем аудиторной работы преподавателя уменьшится, при этом вынужденно возрастут иные формы его нагрузки – методическая и организационная работа, проведение онлайн-семинаров и консультаций, научная работа [10].

Вообще же условия пандемии коронавируса поставили большинство вузов России в новые информационные условия. Многие учебные заведения оперативно пересмотрели подходы к организации дистанционного обучения, ресурсно увеличив возможности своих сайтов, тем самым дав возможность и преподавателям и студентам продолжать образовательный процесс с минимальными потерями (Рис.1). С точки зрения организации медицинского образования возник ряд очевидных проблем, связанных с невозможностью студентов по объективным причинам какое-то время находиться на клинических базах. Однако нам представляется интересным в рамках частично дистанционного обучения возможность использования шедевров мировой художественной культуры (полотен художников) для иллюстрации признаков тех или иных заболеваний.



Рис. 1. Последствия воздействия пандемии на систему высшего образования России [9].

Ограничения коснулись и медицинских университетов, в частности, на клинических кафедрах в корне изменилась тактика обучения студентов. В «доковидную» эпоху студенты-медики изучали дисциплины у постели больного на базе лечебно-профилактических учреждений. С введением карантина такая возможность была утрачена.

Одним из дистанционных методов обучения студентов можно считать исследование различных арт-объектов – художественных произведений, скульптур и картин. Одним из основных жанров в изобразительном искусстве является портретная живопись. Художники-реалисты изображали натурщиков, четко фиксируя особенности их внешности, в том числе признаки определенных заболеваний. В литературных произведениях словесно очень ярко и выразительно могут описываться симптомы или отдельное заболевание. В истории часто можно встретить факты того, как искусство и культура помогали медицине, а медицина искусству. Первое анатомическим точно описание и изображение щитовидной железы принадлежит Леонардо да Винчи, который, как известно, был членом гильдии врачей.

При дистанционном рассмотрении арт-объектов можно выделить симптомы заболеваний и систематизировать их по различным нозологиям: патология костно-мышечной системы, онкологические и кожные заболевания, а также болезни эндокринной системы [6].

#### Онкология.

Мы выделили следующие произведения искусств: «Обнаженная Вирсавия», «Полуобнаженная у печки» и «Даная» Рембрандта; «Три грации», «Нимфы, преследуемые фавнами» Рубенса и скульптура «Ночь» Микеланджело. На картине «Обнаженная Вирсавия» у натурщицы определяется характерная для рака деформация левой молочной железы. У натурщицы «Полуобнаженная у печки» на левой молочной железе также обнаруживается характерное бугристое локаль-

ное образование. На картине «Даная» прослеживаются увеличение подмышечных лимфатических узлов. На картине «Три грации» у натурщицы крайней справа левая молочная железа деформирована за счет втяжения соска с локальным изменением цвета кожи, увеличенными подмышечными лимфатическими узлами, что характерно для внешних признаков поздней стадии злокачественной опухоли молочной железы. На картине «Нимфы, преследуемые фавнами» у нимфы, прислоненной к дереву, как и на предыдущей картине, видно изменение цвета кожи левой груди и увеличение подмышечных лимфатических узлов. В скульптуре «Ночь» также четко определяются признаки опухоли левой молочной железы: локальное бугристое выпячивание вокруг соска, его деформация [1].

#### Костно-мышечная система.

На картине художника Хусепе де Рибера «Хромоножка» изображен мальчик из крестьянской семьи. У натурщика четко выявляется эквинусная деформация – искривление стопы с подошвенным сгибанием, что резко деформирует нижнюю конечность. Плечи зафиксированы в положении приведения и внутренней ротации [7]. Лучезапястные суставы деформированы в положении ладонного сгибания. По внешним симптомам можно предположить артрогрипоз – врожденное заболевание опорно-двигательного аппарата с деформацией и ротацией суставов, ограничивающих объем движений [4].

#### Дерматология.

На полотне Доменико Гирландайо «Портрет старика с внуком» у изображенного пожилого мужчины отмечаются признаки ринофимы: деформированный в виде узлов, увеличенный в размерах нос [3].

#### Эндокринология.

Картина Питера Пауля Рубенса XVII века «Портрет Сюзанны Фоурмент» олицетворяет образ прекрасной фламандской женщины. Художник дружил с семьей Даниэля Фоурмена и часто рисовал одну из его дочерей – Суссану [2]. Несмотря на привлекательность девушки, запечатленное художником увеличение шеи, блеск глаз, легкий экзофтальм позволяют предположить гипертрофию (зоб) и, вероятно, гиперфункцию щитовидной железы.

#### Психология и психиатрия.

Многие педагоги, психологи и методисты считают необходимым использовать произведения живописи в процессе получения образования, так как картины художников способствуют познанию жизни, развитию мышления и речи, наблюдательности, внимания. Эти качества крайне необходимы для будущего врача.

Также немаловажно отметить тот факт, что одной из остро стоящих сегодня проблем современной медицины является разработка и внедрение в практическую медицинскую деятельность новых, инновационных методов медико-профилактической поддержки человека с целью стимулирования его личностного роста, развития и исцеления. В случае если речь идет о диагностированном заболевании. Одним из таких перспективных

методов является арт-терапия – терапия посредством изобразительного искусства.

Образы художественного творчества совпадают и отзываются практически со всеми видами подсознательных процессов, как позитивных, так и негативных. К последним можно отнести страхи, внутренние конфликты, психические травмы, фобии. Все эти негативные процессы при определенном стечении наследственных и общественных факторов могут вести к расстройствам и нарушениям психики и нервной системы человека. В этом случае арт-терапия является средством, оказывающим непосредственное позитивное воздействие на первопричины этих заболеваний. Следовательно, эффективность арт-терапии может превышать эффективность всех иных методов, направленных на возвращение обществу полноценной личности.

В условиях развития подрастающего поколения студенчества, воспитания всесторонне развитой личности врача – будущего интеллигента немаловажным представляется популяризация профессии через изо-

бражения на полотнах художников. Не менее важно осознавать, что и художники, и изображаемые ими врачи жили и совершали свои профессиональные подвиги на малой родине студента, в месте, где в настоящий момент он получает образование – в г. Орел. В качестве примера приведем картину Андрея Ильича Курнакова (Россия, 1916–2010, советский, российский художник-живописец, график, педагог. Народный художник СССР) «Ответственные за жизнь» 1980, где мастер изобразил обсуждение (летучку) сложного случая хирургами накануне операции. Картина выставляется в мемориальной мастерской художника в г. Орел. Целесообразно проводить тематические экскурсии со студентами младших курсов в музей города.

Таким образом, через интерес к искусству можно изучать болезни, при этом арт-объекты, особенно художников реалистов, могут стать наглядным учебным пособием для студентов-медиков, особенно в условиях эпидемиологической ситуации, когда непосредственное исследование пациентов невозможно.

### Библиографический список

1. Атлас по классификации стадий злокачественных опухолей: приложение к 7-му изданию «Руководства по (TNM) классификации стадий злокачественных опухолей» / под ред. Каприна А.Д., Трахтенберга А.Х. Москва: Практическая медицина, 2014. 649 с.: ил.
2. «Эрмитаж. Фламандская живопись XVII века» Н. Грицай, Ленинград 1989 Твердая обл., 192 с.
3. *Mann Margaret и др.* Справочник дерматолога. Практическое руководство / М. В. Манн, и др. М.: Издательство Панфилова; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 352 с.: ил.
4. Наследственные заболевания соединительной ткани как конституциональная причина полиорганных нарушений у детей / В. Г. Арсентьев, В. С. Баранов, Н. П. Шабалов. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2015. 231 с.
5. Основы семиотики заболеваний внутренних органов: учеб.пособ. / А.В. Струтынский, А.П. Баранов, Г.Е. Ройтберг, Ю.П.Гапоненков. 12-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2020. 304 с.: ил. + 1 DVD
6. *Пантюхин Д.В.* «Портретная живопись как объект диагностического поиска» / Молодежный инновационный вестник Том X, приложение 1 под ред. А.А. Андреева / ВГМУ имени Н.Н. Бурденко; Воронеж. 2021. 605 с.
7. Травматология и ортопедия детского и подросткового возраста: Клинические рекомендации / под ред. С. П. Миронова. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2017. 416 с. : ил.
8. *Строев Ю.И., Чурилов Л.П., Шмелев А.А.* Медицина в изобразительном искусстве. \ \ Пространство и время, 3(17) 2014
9. Экономика, финансы и безопасность в период пандемии: состояние и возможные перспективы: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции (14 июля 2020 года, г. Орел). – Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2020. 298 с.
10. <https://d-russia.ru/minobrnauki-predstavilo-metodicheskie-rekomendacii-po-onlajn-obrazovaniju.html>

### References

1. Atlas on the classification of stages of malignant tumors: an appendix to the 7th edition of the “Manual (TNM) classification of stages of malignant tumors” / ed. Kaprina A.D., Trakhtenberg A.Kh. - Moscow: Practical Medicine, 2014. 649 p. : ill.
2. “Hermitage. Flemish painting of the 17th century” N. Gritsai, Leningrad 1989 Hard region, 192 p.
3. *Mann Margaret et al.* Dermatologist’s Handbook. Practical guidance / M.V. Mann, et al. M. : Panfilov Publishing House; BINOMIAL. Knowledge Laboratory, 2013. 352 p.
4. Hereditary connective tissue diseases as a constitutional cause of multiple organ disorders in children / VG Arsentiev, VS Baranov, NP Shabalov. St. Petersburg: SpetsLit, 2015. 231 p.
5. Fundamentals of the semiotics of diseases of internal organs: textbook. / A.V.Strutynsky, A.P. Baranov, G.E. Roitberg, Y.P. Gaponenkov. 12th ed. M. : MEDpress-inform, 2020. 304 p. : ill. + 1 DVD
6. *Pantukhin D.V.* “Portraiture as an Object of Diagnostic Search” / Youth Innovation Bulletin Volume X, Appendix 1, ed. A.A. Andreeva / VSMU named after N.N. Burdenko; Voronezh. 2021. 605 p.
7. Traumatology and orthopedics of children and adolescents: Clinical guidelines / ed. S. P. Mironova. Moscow: GEOTAR-Media, 2017. 416 p. : ill.
8. *Stroyev Yu.I., Churilov L.P., Shmelev A.A.* Medicine in the visual arts. \ \ Space and time, 3 (17) 2014
9. Economy, finance and security during a pandemic: state and possible prospects: materials of the International scientific and practical online conference (July 14, 2020, Oryol). - Oryol: OSU named after I.S.Turgenev, 2020. 298 p.
10. <https://d-russia.ru/minobrnauki-predstavilo-metodicheskie-rekomendacii-po-onlajn-obrazovaniju.html>

УДК 378

UDC 378

**КУЗНЕЦОВА Е.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: Elena-dav08@mail.ru

**ХМЫЗОВА Н.Г.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и бизнеса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

**KUZNETSOVA E.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Professional Education and Business, Orel State University  
E-mail: Elena-dav08@mail.ru

**KHMYZOVA N.G.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Vocational Training and Business, Orel State University  
E-mail: nkhmyzova\_zbk@mail.ru

### МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

#### A MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE FOR BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF SPECIALIZED TRAINING

*В статье рассматриваются аспекты подготовки педагогов профессионального обучения в контексте разработки модели развития исследовательской компетенции в ходе изучения дисциплин профильной подготовки. В представленной модели обозначены концептуальные закономерности и принципы развития исследовательской компетентности. Практико-ориентированная модель, включает в себя структурные блоки и организационные компоненты, необходимые для проектирования образовательного процесса в условиях реализации ФГОС. Рассмотрены формы, методы, средства, выявлен потенциал и условия, необходимые для подготовки будущих педагогов профессионального обучения в образовательной стратегии повышения качества подготовки педагогических кадров.*

*Ключевые слова:* исследовательская компетенция, педагог профессионального обучения, профильная подготовка, среднее профессиональное образование.

*The article discusses the aspects of training teachers of vocational training in the context of developing a model for the development of research competence during the study of specialized training disciplines. The presented model identifies the conceptual patterns and principles of the development of research competence. The practice-oriented model includes the structural blocks and organizational components necessary for the design of the educational process in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard. The forms, methods, means are considered, the potential and conditions necessary for the preparation of future teachers of vocational training in the educational strategy for improving the quality of training of pedagogical personnel are identified.*

*Keywords:* research competence, teacher of vocational training, specialized training, secondary vocational education.

В условиях повышенного внимания к функционированию системы среднего профессионального образования (СПО) и дополнительного профессионального образования (ДПО), существующей кадровой нехватки специалистов данной области, неизменными остаются высокие требования к квалификации педагогов профессионального обучения. Потребности рынка труда в компетентных специалистах, определяют особую важность сформировавшейся личности, которая в процессе выполнения поставленных задач, должна уметь четко обозначить и определить проблему, возможность выявлять их причины и находить различные варианты и способы решения. В связи с этим развитие исследовательской компетенции приобретает особое значение в подготовке специалистов для системы СПО и ДПО.

Обновленный федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предъявляет так же высокие требования к профессиональной подготовке

педагога спецдисциплин. С одной стороны к окончанию уровня бакалавриата должны быть сформированы необходимые согласно ФГОС компетенции, с другой – развиты качества, связанные с организацией исследовательской деятельности, такие как: креативность мышления, наблюдательность, самостоятельность, уверенность, инициативность.

Анализ ФГОС 3++ по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) показал, что наиболее близкими к исследовательской компетенции являются: универсальные (УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие

и реализовывать свою роль в команде; УК-9. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности); и общепрофессиональные (ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении; ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний) [1].

Анализ профстандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. № 298н в соответствии с которым осуществляется образовательная деятельность по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), после того, как утратил силу профстандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденный приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 608н, показал, что в рамках обобщенной трудовой функции «Организационно-методическое обеспечение реализации дополнительных общеобразовательных программ» определены трудовые функции также требующие наличие определенного уровня освоения исследовательской компетенции, во-первых, «организация и проведение исследований рынка услуг дополнительного образования детей и взрослых», во-вторых «Мониторинг и оценка качества реализации педагогами дополнительных общеобразовательных программ» [2].

Кроме того, анализ рынка труда и требований, предъявляемых со стороны работодателей показал, что наряду с общими профессиональными компетенциями у педагогов профессионального обучения должна быть сформирована исследовательская компетенция с учетом предметной отрасли.

Тенденция подготовки выпускников учреждений профессионального образования такова, что педагоги спецдисциплин в системе СПО и ДПО должны освоить не только предметную область в соответствии с профилем подготовки, но уметь самостоятельно ставить задачи, собирать необходимую информацию, обрабатывать ее, логически мыслить, делать выводы, то есть владеть исследовательской компетенцией.

Задачи, связанные с осуществлением учебно-исследовательской, научно-исследовательской, проектной деятельности в организациях среднего профессионального и дополнительного профессионального образования не прописаны в федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) достаточно четко, что позволяет прийти к выводу, что образовательная организация может самостоятельно включать и развивать данную компетенцию в соответствии со спецификой образовательной программы. На наш взгляд, уровень профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения можно повысить посредством включения в выше-названный стандарт исследовательской компетенции.

Требования, диктуемые со стороны работодателей, уже на уровне подготовки бакалавров требуют внесения изменений в образовательный процесс и направления усилий педагогов на создание педагогических условий, а именно, поиск и применение эффективных методов и технологий обучения для формирования исследовательских компетенций у обучающихся том числе и через предметы профильной подготовки – экономические дисциплины.

Исследование теоретических аспектов в области формирования исследовательской компетенции в ходе изучения экономических дисциплин позволило заключить, что данная тема исследования достаточно узко представлена в трудах современных ученых педагогов, что обусловило значимость исследования.

Наиболее известные в области исследования особенностей развития исследовательской компетенции у обучающихся представлены такими авторами, как Зимняя И.А., Ефрячева О.Ю., Мельник И.В., Михайлюкова В.С., Хуторской А.В. и другими.

Под исследовательской компетенцией понимается совокупность знаний, способностей, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, нового интеллектуального продукта, создания нового проекта, нового решения проблемы; качества и умения, которые человек должен проявлять в проведении эффективного исследования любого вопроса [3].

Значительная часть исследователей в области педагогики и психологии рассматривают исследовательскую компетенцию как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (знаниево-операциональный подход) [4].

А.В. Хуторской определяет ее как знания, как результат познавательной деятельности человека в определенной области науки, методы, методики исследования, которые он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации [5, 6].

Для подробного исследования дефиниции «исследовательской компетенции» необходимо представить отдельные определения на рисунке 1.

Исследование проводилось в учебных группах 1-4 курса по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), направленность (профиль) Экономика и управление.

Данное направление подготовки предполагает педагогов профессионального обучения по экономическим и управленческим дисциплинам.

Нами был проведен опрос педагогов образовательных организаций СПО г. Орла. В опросе приняло участие 78 человек.

В результате анализа опроса педагогического коллектива было выявлено, что 87,1% преподавателей в своей испытывают сложности с организацией исследовательской деятельности обучающихся, рисунок 2:

- 10,2% преподавателей не знают процесс исследовательской работы;
- 29,9% педагогов переживают, что обучающиеся

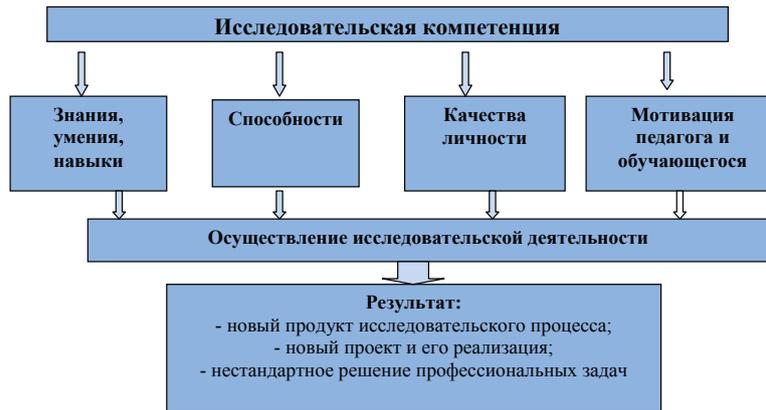


Рис. 1. Содержание дефиниции «Исследовательская компетентность».

не справятся с исследовательской деятельностью;

- 82% преподавателей организаций среднего профессионального образования испытывают трудности в формулировке научного аппарата исследования;
- 69,2% – знают отдельные методы исследования, но плохо представляют их применение в практической деятельности;
- 85,8% отмечают, что им не хватает времени на организацию качественной исследовательской работы.

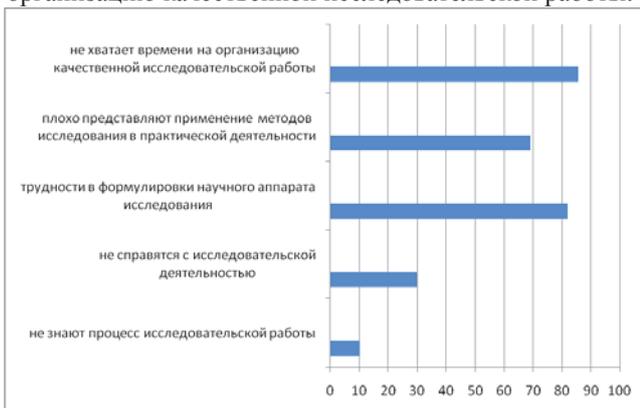


Рис. 2. Анализ трудностей, которые испытывают педагоги СПО при организации исследовательской деятельности с обучающимися.

Также в ходе исследования были выявлены виды и формы исследовательской работы, используемые педагогами СПО, рисунок 3.

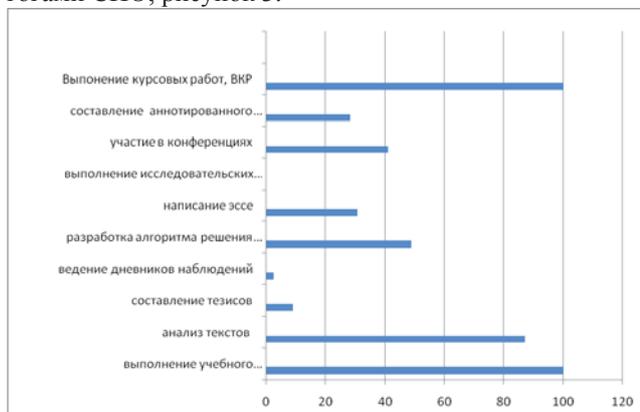


Рис. 3. Виды и формы исследовательской работы, используемые педагогами СПО.

Вышеприведенные данные показывают виды учебно-исследовательской работы и научно-исследовательской работы студентов, а именно: выпол-

нение учебного реферата, анализ текстов по учебным дисциплинам, составление тезисов, ведение дневников наблюдений, разработка алгоритма решения конкретной задачи, написание эссе, участие в конференциях, выполнение исследовательских проектов и другое.

Опрос среди 67 студентов организаций СПО показал на предмет выявления мотивации студентов к участию в исследовательской деятельности показал, что 61,1% студентов считают значимой исследовательскую деятельность для собственного личностного развития, позволяет самореализоваться как в ходе проведения исследования, так и его представления результатов. Около трети опрошенных студентов (34,2%) считают, что участие в исследовательской деятельности повышает интеллектуальный уровень и способствует профессиональному развитию. Более 50% студентов на момент анкетирования уже занимались исследовательской и проектной деятельностью и хотели бы продолжить работу в этом направлении.

Проведенные анализ показал, что студенты СПО считают важным овладение исследовательской деятельности, однако педагоги профессионального обучения испытывают трудности при ее организации. Это еще раз подчеркивает необходимость развития у педагогов профессионального обучения исследовательской компетенции.

Формирование исследовательской компетенции осуществлялось на основе модели, которая строилась с учетом входных требований со стороны работодателя, ФГОС 3++ по соответствующему направлению подготовки, системного, процессного, личностно-ориентированного и ситуационного подходов, а также локальных нормативных актов ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и включала ряд структурных компонентов: целевой, содержательный, организационный, критериально-оценочный, а также условия организации творческой деятельности обучающихся, представлена на рисунке 4.

Содержательно-целевой компонент модели предполагает формирование исследовательской компетентности бакалавров профессионального обучения при получении высшего образования по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) с учетом профиля подготовки и построен с учетом учебного плана предусматривающего изучение ряда

экономических дисциплин, к преподаванию которых готовятся будущие педагоги профессионального обучения, а так же написание курсовых работ, учебную и производственную практику НИР, подготовку и защиту выпускной квалификационной работы.

В результате освоения образовательной программы студенты должны знать: методологию исследования, включая характеристики научной деятельности (принципы, условия), логическую структуру исследовательской деятельности (проблему, гипотезу, объект, предмет, цель, задачи, методы), процесс ее осуществления (этапы исследовательской деятельности), основные направления исследований в области педагогики, психологии, экономики и менеджмента, основы этики проведения исследования; уметь: определять научный аппарат исследования, разрабатывать план и методику исследования, выбирать адекватные задачам исследования методы, выбирать источники информации, собирать и обрабатывать информацию, полученную в ходе исследования, делать обобщения, выводы, предполагать причины явлений и процессов, оформлять результаты исследования.

Технологический компонент включает в себя образовательные технологии и педагогические условия.

Для развития исследовательской компетенции в ходе изучения экономических дисциплин значимое место отводится использованию подготовки и презентации докладов, рефератов, кейс-метода, деловым играм, выполнению практических заданий, проведению микроис-

следования, методу проектного обучения и другим.

В ходе исследования были выявлены следующие условия, во-первых, необходимость наполнения содержания экономических дисциплин проблемно-ориентированным контекстом, направленного на развитие исследовательской компетенции, представлена на рисунке 4.

Во-вторых, мотивирование бакалавров профессионального обучения к организации исследовательской деятельности обучающихся экономических специальностей организаций СПО, посредством удовлетворения потребности в самовыражении в ходе реализации исследовательских проектов на производственной практике.

Формирование исследовательской компетенции в процессе изучения профильных дисциплин проходит три этапа развития.

Первый этап теоретический (1 курс обучения), студенты получают знания о методологии исследования в ходе изучения дисциплин «Педагогика», «Организация профессиональной деятельности в экономике и управлении», «Персональный менеджмент», «История менеджмента», формируются умения формулировать аппарат исследования в ходе написания рефератов по дисциплинам, а также отдельных умений по анализу и обработке информации, так изучения вышеназванных профильных дисциплин включает выполнение заданий, направленных на сравнение, например, образовательных программ разных организаций среднего профессионального образования по экономическим специальностям,

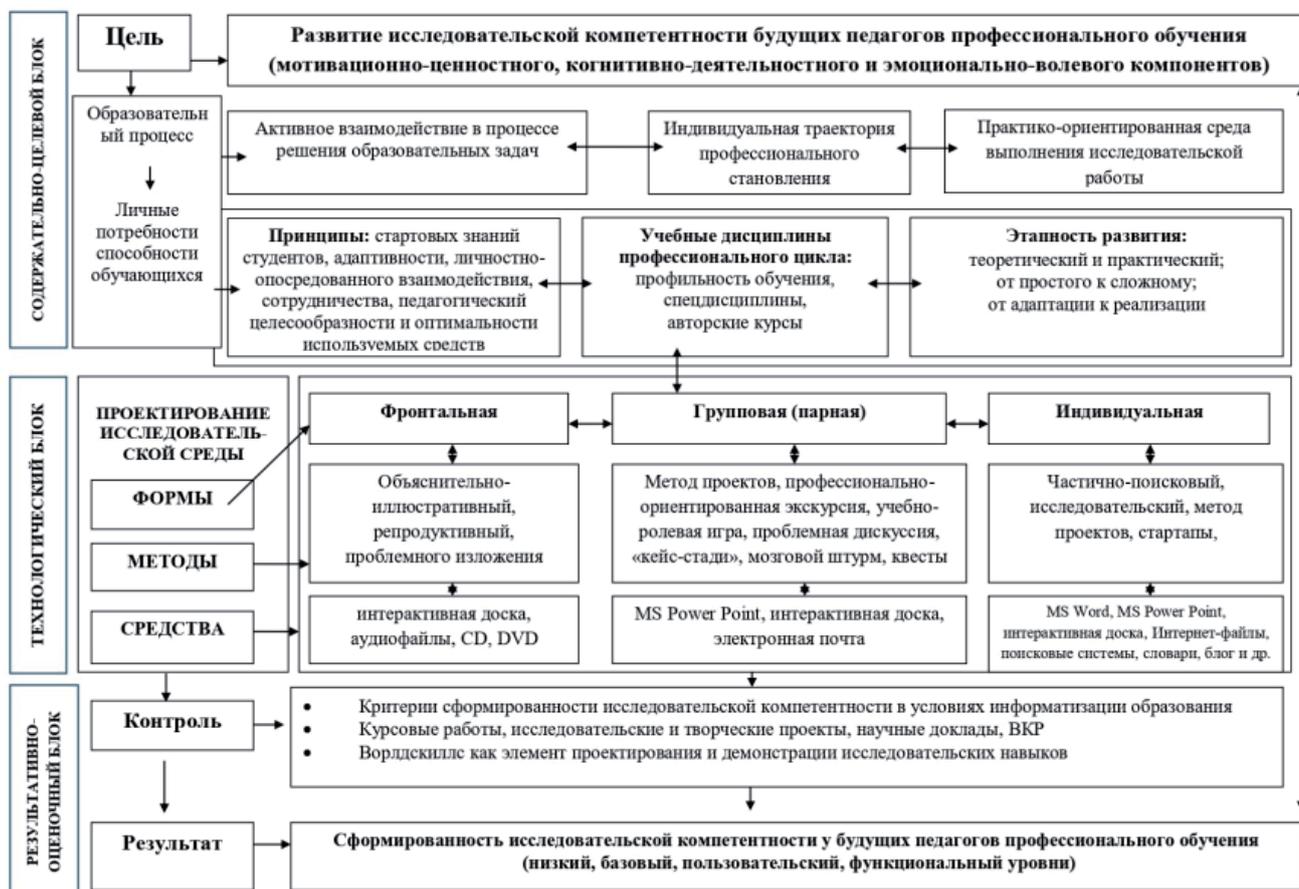


Рис. 4. Модель развития исследовательской компетенции в условиях профильной подготовки.

сравнительный анализ зарубежных и отечественной моделей менеджмента, экономических категорий и другое, кроме того, ученым планом предусмотрена учебная практика НИР, в ходе которой студенты выбирают тему исследования, формулируют аппарат исследования, составляют библиографию, делают краткий анализ теоретических позиций по теме исследования. То есть на данном уровне использовались ознакомительно-мотивирующие (репродуктивные задания).

Второй этап практический (2, 3 курс обучения). Задания носят проблемно-аналитический характер (требующие переноса освоенных способов исследовательской деятельности на новые условия). В ходе изучения таких дисциплин как «Менеджмент в сфере услуг», «Маркетинг в сфере услуг», «Экономический анализ», «Инновационный менеджмент» и другие студенты учатся составлять программы исследования деятельности предприятия, рынка услуг, планировать организацию и проведение исследования, умения собирать и анализировать информацию, делать выводы, представлять на защите подготовленные материалы. Используется, как правило, групповая форма организации деятельности студента. Где студенты не только осваивают основные исследовательские умения, но и учатся не маловажным умениям организации коллективной работы – взаимодействовать в группе, распределять роли, задания. Кроме того, навыки самостоятельной исследовательской деятельности отрабатываются при написании курсовой работы по «Методике обучения экономическим дисциплинам», производственной практике НИР.

Третий этап формирования опыта деятельности проходит на 4 курсе, в процессе освоения экономических дисциплин, содержание которых носит рефлексивно-закрепляющий (творческий, проблемный) характер «Анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия», «Бизнес-планирование», где студенты готовят самостоятельный исследовательский проект. От анализа состояния внутренней и внешней среды до разработки бизнес-проекта, а так же в ходе проведения преддипломной практики и написания выпускной квалификационной работы по профилю подготовки.

То есть на данном уровне использовался метод проектного обучения. Суть которого состоит в том, что обучающиеся в ходе освоения профильных дисциплин постигают реальные экономические процессы, объекты и т.д.

Использование элементов проектной деятельности способствует формированию интереса к самостоятельному получению знаний, проявлению творчества, инициативы, способствует развитию готовности к анализу своей работу, ее результатов.

Большой потенциал для развития исследовательской компетенции бакалавров мы видим в использовании разных видов самостоятельной работы.

При моделировании критериально-оценочного компонента мы использовали критерии оценок, предложенные В.А. Тимофеевым, В.П. Симоновым. Ими оценивается уровень подготовки бакалавров на основе индикаторов знаний, умений понимания и применения

усвоенного материала.

Основными критериями на уровне понимания учебного материала выступают:

- способность к воспроизведению изученного;
- способность к преобразованию материала.

Индикаторами традиционного и творческого применения изученного материала является алгоритм применения исследовательских знаний и умений от узнаваемой до новой, ранее незнакомой ситуации с элементами креативности.

Данные критерии, дают возможность оценить уровень овладения исследовательской компетенции по следующим показателям:

– Низкий уровень владения компетенцией предполагает, что студенты частично воспроизводят материал по профильным дисциплинам без должного понимания, на уровне выучивания, не предоставляют к зачету практический исследовательский материал;

– Базовый уровень – студенты воспроизводят учебный материал по экономическим дисциплинам на уровне понимания, допуская ошибки, исправляя их по указанию преподавателя, могут привести примеры из опыта своей деятельности; исследовательский материал предоставляют не в полном объеме, либо с незначительными ошибками, в процессе выполнения исследовательского задания активного участия не принимают;

– Пользовательский уровень – студенты показывают полное знание учебного материала по экономическим дисциплинам, исследовательские умения в целом сформированы, в ходе выполнения исследовательского задания занимают активную позицию, но допускают некоторые неточности;

– Функциональный уровень – студенты демонстрируют точное воспроизведение теоретического материала по экономическим дисциплинам, демонстрируют высокий уровень выполнения исследовательского задания с внесением в него элементов авторской новизны и предложенных вариантов решения проблемных ситуаций [8].

Таким образом, предложенная модель развития исследовательской компетенции у бакалавров представляет собой выстроенную методологическую систему перехода на новый уровень профессионального и творческого мышления. Когда в ходе освоения образовательной программы будущий педагог профессионального обучения не только овладевает навыками исследовательской деятельности, но приобретает мотивацию к организации исследовательской деятельности в процессе преподавания профильных дисциплин в системе СПО, ДПО.

В заключении следует отметить, что в практико-ориентированной модели необходимо особое внимание к условиям организации образовательного процесса и акцентировать на личностном потенциале обучающихся в определении индивидуальной траектории развития. Важно мотивировать бакалавров к практическому поиску знаний и пользе ценностного отношения к профессиональной деятельности педагога.

### Библиографический список

1. ФГОС 3++ по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1085).
2. Профстандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 5 мая 2018 г. № 298н.
3. *Воробьева А.В.* Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание // *Дискуссия*. 2013. № 3(33). С. 90–95.
4. *Рындина Ю.В.* Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория. // *Молодой ученый*. 2011. № 1 (24). С. 228–232. – URL: <https://moluch.ru/archive/24/2553/> (дата обращения: 07.08.2021).
5. *Смирнова Е.С.* Развитие исследовательских компетенций студентов при анализе свойств тентообразного отображения / *Е.С. Смирнова // Ярославский педагогический вестник*. 2013. Т. 2. № 1. С. 155–158.
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 327.
7. *Симонов В.П.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ В области управления образовательным процессом. Учебное пособие. М., 1997. 264 с.
8. *Давыткина Е.В.* Исследовательский подход в управленческой деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения: Дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2003. 224 с.

### References

1. FSES 3++ in the direction of training 44.03.04 Vocational training (by industry), approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1085 of October 1, 2015).
  2. Professional standard «Teacher of additional education for children and adults», approved by Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation No. 298n of May 5, 2018
  3. *Vorobyova A.V.* Research competencies of a modern schoolboy: the essence and content // *Discussion*. 2013. № 3(33). Pp. 90–95.
  4. *Ryndina Yu.V.* Research competence as a psychological and pedagogical category // *Young scientist*. 2011. № 1 (24). Pp. 228–232. URL: <https://moluch.ru/archive/24/2553/> (date of access: 07.08.2021).
  5. *Smirnova E.S.* Development of research competence of students in the analysis of the properties testoobraznogo display // *Yaroslavl pedagogical Bulletin*. 2013. T. 2. No. 1. Pp. 155–158.
  6. Competencies in education: design experience [Text]: collection of scientific tr. / edited by A.V. Khutorsky. M.: Scientific and Innovative Enterprise «INEK», 2007. Pp. 327.
  7. Simonov V. P. Pedagogical management: 50 KNOW-HOW in the field of educational process management. Textbook. M., 1997. 264 p.
  8. *Davytkina E.V.* Research approach in the management activity of the head of a preschool educational institution: Dis.. Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Moscow, 2003. 224 p.
-

УДК 556.5:579(470.341)

UDC 556.5:579(470.341)

**ЛЯХОВА О.А.**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой анатомии физиологии, гигиены и экологии человека, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

**СМАГИНА Т.В.**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра анатомии физиологии, гигиены и экологии человека Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: belaya97@yandex.ru

**LYAKHOVA O.A.**

Candidate of Biological Sciences, Docent, the Head of Anatomy, Physiology, Hygiene and Human Ecology, Department, Orel State University

E-mail: ol-lyakho@yandex.ru

**SMAGINA T.V.**

Candidate of Biological Sciences, Docent of Department of Anatomy, Physiology, Hygiene and Human Ecology, Orel State University

E-mail: belaya97@yandex.ru

## МИКРОБИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОДЫ ОТКРЫТЫХ ВОДОЕМОВ г. САРОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕГО В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

### MICROBIOLOGICAL STUDY OF SAROV SURFACE WATER BODES AND THE USE OF THIS STUDY IN THE 9<sup>TH</sup> GRADE SCHOOL BIOLOGY COURSE

*В статье описаны микробиологические исследования воды открытых водоемов, рассмотрена возможность применения методик микробиологического мониторинга воды в школьном курсе биологии 9 класса. Разработана программа элективного курса «Микромир воды».*

*Ключевые слова:* микрофлора, микробиологическое исследование воды, экологическая безопасность, программы по биологии.

*The article describes microbiological studies of water in open reservoirs, considers the possibility of using methods of microbiological monitoring of water in the school biology course of grade 9. The program of the elective course «Microcosm of water» has been developed.*

*Keywords:* microflora, microbiological study of water, biology programs.

На сегодняшний день задачи развития школьного образования включают в себя обновления содержания, форм технологий обучения и достижения на этой основе высоких результатов. Федеральные образовательные стандарты и Концепция общего экологического образования для устойчивого развития, определившие главную задачу образования направлены на подготовку обучающихся к взрослой жизни для того что бы они смогли внести свой вклад в устойчивое развитие общества. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) особое значение уделяется организации внеурочной деятельности школьников [5].

На сегодняшний день внеурочная работа по биологии является составной частью учебно-воспитательного процесса. Данный вид работы является одной из форм организации свободного времени учащихся, цель которой – создание определенных условий для проявления и развития ребёнком своих интересов на основе свободного выбора, достижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций. Внеурочная деятельность в комплексе с базовым образованием повышает уровень общего развития, дополняет базовые знания, что помогает выявить потенциальные возможности учени-

ков. Благодаря проведению внеурочной деятельности открываются огромные возможности выбора индивидуального пути развития ребенка. Ученики сами могут выбирать содержание и форму занятий, и место их проведения, что обеспечивает благоприятную психологическую обстановку для достижения цели. Эти факторы оказывают положительное влияние на успехи в учебной деятельности и повышают их активность, что отражается на успеваемости школьников.

В условиях формирования современного образовательного пространства одной из важнейших проблем выступает экологическое образование и экологическое воспитание обучающихся. В связи с поставленными целями Национальной стратегии в области образования актуальной стала задача развития экологического мышления и формирования экологической культуры обучающихся в период школьного обучения [6].

Исследованием микрофлоры окружающей среды, с точки зрения влияния ее на здоровье человека, занимается наука санитарная микробиология. Как возможные источники и факторы передачи инфекционных заболеваний в санитарной микробиологии рассматриваются объекты окружающей среды – микрофлора почвы, воды, воздуха, пищевых продуктов и др. Главными за-

дачами санитарной микробиологии являются: мониторинг всех объектов внешней среды, с гигиенической точки зрения; разработка и усовершенствование методов выявления и идентификации патогенных и условно-патогенных микроорганизмов. Поэтому проведенное нами исследование воды открытых водоемов вносит определенный вклад в разработку данной проблемы. Нами была также рассмотрена возможность применения методик микробиологического мониторинга воды в школьном курсе биологии 9 класса. Анализ действующих школьных программ показал недостаточность использования возможностей раздела «Общая биология» 9 класса в организации исследовательской деятельности учащихся во внеурочное время.

Поэтому целью исследования была разработка и проведение апробации элективного курса «Микромир воды» в школьном курсе биологии 9 класса с учетом проведенных микробиологических методик исследований воды открытых водоемов г. Саров в период с 2015 по 2019 гг.

С целью выявления возможностей школьного курса биологии 9 класса, в организации микробиологических исследований водной среды мы провели анализ действующих учебных программ по биологии для основной школы, методической литературы, учебников. Анализ образовательных программ свидетельствует о крайне малых возможностях раздела «Общая биология» в организации исследований школьниками. В школьном курсе биологии недостаточно полно представлена одна из крупнейших систематических групп – надцарство Прокариоты. В программах разных авторов всего лишь в 1-2 параграфах уделяется внимание только строению бактериальной клетки. Особенности жизнедеятельности и разнообразие микроорганизмов, их роль в разных биоценозах и для человека остаются необоснованно за рамками школьной программы.

Авторами В.В. Пасечник, В.М. Пакулова, В.В. Латушина разработаны УМК при изучении биологии «Программа системы биологических курсов 5–9 класса», А. Вахрушев, А.С. Раутиан Образовательная система «Школа 2100» в области преподавания предмета «Биология» представлена рабочей программой по биологии 5-9 класс, Вахрушев А.А., Бурский О.В., Раутиан А.С. Родионова Е.И. Биология. Порядок в живых организмах. Учебник для 9-го класса. – М.: Баласс, 2011 и др.

В современной школе внеурочная деятельность является составной частью образовательного плана школы, педагоги проводят внеурочную деятельность в кружках по биологии «Юный исследователь», «Мир вокруг нас», «Природотерапия», «Эколог-исследователь», «Экология», привлекают внимание школьников к участию в элективных курсах по подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по химии и биологии. Внеурочная деятельность в школе является важной частью Федерального государственного образовательного стандарта. В материалах ФГОС понятие «внеурочная деятельность», рассматривается как неотъемлемая часть образовательного процесса, и ха-

рактеризуется как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной системы.

Проанализировав подход к изучению курса биологии в школе, побудило нас к разработке программы элективного курса «Микромир воды». Данные внеурочные занятия, базируются на ранее полученных знаниях охватывают большой круг естественнонаучных исследований и являются дополнением к базовой учебной программе общеобразовательной школы. Программа элективного курса предназначена для школьников, обучающихся в старшей школе, и построена на приобретении учащимися определенных умений самостоятельно ставить цели и достигать высоких результатов, приобретении креативных, коммуникативных качеств, наличия своего мнения. Целью элективного курса является формирование поисково-исследовательских и коммуникативных умений школьников и носит развивающий характер.

Элективный курс «Микромир воды», проводится как самостоятельный курс, рассчитанный на учащихся 9 классов. Задачами курса являются: изучение строения, особенностей жизнедеятельности микроорганизмов водоемов. Это не только расширяет знания учащихся о микроорганизмах, обитающих в воде и их роль в водном биоценозе, но и помогает сформировать у учащихся понимание роли микроорганизмов в сохранении здоровья человека. В процессе изучения курса учащиеся приобретают навыки умения вести наблюдения за микроорганизмами в лабораторных условиях, умения анализировать и обобщать полученные данные, что актуально в наше время.

Теоретические идеи курса включают: экологизацию школьного курса биологии, формирование экологической культуры учащихся, применение теоретических знаний на практике, территориальный способ исследования экологических ниш, несут развивающий и воспитательный характер образования.

Актуальность программы курса обусловлена тем, что знания и умения, необходимые для организации учебно-исследовательской деятельности, в будущем станут основой для реализации учебно-исследовательских проектов в старшем звене школы. Программа курса позволяет реализовать актуальные в настоящее время компетентностный, личностно ориентированный, деятельностный подходы.

Таким образом, новизна и актуальность программы заключается в сочетании различных форм работы, направленных на дополнение и углубление биолого-экологических знаний, с опорой на практическую деятельность и с учетом региональных, в том числе экологических, особенностей с учетом возможностей дистанционного обучения. По итогам проведения элективного курса учащиеся осваивают: правила работы при выполнении микробиологического практикума устройство микробиологической лаборатории, методы стерилизации, правила работы с микробиологическим материалом, виды питательных сред, правила работы

с микроскопом, метод «раздавленной капли», метод «висячей капли», этапы приготовления мазка, правила работы с иммерсионным объективом, методику приготовления микробиологического препарата, его окраска; умение подготавливать посуду к стерилизации, готовить настои из гороха или сена, приготовить мазок настоя, окрасить его и рассмотреть, зарисовать.

Так после прохождения темы «Строение бактериальной клетки», учащиеся в результате осваивают знания о формах микроорганизмов, методику приготовления мазка, навыки определения и идентификации микроорганизмов, строение клеточной стенки бактерий, методику окрашивания мазков препарата, технику безопасности при работе с красителями, дифференцировку клеток микроорганизмов; умению готовить мазок зубного налета, окрашивать его метиленовым синим и по Граму, определять основные группы бактерий.

При изучении темы «Микрофлора воды» учащиеся знакомятся с методикой исследования воды открытых водоемов, познают особенности микрофлоры воды, факторы, влияющие на рост и развитие микрофлоры, дифференцировку водоема на зоны, методику посева бактерий воды стерильными инструментами, бактериальную дифференциальную диагностику водоема; овладевают умениями идентифицировать колонии микроорганизмов, подсчитывать количество бактерий в 1мл воды, производить посев бактерий воды, описывать колонии микроорганизмов, определять форму микроорганизмов, давать характеристику экологическому состоянию водоема в зависимости от обнаружения микроорганизмов.

Программа элективного курса «Микромир воды» рассчитана на 32 часа внеурочных занятий с обучающимися 9 классов МБОУ гимназии №19. Проведение внеурочных занятий рассчитано на повышение качества образования обучающихся, углубление изучения биологии, подготовку одаренных детей к олимпиадам, конкурсам, исследовательских проектах формирование профориентационной компетентности обучающихся базовой школы, общекультурное развитие, приобщение обучающихся к лабораторной и исследовательской деятельности, коррекцию пробелов в знаниях и успешность реализации программы.

Основными формами занятий являлись исследовательские уроки, проблемно-лабораторные и практические занятия, написание рефератов, защита групповых проектов.

Вода стала естественной средой обитания для разнообразных растений, животных, микроорганизмов. Она может стать питательной средой для многих микроорганизмов, если в нее попадают определенные количества органических соединений, что способствует росту и размножению микробов [7].

От многих факторов зависит состав микрофлоры воды водоема, от времени года, температуры, отдаленности водоемов от населенных пунктов. Разнообразен видовой состав микрофлоры воды. Так основную массу представляют сапрофиты гетеротрофы. Загрязненные

водоемы могут служить источником распространения многих болезней. Иногда в них обнаруживаются синегнойные палочки, гноеродные кокки, возбудители кишечных инфекций. Патогенные микроорганизмы выделяются больными людьми или бактерионосителями и больными животными. При обнаружении патогенных микробов в воде водоема необходимо провести ряд противоэпидемических мероприятий. «Санитарно-показательные» микроорганизмы являются представителями нормальной микрофлоры организма, но если они обнаружены в воде водоема, то это свидетельствует о потенциальной опасности исследуемого объекта.

Согласно СанПиН 2.1.4.599-96 к санитарно-показательным микроорганизмам относятся бактерии группы кишечной палочки (БГКП), точнее исследуются общие колиформные бактерии (ОКБ) и термотолерантные колиформные бактерии (ТКБ) и определяются колифаги.

Одним из проведенных исследований по элективному курсу стало изучение проб пяти открытых водоемов г. Сарова: о. Протяжное, п. Филипповское 1 и п. Филипповское 2, п. Боровое, п. Балыковский. Пробы воды отбирались согласно общепринятым методикам с интервалом один раз в десять дней на микробиологические показатели и один раз в семь дней на наличие холерного вибриона в летний период (с мая по сентябрь). Анализ на микробиологические показатели проводился стандартным методом по санитарным правилам СанПиН 2.1.5.980-00, МУК 4.2.1884-04, 2004.

За исследовательский период с мая 2015 г. по август 2019 г. общее количество положительных проб составило в о. Протяжное – 17, п. Филипповский 1 – 20, п. Филипповский 2 – 21, п. Боровое – 24, п. Балыковский – 31.

В ходе анализа было выявлено, что при температуре от +19°C более зафиксировано 8 проб, не отвечающих нормативам. В диапазоне от +18,9°C до +15°C зафиксировано 14 проб, не отвечающих нормативам. При температуре менее +15°C зафиксировано 9 проб, не отвечающих нормативам. Следовательно, наиболее оптимальной температурой воды, для развития микроорганизмов является интервал от +15°C до +19°C.

Наибольшее количество микробиологических проб, не соответствующих нормативным документам, за период исследования отмечены в п. Боровое и п. Балыковский. Так как эти пруды находятся в жилой части города и испытывают максимальную антропогенную нагрузку. О. Протяжное, п. Филипповское 1 и 2 находятся в лесопарковой зоне и являются менее посещаемыми населением объектами, кроме того они являются проточными водоемами и питаются родниковыми источниками. Поэтому самоочищение этих водоемов происходит быстрее и эффективнее.

После проведения элективного курса ВУД по теме «Микромир воды»нами был проведен анализ успеваемости учеников по предмету биология. Для эксперимента изучали успеваемость 2 групп учеников 9 класса. Общее количество учеников в группах составило по

10 человек в каждой, посещаемость составила 100%. Первая группа были ученики, которые не посещали внеурочные занятия по биологии, вторая группа – ученики, изучающие элективный курс ВУД по теме «Микромир воды». Ученикам обеих групп был предложен тестовый материал по пройденной теме: «Биологические свойства воды». Регламент по времени соблюдался.

Из результатов тестирования, школьники первой группы в среднем справлялись с заданием на достаточном низком уровне. При оценке знаний учеников второй группы нами было установлено, что они быстрее справились с поставленной задачей, их работа была более результативной. У обучающихся с использованием материалов элективного курса ВУД по теме «Микромир воды» показатель успеваемости достигал более высоких значений и составил 78,0±6,3%. Их успеваемость превышала таковую у учеников, обучающихся по классической системе на 32,8%.

Средний балл во второй группе учеников составил 4,5. У первой группы обучающихся – средний балл был равен 3,9. На выполнение задания они потратили больше времени.

Таблица 1.

Результаты тестирования (оценка; процент), M±SE

Группа	Кол-во. Протестированных, чел.	оценки результатов теста в %
1 Группа	10	3,9 45,2±4,3
2 Группа	10	4,5 78,0±6,3***

Примечание:

\* – P<0,05; \*\* – P<0,01; \*\*\* – P<0,001

Таким образом, внедрение внеурочной деятельности по формированию исследовательских умений позволяют успешному формированию исследователь-

ских умений, углубленного освоения дисциплины, а также практических умений и навыков, что в свою очередь повышает уровень успеваемости учеников. Результатами проведенного элективного курса ВУД по теме «Микромир воды» были представлены в виде проектов на 9-ой Всероссийской молодежной научно-практической конференции Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева «МИФ-2021».

На наш взгляд, элективный курс «Микромир воды» заинтересовывает учеников биологией, расширяет их научный кругозор, прививает бережное отношение к окружающей среде и своему здоровью. Внеурочная работа по биологии должна быть частью общешкольной системы внеурочных мероприятий, гармонично сочетаться со смежными предметами. Данный вид работы является наиболее перспективной формой обучения и воспитания учащихся. Внеурочные занятия и их разнообразные формы и методы создают для становления обучающихся благоприятные условия, что расширяет их знания в области биологии, научно-технического прогресса, способствует решению проблемы профессиональной ориентации.

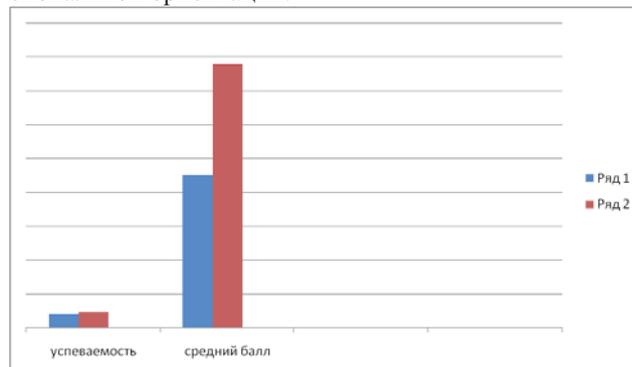


Рис. 1. Результаты тестирования.

### Библиографический список

1. Биология. Введение в общую биологию и экологию. 9 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений / А.А.Каменский, Е.А.Криксунов, В.В.Пасечник. М.: Дрофа, 2013. 304 с.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
3. Демьянков Е.Н., Соболев А.Н. Биология. Сборник задач и упражнений 10-11 класс.: Учебное пособие М.: Просвещение, 2019. 160 с.
4. Камышева К.С. Микробиология, основы эпидемиологии и методы микробиологических исследований: учебное пособие / К.С. Камышева. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 346 с.
5. Майорова К.А. Теоретические основы организации внеурочной деятельности в курсе биологии основного общего образования. // Молодой ученый. 2019. № 29 (267). С. 140–142.
6. Марфенин Н. Н. Экологическое образование в интересах устойчивого развития: новые задачи и проблемы / Н.Н. Марфенин, Л. В. Попова // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2006. № 2. С. 16–29.
7. Морохотова В.С., Ляхова О.Л., Смагина Т.В. Микробиологическое исследование воды и его необходимость / В.С. Морохотова, О. Л. Ляхова, Т. В. Смагина. // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции “Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика”: Интернет-портал. – URL: <https://emc21.ru/stati-ii-vserossijskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-nauka-i-obrazovanie-v-sovremennom-mire-metodologiya-teoriya-i-praktika-rints/> (дата обращения: 01.04.2021)
8. Пономарева И.Н. Общая биология. 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / И.Н.Пономарева, О.А. Корнилова, Н.М. Чернова. М.: Вентана-Граф, 2013. 240с.
9. Саруханова Л.Е. Санитарно-микробиологическое исследование объектов внешней среды (почвы, воды, воздуха): учебно-методическое пособие / Л.Е.Саруханова, Е.Г.Волина. М.: РУДН, 2010. 17с.

### References

1. Biology. Introduction to general biology and ecology. 9th grade. Textbook for general education institutions / A.A. Kamensky, E.A. Kriksunov, V. V. Pasechnik. M.: Bustard, 2013. 304 p.
  2. *Grigoriev D.V.* Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor: a manual for a teacher / D.V. Grigoriev, P.V. Stepanov. M.: Prosveshchenie, 2011. 223 p.
  3. *Demyankov E.N., Sobolev A.N.* Biology. Collection of tasks and exercises 10-11class.: Textbook M.: Enlightenment, 2019. 160 p.
  4. *Kamysheva K.S.* Microbiology, fundamentals of epidemiology and methods of microbiological research: a textbook / K.S. Kamysheva. Rostov n/A: Phoenix, 2014. 346 p.
  5. *Mayorova K.A.* Theoretical foundations of the organization of extracurricular activities in the biology course of basic general education. // Young scientist. 2019. № 29 (267). Pp. 140–142.
  6. *Marfenin N.N.* Environmental education for sustainable development: new challenges and problems / N.N. Marfenin, L.V. Popova // Environmental education: before school, at school, outside of school. 2006. No. 2. Pp. 16–29.
  7. *Morokhotova V.S., Lyakhova O.L., Smagina T.V.* Microbiological study of water and its necessity / V.S. Morokhotova, O.L. Lyakhova, T.V. Smagina. // Materials of the II All-Russian scientific and practical conference « Science and education in the modern world: methodology, theory and practice”: Internet portal. - URL: <https://emc21.ru/stati-ii-vserossiyskaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-nauka-i-obrazovanie-v-sovremennom-mire-metodologiya-teoriya-i-praktika-rints/> (accessed: 01.04.2021)
  8. *Ponomareva I.N.* General biology. Grade 9: Textbook for general education institutions / I.N. Ponomareva, O. A. Kornilova, N.M. Chernova. M.: Ventana-Graf, 2013. 240 p.
  9. *Sarukhanova L.E.* Sanitary and microbiological study of environmental objects (soil, water, air): educational and methodological manual / L. E. Sarukhanova, E. G. Volina. M.: RUDN, 2010. 17 p.
- 
-

**МЕРЗЛЯКОВА О.П.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, технологии и методики обучения физике и технологии, Уральский государственный педагогический университет

E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

**MERZLYAKOVA O.P.**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Physics, Technology and Methods of Teaching Physics and Technology, Ural State Pedagogical University

E-mail: olgamerzlyakova@yandex.ru

## ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

### GAMIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' THINKING

*В статье обсуждается проблема развития мышления школьников с точки зрения современной теории поколений. Обосновывается роль учебной мотивации в этом процессе и необходимость модернизации существующих психолого-педагогических методов ее развития. Представлены результаты исследования геймификации как эффективного инструмента развития мотивации и мышления школьников поколений Y и Z. В частности, определены следующие ключевые моменты: сущность геймификации образования – применение приемов, используемых в компьютерных играх, цели и ожидаемые результаты геймификации – повышение мотивации к решению образовательных задач, принципиальное отличие геймификации от игровых технологий – в геймификации реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые механики вводятся в систему взаимодействия школьника с этой реальностью. Рассмотрены игровые роли, которые берут на себя участники при геймификации. В соответствии классификацией типов игроков А. Маржевского все ученики делятся на три группы: бунтари, не принимающие существующую систему образования (задира, разрушитель, возмезд, улучшитель), игроки с преобладающей внешней мотивацией (рвач, потребитель, нетворкер, эксплуататор) и игроки с внутренней мотивацией (филантроп, достижатель, социализатор, свободный духом). Предложены предпочтительные для каждого типа игрока виды деятельности (игровые механики) и рассмотрены соответствующие им виды мышления, которые в ходе этой деятельности активизируются и развиваются (критическое, логическое, теоретическое, алгоритмическое, творческое, аналитическое и пр.). В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что геймификация как новое средство организации образовательного процесса имеет огромный потенциал для организации обучения на новом уровне мотивированности школьников, описанные игровые механики позволяют запустить активность ученика в определенной деятельности и активизировать соответствующие этой деятельности виды мышления. Значимость результатов исследования заключается в обосновании применения геймификации образовательного процесса для развития мышления у современных школьников, доказательстве положительного влияния игровых механик на развитие внутренней мотивации к познанию.*

*Ключевые слова:* образовательный процесс, мышление, мотивация, геймификация, игровая роль, игровая механика.

*The article discusses the problem of developing the thinking of schoolchildren from the point of view of the modern theory of generations. The article substantiates the role of educational motivation in this process and the need to modernize the existing psychological and pedagogical methods of its development. The results of the study of gamification as an effective tool for the development of motivation and thinking of schoolchildren of generations Y and Z are presented. In particular, the following key points are identified: the essence of gamification of education – the use of techniques used in computer games, the goals and expected results of gamification-increasing motivation to solve educational problems, the fundamental difference between gamification and game technologies – in gamification, reality remains reality without turning into a game, and game mechanics are introduced into the system of interaction of a student with this reality. The game roles that participants take on during gamification are considered. According to the classification of player types A. Marzhevsky's students are divided into three groups: rebels who do not accept the existing education system (bully, destroyer, leader, improver), players with a predominant external motivation (hooch, consumer, networker, exploiter) and players with internal motivation (philanthropist, achiever, socializer, free spirit). The types of activities preferred for each type of player (game mechanics) are proposed and the corresponding types of thinking that are activated and developed during this activity (critical, logical, theoretical, algorithmic, creative, analytical, etc.) are considered. As a result of the conducted research, it can be concluded that gamification as a new means of organizing the educational process has a huge potential for organizing training at a new level of motivation of schoolchildren, the described game mechanics allow you to start the student's activity in a certain activity and activate the types of thinking corresponding to this activity. The significance of the research results lies in the substantiation of the application of gamification of the educational process for the development of thinking in modern schoolchildren, the proof of the positive influence of game mechanics on the development of internal motivation for cognition.*

*Keywords:* educational process, thinking, motivation, gamification, game role, game mechanics.

**Постановка проблемы и обоснование актуальности её решения в настоящее время.** Согласно теории поколений Нейла Хоу и Уильяма Штрауса [11], постулирующей принципиальные различия в мышлении и мировоззрении между поколениями, живущими в один временной промежуток, современные школьники являются представителями поколений Y и Z. Их отличительной особенностью является клиповое мышление, которое возникает благодаря доступности больших потоков информации и характеризуется быстрым и бездумным ее потреблением. Знания об окружающем мире для современных подростков представляют собой калейдоскопическую картинку разрозненных фактов, в которой нет или нарушены причинно-следственные связи. Открытость информации снижает мотивацию школьников самостоятельно размышлять и добывать знания. В этих условиях именно развитие мышления учеников становится приоритетной задачей школы. Перед образованием необходимо ставить цель воспитания человека думающего, мыслящего, способного находить нужные знания и оперировать ими.

**Формулировка цели исследования, вытекающей из поставленной проблемы.** Методы развития учебной мотивации, предлагаемые в психолого-педагогической литературе, оказываются неэффективными для этих поколений. Необходима модернизация существующих мотивационных схем. Внимание современных школьников удержать нелегко, учитель и традиционный процесс обучения теряют авторитет, существуют более интересные вещи, такие как всевозможные гаджеты с играми, приложениями, социальными сетями. Виртуальная среда является приоритетной для подростков благодаря наличию элементов геймификации в своей структуре. Именно геймификация как наиболее эффективный инструмент воздействия на людей поколений Y и Z может помочь учителю привлечь внимание учеников к продуктивной образовательной деятельности и комплексно развивать их мышление. Целью данного исследования является рассмотрение возможностей геймификации в развитии мышления школьников, а именно описание взаимосвязи игровой мотивации учеников с предпочтительными видами деятельности (игровыми механиками) и, соответственно, их влияния на развитие разных свойств мышления.

**Анализ исследований по рассматриваемой проблеме.** Сегодня термин «геймификация» звучит во многих областях человеческой деятельности (бизнес, наука, управление персоналом, здравоохранение, спорт и др.) и применяется для обозначения особого способа мотивации людей решать разнообразные задачи разной степени сложности – заниматься спортом, есть полезную пищу, охранять природу и пр. Геймеры подключаются к решению таких глобальных проблем как голод, мировые конфликты, нищета, изменение климата и пр. Использование игровых компьютерных механик для вовлечения аудитории в разнообразную деятельность – геймификация – на сегодняшний день становится трендом. Карты лояльности и бонусы в сфере продаж,

индекс Хирша в науке, таблицы лидеров в сфере управления персоналом и тому подобное – все это проявления элементов геймификации.

Вопросам геймификации посвящены исследования ряда авторов: Вербах К., Маржевский А., Бронникова М., Нефедьев И. и др. [1, 7, 8, 9, 15, 16, 17]. Анализ предложенных ими определений термина «геймификация» (синоним – «игрофикация») позволяет отметить следующие ключевые моменты:

*сущность геймификации* – применение приемов, используемых в компьютерных играх, к любому другому неигровому виду деятельности. При этом игровые цели всегда должны служить приоритетным задачам определенной сферы деятельности человека – неигровой ситуации.

*цели и ожидаемые результаты геймификации* – повышение мотивации участников к решению поставленной задачи, вовлечение их в деятельность, увеличение времени приверженности решаемой задаче, изменение их привычного поведения.

Следует также отметить *принципиальное отличие геймификации от игровых технологий*. Авторы сходятся во мнении, что в геймификации реальность остается реальностью, не превращаясь в игру, а игровые механики вводятся в систему взаимодействия человека с этой реальностью. Игра переносит действие игрока в игровое пространство, в вымышленную реальность, учащийся на время принимает выбранную роль, в то время как геймификация оставляет нас в реальном мире с насущными неигровыми проблемами и задачами. При геймификации в приоритете не игра, а реальная деятельность, которая геймифицируется для повышения эффективности, получения лучших результатов.

Геймификация применяется во многих областях деятельности человека, не является исключением и сфера образования. Элементы геймификации давно и прочно вошли в учебный процесс и являются его неотъемлемой частью. С появлением оценочной системы появились первые наказания и поощрения, рейтинги, доски почета и пр. Проведение олимпиад разного уровня, научных конкурсов и других мероприятий, основанных на соревновательности – тоже проявления геймификации. Хотя, на самом деле, то, что сегодня в образовании называют геймификацией по большей части является бейджификацией с присущей ей внешней мотивацией (система PBL – Points, Badges, Leaderboards – баллы, бейджи, рейтинги). В частности, элементы бейджификации проявляются в современных геймифицированных образовательных продуктах, таких как ClassCraft, ЕГЭ-игрушка, Kahoot! и др. Как показывают исследования, применяемый при бейджификации бихевиористский подход (система награждений за успешное выполнение заданий, наличие элементов соревновательности, применение рейтингов обучающихся) может в определенный момент резко снизить мотивацию. Необходимо вовремя подключать другие эффективные игровые механики: сюжет, история, миссия и пр., направленные на возникновение и развитие внутренней мотивации.

Бэйджификация противоречит развитию системного мышления. Чаще всего, деятельность, осуществляемая только для достижения награды, ради какого-либо внешнего мотива, прекращается после получения желаемого. Геймификация же позволяет создать в образовании условия для развития внутренней мотивации к учению и осуществлению конкретной учебной деятельности, а значит и к разностороннему развитию мышления школьников.

В настоящее время теория геймификации получила новое развитие. Это связано с появлением в начале XXI века компьютерных игр, их широким внедрением в массы, а также быстрым распространением интернет-технологий. Глубокая привязанность подрастающего поколения к компьютеру, компьютерным играм, социальным сетям привела к необходимости переосмысления образовательного процесса.

С целью определения степени осведомленности учителей о таком действенном инструменте повышения вовлеченности учеников в образовательный процесс как геймификация нами был проведен опрос учителей школ города Екатеринбурга и Свердловской области (более ста человек). В частности, перед нами стояла задача выяснить, знают ли учителя что такое геймификация, знакомы ли с наработками разных авторов по этой теме и какие игровые инструменты используют в своей педагогической практике. Опрос показал, что 58% опрошенных учителей геймифицируют свои уроки, при этом те, кто применяет это средство, не имеют четкого понимания, что такое геймификация, и чем она отличается от игр, а используемые ими игровые механики применяются не всегда эффективно. Большинство опрошенных не знают типы игроков, не знакомы с понятием «fun» в геймификации, игровыми механиками и алгоритмами геймификации. [4]. Педагоги затрудняются в ответе на вопрос – как использование геймификации позволяет развивать мышление обучающихся?

**Изложение основного материала исследования.** Рассмотрим возможности геймификации в развитии мышления школьников. Под мышлением понимают комплексную категорию, представляющую собой совокупность его свойств/видов/характеристик (критическое, логическое, теоретическое, алгоритмическое, творческое, аналитическое и пр.), которые формируются и проявляются в различных сферах умственной и практической деятельности. «Развивая мышление в целом, мы развиваем и все его виды, развивая отдельный вид, мы развиваем мышление в целом», «в разных видах, формах, сферах деятельности важными становятся отдельные характеристики мышления, необходимые для ее успешности. В этом проявляется поражающая «многомерность» мышления» [12, с. 5].

В педагогических исследованиях чаще всего рассматривается не мышление как таковое, а его проявления в деятельности. Геймификация позволяет развивать внутреннюю мотивацию обучающихся к выполнению

определенных видов деятельности и, следовательно, к развитию соответствующих свойств мышления. В связи с этим, важно понять, каким образом геймификация будет влиять на развитие мышления, какие действия требуют наличия или запускают развитие того или иного вида мышления, и как элементы геймификации могут влиять на мотивацию школьников совершать эти действия.

Геймификацию нельзя понимать упрощенно, как применение очевидных игровых приёмов компьютерных игр. Если геймификацию рассматривать в качестве средства, инструмента повышения вовлеченности участников в процесс, развития их внутренней мотивации, то применяемые игровые элементы должны соответствовать их индивидуальным особенностям. Каждый ученик представляет собой тот или иной тип игрока с соответствующими ему мотивами и мотивирующими факторами, которые в ходе образовательного процесса могут меняться. Для определения видов игровой мотивации следует рассмотреть две наиболее распространенные классификации: типы игроков по Р. Бартлу и по А. Маржевскому.

Профессор, исследователь игр Ричард Аллан Бартл [15] предложил модель сегментации игроков по психотипам. В попытках определить мотивацию участников, выяснить, что интересно людям и почему им нравится играть, Бартл сумел выделить две шкалы: «действие – взаимодействие», «игроки – мир». Место, где эти шкалы пересекаются, было названо им плоскостью интересов. Часть игроков стремится, например, найти в играх возможность взаимодействия с другими, а некоторым нравится совершать самостоятельные действия, чтобы присваивать себе какие-то принадлежащие другим участникам или игровому миру ресурсы. Для части игроков основной интерес представляет сама игровая реальность, объекты и механики, содержащиеся в ней, а другие, например, получают удовольствие от общения в онлайн-чатах.

В настоящее время эта модель широко применяется разработчиками игровых приложений, социальных сетей, образовательных сайтов. Следует отметить, что, несмотря на ориентацию системы Бартла на компьютерные игры и их прибыльность, ее можно применять при геймификации любых процессов, понимая под прибылью какой-либо планируемый результат. В частности, при геймификации образовательного процесса под прибылью можно понимать, например, достижение школьниками личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов или развитие у них различных видов мышления.

На основе предложенной модели Бартл классифицирует игроков по ведущему игровому мотиву и описывает соответствующие им игровые элементы, которые следует включать в процесс для повышения вовлеченности участников (табл.1).

Таблица 1.

Классификация типов игроков Ричарда Аллана Бартла

Тип игрока	Ведущий игровой мотив	Предпочтительные игровые механики
« <b>Накопители</b> » или « <b>карьеристы</b> »	Достижения и накопление ресурсов, предоставляемых игровой средой	Стимулом для карьеристов является достижение целей и решение большого количества усложняющихся задач, сопровождающееся наградами. Им важен прогресс в игре и собственный рост. Для мотивации данного типа игроков необходимо использовать различные системы накопительных поощрений – баллы, очки, кубки, медали, сертификаты и пр.
« <b>Киллеры</b> »	получение превосходства над другими участниками	Данной группе игроков нужны соревнования, участия в турнирах и рейтингах, доминирование и власть. Использование рейтинговой системы оценивания, доски почета – вот основные мотивирующие механики для этих игроков
« <b>Исследователи</b> »	изучение секретов и возможностей игрового пространства	Этим игрокам важно многообразие контента, разнообразие сюжетов, углубление и расширение учебного материала. Рулетки, игральные кости, генераторы случайных чисел, квесты, тайные комнаты, закрытые сундуки, черные ящики – вот то, что привлекает «исследователей»
« <b>Социальщики</b> » или « <b>коммуникаторы</b> »	социальное взаимодействие	Этой группе игроков необходимо общаться, взаимодействовать с другими учениками, быть популярными. Для вовлеченности данной группы игроков в учебном процессе следует организовывать командную работу, интересные события и акции, конкурсы, викторины, встречи, форумы и пр.

Схожей с классификацией А. Бартла является модель психотипов игроков BrainHex. Согласно этой модели, все игроки, в соответствии с преобладающими у них мотивами игровой деятельности, делятся на следующие группы: *Seeker* (его привлекает возможность искать секреты, пасхалки, скрытые объекты и т.п.), *Survivor* (испытывает удовольствие от того, что лишается какого-то страдания. Любят играть в хорроры (было страшно, потом спаслись и страх исчез) и в игры на выживание (был на грани катастрофы, но удалось выжить), *Daredevil* (сорвиголова, который любит погрузиться в гущу событий, в пучину, ему все равно, что делать, лишь бы со всеми, быстро, круто), *Mastermind* (испытывает удовольствие, решая сложные задачи (загадки, головоломки или глобальные вызовы), которые ставит перед ним игра), *Conqueror* (завоеватель, который испытывает удовольствие от победы над другими игроками, от получения прибыли тяжелым путем. Он хочет тратить время, прилагать усилия), *Socialiser* (любит взаимодействовать с игроками, соперничать с ними), *Achiever* (предпочитает копить ресурсы и набирать богатства).

Классификация А. Бартла, как и модель игроков

BrainHex, делит всех учеников на группы по типу направленности их внутренней мотивации и предлагает соответствующие игровые механики. Однако, как показывает практика, среди школьников встречаются и такие, у которых учебная мотивация (в том числе и игровая) исключительно внешняя. Поэтому, на наш взгляд, для системы общего образования более подходящей является классификация игроков Анджее Маржевского [16]. В ней все игроки поделены на три группы в соответствии с преобладающими у них типами мотивов: *внутренние мотивы*, *внешние мотивы*, *желание изменять* (табл.2).

При геймификации процесса обучения, направленного на развитие мышления школьников, важно определить тип игрока каждого ученика, его преобладающую мотивацию, используя, например, тест на основе системы А. Маржевского [13]. Как сказал С.Л. Рубинштейн «Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов» [10]. Иными словами, преобладающая мотивация задает направление мышления и соответствующий определенному свойству мышления вид деятельности, который в

Таблица 2.

Классификация типов игроков Анджее Маржевского

Игровая цель \ Тип мотивации	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация (Игроки)	Желание изменять (Бунтари)
Общение с другими игроками	<b>Социализатор</b> – играет ради общения	<b>Нетворкер</b> – общается с игроками, которые могут быть полезными	<b>Вождь</b> – объединяет, направляет других игроков
Воздействие на игровой мир	<b>Свободный духом:</b> а) исследователь – ищет новое; б) творец – создает новое	<b>Эксплуататор</b> – ищет лазейки, чтобы получить пользу	<b>Улучшатель</b> – ищет лазейки системы, чтобы их улучшить
Достижение благ, которые есть в системе	<b>Достигатель</b> – стремится овладеть мастерством	<b>Потребитель</b> – играет ради наград	<b>Разрушитель</b> – пытается взломать систему ради удовольствия
Помощь другим	<b>Филантроп</b> – дает советы и подсказки другим безвозмездно	<b>Рвач</b> – помогает другим ради наград	<b>Задир</b> – досаждают окружающим ради удовольствия (противоположность филантропу)

геймифицированной системе выполняет ученик (выбирает сам или ему предлагает учитель/компьютер).

Если ученику предлагать задания на выполнение разных видов деятельности, мотивация ученика может меняться, а значит, изменится и мышление. Выполнение любых видов деятельности невозможно без соответствующих этой деятельности внутренних умственных новообразований. Переходы из одной мотивации в другую А. Маржевский изобразил в виде схемы (рис.1). Например, если для потребителя, играющего ради наград, создать условия, в которых ему будет необходимо общаться для достижения его цели, он перейдет в нетворкера, или же, если система недостаточно продумана и в ней есть возможность легким путем (не предусмотренным разработчиком) получить желаемое, потребитель перейдет в эксплуататора и будет наживаться на системе.

Нас интересует вопрос: каким образом переход из одной преобладающей мотивации в другую будет сказываться на изменении вида мышления?

Можно заметить, что в левой части схемы находятся игроки, мотивированные скорее внешне, чем внутренне, в том числе и «Бунтари», не принимающие существующую образовательную систему. Мышление в этой стадии не так продуктивно, как в правой части схемы, где находятся внутренне мотивированные игроки. У игроков левой части нет мотивации изучить материал глубоко, понять общие закономерности предмета, так как их интересует собственное положение и реакция окружающих «здесь и сейчас», для чего не требуется анализ событий и прогноз их дальнейшего развития. Для этого более эффективным является эмпирическое, «клиповое» мышление, позволяющее быстро выхватывать частности, необходимые для оценки конкретной, быстромменяющейся ситуации.

При «движении» по схеме вправо внешняя мотивация игрока переходит в желание изучить предмет (для

достижения мастерства, для помощи другим или для улучшения системы), для этого требуется прогноз будущего на основе создания и оперирования внутренними ментальными моделями. Эмпирическое мышление оказывается неспособным оперировать абстрактными понятиями, поэтому оно неизбежно трансформируется в сторону, характеризующуюся теоретическим мышлением.

Переход на самый высокий уровень внутренней мотивации в данной схеме связан с развитием творческого мышления двух типов игроков – «Свободного духом» и «Социализатора». Эти обучающиеся готовы применять теорию на практике, поэтому их практическое мышление качественно отличается от практического мышления эмпириков: внешне мотивированные игроки в практической деятельности будут проявлять интуитивное мышление, в то время как внутренне мотивированные – аналитическое.

Предложенная А. Маржевским схема развития мотивационной структуры личности в геймифицированном процессе дополнена нами применительно к образованию, направленному на развитие мышления (рис. 2). Представленный на схеме перечень преобладающих видов мышлений не претендует на полноту и целостность, в схеме отражены лишь наиболее существенные игрокам на каком-либо этапе обучения виды мышления. Следует отметить, что в ходе образовательного процесса развиваться будут не только преобладающие свойства мышления, но и другие тоже, так как мышление комплексно.

Рассмотрим влияние некоторых элементов геймификации – игровых механик – на развитие различных видов (свойств) мышления ученика (табл. 3). Игровые механики играют роль триггера (пускового механизма) для активизации и развития какого-либо вида мышления.

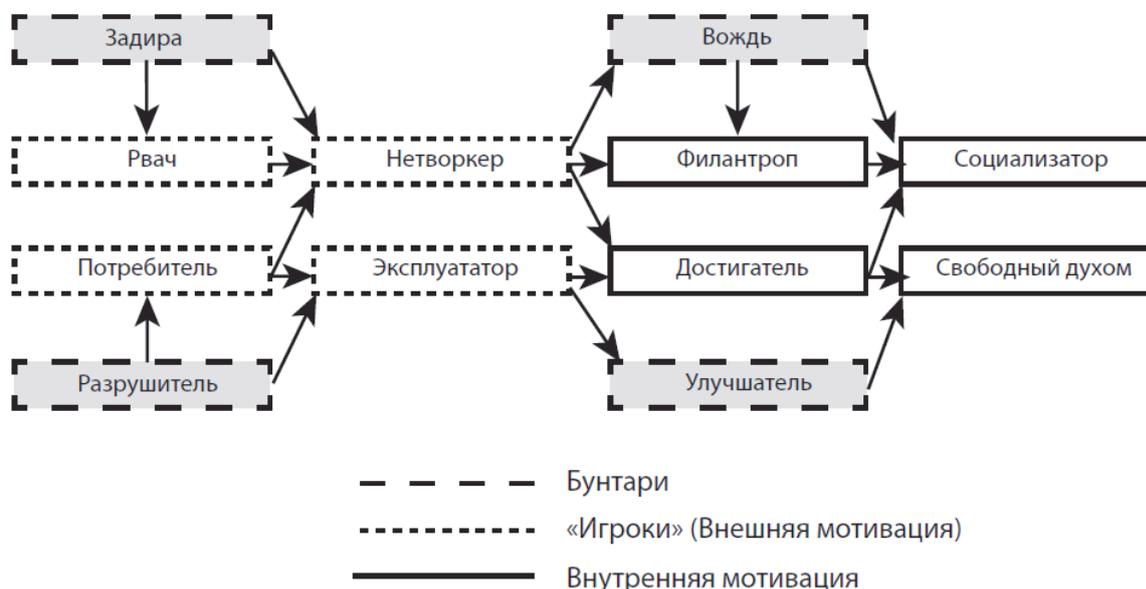


Рис. 1. Схема движения мотивации игроков по А. Маржевскому.

Таблица 3.

Примеры игровых механик и соответствующих им видов мышления

Игровая механика и механизм ее действия	Развиваемое свойство/ вид мышления	Примеры применения в образовательном процессе
<b>Обратная связь</b> Реагирование на верное или неверное поведение игрока или реакция игрока на действия учителя	Критическое мышление	Ученик присылает фото решенной задачи, учитель на фото обозначает этапы, в которых была произведена ошибка, задача возвращается ученику на исправление
<b>Сдерживающие факторы</b> Ограниченные ресурсы, которые заставляют задуматься прежде, чем начать что-либо делать, или штрафные санкции, заставляющие менять манеру игры (более сложное задание)	Логическое, стратегическое мышление При ограниченных ресурсах может развиваться творческое мышление	1. На лабораторной работе предлагается ограниченное количество материалов и оборудования 2. При верном ответе на вопрос ученик получает баллы, при неверном – баллы вычитаются
<b>Квест</b> Поисковая работа с прохождением различных препятствий для достижения фиксированной цели	Стратегическое, интуитивное, логическое и аналитическое мышление	На практической работе для получения нужных инструментов необходимо выполнить разные задания. При этом в списке инструментов и заданий могут быть лишние элементы, и ученику необходимо выделить нужные
<b>Эпическое значение</b> Повышение мотивации участников при осознании того, что они причастны к созданию чего-то впечатляющего и значимого	Творческое, инновационное мышление	Выполнение проекта «Умный дом» Выполнение миссии «Полет на Марс»
<b>Ненаграждение</b> Повышение активности игроков в других видах деятельности. Прежний способ зарабатывать баллы неожиданно перестает приносить прибыль, игрок вынужден искать новые способы	Альтернативное мышление	За решение простой задачи выдавалось 0,5 балла, после третьей задачи без предупреждения баллы перестают выдаваться за подобные задачи
<b>Модификаторы, бонусы</b> Предметы или артефакты, использование, которых воздействует на результаты любых других действий. Чтобы получить их, нужно выполнить ряд действий, в дальнейшем они могут пригодиться для достижения лучших результатов	Стратегическое мышление	При выполнении задания может выдаваться бейдж на подсказку от учителя при дальнейшем обучении
<b>Игра в игре</b> Мини-игра, о которой участник не знает, пока не наткнется на нее случайно	Свойство мышления, развиваемое у ученика, зависит от контента, которым наполнена механика	Класс разбит на команды, каждая команда проходит новый материал в формате квеста. В случае если команде нужна подсказка, они обращаются к учителю, который проводит блиц-опрос по изученному материалу. Если все ответы верны, выдается подсказка

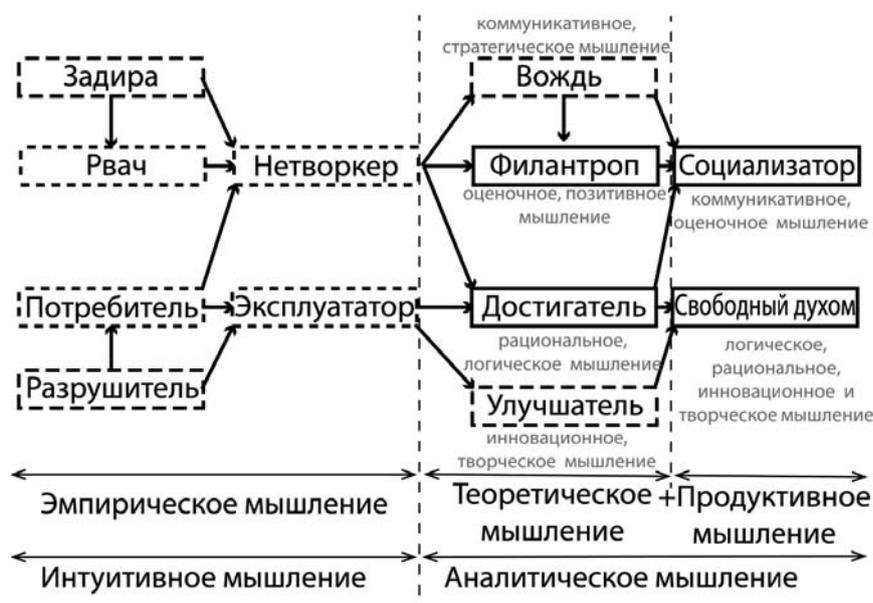


Рис. 2. Дополненная схема трансформации ведущих мотивов в соответствии с преобладающим видом мышления игрока.

В таблице приведены лишь некоторые примеры игровых механик. В исследованиях таких авторов как Вербах К., Маржевский А., Бронникова М., Нефедьев И., Алчебаев М., Гайдуков А. и др. описаны различные другие инструменты геймификации – игровые элементы / игровые механики. Задача учителя заключается в том, чтобы наполнять их конкретным содержанием по предмету с целью развития у обучающихся определенных видов мышления. В геймифицированном образовательном процессе каждый ученик сможет найти что-то интересное для себя и продуктивно выполнять различные виды деятельности, в том числе с использованием различных приложений, социальных сетей и пр. Представленные в таблице виды мышления в совокупности не обладают целостностью и полнотой, а демонстрируют лишь многогранность и многоаспектность мышления и его проявление в разных сферах умственной и практической деятельности.

**Выводы исследования и дальнейшие перспективы.** Таким образом, мы можем говорить о геймификации как о новом средстве организации образовательного процесса, имеющем огромный потенциал. Свойственные геймификации механики позволяют организовать обучение на новом уровне мотивированности школьников, позволяют запустить активность ученика в определенной деятельности и активизировать соответствующие этой деятельности виды мышления. Направлением дальнейших исследований может стать разработка рекомендаций для педагогов по геймификации образовательного процесса при реализации школьной образовательной программы, создание алгоритма геймификации дидактического процесса, выявление наиболее эффективных игровых элементов, позволяющих формировать и оценивать личностные и метапредметные образовательные результаты.

### Библиографический список

1. *Вербах К.* Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / Кевин Вербах, Дэн Хантер; пер. с англ. А. Кардаш. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с.
2. *Евплова Е.В.* Геймификация как средство повышения мотивации к обучению // Одинцовские чтения. М., 2013. URL: <http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (дата обращения: 03.12.2020).
3. Игрофикация // Википедия – свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 03.12.2020).
4. *Ковтун Е.А., Мерзлякова О.П.* Геймификация образовательного процесса в школе. Методика преподавания математических и естественнонаучных дисциплин: современные проблемы и тенденции развития: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Омск, 2020. С. 29–32.
5. *Кокоулина О.* Геймификация и игровое обучение: в чем разница? Сайт ispring.ru [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/geimifikatsiya-i-igrovoeobuchenie/> (дата обращения: 03.12.2020).
6. *Конанчук Д., Волков А.* Эпоха «гринфилда» в образовании. М.: Сколково. 2013. [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education\\_10\\_10\\_13.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf) (дата обращения: 03.12.2020).
7. *Мазелиз А.Л.* Геймификация в электронном обучении. [http://www.muh.ru/content/doc/2015/gamification\\_st\\_2015.pdf](http://www.muh.ru/content/doc/2015/gamification_st_2015.pdf) (дата обращения: 03.12.2020).
8. *Нефедьев И.* Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! / И. Нефедьев, М. Бронникова. Москва: Издательство «АСТ», 2019. 448 с.
9. *Орлова О.В.* Геймификация как способ организации обучения. Орлова О.В., Титова В.Н. <https://cyberleninka.ru/article/n/gejmifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya/viewer> (дата обращения: 03.12.2020).
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000. 712 с.
11. Теория поколений X, Y, Z, беби-бумеров, альфа в России – их ключевые особенности и различия. <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (дата обращения: 03.12.2020)
12. *Шамало Т.Н., Усольцев А.П., Антипова Е.П.* Развитие мышления как основная задача современного образования. Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам : материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2-3 апреля 2018 г., [б.и.], Екатеринбург: 2018. 180 с.
13. Gemified UK User Type Test [Электронный ресурс]. URL: <https://gamified.uk/UserTypeTest2016/user-type-test.php?q=1&lang=ru#.XuXRvtVLIIV> (дата обращения: 03.12.2020).
14. *Herger M.* Enterprise Gamification. 2012. URL: <http://enterprise-gamification.com/index.php/de/blog/4-blog/79-the-gamification-tipping-point> (дата обращения: 03.12.2020).
15. <https://4brain.ru/gamification/typy-igrokov.php> (дата обращения 28.02.2020).
16. *Marczewski A.* User Types. In Even Ninja Monkeys Like to Play: Gamification, Game Thinking and Motivational Design, 2015. (дата обращения: 03.12.2020).
17. *Werbach K.* Gamification // Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture> (дата обращения: 03.12.2020).

### References

1. *Verbakh K.* Involve and rule. Game thinking in the service of business / Kevin Werbach, Dan Hunter; translated from English by A. Kardash. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2015. 224 p.
2. *Yevplova E.V.* Gamification as a means of increasing motivation to learn // Odintsovo readings. Moscow, 2013. URL: <http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya> (accessed: 03.12.2020).
3. Gamification // Wikipedia-free encyclopedia. URL: <https://ru.wikipedia.org> (accessed: 03.12.2020).
4. *Kovtun E.A., Merzlyakova O.P.* Gamification of the educational process at school. Methods of teaching mathematical and natural science disciplines: modern problems and development trends: materials of the VII Charter of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Omsk, 2020. Pp. 29–32.
5. *Kokoulina O.* Gamification and game training: what is the difference? Ispring.ru Website [Electronic resource]. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/geimifikatsiya-i-igrovoeobuchenie/> (accessed: 03.12.2020).

6. *Konanchuk D., Volkov A.* The era of “greenfield” in education. Moscow: Skolkovo. 2013. [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education\\_10\\_10\\_13.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/education_10_10_13.pdf) (accessed: 03.12.2020).
  7. *Mazeliz A.L.* Gamification in e-learning. [http://www.mu.ru/content/doc/2015/gamification\\_st\\_2015.pdf](http://www.mu.ru/content/doc/2015/gamification_st_2015.pdf) (accessed: 03.12.2020).
  8. *Nefediev I.* Gamification in business and in life: turn routine into a game! / I. Nefediev, M. Bronnikova. Moscow: AST Publishing House, 2019. 448 p.
  9. *Orlova O.V.* Gamification as a way of organizing training. About Orlova.V., In Titov.N. <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya/viewer> (accessed: 03.12.2020).
  10. *Rubinstein S.L.* Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Publishing house «Peter», 2000. 712 p.
  11. The theory of generations X, Y, Z, baby boomers, alpha in Russia – their key features and differences. <https://prostudio.ru/journal/generation-x-y-z/> (accessed: 03.12.2020)
  12. *Shamalo T.N., Usoltsev A.P., Antipova E.P.* Development of thinking as the main task of modern education. Formation of thinking in the process of teaching natural science, technological and mathematical disciplines: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, April 2-3, 2018, [B. I.], Yekaterinburg: 2018. 180 p.
  13. Gamified UK user Type Test [Electronic Resource]. URL: <https://gamified.uk/UserTypeTest2016/user-type-test.php?q=l&lang=ru#.XuXRvtrVLIV> (accessed: 03.12.2020).
  14. *Herger M.* Gamification of the enterprise. 2012. URL: <http://enterprise-gamification.com/index.php/de/blog/4-blog/79-the-gamification-tipping-point> (accessed:03.12.2020).
  15. <https://4brain.ru/gamification/typy-igrokov.php> (accessed: 28.02.2020).
  16. *Marchevsky A.* Types of users. In «Even Ninja Monkeys Like to Play»: Gamification, Game Thinking and Motivational Design, 2015. (accessed:03.12.2020).
  17. *Verbach K.* Gamification // Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture>(accessed:03.12.2020).
-

УДК 378.091:005.32

UDC 378.091:005.32

**МОРОЗОВА О.И.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: 777olia09@mail.ru

**НИКИТИН С.А.**

доктор экономических наук, профессор, кафедра менеджмента и государственного управления, Орловский госуниверситет им. И.С. Тургенева

E-mail: kozlova\_1943@inbox.ru

**ТОРГАЧЁВ Д.Н.**

кандидат экономических наук, доцент, кафедра автоматизированных систем управления и кибернетики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fiogtu@mail.ru

**MOROZOVA O.I.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Management and Public Administration, Orel State University

E-mail: 777olia09@mail.ru

**NIKITIN S.A.**

Doctor of Economics, Professor of the Department of Management and State Management, Orel State University

E-mail: kozlova\_1943@inbox.ru

**TORGACHEV D.N.**

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department Automated Control Systems and Cybernetics, Orel State University

E-mail: d\_torgachev@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ  
НА ОСНОВЕ УПРАВЛЯЕМЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ**

**FORMATION OF AN EFFECTIVE SYSTEM OF MOTIVATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS BASED  
ON MANAGED PROFESSIONAL TRAJECTORIES**

*В статье исследованы методологические аспекты формирования эффективной системы мотивации педагогических работников. Рассмотрена концептуальная зависимость видов мотивации и форм стимулирования труда работников образовательной организации. Определены роль и место мотивации в системе менеджмента отечественных университетов. Представлена структурная схема формирования модели мотивации и стимулирования труда рассматриваемой категории сотрудников. Отмечена интенсивность использования различных методов развития научно-педагогических работников в процессе построения индивидуальных профессиональных траекторий.*

*Ключевые слова:* мотивация, формы стимулирования труда, педагогические работники, развитие, образовательная организация.

*The article researches methodological aspects of formation of an effective system of motivation of pedagogical workers. Conceptual dependence of types of motivation and forms of stimulation of labor of employees of educational organization is considered. The role and place of motivation in the management system of domestic universities are determined. The structural diagram of formation of the model of motivation and stimulation of labor of the given category of employees is presented. The intensity of the use of various methods for the development of scientific and pedagogical workers in the process of building individual professional trajectories was noted.*

*Keywords:* motivation, forms of labor stimulation, pedagogical workers, development, educational organization.

В современных условиях высокой динамичности рынков, быстрой смены образовательных стандартов, высокой информированности общества вузы должны гибко реагировать на происходящие изменения, менеджеры должны демонстрировать высокие интеллектуальные данные, иметь широкий кругозор, высокую образованность, умение нестандартно и системно мыслить, владеть разными формальными методами анализа и синтеза.

Все эти качества развиваются у людей определенного типа, которые с детства проявляют острое любопытство ко всем явлениям и предметам, с которыми они сталкиваются, причем во всех случаях они пытаются

докопаться до причин, не полагаясь на чужое мнение, с которым они спустя определенное время часто перестают считаться. Высокий интеллект, универсальные знания и множество умений и навыков – это награда за постоянную интенсивную работу ума. Кстати, заставить так много конструктивно мыслить людей, которые не стараются так поступать, крайне сложно.

Поэтому, приобретая такого специалиста, руководитель образовательной организации должен хорошо понимать, что как только этот специалист разберется в топкостях научно-педагогической деятельности, он уйдет в другой вуз, который ему покажется интересней. Но в процессе работы такой специалист способен пред-

ложить множество интересных решений, некоторые из которых могут иметь серьезную, в том числе коммерческую, перспективу. Поэтому рациональные руководители стараются удержать такого сотрудника как можно дольше, создавая ему особые привилегированные условия, позволяя ему порой ошибаться, из расчета получить в конечном итоге перспективные предложения, которые позволят вузу в будущем сохранить и усилить свою позицию на рынке образовательных услуг.

Способствует этому эффективная система мотивации и развития, содержание которой представлено на рисунке 1.



Рис. 1. Общая схема системы мотивации труда педагогических работников.

Выбор специалиста на вакантную должность, безусловно, должен сопровождаться вопросом о том, насколько экономически успешной для него и для организации была его деятельность на предыдущих местах работы. Если он действительно хороший специалист, но научно-педагогические и экономические результаты его деятельности скромные, значит, у него есть склонность заниматься своей работой, не связывая её результаты с успехом вуза. Тем не менее, такой специалист может быть весьма полезен, если удастся организовать его действительно совместную работу с квалифицированным менеджером.

На рисунке 2 представлены факторы формирования мотивации труда работников образовательной организации.

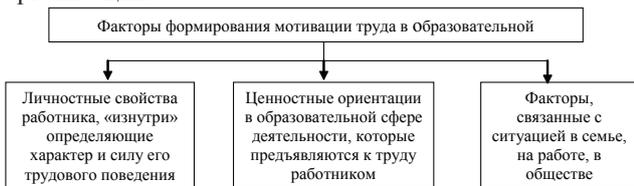


Рис. 2. Факторы формирования мотивации труда работников образовательной организации.

До недавнего времени в качестве методической основы побуждения сотрудников к эффективной деятельности применялись весьма своеобразная теория и методы стимулирования персонала. Стимулирование персонала входило лишь в качестве элемента в функцию «организация» и служило обеспечением соответствия процесса и системы поощрения и наказания, количеству и качеству затраченного труда на базе преобладания системы поощрения над системой наказания с учетом разных форм морального поощрения. Стимулирование опиралось на определенность и доступность показателей стимулирования, на оперативности поощрения или наказания, на гласность и наглядность. Концептуальная зависимость мотивации и стимулирования труда работников образовательной организации представлена на рисунке 3.

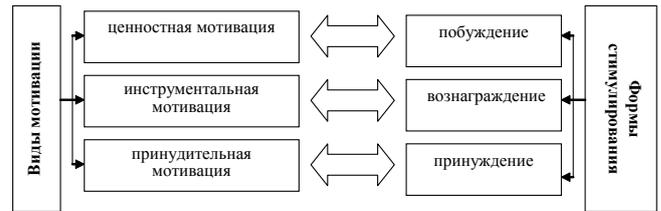


Рис. 3. Концептуальная зависимость видов мотивации и форм стимулирования труда работников образовательной организации.

Мотивация персонала в динамично развивающейся цифровой экономике – это уже выделенная самостоятельная функция, способ достижения целей вуза посредством осознания мотивов действий персонала, причин их успехов и неудач в научно-образовательном процессе. Затем, на основе определения способов побуждения сотрудников, следует добиваться высокого уровня производительности и достижения стратегических целей образовательной организации через достижение личных целей.

Таким образом, в современных условиях конкурентную борьбу выигрывают вузы, которые рационально управляют своим коллективом. В рамках такого управления особое место занимает система мотивация. Роль и место мотивации педагогических работников в системе менеджмента образовательной организации представлены на рисунке 4.



Рис. 4. Роль и место мотивации персонала в системе менеджмента образовательной организации.

Формирование высококлассного педагогического коллектива должно сопровождаться процессами не только отбора новых сотрудников на конкурсной основе, но и отсевом (увольнением, переводом на менее ответственные участки) сотрудников, которые не справляются с возложенными на них обязанностями.

Особенностью многих вузов являлась значительная диверсификация их деятельности. Кроме того, организация работ во множестве новообразованных и даже традиционных видов деятельности зачастую не до конца зафиксирована документально. Носителями этой информации являются работающие в вузах менеджеры и специалисты. Сокращая педагогический персонал, можно потерять неформализованные и несформулированные методики и механизмы, которые формировались



Рис. 5. Иерархия элементов системы мотивации и стимулирования труда сотрудников образовательной организации.

длительные периоды времени. Поэтому руководство перед проведением изменений в политике образовательных организаций, например, по сокращению издержек за счет увольнений персонала должно проделать ряд действий, которые компенсируют потерю носителей информации и опыта.

Иерархия процесса мотивации сотрудников образовательной организации упрощенно может быть представлена в виде схемы (рисунок 5).

Базой для различных теорий мотивации являются два основополагающих понятия – это потребность и вознаграждение. Потребности можно разделить на первичные и вторичные, причем если первые по своей природе скорее врожденные, то вторые – осознаваемые по мере развития работника как личности. Результат появления или существования потребности – побуждение, имеющее определенную направленность. Вознаграждение – это то, что сам человек считает для себя ценным, причем определение ценности носит относительный характер. Вознаграждение может быть получено человеком от самого процесса или результата работы (внутреннее) и в форме оценки его действий организацией (внешнее). Цели же – это то, что людьми осознается как средство удовлетворения потребностей, по крайней мере, поначалу.

Исходя из выше сказанного, возможное содержание

системы мотивации можно представить в виде блок-схемы (рисунок 6).

Функции поведения определяются как набор поступков, которые следует ожидать от работника в определенной ситуации. Эти поступки, безусловно, предопределены общественно-социальными условиями существования, и функция поведения ставит пределы проявлениям индивидуальности. Удовлетворенность или неудовлетворение, которые переживает работник, определяют позицию и реакцию в зависимости от затрачиваемых усилий, уровня отдачи работника и вознаграждения. Мотивация в структуре функции управления носит самосогласованный характер, так как существует обратная связь адаптации с процессом мотивации. Информированность сотрудников и особенно управленцев в современных условиях резко возрастает, поэтому каждый из них в состоянии оценить свой вклад в успех вуза. Часто этот вклад оказывается велик, но соответствующим образом не оплачен (не вознагражден). В этом случае возможна негативная реакция сотрудника, которая может проявиться в некорректном по отношению к образовательному учреждению поведении.

Решение проблем в структуре мотивации, связанных с оплатой работы и поощрением персонала (кто, сколько и за что получает), должно быть прозрачно и понятно. При формулировке задач мотивации необходи-

мо иметь в виду, что для успешного развития в современных условиях:

- образовательная организация должна гарантировать своим сотрудникам возможность плодотворной деятельности и возможность должностного роста;
- образовательная организация обязана выполнять свои обязательства перед персоналом по выплате денежной и иной компенсации за труд и применять санкции за нарушения, для чего использовать прямую оплату труда, различного рода вознаграждения, а также штрафы и санкции.

Об эффективности мотивационной деятельности управляющих можно судить по уровню отдачи (эффек-

тивности деятельности) его подразделения или отдела. Менеджер должен опираться в практической реализации мотивации на систему приемов и методов, которые:

- основаны на психологических поощрениях и стимулах, которые не требуют материальных затрат;
- ориентированы на устранение отрицательных стимулов;
- опираются на материальное вознаграждение и стимулы;
- направлены на осознание своих действий, вызвавших негативную реакцию, работников;
- ориентированы на обучение и воспитание, не связанные с мотивацией непосредственно, но которые можно использовать как инструмент мотивации.

На рисунке 8 представлена структурная схема формирования модели мотивации и стимулирования труда персонала образовательной организации.

Важным механизмом мотивации в условиях современной действительности является предоставление молодым специалистам возможности, повышая свою квалификацию, создать необходимые предпосылки для своей дальнейшей карьеры.

Стимулированию роста квалификации и формированию новых навыков работы в инновационной среде должен способствовать климат доверия к молодым управленцам и педагогическим работникам в вузе.

В основе процесса управления профессиональными траекториями научно-педагогических работников лежат различные методы развития, предлагаемые со стороны образовательной организации. Средняя интенсивность использования таких методов в условиях современной действительности представлена на рисунке 7.

Уникальность современной ситуации заключается в том, что обеспечение ускоренного развития педагогических кадров на основе различных форм мотивации, с одной стороны, и высокого качества образовательной деятельности, с другой стороны, возможны только при объединении усилий и ресурсов университетов, организаций академической и отраслевой науки, производственных предприятий инновационной инфраструктуры.



Рис. 6. Содержательные аспекты системы мотивации.

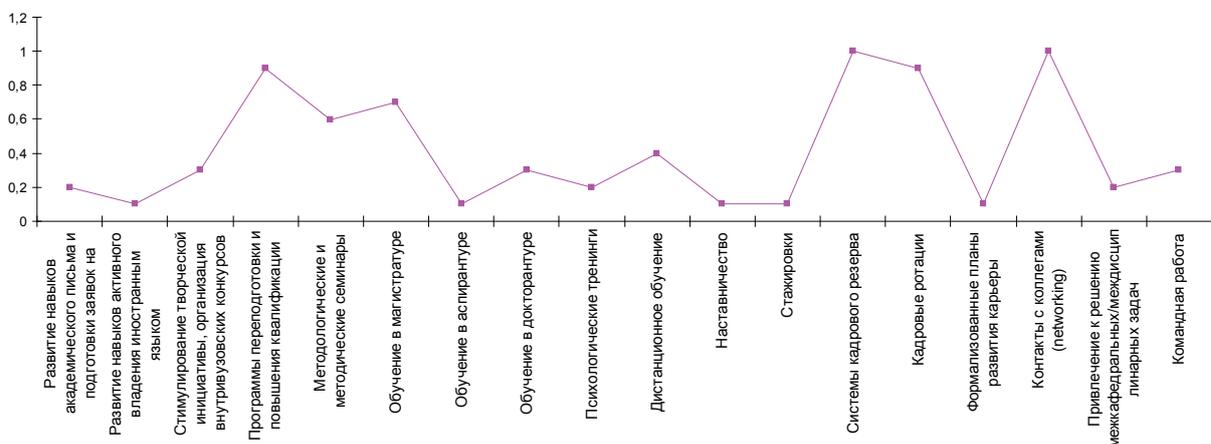


Рис. 7. Интенсивность использования различных методов развития научно-педагогических работников.

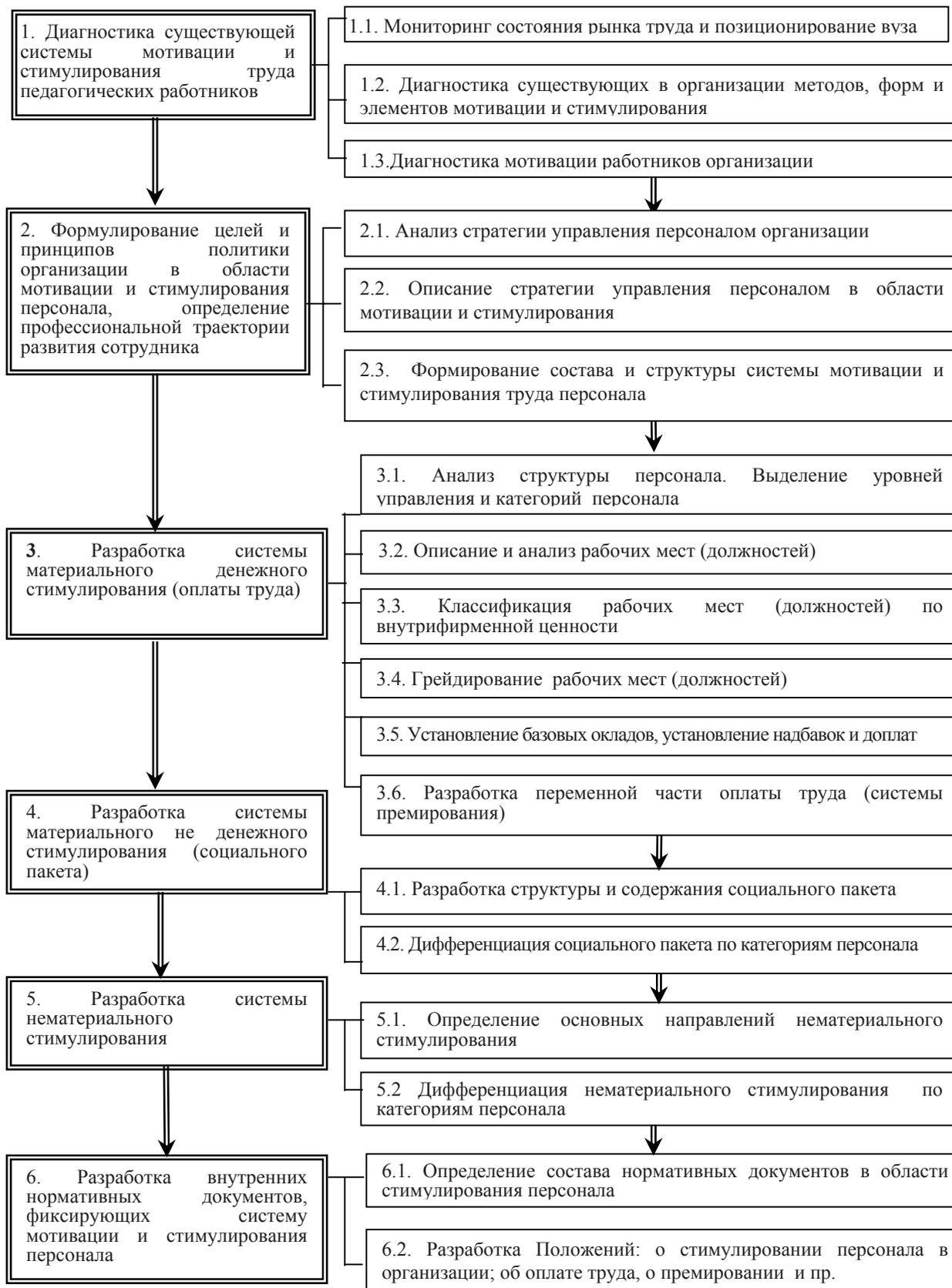


Рис. 8. Структурная схема формирования модели мотивации и стимулирования труда персонала образовательной организации.

### Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 13.05.2021 № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/>
2. Морозова О.И. Online-революция как вызов для российских университетов в направлении развития информационно-образовательной среды и подготовки инновационных кадров /О.И. Морозова, А.В. Семенихина, Д.Н. Торгачев, И.В. Скоблякова // Информационные системы и технологии. 2020. №2. С. 52–59.
3. Морозова О.И. Организационно-методические аспекты интеграции вузовской науки в региональную систему управления инновационными кадрами / О.И. Морозова, Д.Н. Торгачев //Ученые записки Орловского государственного университета № 3 (88), 2020. С. 234–239
4. Морозова О.И. Коммуникационный менеджмент: учебное электронное издание / А.В. Семенихина, Д.Н. Торгачев, С.А. Никитин. Орел: ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2021. 151 с.
5. Торгачев Д.Н. Менеджмент персонала: учеб. пособие. Орел: Изд-во Орел ГТУ, 2005. 136 с.

### References

1. Decree of the Government of the Russian Federation dated 13.05.2021 No. 729 “On measures for the implementation of the strategic academic leadership program” Priority-2030 <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> “
  2. Morozova O.I. Online-revolution as a challenge for Russian universities in the direction of developing the information and educational environment and training innovative personnel/O.I. Morozova, A.V. Semenikhina, D.N. Torgachev, I.V. Skoblyakova// Information systems and technologies. 2020. №2. Pp. 52–59.
  3. Morozova O.I. Organizational and methodological aspects of the integration of university science into the regional system of management of innovative personnel/O.I. Morozova, D.N. Torgachev//Scientific notes of Orel State University No. 3 (88), 2020. Pp. 234–239
  4. Morozova O.I. Communication Management: educational electronic edition/A.V. Semenikhina, D.N. Torgachev, S.A. Nikitin Orel: FSBOU VO “OSU named after I.S. Turgeneva,” 2021. 151 p.
  5. Torgachev D.N. Staff Management: training manual. Orel: Publishing House Orel GTU, 2005. 136 p.
-

**НИКИФОРОВ С.В.**

преподаватель кафедры истории, теории государства и права и международного права Московского международного университета, аспирант Московского государственного гуманитарно-экономического университета  
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

**NIKIFOROV S.V.**

Lecturer of the Department of History, Theory of State and Law and International Law of the Moscow International University, postgraduate student of the Moscow State University of Humanities and Economics  
E-mail: ursus-arktos@yandex.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОГО ПРОФИЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

### THE MODEL OF FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF THE BACHELOR OF JURISPRUDENCE OF THE INTERNATIONAL LEGAL PROFILE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

*Формирование правовой культуры личности является в вузе ответом на потребности общества и государства в грамотном юристе, обладающем высоко развитым правосознанием, готовом успешно отстаивать интересы страны на международной арене в правовом поле. Описываемая в статье структурно-содержательная модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля предлагает механизм формирования личной правовой культуры юриста-международника в образовательном процессе университета, включает в себя целевой, методологический, содержательный, технологический (организационно-деятельностный), критериально-оценочный и результативный блоки.*

*Ключевые слова:* структурно-содержательная модель, бакалавр юриспруденции, международно-правовой профиль, образовательный процесс, компетенции, педагогические условия.

*The formation of a legal culture of an individual at the university is a response to the needs of society and the state for a competent lawyer with a highly developed legal consciousness, who is ready to successfully defend the interests of the country in the international arena in the legal field. The structural and content model of the formation of the legal culture of the Bachelor of Jurisprudence of the international legal profile described in the article offers a mechanism for the formation of the personal legal culture of an international lawyer in the educational process of the university, includes target, methodological, content, technological (organizational and activity), criteria-evaluation and effective blocks.*

*Keywords:* structural and content model, Bachelor of Law, international legal profile, educational process, competencies, pedagogical conditions.

Правовая культура бакалавра юриспруденции студентов международно-правового профиля можно определить как интегральное качество личности, правовую образованность человека, включающую правосознание, умения и навыки использовать правовые нормы, «подчинять свое поведение правовым предписаниям, которое проявляется в готовности личности к инициативным сознательным, творческим действиям, как в сфере правового регулирования, так и в обеспечении реализации права, в основе чего лежит убеждение в необходимости служения закону как высшей ценности» [5].

Фактически правовая культура студентов-правоведов формируется из нескольких разнородных по своей природе явлений, одним из которых является достаточно широко трактуемое понятие «правовое сознание», которое формируется посредством не только правового обучения, но и воспитания обучающихся. Наряду со знанием законов, юридических обычаев, правовых принципов и самого широкого спектра норм, в рамках развития правосознания у студентов преподаватели должны стремиться способствовать выработке личных ценностных ориентиров обучающихся в об-

ласти права, научно-идеологических предпочтений и стремления к исследовательской и творческой работе в области юриспруденции. Другой составляющей можно назвать правовые компетенции, на практике выражающие конкретные умения, знания и навыки, которые должен развить, получить и освоить студент в процесс своего обучения.

Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля предлагает механизм формирования личной правовой культуры юриста-международника в образовательном процессе университета, включает в себя целевой, методологический, содержательный, технологический (организационно-деятельностный), критериально-оценочный и результативный блоки.

Целевой блок включает в себя формулировку цели разработки модели, содержание Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования поколения 3+ и 3++ в части формирования компонентов правовой культуры «бакалавров-международников», а также ссылку на по-

требности общества и государства в таких специалистах.

*Содержательный блок* представлен дисциплинами части, формируемая участниками образовательных отношений, например, такими, как «Актуальные проблемы международного права», «Толкование международного договора», «Сравнительное международное правоведение», «Международно-правовые основы защиты информации», «Международное гуманитарное право», «Международное уголовное право и процесс», «Образовательное право в РФ и за рубежом» и дисциплинами по выбору, среди которых «Международные механизмы защиты прав инвалидов», «Международное торговое право», «Международное трудовое право», «Институт прав человека в РФ и за рубежом», «Международно-правовое регулирование деятельности транспорта», «История дипломатии в международных отношениях: правовой аспект», «Правовое регулирование международных отношений в «новых политических пространствах»» и др. и соответствующим дидактическим материалом.

*Технологический (организационно-деятельностный) блок* содержит образовательные технологии, формы и методы формирования правовой культуры бакалавров юриспруденции международно-правового профиля в образовательном процессе университета, а также педагогические условия (мотивацию к изучению права, внедрение в учебный процесс дисциплин международно-правового профиля, использование комплекса интерактивных, инновационных форм и методов обучения).

*Критериально-оценочный блок*, отражающий эффективность формирования правовой культуры, включает в себя критериально-оценочный аппарат (критерии, показатели, уровни и методы определения сформированности правовой культуры бакалавров).

*Результативный блок* определяет результатом реализации данной модели формирование правовой культуры бакалавров юриспруденции международно-правового профиля.

Правовые компетенции, подразумевающие обладание важнейшими навыками для специалиста в области международного права и умения применять их на практике, являются важнейшим элементом правовой культуры студентов, изучающих международное право. При этом правовые компетенции, которыми должен обладать «юрист-международник» базируются на компетенциях, которые развиваются обучающимися в ходе овладения ими базовыми знаниями и навыками при изучении фундаментальных юридических дисциплин, в частности теории государства и права и истории государства и права (Рис. 1).

Правовая профессиональная подготовка в вузах предполагает формирование общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих юристов. Последние тесно связаны с видами профессиональной деятельности: нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной,

согласно ФГОС ВО 3 + по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция [6], и с решением задач профессиональной деятельности следующих типов: нормотворческого, правоприменительного, правоохранительного и экспертно-консультационного, согласно ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция [7].

Для формирования правовой культуры юриста-международника, обучающемуся по ФГОС 3+ направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) важное значение имеет процесс овладения следующими общекультурными компетенциями: (ОК-1); общепрофессиональными: (ОПК-1); профессиональными компетенциями: ПК-1, ПК-2, по ФГОС 3 ++ направления подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата): работа над следующими компетенциями: УК-1, УК-2, УК-5, УК-11 и ОПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-7.

В отличие от ФГОС ВО 3 + федеральные государственные стандарты нового поколения ФГОС 3 ++ определяют только универсальные и общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции формулирует сама организация, реализующая ФГОС.

В качестве примера перечислим профессиональные компетенции, которые взаимосвязаны с процессом работы над правовой культурой и формируются при обучении бакалавров юридического образования международно-правового профиля в ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» в рамках подготовки будущих бакалавров к решению задач профессиональной деятельности следующих двух типов: Тип задач профессиональной деятельности: правоприменительный

– Способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры (ПК-1);

– Способен применять нормы российского и международного права в профессиональной деятельности;

– Способен юридически правильно квалифицировать национальные и международные правовые акты и вытекающие из них факты, события и обстоятельства;

Тип задач профессиональной деятельности: экспертно-консультационный

– Способен давать квалифицированные юридические заключения и консультации в национально-правовой и международно-правовой сфере;

– Способен толковать нормативные правовые акты в области национального и международного права.

Для того, чтобы оценить, насколько успешно преподаватель способствует развитию правовой культуры у студентов, обучающихся на международно-правовом профиле, необходимо учитывать показатели сформированности правовой культуры, включающие в себя как «фундамент» общеправовых дисциплин, так специализированных дидактических программ в области международного права. Например:

Показатели сформированности правовой компетенции бакалавра юриспруденции международно-правового профиля:

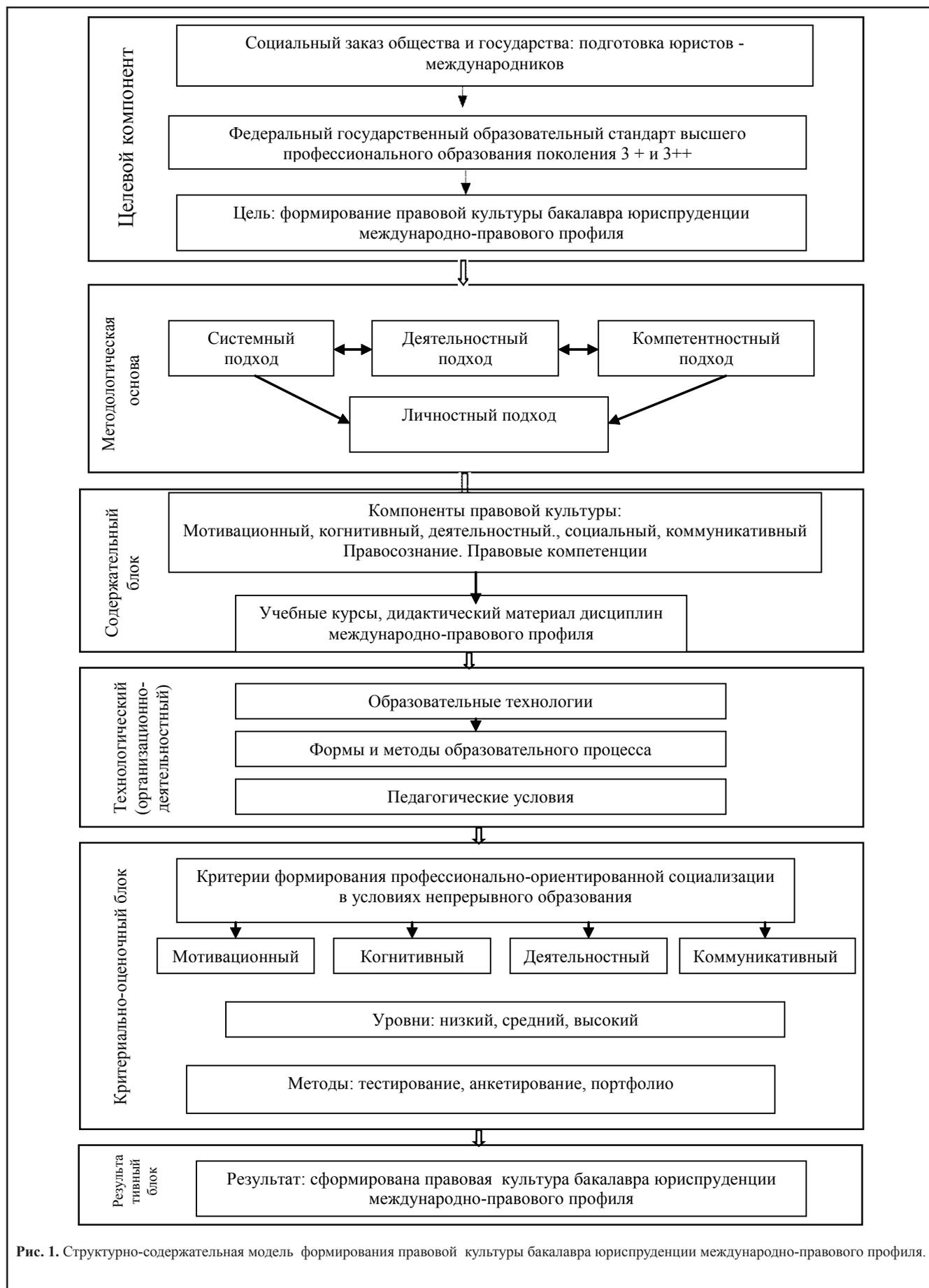


Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля.

1 блок:

- выраженность профессионально-значимых личностных качеств, учебных, профессиональных и познавательных мотивов;
- стремление к выработке личностных ценностных ориентиров в области права;
- удовлетворенность процессом изучения правовых дисциплин;
- изобретательность и стабильная активность на занятиях, желание развить навыки исследовательской творческой деятельности;
- проявление интереса к закону и праву в целом, как российскому, так и международному, а также праву зарубежных государств, оценка правовых явлений, отношение к нарушению законности;
- любознательность в отношении разнообразных правовых культур народов Российской Федерации, а также других народов и государств, деятельность международных организации, объединений и дипломатических форумов.

2 блок:

- знание основ теории государства и права, истории государства и права России и зарубежных государств, российского конституционного права и национального права зарубежных государств, норм международного и информационного права, права международных организаций и международных договоров;
- знание Конституции, основных федеральных законов и международных договоров Российской Федерации;
- знание фундаментальных принципов международного права, универсальных международных договоров, Устава Организации Объединенных Наций и иных ключевых международных организаций и органов;
- знание основных отраслей российского и международного права;
- знание нормативно-правовых актов, регулирующих профессиональную деятельность юристов-международников, дипломатических и консульских служащих;
- знание прав и обязанностей юристов-международников, дипломатических и консульских служащих;
- базовое владение иностранным языком, необходимым для изучения юридических документов зарубежных государств и не переведенной на русский язык учебной и научной литературы;
- базовое владение информационными технологиями, навыками работы с компьютером, Интернетом, поиском электронных источников учебной и научной информации в каталогах электронных библиотек, на сайтах государственных учреждений, экспертных агентств и иных электронных ресурсах.

3 блок:

- умение самостоятельно осуществлять поиск и анализ полученной правовой информации;
- умение осуществлять анализ нормативных правовых актов национального законодательства рос-

сийского государства и зарубежных стран, а также международных договоров с точки зрения реализации основополагающих принципов международного права;

- умение применять полученные правовые знания для анализа норм действующих национальных нормативно-правовых актов и международных договоров и сравнения трактовок международно-правовых принципов, обычаев и норм, находящихся выражение в подобных формализованных юридических источниках, разрешении возникающих международно-правовых споров и коллизий;

- умение определять закономерности в формировании и реализации тех или иных правовых норм и принципов в зависимости от истории развития отдельных государственно-правовых систем, этнокультурных особенностей, а также в зависимости от истории и особенностей формирования региональных подсистем международных отношений и самой системы международных отношений и международного права;

- владение общеправовой и международно-правовой терминологией;

- умение работать с иноязычной литературой посредством собственных языковых знаний и компьютерных программ – «переводчиков»;

- умение использовать современные информационные технологии для нахождения необходимой учебной, научной и экспертной информации по изучаемым учебным дисциплинам.

Для формирования правовой культуры бакалавров, обучающихся на международно-правовом профиле, используют различные образовательные технологии, например, специализированные деловые и ролевые игры в форме моделей международных организаций, дипломатических форумов и юридических аналитических экспертных заседаний, проводимых также с применением иностранных языков, а также традиционные и интерактивные формы и методы обучения.

В образовательном процессе университета используются различные методы диагностики сформированности правовой культуры, остановимся подробнее на анкетировании.

Например, студентам Московского международного университета и Московского государственного гуманитарно-экономического университета была предложена следующая анкета, выявляющая мотивационные и когнитивный критерии сформированности правовой культуры бакалавра юриспруденции международно-правового профиля:

1. Что Вы понимаете под термином «правовая культура»?

2. Как бы Вы охарактеризовали понятие «правовое сознание»?

3. Какие учёные-правоведы исследовали понятия правовой культуры? Взгляды каких юристов на правовую культуру вам ближе и почему?

4. Как Вы думаете, какое понятие шире: «правовая культура» или «правосознание»? Обоснуйте свой ответ.

5. Есть ли отличия в правовой культуре разных на-

родов, внутри нашей страны, за рубежом? Почему?

6. Существуют ли различия в правовой культуре небольших социальных групп, например, студентов бакалавриата, обучающихся на международно-правовом профиле, дипломатических служащих, сотрудников правоохранительных органов, преподавателей университета и граждан, работающих по «неюридическим» специальностям? Если да, то какие? Обоснуйте свой ответ.

7. Что формирует правовую культуру отдельной личности?

8. Можете ли Вы сформулировать правовые ценности и ориентиры, составляющие основу Вашего правосознания и правовой культуры?

9. Насколько высок уровень международно-правовой культуры и что под этим можно понимать? Почему Вы так считаете?

10. Можете ли Вы выделить принципы и нормы международного права, которые являются для Вас незыблемыми и фундаментальными?

11. Считаете ли Вы, что этим нормам и принципам должны следовать все народы и государства вне зависимости от их этнокультурной специфики и исторического пути развития? Почему?

12. Целесообразно ли сохранение существующей в международном праве практики различных подходов к толкованию тех или иных принципов и норм международного права разными государствами и народами в зависимости от их национальных интересов и этнокультурных особенностей? Обоснуйте свою позицию.

13. Реализуема ли унификация подходов к толкованию фундаментальных международно-правовых прин-

ципов и норм всеми государствами и народами нашей планеты?

14. Считаете ли Вы, что все действующие международные организации, международные органы и агентства справляются со своими функциями? Работа каких институтов международного права нуждается в улучшении? Чтобы изменили именно Вы, если бы могли?

15. Какие группы отношений и проблемные аспекты жизни общества, на Ваш взгляд, имеют недостаточную регулятивную базу в международном праве? Каким образом необходимо заполнить существующие регулятивные лакуны?

Ответы на вопросы из подобной анкеты, а также дальнейшее обсуждение позиции студентов в рамках широкой дискуссии на практике способствует активному формированию правовой культуры среди студентов, выработке их правовых ценностных ориентиров и повышенному интересу к актуальным проблемам в области международно-правовой жизни. Это находит воплощения в повышении интереса обучающихся к освоению соответствующих дисциплин, стимулирует их учебную активность, творческую и исследовательскую деятельность.

Предлагаемая модель представляется достаточно актуальной и полезной для развития правовой культуры студентов бакалавриата юриспруденции международно-правового профиля в силу предлагаемой комплексности и разнообразия осваиваемых компетенций, а также направленности на стимулирование развития учебной, исследовательской и творческой активности обучающихся.

### Библиографический список

1. *Муртузалиева М.А.* Правовая культура как педагогический феномен // Теория и практика образования в современном мире : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. С. 147–149.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. № 1511 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» С изменениями и дополнениями от: 13 июля 2017 г., 11 января 2018 г. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301\\_B\\_15062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301_B_15062018.pdf)
3. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2020 г. № 1011 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» (с изменениями и дополнениями). Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf)
4. *Соболева М.А.* Формирование правовой компетенции студентов медицинского института (на примере специальности 060101 Лечебное дело): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013. 21 с.

### References

1. *Murtuzaliev M.A.* Legal culture as a pedagogical phenomenon // Theory and practice of education in the modern world: materials of the IV International Scientific Conference (St. Petersburg, January 2014). St. Petersburg: Zanevskaya Square, 2014. Pp. 147–149.
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1511 dated December 1, 2016 «On approval of the Federal State educational standard of higher Education in the field of training 40.03.01 Jurisprudence (Bachelor's degree level)» With amendments and additions from: July 13, 2017, January 11, 2018. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301\\_B\\_15062018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301_B_15062018.pdf)
3. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation No. 1011 dated August 13, 2020 «On approval of the Federal state educational standard of higher Education-Bachelor's degree in the field of training 40.03.01 Jurisprudence» (with amendments and additions). Revision with amendments No. 1456 of 26.11.2020. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf)
4. *Soboleva M.A.* Formation of the legal competence of students of the medical institute (on the example of the specialty 060101 Medical business): autoref. dis. ... candidate of Pedagogical Sciences. Orel, 2013. 21 p.

УДК 377

UDC 377

**ПОЗДНЯКОВА К.А.**

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: madamlalori@gmail.com

**ЮРКИНА Э.А.**

магистрант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: elvirayurkina@yandex.ru

**POZDNYAKOVA K.A.**

Master's Student, Orel State University  
E-mail: madamlalori@gmail.com

**YURKINA E.A.**

Master's Student, Orel State University  
E-mail: elvirayurkina@yandex.ru

## АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВНЕДРЕНИЯ И ШИРОКОГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

### ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF IMPLEMENTATION AND WIDESPREAD DISSEMINATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION

*Статья посвящена вопросу исследования наиболее актуальных проблем при внедрении современных информационных технологий в образовательную среду. В связи с мировой пандемией COVID-19, дистанционное образование, как один из элементов Цифровой Образовательной Среды (ЦОС), стало ключевым вызовом перед образовательными учреждениями, в том числе и нашей страны. Перед педагогами возникла беспрецедентная задача полной трансформации образовательного процесса в онлайн-формат. Тем не менее, данный опыт показал, что не на всех местах это произошло эффективно и удобно для самих педагогов, многим из них не хватило изначального уровня цифровой компетентности при работе с онлайн-ресурсами.*

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, дистанционное обучение, онлайн-образование, образовательный процесс, цифровое образование, цифровые технологии, информационная среда.

*The article is devoted to the study of the most pressing problems in the implementation of modern information technologies in the educational environment. In connection with the global pandemic COVID-19, distance education, as one of the elements of the Digital Educational Environment (DSP), has become a key challenge for educational institutions, including our country. The teachers faced the unprecedented task of completely transforming the educational process into an online format. Nevertheless, this experience showed that not all places this happened efficiently and conveniently for the teachers themselves; many of them lacked the initial level of digital competence when working with online resources.*

*Keywords:* digital educational environment, distance learning, online education, educational process, digital education, digital technologies, information environment.

Цифровая экономика – экономический уклад, в котором на первое место ставятся цифровые данные, обработка больших массивов данных, их анализ и дальнейшее использование полученных результатов анализа с целью повышения эффективности производства и экономики страны.

Для формирования цифровой экономики необходимо наличие компетентных кадров, выступающих двигателями цифровизации. В связи с этим встаёт вопрос о профессиональной подготовке данных кадров с учётом существующей системы образования, действующей на территории страны. Образовательный процесс призван формировать цифровые компетенции обучающихся для эффективного взаимодействия в профессиональной среде. На данный момент становится очевидно, что система всех ступеней образования в России также нуждается в модернизации в соответствии с нуждами и запросами цифровой экономики. Для этого предполагается повсеместное внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс во всех регионах

России, а также включение их в информационную среду. В современных, быстроменяющихся реалиях информационного общества, образовательный процесс не заканчивается на этапе школы, колледжа или университета, он длится всю жизнь. Роль учителя в образовательном процессе также переоценивается, в век технологий, доступности информации и её переизбытка, ключевым навыком является не нахождение этой самой информации, как это было ранее, а умение её «отфильтровать», выделять главное, различать подлинное знание от вымышленного. Более того, говоря о развитии компетенций профессиональных навыков будущих поколений, наиболее актуальным решением становится возможность выстраивания индивидуальных траекторий обучения, подстраиваемых под цели, интересы и способности каждого отдельного обучающегося.

На данный момент на территории Российской Федерации действует несколько национальных проектов, одним из которых является национальный проект «Образование». В рамках последнего выделяются

10 федеральных проектов, одним из которых является Цифровая Образовательная Среда (ЦОС). Задача проекта состоит в «создании современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [1].

Одним из важнейших элементов ЦОС является дистанционное образование. В 2018 году объем рынка дистанционного обучения в России составлял примерно 28,9 млрд. руб. В период 2019–2021 гг. темпы роста рынка составят 17–20% годовых.

К 2021 году объем рынка достиг 53,5 млрд. руб. Доля онлайн-образования в структуре образования в 2021 году составляет около 2,6% [2].

Основными проблемами сегодняшнего дня, обуславливающими невысокое качество существующей системы онлайн-образования, являются: стремление к имитации очного образования, приводящее к ухудшению качества копии по сравнению с оригиналом [3].

Как показал опыт последних событий в связи с развитием пандемии COVID-19 в мире, и в т.ч. в Российской Федерации, и с массовым переходом на дистанционное обучение во всех школах и ВУЗах страны, сервера единых платформ, разработанных для всех школьников и студентов страны, не справлялись с наплывом огромного количества пользователей, что привело к торможению и в каких-то случаях остановке дистанционного образовательного процесса и к поиску альтернативных онлайн-платформ. Кроме того, не во всех образовательных единицах было организовано централизованное обучение и консультирование педагогических работников по использованию онлайн-ресурсов и онлайн-платформ при работе с учениками и студентами в формате дистанционного обучения. Данное обстоятельство привело к низкому качеству образования на местах, а в конечном итоге и к сомнительно эффективному самообразованию. При внедрении ЦОС в образовательный процесс должно пройти обязательное обучение всех педагогических работников, преимущественно с использованием дистанционного обучения.

Предполагается, что переход к цифровому образованию приведет к существенному уменьшению роли педагога в образовательном процессе с резким повышением значения самообучения с помощью цифровых технологий. При этом цифровая образовательная среда, система онлайн-курсов и других образовательных ресурсов рассматриваются как самодостаточные средства, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса.

Нерр К. предлагает классифицировать барьеры внедрения ЦОС в образовательные учреждения по 3-м основным направлениям: школа и ученик, которое, в свою очередь, делится на цифровую культуру учреждения и технологическую инфраструктуру учреждения, второе направление – учитель и третье, одно из самых важных, в настоящее время – преподаваемая дисциплина. Барьер первого порядка: школа и ученик. Как и во всех учреждениях, школы и университеты имеют прави-

ла и традиции, определенный уровень технологической инфраструктуры и вспомогательные услуги, позволяющие использовать ее. Проблема интеграции ИКТ в образование своих студентов означает, что учебные заведения должны вносить изменения в свои учебные структуры, обновлять свою технологическую инфраструктуру и принимать другие решения, которые будут непосредственно затрагивать их учителей и учеников. Эти проблемы, которые называются «барьерами первого порядка», включают в себя следующие аспекты [4]:

«Цифровая культура» учреждения, которое связано с его практикой, правилами и руководством.

Рекомендованным способом преодоления этого барьера является создание проекта интеграции ИКТ, который включает цели, ресурсы ИКТ, показатели интеграции, мониторинг успеваемости, инструменты для оценки навыков учащихся в области ИКТ. Кроме того, рекомендуется выстраивать налаженные коммуникации с теми образовательными учреждениями, которым уже удалось полностью внедрить ЦОС в их организацию, либо внедрить её элементы. Изучать и использовать примеры и опыт данных организаций, участвовать в тематических проектах, например, «цифровая школа», вступать в сетевые сообщества на региональном и федеральном уровнях, объединяющие образовательные организации, целью которых является распространение и использование цифровых технологий в образовательном процессе. Сотрудничать с корпоративными организациями, коммерческой и некоммерческой направленности, с целью создания совместных проектов и интеграцию их в процесс обучения, что в конечном итоге приводит к развитию прикладных навыков учащихся и способствует их профессиональной ориентации.

Технологическая инфраструктура учреждения и техническая и педагогическая поддержка, предоставляемая его преподавательскому составу.

Технологическая инфраструктура является важным препятствием для интеграции ИКТ в образовательное учреждение. Один из первых выявленных барьеров связан с качеством, количеством и доступностью ресурсов ИКТ в учреждении, особенно для использования в аудиторных занятиях. Другими препятствиями являются скорость и эффективность, с которой проблемы предотвращаются или исправляются сотрудниками службы технической поддержки учреждения.

Для того, чтобы преодолеть данный барьер, рекомендуется оснащение образовательных учреждений технологическими устройствами, с возможностью подключения к сети Интернет. Рекомендуется наличие личного ноутбука у каждого педагога и представителя администрации, а также наличие интерактивных досок в каждом кабинете учреждения, и другие сопутствующие средства, требуемые для комфортного функционирования педагогов и учеников в образовательном процессе, с использованием в нём цифровых инструментов. Одним из важнейших аспектов на данном этапе является наличие скоростного интернета в стенах каждого учреждения в стране, без наличия такового, необходимость во

всём вышеперечисленном практически отпадает. Если говорить об учениках, рекомендуется создание и использование таких платформ, работа в которых возможна с помощью смартфона, за исключением обучения в рамках дисциплины «Информатика и ИКТ», где обучающиеся решают задачи, требующие обработки больших массивов данных и расширенного функционала. Таким образом, наличие стационарных компьютеров в учреждении обосновано лишь в, так называемых, компьютерных классах, а также библиотеках, медиатеках и пр. Опыт перехода на дистанционное образование в 2020 году в России показал, что у большого числа обучающихся нет наличия современных гаджетов и (или) стабильного и скоростного подключения к сети Интернет, для успешного функционирования в цифровой образовательной среде. При необходимости или при отсутствии у ученика технической возможности выполнения заданий дома, в рамках смешанного или дистанционного обучения, рекомендуется выдача ноутбуков «в аренду» на определённый срок, по принципу выдачи литературы в библиотеке, регламентированному определёнными правами и обязанностями обучающегося и образовательного учреждения.

«Цифровая культура» студентов существенно изменилась за последнее десятилетие. Так называемые «Цифровые аборигены» или «Ученики новоготысячелетия» приобрели базовый уровень технологических навыков. Однако недавние исследования показали, что, хотя студенты могут эффективно управлять мобильными устройствами, социальными сетями и видеоиграми, это не обязательно означает, что они автоматически могут использовать программное обеспечение в образовательных целях.

Барьер второго порядка: педагог. Этот барьер связан с самими учителями, преподавателями, педагогами. Это касается их отношения к использованию технологий в преподавательской деятельности, чувства самоэффективности при использовании технологий в своих кабинетах, их восприятия усилий, необходимых для подготовки и преподавания в классе с использованием технологий, и их мнения о том, насколько эффективны

эти усилия, для достижения большего или лучшего обучения и повышения мотивации.

Для преодоления данного барьера рекомендуется разработка программы обучения педагогов работе в ЦОС, с использованием системы мотивации, конкуренции и поощрений со стороны администрации образовательных учреждений или центров дополнительного образования. После прохождения теоретического обучения, рекомендуется добавление ментора к каждому педагогу, для информационной поддержки, контроля и оценивания качества использования в обучении цифровых технологий педагогом. Педагогам рекомендуется вступать, коммуницировать, обмениваться опытом и методическими разработками с коллегами в тематических, профессиональных сообществах в социальных сетях, участвовать в вебинарах, курсах, организованных их более опытными коллегами в онлайн и оффлайн формате.

Барьер третьего порядка: дисциплина. Даже когда учебное заведение преодолело первые два барьера, все еще нет уверенности в том, что преподаватели будут внедрять ИКТ в свои учебные стратегии, потому что каждая дисциплина ставит свои специфические задачи из-за роли, преимуществ и препятствий, присутствующих учебным ресурсам. Трудность заключается в том, как оправдать использование технологий в конкретном предмете и как четко ответить на следующие вопросы: что дают эти технологии? Они помогают улучшить обучение? Они обогащают среду преподавания и обучения? Нужна ли им особая поддержка? Какое программное обеспечение следует использовать? Как мы можем оценить обучение при использовании технологий? Смогут ли ученики перенести эти практики и технологии в их будущую рабочую среду?

Преодоление этого дисциплинарного барьера – долгосрочное усилие, которое требует институциональной поддержки. Ключевыми элементами в этом начинании являются равноправные сети для выявления практик других преподавателей схожих предметов, которые успешно протестировали использование технологий и могут предоставить модели для их использования по этим предметам.

#### Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 07.07.2021) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Собрание законодательства РФ, 01.01.2018, № 1 (Часть II), ст. 375.
2. Анализ российского рынка дистанционного обучения: итоги 2018 г., прогноз до 2021 г. [Электронный ресурс] URL: режим доступа <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (Дата обращения: 20.07.2021)
3. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. «Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы» // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова. № 1 (97). 2018. С. 3–12.
4. Калимуллина О.В., Троценко И.В. «Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций» // Открытое образование. Т.22 №3. 2018. С. 65–66.

#### References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on 07.07.2021) «On approval of the state program of the Russian Federation «Development of education» // Collected Legislation of the Russian Federation, 01.01.2018, No. 1 (Part II), Art. 375.
2. Analysis of the Russian distance learning market: results of 2018, forecast until 2021 [Electronic resource] URL: access mode <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (Date of access: 20.07.2021)
3. Ustyuzhanina E.V., Evsyukov S.G. «Digitalization of the educational environment: opportunities and threats» // Bulletin of the PRUE. G.V. Plekhanov. No. 1 (97). 2018. Pp. 3–12.
4. Kalimullina O.V., Trotsenko I.V. «Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends» // Open Education. T.22 No. 3. 2018. Pp. 65–66.

**ПРОВОТОРОВА Н.В.**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Луганский государственный педагогический университет

E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

**PROVOTOROVA N.V.**

Candidate of Psychology, Associate Professor Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University

E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru

**ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**PREDICTORS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT FOR INNOVATIVE ACTIVITIES**

*Основным содержанием исследования является комплексный анализ основных понятий и формулировка авторских дефиниций, характеризующих сущность, структуру и содержание профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. На основе анализа определены структурные компоненты, являющиеся предикторами диагностики и формирования уровней исследуемой готовности.*

*Ключевые слова: подготовка, профессиональная готовность, будущие специалисты, сфера государственно- и муниципального управления, структура готовности.*

*The main content of the study is a comprehensive analysis of the basic concepts and the formulation of the author's definitions that characterize the essence, structure and content of the professional readiness of future specialists in the field of state and municipal management for innovation. Based on the analysis, the structural components that are predictors of diagnostics and the formation of the levels of readiness under study are determined.*

*Keywords: training, professional readiness, future specialists, the sphere of state and municipal management, the structure of readiness.*

В условиях масштабного реформирования системы государственной власти России, особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих специалистов к выполнению профессиональных функций.

Для формирования компетентных кадров, которые обеспечат социально-экономическое и научно-техническое развитие общества, необходимо глубокое переосмысление и кардинальная трансформация профессионального образования в высшей школе.

Качество профессиональной подготовки специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ) во многом определяет состояние и перспективы развития любого государства. Уровень социального и экономического развития России на современном этапе, консервативная подготовка будущих госслужащих к профессиональной деятельности, слабое применение зарубежного опыта, неумелое использование инновационных видов и форм, методов и средств управления ярко иллюстрируют необходимость подготовки высококвалифицированных кадров для аппарата государственной власти, профессионалов, способных к осуществлению инновационной деятельности.

Комплексный анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата), по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное

и муниципальное управление» (уровень магистратуры), а также основных образовательных программ высшего образования [1; 2; 5] показал, что сегодня в профессиональной подготовке будущих госслужащих отсутствуют необходимые трансформации, направленные на подготовку данных специалистов к инновационной деятельности. Большая часть университетов продолжают готовить специалистов сферы управления по традиционной модели, не учитывая то, что инновационные процессы стали важнейшим признаком системы государственного управления и вызвали возникновение социального спроса на специалистов, которые не только овладели стереотипными приемами работы, но и являются способными к инновационной управленческой деятельности.

Для обоснования и разработки авторской модели формирования готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности, которая будет предложена в дальнейших исследованиях, необходим комплексный анализ основных понятий и формулировка авторских дефиниций, характеризующих сущность, структуру и содержание профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности. В данном научном исследовании к категории основных понятий отнесены: «готовность», «профессиональная готовность», «готовность к инновационной деятельно-

сти», «будущий специалист в сфере ГМУ», «профессиональная деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ», «инновационная деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ», «профессиональная готовность будущего специалиста в сфере ГМУ к инновационной деятельности».

Важнейшим показателем профессионализма и морально-психологической зрелости личности, необходимых для высокой профессиональной «отдачи» является, прежде всего, профессиональная готовность.

Анализ научной литературы в контексте определения содержательной сущности готовности, ее структуры и факторов, влияющих на эффективное формирование этого состояния, показал, что пока в педагогической науке нет единого понимания этого феномена. В частности, педагоги (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, В.И. Лозовая, Н.Д. Никадров, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Р.И. Хмелюк и др.) исследовали дидактические и воспитательные факторы и условия, позволяющие управлять становлением и развитием готовности; психологи (А.Н. Леонтьев, А.А. Нерсисян, А.Ц. Пуни, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата и др.) изучали характер связей и зависимостей между состоянием готовности и эффективностью деятельности и пр.

Учитывая сложность и многоаспектность готовности как психолого-педагогического явления, и опираясь на проведенные исследования особенностей данного феномена [7], предлагаем рассматривать готовность в целом, и готовность к деятельности в частности (без акцентирования внимания на конкретном виде деятельности) как положительное отношение к действию, как некую предпосылку к формированию готовности к определенной профессиональной деятельности. Готовность, безусловно, подразумевает также наличие знаний, умений, навыков, индивидуально-психологических особенностей, соответствующих конкретной профессиональной деятельности, наличие профессионального кругозора, способность к самообучению, самореализации, креативному мышлению и т.д.

Осуществив сущностно-содержательный анализ феномена «готовность» необходимо учитывать его взаимообусловленную связь с категорией «готовность к профессиональной деятельности».

Переходя к рассмотрению дефиниции «готовность к профессиональной деятельности», считаем целесообразным рассмотреть понятие «профессиональная деятельность». В научной литературе представлен широкий спектр трактовки данного термина, однако, не останавливаясь детально на существующих подходах к данному определению, отметим, что достаточно точное и емкое его определение представлено Э.Ф. Зеером. Ученый считает, что профессиональная деятельность – это социально-значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности [3].

Анализ актуальной научной литературы показывает, что существует несколько подходов к исследованию готовности к профессиональной деятельности.

Первый подход предполагает понимание готовности к профессиональной деятельности как особого психического состояния (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Ю.Е. Сосновикова Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин и др.).

Представители второго подхода понимают готовность к профессиональной деятельности как определенную установку личности (А.Г. Асмолов, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.).

В рамках третьего подхода ученые рассматривают готовность к профессиональной деятельности как совокупность личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности (М.И. Дьяченко Л.А. Кандыбович, К.К. Платонов, В.А. Сластенин и др.).

В целом, говоря о готовности к профессиональной деятельности с учетом проанализированных современных исследований [7; 9], можем констатировать, что мы понимаем этот феномен как состояние личности, имеющее целостную структуру, характеризующееся определенными психологическими особенностями и сформированными качествами, выражающееся в способности выполнения человеком каких-либо функций.

Для глубокого понимания феномена «профессиональная готовность будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности», и ее структуры, нами были изучены существующие в педагогической науке подходы к определению структурных компонентов готовности в целом, готовности к управленческой и инновационной деятельности, а также специфика профессиональной деятельности специалистов сферы государственного и муниципального управления, сквозь призму которой мы сформулируем авторское определение «готовность будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности» и определим ее структурные компоненты [8; 9].

Анализ структурных компонентов готовности показал, что в большей мере в предлагаемых современными учеными структурах присутствуют интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, волевые аспекты; направленность на выполнение той или иной деятельности; определенные навыки, знания, умения; осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, оптимальные способы деятельности, оценка своих возможностей в профессии и необходимость достижения определенного результата.

Любой вид профессиональной деятельности имеет свои характерные особенности. По мнению исследователей «профессиональная деятельность в сфере государственного и муниципального управления» – это особый, специфический вид деятельности, предполагающий как исполнительский, так и управленческий компоненты [6].

В своих исследованиях ученые выделяют следующие специфические признаки профессиональной деятельности в системе государственной службы:

– ориентированность труда государственных

служащих на реализацию государственных интересов;

- высокая степень ответственности служащих за решения, которые принимаются в рамках их профессиональных полномочий;
- строгая правовая регламентация трудовой деятельности;
- использование интеллектуального ресурса и творческого потенциала для выполнения управленческих функций [4; 10].

Проанализировав теоретический блок научной литературы и результаты авторского исследования в контексте проблематики готовности в целом, готовности к профессиональной деятельности и особенностей профессиональной деятельности госслужащих, с целью глубокого понимания феномена «готовность будущего специалиста сферы ГМУ к инновационной деятельности» и описания его структуры, необходимо четкое понимание сущности профессиональной деятельности в системе государственной власти и специфических характеристик будущего госслужащего. Учитывая характерные признаки профессиональной деятельности в сфере государственного управления, мы сформулировали авторское определение понятий «будущий специалист в сфере ГМУ» и «профессиональная деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ».

Будущий специалист в сфере ГМУ – это личность, обладающая системой компетенций и личностных качеств, выступающих индикаторами профессионализма в сфере государственного управления, которая способна к их успешному использованию для выполнения функций государства и организации эффективного взаимодействия между гражданами и государством. Профессиональная деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ – это особый вид трудовой деятельности, имеющий строгую нормативную регламентацию, основной ее целью является выполнение служащим функций государства, путем принятия социально значимых решений и осознания высокой степени ответственности за результаты своей работы.

Учитывая то, что с каждым годом характер управленческой деятельности в сфере государственного управления постоянно усложняется и ставит перед специалистами данной области новые профессиональные задачи, предлагает ситуации, требующие принятия самостоятельных, в том числе инновационных решений, повышает уровень ответственности за своевременность и результативность принятия решений, и тем самым создает новые требования к качественной подготовке специалистов, одной из стержневых задач эффективной подготовки будущих специалистов сферы государственного управления является формирование у них готовности к инновационной деятельности.

Инновационную деятельность будущего специалиста в сфере ГМУ мы понимаем как вид профессиональной деятельности, предполагающий наличие у специалистов высокого уровня профессиональной подготовки, интеллектуальной наполненности, креативно-го мышления, способности к использованию в своей

работе принципиально новых подходов, методов и инструментов управления.

Опираясь на исследования современных ученых (А.А. Акимова, И.М. Дичковской, С.А. Загороднюка, Э.Ф. Зеера, М.В. Коноваловой, Е.Е. Конюховой, Ю.А. Кузьменко, Л.С. Нерадовской, А.С. Никитиной, В.А. Мельмана, Н.А. Ткачевой и др.), мы подчеркиваем, что готовность к инновационной деятельности будущих специалистов сферы ГМУ предполагает понимание инноваций, способов и особенностей их применения, наличие соответствующих личностных особенностей, профессиональных навыков, положительного отношения к инновациям и к субъектам, вовлеченным в инновационные формы взаимодействия. А также, это умение быстро и профессионально выполнять задачи в нестандартных условиях, способность применять креативные, коммуникативные способности и навыки. Это не сформированные модели и формы поведения, а готовность и умение находить эффективные способы решения нестандартных задач, используя инновационный потенциал (совокупность различных ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности).

На основании анализа массивного блока литературных источников, изучения практического опыта работы в государственной службе, синтезируя существующие в педагогической науке подходы к структуре готовности в целом, готовности к профессиональной деятельности в сфере государственного управления, мы пришли к пониманию структуры готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности.

Первым компонентом готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности мы определили – мотивационно-ценностный. Это связано с тем, что важнейшим условием эффективной профессиональной деятельности в целом, и формирования указанной готовности будущих специалистов ГМУ к инновационной деятельности является мотивация к профессии. Мотивационно-ценностный компонент представлен совокупностью мотивов, ценностных ориентаций и установок будущего специалиста и выражает осознанное отношение специалиста к инновационной деятельности, понимание ее роли в решении актуальных проблем системы государственной власти. В практике государственного управления инновационная активность специалиста может быть обусловлена различными мотивами, а именно: желанием приносить пользу государству, быть полезным другим людям; удовлетворение материальных и духовных потребностей; удовлетворение потребности в общественном признании, желание совершенствовать себя в профессии; стремление человека к достижению жизненного успеха и т.д.

Следующим компонентом является интеллектуально-информационный. Уровень зрелости и структура интеллекта являются важнейшим условием овладения профессиональной деятельностью, а также творческого ее совершенствования. Интеллект определяет мыслительные способности личности, возможности к созданию принципиально новых идей,

принятию инновационных решений, способность к постижению глубинной сущности явлений и процессов. Интеллектуально-информационный компонент отражает степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, уровень готовности овладения навыками инновационной деятельности в профессии, а также технологиями принятия рациональных решений, умение адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной рабочей ситуации, используя инновационные подходы, методы и приемы.

Третьим компонентом готовности будущих специалистов сферы ГМУ к инновационной деятельности является процессуально-деятельностный. Данный компонент определяется спецификой видов профессиональной деятельности будущего госслужащего и необходимостью выполнения работы в государственном управлении. Будущий специалист должен быть способен к планированию и программированию своей профессиональной деятельности, обладать системой умений и навыков, а также неким практическим опытом, который может быть приобретен и в процессе прохождения практик студентами.

Важным условием эффективной профессиональной деятельности является наличие креативности, которая реализуется в оригинальном решении профессиональных задач, в способности к импровизации в работе. Признаками креативности является способность к созданию новых способов управления, инновационный подход к решению профессиональных задач, умение творчески подходить к делу, взаимодействовать с людьми.

Четвертый компонент указанной готовности –

рефлексивно-аналитический, определяющий уровень профессиональной ответственности, критического мышления будущих специалистов, профессиональной этики и морали, способности к самосовершенствованию, профессиональному росту. Реализуется этот компонент через такие рефлексивные процессы, как самоидентификация и идентификация другого человека, самооценка и оценка других людей, самоинтерпретация и интерпретация, окружающих людей. Стремясь понять мысли и действия другого, человек обнаруживает способность рефлексивно отнестись к себе.

Таким образом, опираясь на теоретические разработки указанных выше ученых, а также на результаты проведенного исследования, мы пришли к пониманию основной дефиниции данного исследования – «профессиональной готовности будущего специалиста сферы ГМУ к инновационной деятельности». Мы понимаем этот феномен как состояние личности, выражающееся в способности выполнения служащим функций государства, принятия социально-значимых решений, характеризующееся целостной структурой, включающей: мотивационно-ценностный, интеллектуально-информационный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-аналитический компоненты, и предполагающее умение использовать принципиально новые подходы, методы и инструменты управления.

В заключении отметим, что проведенный комплексный анализ основных понятий и предложенные авторские дефиниции являются предикторами диагностики уровня готовности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления к инновационной деятельности и будут использованы в дальнейшем эмпирическом исследовании.

### Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (утвержден приказом министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 г. № 1016) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (дата обращения 28.03. 2021).
2. Государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.04 Государственное и муниципальное управление (утвержден приказом министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13.08.2020 г. № 1000) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (дата обращения 29.03. 2021).
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 329 с.
4. Масальская В.С. Повышение мотивации труда государственных гражданских служащих / В.С. Масальская // Государственное и государственное управление в XXI веке: теория, методология, практика. 2013. № 6. С. 82.
5. Основная образовательная программа высшего образования направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», профиль «Государственное управление таможенными процессами», квалификация «Бакалавр» ГОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля». Луганск, 2020. 226 с.
6. Провоторова Н.В. Психологические особенности управленческой деятельности как профессиональной / Н.В. Провоторова // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Луганск: Книта, 2018. № 2(15). Серия 5. География. Экономика. Туризм. С. 81–86.
7. Провоторова Н.В. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления / Н.В. Провоторова // «Образование и общество». Журнал Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (122). С. 121–127.
8. Провоторова Н.В. Структура профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления / Н.В. Провоторова // «Педагогические исследования». Журнал «Астраханского государственного университета». 2020. № 3. С. 20–26.
9. Провоторова Н.В. Особенности профессиональной готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности / Н.В. Провоторова // «Гуманитарные исследования Центральной России». Журнал Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». 2020. № 4 (17). С. 54–62.

10. *Усынина А.Н.* Мотивация государственных гражданских служащих // Электронный вестник Ростовского социально-экономического института. 2013. № 2. С. 50.

### References

1. State educational standard of higher education – bachelor’s degree in the direction of preparation 03/38/04 State and municipal administration (approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 08/13/2020, No. 1016) [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (date of access 28.03.2021).
  2. State educational standard of higher education – magistracy in the direction of preparation 04/38/2004 State and municipal administration (approved by order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of 08/13/2020, No. 1000) [Electronic resource]. – Access mode: [https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos\\_bak\\_gmu2020.pdf](https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf) (date of access 29.03.2021).
  3. *Zeer E.F.* Psychology of professions: a textbook for university students / E.F. Zeer. M.: Acad. project; Ekaterinburg: Business book, 2003. 329 p.
  4. *Masalskaya V.S.* Increase of labor motivation of state civil servants / V.S. Masalskaya // State and public administration in the XXI century: theory, methodology, practice. 2013. No. 6. Pp. 82.
  5. The main educational program of higher education of the direction of preparation 03/03/2004 “State and municipal administration”, profile “State administration of customs processes”, qualification “Bachelor” GOU VO “Lugansk State University named after Vladimir Dahl”. Lugansk, 2020. 226 p.
  6. *Provotorova N.V.* Psychological features of management activity as a professional / N.V. Provotorova // Bulletin of Lugansk National University named after Taras Shevchenko. Lugansk: Knita, 2018. No. 2 (15). Series 5. Geography. Economy. Tourism. Pp. 81–86.
  7. *Provotorova N.V.* The problem of psychological readiness for professional activity of future specialists in the sphere of public administration / N.V. Provotorova // “Education and Society”. Journal of Orel State University named after I.S. Turgenev. Series: Pedagogy and Psychology. 2020. No. 3 (122). Pp. 121–127.
  8. *Provotorova N.V.* The structure of professional readiness of future specialists in the sphere of public administration / N.V. Provotorova // “Pedagogical research”. Journal of Astrakhan State University. 2020. No. 3. Pp. 20–26.
  9. *Provotorova N.V.* Features of the professional readiness of future specialists in the sphere of public administration for innovative activities / N.V. Provotorova // “Humanitarian Studies of Central Russia”. Journal of the Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky. 2020. No. 4 (17). Pp. 54–62.
  10. *Usynina A.N.* Motivation of state civil servants / A.N. Usynina // Electronic Bulletin of the Rostov Social and Economic Institute. 2013. No. 2. Pp. 50.
- 
-

**ПУЗАНКОВА Е.Н.**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурных коммуникаций, проректор по учебно-методической работе МГГЭУ

E-mail: 79058562607@yandex.ru

**БАБАНОВА Е.М.**

старший преподаватель кафедры управления и предпринимательства МГГЭУ

E-mail: 7672213@mail.ru

**PUZANKOVA E. N.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communications, Vice-Rector for Educational and Methodological Work Moscow State University of Humanities and Economics

E-mail: 79058562607@yandex.ru

**BABANOVA E.M.**

Senior Lecturer of the Department of Management and Entrepreneurship Moscow State University of Humanities and Economics

E-mail: 7672213@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THEORETICAL MODEL OF PROFESSIONALLY ORIENTED SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE PROCESS OF CONTINUING EDUCATION**

*Построение теоретической модели содействия профессионально-ориентированной социализации людей с инвалидностью обусловлено необходимостью поддержки студентов с инвалидностью в процессе адаптации к образовательной среде вуза. В результате освоения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» бакалавры не только получают теоретические знания по основным направлениям психолого-педагогического сопровождения, но и умения адаптироваться к учебной среде вуза, осуществлять «безбарьерное» общение со своими однокурсниками, соседями по общежитию, педагогами, администрацией вуза, а также навыки конструирования процесса дальнейшего обучения, саморазвития.*

*Ключевые слова:* теоретическая модель, студенты с инвалидностью, профессионально-ориентированная социализация, непрерывное образование.

*The construction of a theoretical model for promoting professionally oriented socialization of people with disabilities is conditioned by the need to support students with disabilities in the process of adaptation to the educational environment of the university. The result of mastering the discipline «Psychological and pedagogical support of people with disabilities» bachelors not only get theoretical knowledge in the main areas of psychological and pedagogical support, and the ability to adapt to the educational environment of the University to realize barrier-free communication with his classmates, neighbors in the Dorm, teachers, University administration, and design skills of the continuing process of learning, self-development.*

*Keywords:* theoretical model, students with disabilities, professionally oriented socialization, continuing education.

Согласно Закону об образовании, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования в Российской Федерации гарантируется общедоступность высшего образования при условии получения гражданином данного уровня образования впервые [1].

Зачисление в образовательную организацию высшего образования студента с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья автоматически требует обеспечение условий, необходимых для обучения в зависимости от потребностей человека с инвалидностью.

В основе непрерывного образования людей с инвалидностью лежит личностно-ориентированный подход к образованию. Данный подход основывается на концентрации на индивидуальных особенностях каждого обучающегося. Речь идет не только о нозологии заболевания, группе инвалидности и других нарушениях здо-

ровья, но и о принятии обучающихся как личностей с их склонностями и интересами.

Личностно-ориентированный подход, осуществляемый в инклюзивной образовательной среде, обеспечивает принцип равных возможностей для людей с инвалидностью. Равные возможности обучения реализуются как совместное обучение людей с инвалидностью наравне со здоровыми сверстниками. Однако, существуют серьезные проблемы, препятствующие осуществлению образовательного процесса.

Одна из них – проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, которые доступны людям с инвалидностью и здоровым. Для того, чтобы люди с инвалидностью были конкурентоспособными в процессе учебной деятельности по отношению к однокурсникам необходимо создание доступной среды. В данном контексте доступная среда предусматривает

не только наличие необходимой инфраструктуры, но и «безбарьерной» социально-психологической среды. Создание необходимых условий способствуют эффективной адаптации в образовательной среде. Для лиц с инвалидностью необходимо осуществлять психолого-педагогическую поддержку на каждом этапе получения образования, особенно важна поддержка при переходе с одной образовательной ступени на другую. Но, прежде чем на практике организовать комплексную поддержку, необходимо рассмотреть образовательный процесс людей с инвалидностью с различных позиций, создать теоретическую модель, а также внедрить ее в практику вуза.

Нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения в процессе социализации людей с инвалидностью к образовательной среде вуза. Данная модель обеспечивает возможность развития личности в системе современного образования.

Определим понятие «модель» как условное описание какого-либо объекта, процесса или явления, которые в определенном отношении имитируют, воспроизводят реальный предмет или систему и являются объектом научного познания. Педагогическое моделирование определим как описание пошаговых действий в учебном процессе на основе проведенного анализа потребностей объекта исследования с целью организации непрерывного обучения и развития личности.

Теоретическая модель составлялась на основе анализа научных трудов, затрагивающих проблемы подготовки студентов профессионального обучения, существующих теоретических моделей ученых, в частности, разработанных исследователями Орловского государственного университета (В.Н. Правдюк, Н.Г. Хлызова, И.С. Гаврилова, А.И. Уман, П.И. Образцов). Существенную роль при разработке теоретической модели содействия профессионально-ориентированной социализации студентов с инвалидностью сыграл практический опыт работы в вузе с людьми с инвалидностью.

Понятие «педагогическое сопровождение» нашло отражение в справочно-энциклопедической и научной литературе. Так, в словаре русского языка С. И. Ожегова дается следующее толкование слова «сопровождать». Оно означает «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [5].

В научных трудах М.И. Рожкова данное понятие рассматривается в психолого-педагогическом аспекте: как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Он «педагогическое сопровождение» рассматривает как «взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, обеспечивающее успешность учения и самовоспитания» [4].

Педагогическая модель помогает осуществить анализ педагогических проблем, причин их возникновения, определить взаимосвязь всех компонентов образовательной среды, построить поэтапное внедрение новшеств, подобрать средства и инструменты для успешного их внедрения.

Составляющими блоками авторской теоретической модели являются: целевой компонент, методологическая основа, содержательный блок, инструментально-технологический компонент, критериально-оценочный компонент и результативный.

Построение педагогической модели необходимо начинать с постановки цели. Цель построения теоретической модели можно определить, как содействие профессионально-ориентированной социализации студентов с инвалидностью. Цель определяется социальным заказом и требованиями ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование».

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Выявить уровень готовности студентов-первокурсников к обучению в вузе в соответствии с мотивационным, социальным, рефлексивным, когнитивным критериями.

2. Обосновать целесообразность введения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» в учебный план 1 семестра обучения направления подготовки 44.03.02 «Психолого- педагогическое образование» посредством анализа и интерпретации данных, полученных в результате проведения констатирующего и формирующего эксперимента.

3. Обеспечить методическое сопровождение дисциплины ««Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью»».

4. Способствовать формированию профессионально-значимых качеств студентов в процессе освоения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью».

5. Сформировать у студентов – бакалавров 1 курса универсальные и общепрофессиональные компетенции.

Методологический блок представляет собой совокупность подходов, на основе которых строится система обучения людей с инвалидностью. Методология представлена системным подходом. Построение системы предполагает взаимосвязь ее компонентов, при этом отдельные элементы подчинены системе как целому, не теряя своей относительной самостоятельности. В рамках системного подхода можно выделить следующие принципы:

– связности – рассмотрение объекта исследования во взаимосвязи с окружением;

– единства – изучение компонентов системы как целого;

– модульного построения – выделение модулей в системе и их взаимосвязи;

– конечной цели – достижение конкретной цели при построении системы;

– неопределенности – анализ неопределенностей и случайностей, оказывающих влияние на систему;

– функциональности – рассмотрение структуры теоретической модели и функции при применении системного подхода;

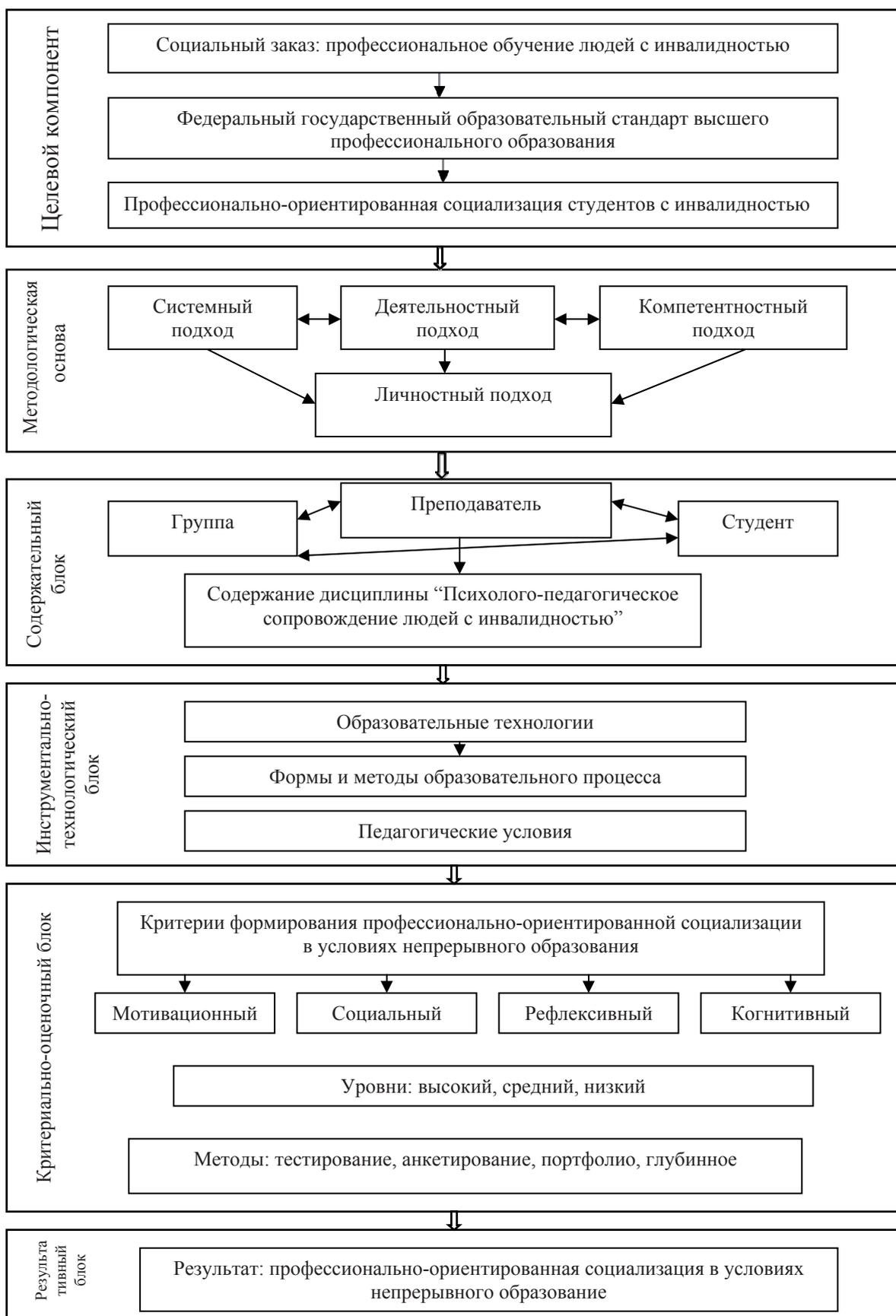


Рис. 1. Теоретическая модель профессионально-ориентированной социализации студентов с инвалидностью в процессе непрерывного образования.

- развития – учет изменяемости системы, ее способности к развитию;
- природосообразности – осуществление педагогического воздействия на основе изучения природных, естественных задатков ребенка.

Деятельностный подход представляет личность в единстве с его материальной и психологической деятельностью. Деятельностный подход при построении учебно-воспитательной работы, организации и управлении учебным процессом ставит приоритет на изучении интересов студента, его жизненных планов, воспитательной деятельности.

Компетентностный подход ориентирован на формирование общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивида и самоактуализацию. В результате обучения студент должен быть способен использовать усвоенные знания, умения и навыки для решения теоретических и практических задач.

Ж. Делор в докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» сформулировал, по сути, основные компетенции: «научиться познавать, делать, жить вместе, научиться жить» [3].

Как уже упоминалось ранее, успешной социализации и адаптации студентов – первокурсников с ограничениями по здоровью способствует личностный подход, который рассматривает обучающегося как субъекта в процессе его развития, деятельную и творческую сущность личности. Личностный подход предполагает непосредственное взаимодействие педагогов и обучающихся. Его цели направлены на преодоление сложностей, с которыми сталкиваются студенты с инвалидностью в первый год обучения в вузе. Применение данного подхода в обучении способствует:

- сохранению и развитию тех профессионально-значимых качеств, которые были сформированы в той или иной степени до поступления в профессиональное образовательное учреждение;
- преодолению страхов и неуверенности в собственных силах, появившихся с началом самостоятельной жизни, без опеки родителей;
- созданию благоприятной обстановки при общении с однокурсниками;
- формированию умения правильно расставлять приоритеты в учебном процессе.

#### **Содержательный блок**

Содержательный блок теоретической модели включает работу в двух направлениях:

- направление: разработка учебной программы и фонда оценочных средств курса «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью»;
- направление: формирование компетенций в рамках дальнейшей профессиональной деятельности.

Основная цель изучения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидно-

стью» – формирование представления студентов о психолого-педагогическом сопровождении участников образовательного процесса в области инклюзивного образования, приобретение знаний и навыков, необходимых для профессионально-ориентированной социализации студентов в вузе. От цели зависит выбор содержания образования, организационных форм, педагогических технологий, методов, средств, форм.

В зависимости от поставленной цели можно сформулировать следующие задачи:

- сформировать у студентов представления о психолого- педагогической сопровождении, его значимости и необходимости;
- сформировать практические навыки анализа проблем в процессе адаптации студента-первокурсника к образовательной среде вуза;
- обучить основам межличностных коммуникаций на организационном и межличностном уровнях;
- сформировать практические навыки анализа и принятия решения в конфликтных ситуациях;
- привить умение организовать самостоятельную внеучебную работу, а также умение планировать и распределять время.

Программа курса «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» разработана для студентов Московского государственного гуманитарно-экономического университета по направлению подготовки 44.03.01 Психолого-педагогическое образование Б1. в структуре вариативной части Б1. В.ДВ.02.02.

Дисциплина «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» связана с такими учебными дисциплинами, как «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности», «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии», «Психолого-педагогическая диагностика», дисциплинами модуля «Специальная педагогика», поскольку их объединяет общий объект исследования, в качестве которого выступают люди с инвалидностью. Это обеспечивает целостность изучения предметной области и формирование базового уровня знаний для последующего изучения дисциплин, связанных с данной.

Конечная дидактическая задача курса заключается в том, чтобы бакалавр – педагог не только получил теоретические знания по основным направлениям психолого-педагогического сопровождения, но и умел адаптироваться в учебной среде вуза, осуществлять «безбарьерное» общение со своими однокурсниками, соседями по общежитию, педагогами, администрацией вуза, мог конструировать процесс дальнейшего обучения, саморазвития.

В результате освоения дисциплины студент должен овладеть компетенциями (см. Таблицу 1).

Объем дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» составляет 2 зачетных единиц/36 часов. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 часа, из которых 36 часов – аудиторные (из них 12 ч – лекционные, 24 ч – практические).

Таблица 1.

Компетенции, сформированные в результате изучения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью»

Код компетенции	Содержание компетенции	Планируемые результаты обучения по дисциплине (модулю), характеризующие этапы формирования компетенций
УК-4	способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	Знать: понятие коммуникации, каналы и средства коммуникации, коммуникационные барьеры, их виды и пути преодоления, особенности формирования коммуникативной компетентности педагога, способы осуществления обратной связи. Уметь: осуществлять межличностные, групповые коммуникации, формировать коммуникативные и поведенческие стратегии, позволяющие решать задачи социального взаимодействия в межличностной и профессиональной сферах. Владеть: навыками анализа личностных и коммуникативных барьеров, влияющих на эффективность межличностных и профессиональных контактов студента.
УК-6	Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Знать: основные принципы самовоспитания и самообразования, исходя из требований образовательной среды вуза; Уметь: демонстрировать умение самоконтроля и рефлексии, позволяющие самостоятельно корректировать обучение по выбранной траектории; Владеть: способами управления своей познавательной деятельностью и удовлетворения образовательных интересов и потребностей.
ОПК-3	способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС;	Знать: основные принципы и методы психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью, особенности инклюзивного обучения в вузе. Уметь: организовать групповое взаимодействие в рамках учебной и воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования; Владеть: навыками принятия решения при столкновении с конфликтными ситуациями.
ОПК-6	способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями;	Знать: перечень и основные положения нормативно-правовых документов, регламентирующих права лиц с инвалидностью на доступное и качественное образование; особенности психофизического развития обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. Уметь: проектировать специальные условия при инклюзивном образовании обучающихся с особыми образовательными потребностями; анализировать и осуществлять отбор психолого-педагогических технологий, используемых в образовательном процессе. Владеть: методикой проведения занятий с использованием психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

**Инструментально-технологический компонент**

Для достижения поставленной цели используются образовательные технологии, которые по мнению Б.Т. Лихачева можно определить как

«совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [6].

На наш взгляд, в процессе профессионального образования людей с инвалидностью применимы следующие технологии:

– эвристические технологии обучения (органи-

зация продуктивных процессов мышления, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей и последовательное повышение их достоверности),

– технология контекстного обучения (д.п.н. А.А. Вербицкий определяет как «совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций, характерных для определенной сферы профессионального труда») [2],

– лично-ориентированная технология (ориентация на индивидуальные особенности и формирование целостной личности обучающегося, способной к быстрой адаптации в постоянно меняющихся ситуаци-

ях профессиональной деятельности, к самостоятельному приобретению знаний и применению их на практике для решения разнообразных проблем, а также развитие таких навыков, как отбор, анализ и оценка информации, необходимых для выполнения профессиональной деятельности).

Данные технологии позволяют активизировать познавательную деятельность студентов. Их использование даёт хорошие результаты, повышает интерес к занятиям, позволяет сконцентрировать их внимание на главном. Повышение интереса учащихся к изучению предмета, повышение результативности учебной деятельности.

В условиях распространения коронавирусной инфекции особую актуальность приобрели технологии дистанционного обучения. Реализация данных технологий предполагает, что процесс обучения происходит посредством информационных и телекоммуникационных технологий. С одной стороны, дистанционное обучение открывает новые возможности для людей с инвалидностью получать образование, находясь в комфортной для себя среде. С другой стороны, применение дистанционных технологий отрицательно сказывается на процессе профессиональной социализации. Можно отметить ряд трудностей, с которыми столкнулись студенты Московского государственного гуманитарно-экономического университета при переводе на дистанционное обучение:

- отсутствие необходимых технических средств, таких как веб-камера, динамики;
- недостаточный уровень подготовки для работы с персональным компьютером, сложности при освоении программ;
- сложности с восприятием информации, отсутствие невербального взаимодействия между педагогами и студентами;
- повышение уровня нагрузки студента в связи с увеличением самостоятельной работы (например, подготовка презентаций);
- отсутствие личностных коммуникаций между одногруппниками.

Одной из главных задач, стоящих перед преподавателем, является создание ситуации успеха, особенно для неуверенных в своих силах студентов, что будет способствовать формированию мотивации достижения успеха. Использование активных и интерактивных методов обучения позволяет достичь поставленных задач, учитывать и развивать личностные качества студентов, а также формировать профессиональные компетенции будущего специалиста.

Среди форм занятий, использование которых наиболее целесообразно в ходе освоения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью», можно назвать следующие: лекции,

семинары, индивидуальные консультации, деловые и ролевые игры и др.

В качестве методов как способов взаимосвязанной деятельности педагогов и обучающихся, выступают: метод проектов, метод проблемного изложения материала, кейс-метод, интерактивные методы, решение педагогических задач, создание ситуации успеха и неуспеха, метод «портфолио» и др.

Для успешного освоения знаний, а также приобретения компетенций в рамках представленной дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» необходимо создание педагогических условий.

В процессе изучения дисциплины «Психолого-педагогическое сопровождение людей с инвалидностью» педагогу необходимо:

- учитывать индивидуальные особенности каждого студента в зависимости от его состояния здоровья и психофизического развития;
- осуществлять коррекцию коммуникативных умений;
- способствовать формированию профессионально-значимых качеств будущего педагога;
- поддерживать комфортный психологический климат в студенческой группе;
- научить студентов адекватно воспринимать результаты своей деятельности;
- формировать положительную мотивацию у бакалавров к будущей профессии;
- активизировать самостоятельную деятельность студентов.

#### **Критериально-оценочный компонент**

Критериально-оценочный компонент модели включает критерии, показатели, уровни достижения результатов, методику оценки уровня достижения результатов.

Мотивационный – осмысление содержания и значимости профессии; развитие личностных профессионально-значимых качеств, осознание необходимости непрерывного обучения.

Социальный – способность к профессионально-ориентированной социализации.

Рефлексивный – осмысление своей новой социальной роли студента вуза, осознание предъявляемых требований.

Когнитивный – теоретические и практические знания, формируемые у бакалавров, в процессе профессионального образования.

Оценка критериев происходит в зависимости от уровней: низкий, средний, высокий (Таблица 2).

#### **Результативный блок**

Результативный блок модели отражает динамику и успешность профессионально-ориентированной социализации в условиях непрерывного образования.

Таблица 2.

Уровни и показатели формирования профессионально- ориентированной социализации в условиях непрерывного образования

Критерии	Уровни	Показатели
Мотивационный	Низкий	слабая выраженность понимания содержания и значимости профессии; несформированность личностных профессионально-значимых качеств, отсутствие осознания необходимости непрерывного обучения;
	Средний	наличие определенной выраженности понимания содержания и значимости профессии; частичная сформированность личностных профессионально-значимых качеств, присутствие осознания необходимости непрерывного обучения;
	Высокий	четкое понимание содержания и значимости профессии; сформированность представлений о необходимости развития личностных профессионально-значимых качеств, осознание необходимости непрерывного обучения.
Социальный	Низкий	отсутствие способности к профессионально- ориентированной социализации;
	Средний	положительные тенденции к профессионально- ориентированной социализации;
	Высокий	высокая способность к профессионально- ориентированной социализации.
Рефлексивный	Низкий	неприятие своей новой социальной роли студента вуза, отсутствие понимания предъявляемых требований;
	Средний	частичное осмысление своей новой социальной роли студента вуза, частичное понимание предъявляемых требований;
	Высокий	четкое осмысление своей новой социальной роли студента вуза, понимание предъявляемых требований.
Когнитивный	Низкий	отсутствие теоретических и практических знаний, формируемых у бакалавров, в процессе профессионального образования;
	Средний	несистематический характер теоретических и практических знаний, формируемых у бакалавров, в процессе профессионального образования;
	Высокий	наличие глубоких теоретических и практических знаний, формируемых у бакалавров, в процессе профессионального образования.

**Библиографический список**

1. Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.12.2020).
2. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высш. шк., 1991.
3. *Делор Ж. и др.* Международная комиссия по образованию для XXI века. Образование – сокровище. Париж: ЮНЕСКО. 1996. С. 1–102.
4. *Дусенко М.Е., Сгонник Л.В.* Психолого-педагогическое сопровождение развития личности депривированных подростков в условиях детского дома//Современные научные исследования и разработки. № 10(27).2018. с. 328-332.
5. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1984.
6. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев; под ред. В.А. Сластенина. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. 647 с. (Педагогическое наследие).

**References**

1. Federal Law” On Education in the Russian Federation “ of 29.12.2012 N 273-FZ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 12.20).
2. *Verbitsky A.A.* Active training in higher education: contextual approach: Method. manual. M.: Higher School, 1991.
3. *Delor Zh. et al.* International Commission on Education for the 21st Century. Education is a hidden treasure. Paris: UNESCO. 1996. Pp. 1–102.
4. *Dusenko M.E., Sgonnik L.V.* Psychological and pedagogical support for the development of the personality of deprived adolescents in the conditions of an orphanage//Modern scientific research and development. № 10(27).2018. Pp. 328–332.
5. *Ozhegov S.I.* Dictionary of the Russian language by S. I. Ozhegov. M.: Rus. lang., 1984.
6. Pedagogy: lectures / B. T. Likhachev; ed. by V. A. Slastenina. M.: The Humanities, ed. center VLADOS, 2010. 647 p. (Pedagogical heritage).

**САЛТЫКОВА Г.М.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве, художественно-графический факультет, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет  
E-mail: sgm100@mail.ru

**SALTYKOVA G.M.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of fine Arts, Art-Graphic Faculty, Department of Design and Media Technologies in Art, Moscow State Pedagogical University  
E-mail: sgm100@mail.ru

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ДИЗАЙН»

### METHOD OF TEACHING DESIGN IN TEACHING STUDENTS DIRECTIONS TRAINING «DESIGN»

*В статье описывается введение педагогического блока дисциплин по методике преподавания дизайна в обучение студентов направления подготовки «Дизайн». Рассмотрен опыт педагогической практики студентов в процессе дистанционного образования. Материал основан на опыте Московского педагогического государственного университета.*

*Ключевые слова:* дизайн, методика преподавания дизайна, цифровизация образования, информационные и коммуникационные технологии.

*The article describes the introduction of a pedagogical unit of disciplines on the method of teaching design in the training of students in the direction of «Design» training. The experience of teaching students in the process of distance education is considered. The material is based on the experience of the Moscow Teachers' State University.*

*Keywords:* design, design teaching techniques, digitalization of education, information and communication technologies.

Тенденции современного образования в высшей школе предполагают обучение студентов максимально подготовленных к реализации собственных знаний и приобретенных навыков в будущей профессии, востребованных на рынке труда, способных мобильно реагировать на запросы общества, социально-культурной сферы. Формирование единой образовательной среды, открытого образовательного пространства в реалиях сегодняшнего дня ставит перед педагогическим сообществом такие задачи как:

- цифровизация образовательного процесса в различных формах обучения (очное, смешанное, дистанционное);
- использование информационных и коммуникационных технологий;
- формирование нового типа образованности, который должен повысить способность личности адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям жизни.

Среди студентов художественных вузов, изучающих широкий спектр образовательной области «Искусство» будущие дизайнеры несомненно в большей степени нацелены на изучение и использование в проектной деятельности новых цифровых технологий. Это связано со спецификой самого направления подготовки. Дизайн соединяет в себе самые разные навыки, такие как проектирование и комбинирование, работу с цветом и формой, с традиционными и инновационными инструментами и материалами, с графикой и пространством, с реальной и виртуальной средой. Именно эта синтетичность дает

дизайну определенную свободу в поиске новых путей и перспектив развития отечественного образования. В рамках обучения поднимаются такие вопросы как: интерактивные мультимедийные технологии в работе дизайнера, эстетика визуальных форм представления информации, адаптивное дизайн-проектирование, использование различных средств для создания мультимедийного дизайн-проекта, полисенсорность и трансформируемость современного дизайн-объекта и др [3, с. 226]. В учебном плане бакалавров направления подготовки 54.03.01 «Дизайн» можно видеть такие дисциплины как: инфографика, анимация, цифровая живопись, моушн-дизайн, арт-дизайн и др. Обучаясь дизайну творческая личность может найти широчайшие возможности реализации своего потенциала. Современное дизайн-образование трактуется как системная форма создания культуротворческой среды в образовательном пространстве [5, с. 8]. В силу своей специфики дизайн как проектная и художественная деятельность способен интегрировать гуманистическое предметное окружение жизни и деятельности современного человека.

Сегодня важнейшим конкурентным преимуществом являются знания, технологии, компетенции [2, с. 26]. Федеральный государственный образовательный стандарт 54.03.01 направления подготовки «Дизайн» (уровень бакалавриат) предписывает обучение студентов с целью приобретения компетенций для будущего решения ряда задач различных типов профессиональной деятельности, таких как например – проектная,

художественная, педагогическая и др. Именно подготовка к возможной педагогической деятельности является отличительной особенностью обучения студентов в Московском педагогическом государственном университете. В стенах МПГУ соединилось в единое целое направленность на внедрение инновационных технологий и сохранение культурных традиций, накопленных в отечественном образовании. На художественно-графическом факультете, основанном в 1941 году за 80 лет сложилась серьезная научная школа, база подготовки педагогов образовательной области «Искусство». Это позволило сформировать теоретическую и практическую основу необходимых учебных дисциплин. Среди них: Психолого-педагогические основы образовательной деятельности, Психология творчества, Психология восприятия, Методика преподавания дизайна. В блоке практик также есть педагогическая практика. Процесс обучения построен на основе изучения современных образовательных технологий (например, технологии проблемного обучения, технологии проектного обучения, информационно-коммуникационные образовательные технологии и др.).

Методика преподавания дизайна базируется на психологии, физиологии, эргономике и других научных исследованиях деятельности человека, методика изучает сам процесс обучения и воспитания. В процессе освоения дисциплины студенты так же знакомятся с приемами и методами обучения, осваивают планирование учебного процесса, разработку методических материалов для школьников. В рамках дисциплины «Методика преподавания дизайна» студенты изучают компаративистику и сравнительную педагогику. Знания в этих областях помогают в научно-исследовательской деятельности, проведения сравнительно-сопоставительного анализа опыта обучения подрастающего поколения дизайну в России и за рубежом. Среди зарубежных школ обучения дизайну изучается опыт Великобритании, Германии, Франции, Италии и Испании, Японии, США. Рассматривается обучение на разных ступенях образования – от детских садов до колледжей и вузов. Наибольшее внимание уделяется изучению обучению дизайну в рамках эстетических дисциплин в России. Рассматривается опыт обучения в общеобразовательных и художественных школах, в организациях дополнительного образования и др.

Отдельное внимание в рамках освоения методики преподавания дизайна уделяется разделу «Развитие дизайн-мышления и творческих способностей обучающихся». Студенты знакомятся с особенностями преподавания дисциплины, с особенностями обучения школьников на разных возрастных этапах, специфике формирования дизайн-мышления. Студентам необходимы знания о развитии пространственного мышления, наглядно-образного, цветоощущения и др. Становление дизайн-мышления строится на следующих элементах обучения:

- теоретические знания как понятийно-логическая составляющая творческого процесса;

- эстетическое чувство как художественно-образная составляющая творческого процесса;
- практические умения и навыки в процессе проектной деятельности.

Сам процесс обучения школьников должен способствовать развитию таких качеств и способностей учащихся как:

- продуктивное воображение и творческий поиск;
- визуальное восприятие и мышление;
- пространственное мышление и представление;
- сенсомоторные процессы и мнемические способности;
- способности к концентрации и мобильному переключению внимания;
- способности к концептуализации и коммуникации.

Студентам направления подготовки «Дизайн» на практике предстоит познакомить школьников с основными методами художественного проектирования, с вопросами эстетизации мира вещей и организации предметной среды. На первом месте безусловно личность ребенка. С помощью дизайн-деятельности можно способствовать всестороннему развитию образного мышления и творческих способностей обучающихся в рамках эстетических дисциплин.

Подготовка студентов к преподавательской деятельности также включает освоение проектирования образовательных плакатов (как традиционных на печатном носителе, так и цифровых, и интерактивных), наглядных методических материалов. Современные требования к визуально-графической информации образовательного характера меняют характер и подачу таких материалов. Студенты направления дизайн, обладая необходимой базой знаний и навыков, становятся квалифицированными разработчиками таких материалов.

Следующие вопросы, поднимаемые в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности – общие требования к личности учителя-предметника. Студенты узнают о таких требованиях как: гражданская ответственность, стиль научно-педагогического мышления, вариативность мышления, толерантность, потребность к постоянному самообразованию и др. Педагогический процесс, как и дизайн-деятельность, «живой» процесс, который должен развиваться, соответствовать требованиям социума, культуры в обществе, реалиям конкретного временного периода.

Обучение подрастающего поколения дизайн-деятельности позволяет студентам в процессе педагогической практики применять широкий спектр образовательных технологий. В рамках дисциплины «Методика преподавания дизайна» они осваивают как традиционные образовательные технологии, так и такие технологии как: технологии проблемного обучения, игровые технологии, технологии проектного обучения, интерактивные технологии, информационно-коммуникационные образовательные технологии и др. Так например технологии проектного обучения максимально близки, по сути, к процессу выполнения

профессионального дизайн-проекта. Выполнение проекта предполагает совместную деятельность (в процессе обучения – учебно-познавательную) группы лиц (обучаемых), направленную на выработку концепции (общая идея проекта школьников), установлении цели (что проектируем), задач (что для этого надо сделать), хода проектных действий (кто, чем занимается, в какой временной период, как эти действия должны привести к ожидаемому результату). Проектные технологии также могут включать исследовательский и информационный проект, характеризующиеся так же эвристической направленностью. Последние общемировые трудности, связанные с ограниченными условиями образовательного процесса, показали особую востребованность информационно-коммуникационных образовательных технологий. Применение именно таких технологий позволяет организовать образовательный процесс с применением специализированных сред и технических средств работы с информацией. Студенты направления подготовки «Дизайн», обладая необходимыми компетенциями, достаточно легко осваивают принципы построения учебного процесса на основе таких технологий.

Внедрение дизайна в рамках обучения школьников дисциплинам образовательной области «Искусство» позволяет учащимся освоить не только изобразительную, но и техническую грамоту. Сложности (вплоть до полного отсутствия) с обучением черчению в школе давно известны в педагогическом сообществе. На занятиях дизайн-деятельностью ребенок легко осваивает и такую сложную область как проектная графика. В рамках подготовки к педагогической деятельности студенты часто разрабатывают занятия и мастер-классы с использованием макетирования и моделирования. В зависимости от обстоятельств или возможностей образовательной среды макет или модель можно получить или традиционным способом (выклеивание форм на основе разверток), или с использованием современных компьютерных технологий (выстраивание форм с помощью компьютерных программ и получение модели с помощью 3-D принтера). Для работы с группой школьников могут быть предложены такие темы как: «Фантастический город», «Летательный аппарат будущего», «Ретро авто-парк» и др. Для осуществления идеи ребенку потребуется освоение основ черчения, а именно: видов, разверток, возможно построение трехмерных изображений, освоения необходимых компьютерных программ. Студенты направления подготовки «Дизайн» легко справляются с планированием и проведением таких занятий, а школьники получают возможность освоить основы технической грамоты, применить современные технологии и получить осязаемый результат своей творческой задумки. Именно такой результат способен максимально мотивировать ребенка в дальнейшей образовательной и творческой деятельности.

С 2020 года большинство образовательных орга-

низаций различного уровня были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Студенты художественно-графического факультета Института изящных искусств МПГУ оказались в непростых условиях, которые требовали скорейшего освоения новых форм учебного процесса. Анализ результатов этой деятельности показал, что именно студенты направления подготовки «Дизайн» наиболее успешно по сравнению с другими направлениями справились с поставленной задачей. Они свободно проводили дистанционные занятия и мастер-классы со школьниками, разрабатывали презентационные и интерактивные материалы к урокам, снимали обучающие видео, проектировали анимационные учебные ролики. Студентов также приглашали провести некоторые обучающие занятия по разработке современных цифровых обучающих ресурсов для студентов направления подготовки ИЗО. Безусловно будущему профессионалу, готовящегося к педагогической деятельности необходимо владение доступными технологиями. Это позволяет иначе мыслить, яснее передавать суть учебного материала, грамотнее структурировать и проектировать образовательный процесс в целом [4, с. 189]. Также положительным результатом освоения студентами методики преподавания дизайна стала заинтересованность в продолжении обучения в магистратуре и аспирантуре с педагогическим уклоном. Опыт МПГУ – введение блока дисциплин по методике преподавания дизайна в обучении студентов направления подготовки Дизайн в целом соответствует Концепции художественного образования в Российской Федерации.

На различных международных и всероссийских научно-практических конференциях неоднократно отмечалось, что высшая школа как форма независимой творческой лаборатории обладает потенциалом нахождения и уточнения современных основ дизайна, сфер профессиональной дизайнерской деятельности, методов дизайнерского мышления, а также миссии дизайна в современном обществе [4, с. 116]. Дизайн как вид деятельности сам является универсальным инструментом формирования и воспитания творческой личности. Будущий дизайнер, обладающий знаниями и навыками преподавания безусловно может стать отличным профессионалом в обучении школьников эстетическим дисциплинам. Задача вуза безусловно на любом этапе – развивать в студенте индивидуальность [1, с. 97].

Профессиональное становление будущих дизайнеров на современном этапе происходит в рамках тенденций изменений дизайн-образования в высших учебных заведениях мира. Результатом практикоориентированности обучения каждый год становятся целевые проекты студентов, часть из которых реализованы как составляющая образовательного процесса художественных школ, лицеев и колледжей, организаций дополнительного образования, различных социально-культурных центров Москвы и других городов России [6].

### Библиографический список

1. Дизайн. Почему это шедевр. 80 уникальных историй предметов; [пер. с англ. И. Филипповой] М.: Синдбад, 2015. 224 с.
2. Основное содержание послания президента РФ В.В. Путина Федеральному собранию. М.: Российская Газета, 2018. 40 с.
3. *Салтыкова Г.М.* Технологии в дизайн-образовании в высшей школе [Текст] / Г.М.Салтыкова // Преподаватель XXI век. 2018. №2 часть 1. С. 223–230
4. Сборник материалов Всероссийской научной конференции «Единая образовательная среда в сфере искусства и дизайна как фактор формирования и воспитания творческой личности» М.: МГХПА им. С.Г.Строганова, 2017. 396 с.
5. *Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М.* Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития / Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. Екатеринбург, 2004. издательство «Аква-пресс», 2004 240 с.
6. *Хворостов Д.А.* Применение ролевой профессионально-ориентированной игры в подготовке студентов-дизайнеров // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №4 (77). 2017. С. 345–348.

### References

1. Biblical Design List. Why it's a masterpiece. 80 unique stories of items; M.: Sinbad, 2015. 224 p.
  2. The main content of Russian President Vladimir Putin's message to the Federal Assembly. M.: Russian Newspaper, 2018. 40 p.
  3. *Saltykova G.M.* Technology in Design Education at the High School "Text" / G.M.Saltykova // Teacher of the 21st century. 2018. No.2 part 1. Pp. 223–230.
  4. Collection of materials of the All-Russian Scientific Conference "United Educational Environment in Art and Design as a Factor in the Formation and Education of a Creative Personality" M.: МКНРА by S.G. Stroganov, 2017. 396 p.
  5. *Tkachenko E.V., Kozhukhovskaya S.M.* Design-education. Theory, practice, trajectory of development / Tkachenko E.V., Kozhukhovskaya S.M. Yekaterinburg, 2004. Aqua-Press Publishing House, 2004. 240 p.
  6. *Khvorostov D. A.* The use of role-playing professionally-oriented games in the preparation of design students // Scientific notes of the Orel State University. Scientific journal. Series: Humanities and Social Sciences. №4 (77). 2017. Pp. 345–348.
-

**САТКОВСКАЯ О.Н.**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка МГИМО МИД России  
E-mail: o.satkovskaja@mail.ru

**SATKOVSKAIA O.N.**

Assistant Professor, Candidate of Philological Sciences,  
Department of German Language, MGIMO University  
E-mail: o.satkovskaja@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧЕНИКОВ К ОСВОЕНИЮ ЯЗЫКА

### USE OF FICTION TEXTS IN GERMAN LANGUAGE LESSONS AS AN ADDITIONAL MOTIVATION OF PUPILS TO LEARN THE LANGUAGE

*В статье рассматривается возможность использования художественных текстов на уроках немецкого языка с целью дополнительной мотивации учеников к освоению иностранного языка и развитию языковой и социальной личности подростка. Предлагается список учебных целей и типология упражнений на уроках с использованием литературных произведений.*

*Ключевые слова:* коммуникативно-деятельностный подход, литературная компетенция, языковая личность, учебная цель, литературный текст.

*The article considers the possibility of using literary texts in German lessons in order to further motivate students to master a foreign language and develop the language and social personality of a teenager. A list of learning goals and a typology of classroom exercises using literary works are proposed.*

*Keywords:* communicative-activity approach, literary competence, linguistic personality, educational goal, literary text.

Всем известно, что позиции немецкого языка в российских школах значительно слабее английского языка, что вызывает определенное беспокойство. О стабильно низком интересе к изучению немецкого языка говорят цифры: число участников ЕГЭ по немецкому языку, например, в Орловской области колеблется в последние 10 лет между 7 и 14. В 2021 количество желающих связать свою профессиональную жизнь с немецким языком составило 9, и не все показали достаточно хороший результат, чтобы продолжить лингвистическое образование.

За последнее десятилетие предпринималось много усилий со стороны немецкого культурного центра им. Гете (г. Москва) оптимизировать процесс преподавания немецкого языка в школах России и конкретно г. Орла. Регулярные повышения квалификаций учителей проводились не только НКЦ им. Гете, но и ведущими экспертами ЕГЭ по немецкому языку. Постоянно организуются семинары и вебинары для учителей школ региона. По окончании кампании ЕГЭ председателем предметной комиссии ежегодно формируется пакет рекомендаций, призванных улучшить процесс подготовки к сдаче единого экзамена. Но, если нет желающих, то и говорить об оптимизации не приходится. Поэтому многие преподаватели и учителя, озабоченные судьбой немецкого языка в орловских школах, а, соответственно, и на языковых и неязыковых факультетах университетов города, предлагают различные мероприятия и учебные формы, которые могут способствовать мотивации к изучению немецкого языка. Так, преподаватели ОГУ им. И.С. Тургенева И.В. Азарова и М.В. Якушев в своей

статье говорят об обоснованном применении театральной педагогики в процессе формирования мотивации и познавательной активности и представляют не только теоретическое обоснование, но и практическую реализацию этой методики на конкретном примере [1].

Использование художественных текстов на занятиях по ИЯ в школе вызывает массу вопросов и в первую очередь - это вопрос о роли и функции литературы в процессе преподавания и изучения в нашем случае немецкого языка, а также о том, является ли вообще целесообразными рассуждения о литературоведческих исследованиях, если речь идет о преподавании иностранного языка, ср. [7]

Что такое литература и нужна ли она на занятиях ИЯ? Существует много дефиниций, что такое литература, еще больше написано о ее содержании [2, 3, 4, 6]. Что касается литературы в контексте преподавания иностранного языка, то литературные тексты в специализированной дидактико-методической литературе упоминаются в аспектах «чтение» и «страноведение». В учебниках немецкого языка отечественных и немецких издательств нечасто встретишь литературные тексты. С момента развития коммуникативной дидактики использование художественных текстов в учебниках значительно сократилось, потому что такие тексты не отвечают коммуникативной компетенции: язык должен быть однозначным, стандартным. Основной функцией языка в коммуникативной дидактике считается возможность обмена информацией с целью быть понятым, т.е. языковое действие должно нести строго прагматиче-

ский характер, не допускающий двойственного толкования, в то время, как литературный язык считается мало коммуникативным языком. *Swantje Ehlers* считает язык литературы очень сложным, громоздким и слишком далеким от требований повседневной коммуникации, ср.: *“zu schwierig, zu lang, zu weit weg von den Anforderungen alltäglichen Kommunaktion”* [8], чтобы его активно использовать на занятиях по иностранному языку.

В учебниках предпочитают использовать тексты, написанные на однозначном, повседневном, стандартном языке, которые выполняют референциальную, т.е. информирующую функцию.

С развитием коммуникативно-деятельностного подхода в дидактике на уроках по иностранному языку, включая и литературу, ученики могли себя проявить “творцами”, дописывая произведения, инсценируя, создавая мультфильмы, картины, фильмы и т.п. Использование литературных произведений дает огромную палитру возможностей, которые смогут привнести что-то очень важное в процесс освоения языка. Профессор университета Йены *Stefan Matuschek* обозначил литературу как языковую симуляцию жизненных миров, т.е. мы, читая какое-то произведение, становимся свидетелями опыта автора, и он проходит через нас со всеми нашими представлениями, привычками, фантазиями. Литература – это не информация, не коммуникация, она возбуждает воображение, заставляет думать, действовать. Художественный текст – это не только творчество, субъективность, удовольствие, это живая рука автора, которая толкает вперед познавать новый мир, иногда выраженный причудливым, витиеватым языком. [ср.:10].

Так для чего же использовать литературу в обучении иностранному языку? Если учитель иностранного языка хочет использовать литературный текст на уроке, то он всегда должен определить учебную цель: для чего он берет то или иное произведение, что он намерен получить в конце занятия.

Можно предложить следующий список учебных целей, которые разделяют многие коллеги и которые в своей статье приводит М.А. Кузина:

– мотивация: короткие стихи, простые или забавные тексты могут заинтересовать, развеселить учащихся; литературные тексты обращаются к учащемуся не только на когнитивном уровне, но и на эмоциональном. Когда учитель выбирает правильный текст, который соответствует уровню и интересам учеников, ученики обычно увлечены и хотят читать.

– обучение страноведению изучаемого языка: литература дает возможность познакомиться с культурой страны через литературные тексты, например, известные писатели, произведения которых отражают эпоху, менталитет, обычаи, социальную информацию, могут быть переданы в литературных текстах;

– расширение и углубление словарного запаса: литературные тексты особенно богаты точными словами, которые обычно не встречаются в повседневных текстах. Необязательно читать классических авторов,

существует также хорошая современная молодежная литература” [5], (современные авторы пишут интересные рассказы, хорошо выражают себя и обладают большим словарным запасом). Даже простые тексты могут способствовать расширению словарного запаса на низком уровне владения языком;

– развитие языковых навыков (литература как часть языковых уроков): литература – это хорошая возможность углубить языковые навыки, например, можно обучать навыку чтения; рифмы и стихи – отличный способ попрактиковаться в произношении, интонации;

– использование текстов “как инструмент изучения или тренировки грамматики; прозаические тексты, а также простые песни и стихи подходят для тренировки синтаксических и морфологических структур; целые предложения могут, например, заучиваться наизусть и особенно легко запоминаться по рифмам и ритму; предложения и абзацы могут преобразовываться или заменяться синонимичными формами (существует огромная палитра упражнений);

– повод для обсуждения различных тем, обозначения проблем; выявление плюсов и минусов аргументов, выражение собственного мнения, разработка тем, которые были затронуты на уроках иностранного языка;

– развитие компетенции в области анализа текста (литература как дополнительный предмет вне языковых уроков): ученики обучаются распознавать лингвистические характеристики и стилистические особенности текста (на продвинутом уровне);

– строить гипотезы и интерпретировать тексты: художественные тексты часто неоднозначны и могут пониматься по-разному. Это, пожалуй, одна из самых сложных задач, потому что правильная или правдоподобная интерпретация основана на точном понимании текста и часто опирается не только на элементы, присутствующие тексту, но и на элементы вне текста (страноведческая информация) (продвинутый уровень владения языком);

– творческая работа с литературными текстами («коммуникативно-деятельностный подход»: основное внимание уделяется не разговору о текстах, а о том, что можно делать с текстами): можно попросить учащихся закончить текст, написать собственные литературные тексты на основе шаблонов, написать пародию на текст, изменить результат рассказа, преобразовать текст в пьесу. Именно эти задания мотивируют учеников больше всего” [5].

Работа с художественными текстами на основе коммуникативно-деятельностного подхода всегда вызывает живой отклик у обучающихся. Из своего опыта работы в группах студентов неязыковых факультетов вузов могу констатировать, что почти 90% обучающихся положительно оценивают работу на “литературных” занятиях: после каждого занятия с использованием художественных текстов в группах студентов (до 10 человек) проводился опрос, в котором студенты должны были представить свое мнение по четырем критериям (мотивация, результат, доступность материала, желание

использовать литературные тексты впредь) по шкале от 0-10. Почти все за редким исключением оценивали эти занятия максимально по десятибалльной шкале по всем названным критериям. Непринятие этих занятий, как правило, связано с субъективным восприятием вообще учебной деятельности в конкретный момент времени.

Коммуникативно-деятельностный метод особенно подходит для уроков с начинающими изучать язык. Но творческие задания можно успешно применять на любом языковом уровне. В таких обучающих ситуациях обычно избегают итоговой оценки, то есть за успеваемость не выставляются оценки, а только аналитический комментарий имеет формирующую функцию. Сила формирующего анализа состоит в том, что он направлен на улучшение обучения: в такой ситуации интересен сам процесс обучения, развитие компетенций и поощрение мотивации к обучению.

Вот некоторые из наиболее интересных и подходящих для школьников заданий, способных не только мотивировать, но и развивать их творческий потенциал:

1. Составьте самостоятельно текст из его частей, например, воссоздайте стихотворение из отдельных строф или слов, разместите фрагменты прозаического текста в правильном порядке.

2. Распутайте текст, например, текст содержит строфы из стихотворения, которые Вы должны идентифицировать и извлечь в задуманном порядке или текст содержит две разные истории, которые нужно различить.

3. Вставьте пропущенные слова, предложения.

4. Создание одиннадцатисловья (*Elfchen*), короткое стихотворение заданной формы. Оно состоит из одиннадцати слов, которые распределены по пяти строкам в фиксированной последовательности. Для каждой строки формулируется требование, которое может варьироваться в зависимости от дидактических целей. По дидактическим причинам одиннадцатисловье в основном используется на уроках начальной школы, но часто также и на уроках иностранного языка. Цель обучения - стимулировать творчество и коммуникабельность. Кроме того, содержание и правила можно подавать и изучать в игровой форме.

5. Напишите нерифмованный акростих к своему имени или по какой-либо теме (любовь, война, природа). Акростих (АКРОСТИХ (ἀκρὸς – крайний, στίχος – стих), – это стих, в котором первые буквы каждой строки читаются один за другим и имеют смысл.

6. Закончите текст самостоятельно (например, рассказ).

7. Напишите возможное продолжение к тексту.

8. Придумайте название текста или стихотворения.

9. Перепишите текст в другом жанре, например, стихотворение в форме короткого прозаического текста.

10. Разыграйте отрывок.

11. Создайте комикс.

12. Создайте коллажи из изображений для текста.

13. Подберите подходящую музыку к отрывкам текста.

14. Поэкспериментируйте с различными способами представления текста, например, прочтите текст сердитым, жалким, командным тоном.

Дидактизированная работа с литературными текстами не только призвана пробудить интерес к изучаемому языку, истории и культуре страны, но и в целом будут способствовать формированию литературной компетенции, т.е. необходимо развивать навык чтения и понимания художественных текстов на иностранном языке. В наше время интернетным приложениям и социальным сетям с краткими и прагматическими текстами с использованием эмодзи и т.п. не хватает полноценных текстов с большим количеством эпитетов, фразеологизмов, которые могут пробудить интерес к чтению литературы и на родном языке, а это значит, что школьник не будет развиваться как языковая личность. Под термином «языковая личность» лингвисты подразумевают человека, способного общаться с носителями культуры иностранного языка, обмениваться идеями по обсуждаемым проблемам, демонстрировать знания об иноязычной культуре, ее носителях и различных аспектах жизни, а также представлять культуру родного языка. Термин впервые появился в книге немецкого языковеда *Johann Leo Weisgerber* «Родной язык и формирование духа» 1927 года. Художественная литература является одним из важнейших компонентов развития языковой личности обучаемых по причине своей культурологической насыщенности. Профессор философии Свободного университета Берлина *Peter Bieri* объясняет разницу между чтением научных текстов, когда мы ищем ответы на интересующий вопрос и получаем много идей, и художественной литературы, и по этому поводу он пишет: *“Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein begriffliches Repertoire größer geworden ist, nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden. Das hat zur Folge, dass auch seine Beziehungen zu den Anderen differenzierter und reicher werden. Das gilt vor allem für die Fähigkeit, die wir Einfühlungsvermögen nennen.”* [9] (Читающий художественную литературу узнает что-то другое: как можно говорить о мыслях, желаниях, чувствах человека. Он узнает, что можно по-другому воспринимать вещи, иначе, чем он привык. Другая любовь, другая ненависть. Он выучивает новые слова и метафоры для передачи своей духовной жизни. Он может передавать нюансами пережитое, так как его понятийный репертуар стал обширнее, и это дает ему возможность воспринимать все более дифференцированно. Это приводит к тому, что и его отношения к другим становятся богаче и разнообразнее. И это важно прежде всего для способности, которую мы называем эмпатией. - перевод наш - О.С.).

Развитие всесторонне развитой личности в школе должно требовать наряду со специальными знаниями формирование способности сочувствовать другим, иначе все остальное теряется в цене. Литература призвана

развивать способность сопереживать, поэтому нужно использовать любую возможность знакомить подрастающее поколение с произведениями, формирующих их языковую и социальную личность.

### Библиографический список

1. *Азарова И.В., Якушев М.В.* Использование элементов театрализации в процессе формирования познавательной активности обучающихся в контексте полипарадигмального подхода в обучении иностранным языкам // Ученые записки Орловского государственного университета. 2020. № 3 (88). С. 117–120
2. *Володина О.В.* Условия и особенности восприятия и понимания иноязычной литературы // Вестник КемГУ, 2013. №4 (56). URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-inoazychnoy-literatury> (дата обращения: 08.08.2021).
3. *Гильманова А.А., Никитина С.Е., Даминова Э.Р.* Использование художественных текстов для обучения чтению на иностранном языке // Международный научно-исследовательский журнал, 2016. № 4 (46) том 3. С. 17–21. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke/viewer> (дата обращения: 08.08.2021).
4. *Конколь М.М.* Коммуникативная компетенция и художественная литература в изучении иностранных языков // European Scientific Conference: сборник статей XII Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 187–190. <https://publications.hse.ru/chapters/57077728> (дата обращения: 08.08.2021).
5. *Кузина М.А.* Использование стихотворений при обучении немецкому языку как второму иностранному // Научная мысль, 2013. № 2–3 (10). С. 70–73. [https://elibrary.ru/query\\_results.asp](https://elibrary.ru/query_results.asp) (дата обращения: 08.08.2021).
6. *Морозова И.Г.* Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции. Под науч. редакцией: Н. Карлик СПб.: Государственная полярная академия, 2012. С. 317–327. URL:<https://publications.hse.ru/chapters/57077728> (дата обращения: 08.08.2021).
7. *Altmayer C., Dobstadt M., Riedner R.* Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache//Erich Schmidt Verlag GmbH - Berlin, Pp. 3–10.
8. *Bieri P.* Bildung beginnt mit Neugierde. // ZEITmagazin LEBEN, 02.08.2007 Nr. 32. URL: <http://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri> (дата обращения: 08.08.2021).
9. *Ehlers S.* Literarische Texte im Deutsch-als-Fremd-und Zweitsprache-Unterricht. Gegenstände und Ansätze. In: H.-J. Krumm et al (Hg.), 2. Halbbd., Pp. 1530–1544.
10. *Matuschek S.* Was heißt: „Literatur lesen lernen?“ // didaktikdeutsch.de. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/2511920/1-was-heisst-literatur-lesen-lernen-stefan-matuschek-erlauben-> (дата обращения: 08.08.2021).

### References

1. *Asarova I.V., Yakushev M. V.* Using elements of theatricality in the process of formation of students cognitive activity in the context of a polyparadigmatic approach to teaching of foreign languages // Scientific notes of the Orel State University. 2020. № 3 (88). Pp. 117–120.
2. *Volodina O.V.* Conditions and peculiarities of perception and understanding of foreign language literature // Bulletin of the KemSU, 2013. №4 (56). [Electronic resource]. – Mode of access: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-osobennosti-vospriyatiya-i-ponimaniya-inoazychnoy-literatury>
3. *Gilmanova A.A., Nikitina S.E., Daminova E.R.* The use of literary texts to teach reading in a foreign language // International Research Journal, 2016. No. 4 (46) volume 3. Pp. 17–21. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-hudozhestvennyh-tekstov-dlya-obucheniya-chteniyu-na-inostrannom-yazyke/viewer>
4. *Konkol M.M.* Communicative competence and fiction in the study of foreign languages // European Scientific Conference: collection of articles of the XII International Scientific and Practical Conference. Penza: ICNS “Science and Education”, 2018. Pp. 187–190. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://publications.hse.ru/chapters/57077728>
5. *Kuzina M.A.* The use of poems in teaching German as a second foreign language // Scientific Thought, 2013. № 2–3 (10). Pp. 70–73. [https://elibrary.ru/query\\_results.asp](https://elibrary.ru/query_results.asp) (дата обращения: 08.08.2021).
6. *Morozova I.G.* The use of literary texts for the formation of socio-cultural competence in the process of teaching a foreign language in universities // Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages: Materials of the third international scientific conference. Under scientific. edited by: N. Karlik SPb.: State Polar Academy, 2012. Pp. 317–327. [Electronic resource]. – Mode of access: URL:<https://publications.hse.ru/chapters/57077728>
7. *Altmayer C., Dobstadt M., Riedner R.* German as a Foreign Language. Journal on Theory and Practice of German as a Foreign Language // Erich Schmidt Verlag GmbH - Berlin, Pp. 3-10.
8. *Bieri P.* Education starts with curiosity. // ZEITmagazin LEBEN, 02.08.2007 Nr. 32. [Electronic resource]. – Mode of access: URL: <http://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri>
9. *Ehlers S.* Literary texts in German as a foreign and second language lessons. Objects and approaches. In: H.-J. Krumm et al (eds.), 2nd half volume, Pp. 1530-1544.
10. *Matuschek S.* What does it mean: “Learn reading literature?” // didaktikdeutsch.de. [Electronic resource]. – Mode of access: URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/2511920/1-was-heisst-literatur-lesen-lernen-stefan-matuschek-erlauben->

**СЕЛИВЕРСТОВ С.А.**

аспирант кафедры педагогики и психологии,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет  
E-mail: seliverstovsa@gmail.com

**SELIVERSTOV S.A.**

Graduate Student at the Department of Pedagogy and  
Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical  
University  
E-mail: seliverstovsa@gmail.com

## ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ-ШТУРМАНОВ

### ACTIVITY APPROACH AS A PRACTICE-ORIENTED BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL QUALITIES OF CADETS OF AVIATION NAVIGATORS

*В данной статье используется деятельностный подход, а предметом исследования выступает образовательная деятельность как средство развития и формирования ПВК курсантов-штурманов на практико-ориентированной основе. Деятельностный подход, рассматриваемый в рамках исследования, как практико-ориентированная основа формирования профессиональных качеств курсантов-штурманов выступает, как основной предмет изучения. На наш взгляд, он составляет основу формирования профессиональных качеств курсантов-штурманов, поскольку именно для данной специальности лётное обучение становится основополагающей практико-ориентированной педагогической деятельностью, необходимой для овладения требуемыми компетенциями.*

*Ключевые слова: деятельностный подход, практико-ориентированная основа, профессионально важные качества личности, военный авиационный штурман, курсант-штурман, профессиональная деятельность.*

*In this article I use an activity-based approach. The subject of the research is educational activity as a means of developing professionally important qualities of cadets. It is formed on the basis of the implementation of practical tasks. The article examines the activity approach as a practice-oriented basis for the formation of professional qualities of cadets of aviation navigators. The activity approach is the basis for the formation of professionally important qualities of cadets of aviation navigators. Flight training is a fundamental practically oriented pedagogical activity in the process of development and formation of professionally important qualities of an aviation navigator cadet.*

*Keywords: activity approach, practically oriented basis, professionally important personality traits, military aviation navigator, cadet aviation navigator, professional activity.*

Система военного образования является частью образовательного пространства Российской Федерации, будучи обусловленной в своем развитии не только государственной политикой в сфере образования, но также и обороны, что ставит ее в довольно специфическое положение. Ведь понятно, что любые, даже незначительные, изменения социально-экономической и военно-политической обстановки в государстве и за его пределами расширяют круг задач, решаемых вооруженными силами. Именно они требуют от современного военного и высокого профессионализма, и способности квалифицированно решать сложные служебно-боевые задачи. При этом военно-технический прогресс, обуславливающий оснащение современной армии техникой и вооружением новейшего поколения, требует достаточно высокой квалификации практико-ориентированных военных специалистов, способных сочетать фундаментальную теоретическую подготовку с навыками, направленными на обеспечение эксплуатации высокотехнологичных боевых систем [7].

Уточним, что изменения в системе военного образования направлены не только на повышение уровня профессиональной, но и военно-профессиональной

подготовки военных кадров. Вкупе с ярко выраженными личными качествами, такими, как, к примеру, инициативность и целеустремленность, они способствуют оперативному достижению как частных высоких результатов в профессиональной деятельности, так развития системы военного образования, в целом. Понятно, что в таких условиях, диктуемых уровнем развития современного общества, основной стратегической задачей обеспечения национальной безопасности страны, безусловно, должно становиться повышение качества профессионального образования в военных вузах.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования в качестве конечного результата обучения курсантов военных вузов называют освоение курсантами образовательных программ, формирующих общепрофессиональные и военно-профессиональные компетенции. В то же время, некоторые исследователи указывают на то, что они не предъявляют требования к формированию у них профессионально-важных качеств (ПВК), что, несомненно, обусловлено спецификой образования в военном вузе: «...ПВК будущего специалиста являются метапредметной категорией, которые

развиваются и формируются при формировании у курсанта общекультурных и профессиональных компетенций» [4, с. 160–171]. Именно это объясняет невозможность одновременного измерения и оценивания уровня ПВК. Для специфической среды курсантов он устанавливается только по результатам экспертных оценок преподавателей дисциплин, командиров и летно-инструкторского состава.

Уделяя внимание деятельностному подходу к образовательной деятельности как средству развития и формирования ПВК курсантов-штурманов на практико-ориентированной основе следует, прежде всего, уделить внимание терминологии. Деятельностный подход, вслед за В. Н. Сагатовским, мы определяем как «методологическое направление исследования, включающее в себя описание, объяснение и проектирование различных предметов» [6, с. 70]. Данные предметы подлежат научному рассмотрению с позиции категории «деятельность», а методология в общем виде сводится к изучению любого деятельностного феномена, предполагающего анализ его структуры и генезиса (см. В. Д. Шариков [12], В. С. Швырев [13]).

Полагаясь на данные исследования, мы рассматриваем деятельностный подход как сложное новообразование, которое в ходе педагогической деятельности проходит несколько этапов. Оно интегрировано в структурно-логическую схему междисциплинарных взаимодействий, обуславливая формирование профессиональных компетенций и необходимых ПВК курсантов-штурманов. При этом специфика данных компетенций не только определяется целью и мотивами обучения, но и состоит из способов выполнения действий и реализации умений.

Предлагаемый нами к анализу деятельностный подход позволяет, как объяснять собственно педагогические категории (например, воспитание, обучение, развитие личности), так и использовать особые (деятельностные) механизмы на практике для формирования личности курсанта-штурмана. Основные компоненты деятельности летно-инструкторского состава, преподавателей и курсантов-штурманов мы также предлагаем рассматривать в единых методологических позициях. Основываясь на результатах монографического исследования «Педагогическое исследование: содержание и представление результатов» [15], мы предполагаем, что это необходимо для того, чтобы иметь возможность раскрыть природу их взаимодействия. Отметим здесь, что применительно к нашему исследованию деятельностный подход позволяет:

- изучить специфические особенности деятельности всех курсантов-штурманов;
- на основе полученных данных сформировать ПВК курсантов-штурманов в качестве базового компонента профессиональной подготовки;
- выстроить педагогический процесс в соответствии со спецификой обучения курсантов-штурманов, связанной с непрерывной сменой различных видов деятельности в соответствии с конкретными компонентами

педагогической деятельности и требованием выявления индивидуальных способностей курсантов-штурманов [3];

- организовать процесс формирования ПВК курсантов-штурманов в интегральной связи межпредметного взаимодействия, ориентируясь на получение курсантами профессионального опыта;

- на практике внедрять психолого-педагогический инструментарий формирования ПВК, включающий методы, формы, средства, направленные на активизацию мыслительной деятельности курсантов-штурманов, а также выявлению индивидуальных способностей и личностных свойств личности обучаемых;

- проводить мониторинг формирования и развития ПВК курсантов-штурманов, обуславливая возможность откорректировать педагогический процесс по необходимости.

Отметим здесь, что педагогическую деятельность по формированию профессиональных качеств у курсантов-штурманов мы определяем как профессиональную деятельность в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. При этом результат педагогической деятельности, в целом, равнонаправлен обусловлен совместной деятельностью преподавателя, инструктора и курсанта-штурмана, а формирование и развитие требуемых ПВК у обучаемых проходит более эффективно при соблюдении ряда условий:

- 1) преподаватель и инструктор в своей деятельности должны быть ориентированы как на результаты процесса, так и на способы их достижения;

- 2) сама модель формирования ПВК должна быть практико-ориентированной и направлена на последовательное формирование профессионального опыта обучаемых. Под практико-ориентированным педагогическим процессом мы понимаем процесс формирования профессионального опыта у курсанта-штурмана при погружении его в профессиональную среду в ходе педагогической деятельности, а также процесс передачи духовно-практического опыта от педагога к обучаемому в ходе производственной и преддипломной практики. Кроме того, этот термин предполагает профессионально-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков будущих специалистов [7, с. 228–231].

Вслед за Н. Н. Солодовником мы связываем такой практико-ориентированный педагогический процесс с деятельностным подходом, предполагая, что это позволяет курсантам-штурманам максимально эффективно использовать возможности контекстного изучения необходимых дисциплин, решая задачу по формированию социально- и профессионально-значимых компетенций, что является более «высокой степенью развития» обучаемого, нежели получение знаний, умений, навыков, поскольку формирование подобного опыта профессиональной деятельности является внутренним

условием движения личности к поставленной цели, выступая маркером готовности обучаемого к конкретным действиям и операциям на основе полученных знаний, умений и навыков [7, с. 228–231].

Поскольку в военном вузе интегрированы разные виды деятельности: учебная, педагогическая, научная и будущая профессиональная деятельность, которую осваивают курсанты-штурманы, – то реализация наиболее оптимальных педагогических процессов предполагает использование в педагогике военного вуза деятельностного подхода как основополагающей методологической базы. В результате подготовки обучаемых в военном вузе должен быть сформирован целый ряд компетенций и профессиональных качеств, направленных на решение задач в области лётной эксплуатации и применения авиационных комплексов.

Основным направлением решения данной задачи в вузе является лётное обучение, благодаря которому курсанты получают профессиональный опыт своей будущей профессии военного авиационного штурмана.

В период лётного обучения происходит полное проявление полученных знаний, умений и навыков, формируется суть контекстного формирования ПВК курсанта-штурмана. Совершенствование процесса подготовки будущих штурманов при этом проходит через развитие личности курсанта, смены его пассивной позиции на активную и практическую направленность в обучении.

Основными задачами лётного обучения, как важнейшей части профессиональной подготовки курсанта-штурмана, являются:

- закрепление теории;
- формирование необходимого практического опыта;
- знакомство со спецификой профессиональной деятельности;
- воспитание профессиональной культуры и стиля поведения;
- формирование профессиональных качеств личности специалиста;
- умение не только ставить цели и формулировать профессиональные задачи, но и осуществлять взаимодействие с другими членами экипажа.

В качестве цели лётного обучения можно определить:

- формирование у курсантов профессиональных навыков в выполнении полетов на учебно-штурманском самолете, ознакомление с психофизиологическими особенностями труда летного состава;
- формирование практических навыков эксплуатации авиационной техники;
- развитие профессиональных качеств военного авиационного штурмана.

Совокупными задачами преподавателей и летно-инструкторского состава военного вуза в процессе обучения курсантов является:

- определение их профессиональной пригодности к выбранным специальностям;

- прохождение лётной штурманской подготовки курсантов на воздушном судне (вывозные, контрольные, зачетные и тренировочные полёты с учебных и рабочих мест);

- выработка у курсантов умений и навыков в выполнении воздушной навигации при полетах в районе аэродрома и по маршруту, боевого применения по наземным целям с использованием геотехнического и радиотехнического оборудования.

Лётное обучение в целом имеет комплексный характер, обусловленный сложной многоканальной и иерархической структурой. Его обычно проводят в три этапа [5]:

- теоретический;
- тренажерный;
- лётный (в структуре лётной подготовки можно выделить наземную, предварительную, предполетную подготовку, а также учебно-тренировочные полёты и разбор полетов).

В целом, как видим, лётное обучение способствует подготовке авиационного штурмана, способного компетентно выполнять весь комплекс профессиональной деятельности, предусмотренный квалификационными требованиями.

Лётное обучение предполагает этап группового обучения, который организуется и проводится в составе лётной группы в количестве 12–25 курсантов.

Необходимо сказать, что подобная подготовка в «группе» характеризуется 2-мя факторами: не только ограниченной возможностью учебно-материальной базы военного вуза, но и социально-дидактической потребностью сформировать у обучающихся ЗУН и умение выполнять работу в составе группы (в экипаже). Подобная «работа в команде» – одна из основных профкомпетенций, которые предписаны ФГОС, поэтому она характеризует умение курсантов:

- демонстрировать правильную рефлексию (идентификация себя в социальной группе);
- отстаивать не только личные интересы, но и быть заинтересованным в союдении интересов групповых;
- выполнять предписанные роли в составе группы;
- находить инструменты для наиболее эффективного взаимодействия в составе группы для достижения поставленных целей;
- лично отвечать за общий результат, полученный командно.

Лётное обучение можно охарактеризовать тремя последовательными технологическими операциями, среди которых можно выделить: 1) целеполагание, планирование и организацию подготовки; 2) непосредственную подготовку; 3) учебно-тренировочный полёт.

На этапе целеполагания инструктор ставит задачу на выполнение практического упражнения на тренажере или учебно-штурманском самолете, сообщает курсантам цель и порядок выполнения конкретного

«полётного задания», уточняет, какие элементы необходимо отработать, объясняет условия выполнения. После уяснения задачи лётная группа начинает готовиться к выполнению «полётного задания»:

- подготавливает полётные карты;
- заполняет бортовые журналы;
- изучает маршрут полета (под руководством инструктора или самостоятельно в составе лётной группы);
- отработывают методом «пеший по-лётному» сложные элементы «полётного задания».

В завершение подготовки специалист из числа лётно-инструкторского состава проводит контроль готовности курсантов-штурманов лётной группы, по итогам которого делает вывод о готовности лётной группы к выполнению «полётного задания».

Учебные полеты, в процессе которых обучаются курсанты, подразделяются на:

- ознакомительные – выполняются с курсантами-штурманами для демонстрации порядка использования навигационного, специального оборудования на самолете и особенностей действий специалиста-штурмана в различных условиях; штурман-инструктор при этом показывает и рассказывает обучаемым весь объем работы согласно штурманскому плану полёта;
- вывозные – данный тип практики необходим для личной отработки у обучающихся устойчивого навыка, необходимого для дальнейшего успешного выполнения профессиональных задач в целом, а также для выполнения в процессе дальнейшего практического обучения контрольных и самостоятельных полётов, предполагающими сохранение высокого уровня безопасности; этот этап дает возможность для выявления и коррекции ошибок в выполнении курсантами рабочих задач;
- контрольные – предполагают контроль усвоения знаний и умений, полученных на предыдущих этапах (не только практических – в период ознакомительных и вывозных полётов, но и также учебных – во время теоретической подготовки)
- самостоятельные (тренировочные) – дают возможность будущим специалистам отработать и закрепить навык, необходимый для дальнейшей служебной

деятельности, предполагают уверенное пользование техническими особенностями самолета.

Комплексно представленное и последовательно организованное лётное обучение возможно в условиях четкого соблюдения правил безопасности полетов. В процессе такой отработки практических умений курсанты получают возможность для формирования и отработки личных профессиональных компетенций, связанных не только со знанием предмета или умением применить свои ЗУН инструментально, но и такие качества, как стрессоустойчивость, дисциплинированность и уверенность в правильности выполнения задач.

В качестве итога следует отметить, что суть практико-ориентированного обучения – это освоение курсантами-штурманами образовательной программы не в аудитории, а на деле, формирование у курсантов профессиональных компетенций (ПВК) за счет выполнения ими реальных профессиональных задач в процессе лётного обучения.

Для того, чтобы повысить эффективность и устойчивость ПВК у обучающихся военного вуза, на наш взгляд, следует [1]:

1. Разработать эффективную дидактическую основу, способную отвечать требованиям ФГОС и уровню технического развития современной военной отрасли, а также позволяющую выпускнику военного вуза наиболее компетентно и эффективно применять свои ЗУН на практике.
2. Планировать учебную деятельность как совокупность усилий педагога-предметника, лётно-инструкторского состава и обучающихся.
3. Максимально членить любые практические действия на элементарные процедуры для создания условий более успешного применения ЗУН курсантов, а также эффективного применения их во время выполнения реальных задач, приближенных к боевым.
4. Планировать контроль практико-ориентированной учебной деятельности курсантов на всех этапах для предотвращения возможных и максимально быстрого и эффективного устранения уже имеющихся ошибок не только при работе в группе. Но и индивидуальном выполнении задач.

### Библиографический список

1. *Валюженич М.К., Михелькевич В.Н., Попов Д.В.* Развитие и формирование у студентов личностных профессионально значимых качеств в процессе выполнения лабораторных работ / М. К. Валюженич, В. Н. Михелькевич, Д. В. Попов // *Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы воспитания личности молодого человека в образовательном процессе»*. Ч. 2. Москва : Российская правовая академия Министерства юстиции России, 2013. С. 416–420.
2. *Дуранов М.Е., Гостев А.Г.* Исследовательский подход к профессионально-педагогической деятельности : учебное пособие / М. Е. Дуранов, А. Г. Гостев. Челябинск : Челябинский государственный университет, 1996. 72 с.
3. *Карабанова О.Р.* Методологические подходы к созданию модели формирования ориентировочно-гностической деятельности будущих офицеров-штурманов / О. Р. Карабанова // *Современные наукоемкие технологии*. 2019. № 5. С. 132–136.
4. *Правовое и духовно-нравственное воспитание российского офицерства: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (14 ноября 2014 г.)*. Самара : Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения и наказания России, 2015. 344 с.
5. *Руководство по организации и проведению лётного обучения в высших военных учебных заведениях ВВС*. Министерство обороны Российской Федерации, Военно-воздушные силы. Москва : Элион, 2008. 128 с.
6. *Сагатовский В.Н.* Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теории, методология, проблемы. Москва : Политиздат, 1990. 366 с.
7. *Солодовник Н.Н.* Организация практико-ориентированного обучения и исследовательская деятельность студентов коллед-

жа / Н. Н. Солодовник // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). Санкт-Петербург : СатисЪ, 2014. С. 228–231.

8. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва, 1995. 270 с.
9. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 168 с.
10. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения : 22.03.2021)
11. *Фокин Ю.Г.* Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания. Москва : Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, 2000. 424 с.
12. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. Москва : Логос, 1996. 318 с.
13. *Швырев В.С.* О деятельностином подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки). // Вопросы философии. 2001. № 2. С. 107–115.
14. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. Москва : Эдиториал URSS, 1997. 440 с.
15. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов : монография. Челябинск : Русско-Британский институт управления, 2010. 316 с.

### References

1. *Valyuzhenich M.K., Mikhelkevich V.N., Popov D.V.* Development and formation of students' personal professionally significant qualities in the process of laboratory work: materials of the International scientific-practical conference «Problems of upbringing the personality of a young person in the educational process». Part 2. Moscow: Russian Law Academy of the Ministry of Justice of Russia, 2013 Pp. 416–420. (in Russian)
2. *Duranov M.E., Gostev A.G.* Research approach to professional and pedagogical activity : textbook. Chelyabinsk : Chelyabinsk State University, 1996. 72 p. (in Russian)
3. *Karabanova O.R.* Methodological approaches to the creation of a model for the formation of orienting-gnostic activity of future officers-navigators. Modern high technologies. 2019. No. 5. Pp. 132–136. (in Russian)
4. Legal and Spiritual and Moral Education of Russian Officers: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation (November 14, 2014). Samara: Samara Law Institute of the Federal Service for Execution and Punishment of Russia, 2015. 344 p. (in Russian)
5. Guidelines for the organization and conduct of flight training in higher military educational institutions of the Air Force // Ministry of Defense of the Russian Federation, Air Force. Moscow : Elion, 2008. 128 p. (in Russian)
6. *Sagatovsky V.N.* The categorical context of the activity approach. Activity: theories, methodology, problems. Moscow : Politizdat, 1990. 366 p. (in Russian)
7. *Solodovnik N.N.* Organization of practice-oriented education and research activities of college students. Theory and practice of education in the modern world: materials of the V International scientific conference (St. Petersburg, July 2014). St. Petersburg: Satis, 2014. Pp. 228–231. (in Russian)
8. *Smirnov S.D.* Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moscow, 1995. 270 p. (in Russian)
9. *Sukhodolsky G.V.* Foundations of the psychological theory of activity. Moscow: Publishing House LKI, 2008. 168 p. (in Russian)
10. Federal Law of the Russian Federation «On Education in the Russian Federation» dated December 29, 2012 N 273-Federal Law (latest edition) [Electronic resource]. URL : [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (in Russian)
11. *Fokin Yu.G.* Psychodidactics of higher education: psychological and didactic foundations of teaching. Moscow: Moscow State Technical University named after N. E. Bauman, 2000. 424 p. (in Russian)
12. *Shadrikov V.D.* Psychology of activity and human abilities. Moscow: Logos, 1996. 318 p. (in Russian)
13. *Shvyrev V.S.* On the activity-based approach to the interpretation of the «human phenomenon» (an attempt at a modern assessment) / Philosophy questions. 2001. No. 2. Pp. 107–115. (in Russian)
14. *Yudin E.G.* Methodology of Science. Consistency. Activity. Moscow: Editorial URSS, 1997. 440 p. (in Russian)
15. *Yakovlev E.V., Yakovleva, N.O.* Pedagogical research: content and presentation of results : monograph. Chelyabinsk : Russian-British Institute of Management, 2010. 316 p. (in Russian)

УДК 378(470.319)

UDC 378(470.319)

**ТАМБОВСКИЙ О.М.**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: profkomogu@mail.ru

**ДУДИНА Е.Ф.**

кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**ТРИШКИН А.В.**

аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: maksim-leon@mail.ru

**TAMBOVSKY O.M.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History of State and Law, Orel State University

E-mail: profkomogu@mail.ru

**DUDINA E.F.**

Candidate of Philology, Head of the Department for Organization of Scientific Events and Academic Development, Orel State University

E-mail: L.Dudina-n@yandex.ru

**TRISHKIN A.V.**

Postgraduate Student, Orel State University

E-mail: maksim-leon@mail.ru

### ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТОВ «УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС – ВУЗ» И АССОЦИАЦИЯ «ОРЛОВСКИЙ УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КОМПЛЕКС» НА ОРЛОВЩИНЕ

#### FROM THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF THE PROJECTS «EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL COMPLEX – UNIVERSITY» AND THE ASSOCIATION «ORLOVSKY UNIVERSITY COMPLEX» IN OREL

*В статье рассматривается история возникновения и развития таких масштабных проектов трансформации педагогического образования и профессионального образования в целом, как: «учебно-педагогический комплекс – вуз» и Ассоциация «Орловский университетский комплекс», зародившихся в конце XX – начале XXI вв. в Орловской области. Рассматриваются вопросы целей и задач создания и результаты, которые были достигнуты благодаря данным проектам.*

*Ключевые слова:* образование, подготовка кадров, педагогический комплекс, профессиональная ориентация.

*The article examines the history of the emergence and development of such large-scale projects for the transformation of pedagogical education and vocational education in general, such as: «educational and pedagogical complex – university» and the Association «Orel University Complex», which originated in the late XX - early XXI centuries. in the Orel region. The issues of goals and objectives of creation and the results that have been achieved thanks to these projects are considered.*

*Keywords:* education, training, pedagogical complex, vocational guidance.

Вопрос профессионального обучения, подготовки и переподготовки педагогических кадров всегда остается актуальным.

Происходящие изменения в общественно-экономической жизни Российской Федерации в конце XX века, реформирование среднего и высшего образования потребовали серьезного изменения в подходах к проблемам довузовской подготовки, профессиональной ориентации учащихся. В России большое развитие получила такая форма сотрудничества высших и средних профессиональных учебных заведений, как «учебно-педагогический комплекс – вуз». Растущие потребности образовательных учреждений в кадрах требовали новых подходов к подготовке этих кадров, а также в реализации новых подходов к профориентационной работе. Проект «учебно-педагогический комплекс – вуз» был наиболее оптимальным для решения этих вопросов.

Создание комплексов придавало большую гибкость деятельности учебных заведений, позволяло эф-

фективнее использовать их материально-технический и преподавательский потенциал, реализовывало предметность в содержании образования. Подготовка кадров в комплексах осуществлялось, как правило, по скоординированным учебным планам и программам.

Средние специальные учебные заведения начали развиваться в основном как многофункциональные системы. Они реформировались с целью формирования гибкой, ступенчатой подготовки кадров, обладающих профессиональной мобильностью. В связи с этим в значительной мере изменялось содержание образования.

Орловский государственный университет вел подобную работу совместно с Мезенским учебно-педагогическим комплексом. В ходе эксперимента осуществлялся переход от монополии урока как основной формы учебной деятельности к лекциям, семинарам, коллоквиумам, практическим работам.

Одной из важных находок стала собственная общеобразовательная школа внутри педагогического ком-

плекса, которая являлась своеобразной лабораторией педагогического опыта, как для преподавателей, так и для студентов. Из школы первой ступени она превратилась в среднюю школу. В основу было положено не стремление к экстенсивному росту, а забота о подготовке высококвалифицированных педагогических кадров.

Работа в условиях «комплекс-вуз» строилась на потребности народного образования области. При условиях количественной укомплектованности школ встал вопрос о качественном наполнении этого контингента в условиях новой социальной реальности. Многого стало зависеть от абитуриента, от того материала, из которого будет подготовлен педагог. Именно это заставило серьезно задуматься о профессиональной подготовке школьников, наряду с решением многих других проблем в этом направлении. Хотелось бы указать, что в системе непрерывного педагогического образования именно педагогический лицей, созданный в основном для решения проблемы профориентации, является важным звеном. Здесь закладывается устойчивая потребность к систематическому интеллектуальному труду, формируется собственный, осмысленный взгляд на педагогическую профессию, вырабатывается свое отношение к ней, происходит духовное самоопределение личности учащегося. Педагогический лицей решал три основные задачи:

- выработка устойчивой потребности к систематическому умственному труду;
- помощь учащимся в определении своих взаимоотношений с педагогической профессией;
- создание условий для роста и саморазвития личности.

Абсолютное большинство лицеистов были выпускниками сельских школ. Приступив к обучению, они с первого своего шага оказывались в атмосфере педагогического заведения. Ориентация на профессию, таким образом, осуществлялась не на словах, а на конкретном примере студентов колледжа, работающих учителей и преподавателей университета. Немаловажным явилось и то обстоятельство, что здесь складывалась особая атмосфера, особый тип взаимоотношений. С одной стороны, учащиеся лицея еще не студенты педагогического учебного заведения, определившие свой выбор. С другой – появился серьезный стимул, при выполнении определенных условий, в более сжатые сроки, перешагнув колледж, стать студентом университета. Появился широкий выбор уровней педагогического образования – от педагогического колледжа до университета.

Еще одним шагом совместной работы стали сопряженные учебные планы колледжа и университета, возникла необходимость составления новых учебных планов, обновления содержания предметов, включения новых форм занятий, совершенствование курсового проектирования.

Всё это существенным образом повлияло на решение таких вопросов профориентационной работы:

- общеобразовательная подготовка школьников, обеспечение преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки школьников – будущих

студентов;

- среднее педагогическое образование со сроками обучения 3-4 года и различными уровнями квалификации;
- осуществление программ высшего профессионального образования на уровне неполного высшего образования в колледже на основе договорных отношений с Орловским государственным университетом по сокращенным срокам (система 3+3) и по сопряженным учебным планам.

Можно сказать, что создание «учебно-педагогического комплекса – вуза» на Орловщине в 90-е годы XX века стало одним из этапов развития Ассоциации «Орловский университетский комплекс» уже в 10-е годы XXI века. Ассоциация стала расширяться за счет включения в ее состав новых общеобразовательных учреждений и учреждений начального и среднего профессионального образования, особое внимание уделялось сельской школе. Важнейшим направлением деятельности Ассоциации являлась работа по повышению качества образования, формированию, развитию и реализации принципов и технологий непрерывного информационно-образовательного пространства, обеспечивающего рациональную передачу знаний и навыков.

Деятельность Ассоциации совершенствовала систему взаимодействия Орловского государственного университета с учреждениями общего образования, начального и среднего профессионального образования г. Орла, Орловской области и близлежащих регионов по обеспечению доступности высшего образования. Разрабатывались образовательные программы для подготовки учащихся 9-11 классов, поступающих в университет, издавались учебно-методические пособия, материалы для учащихся 9-11 классов, а также учащихся профильных классов. Шел процесс расширения дистанционного обучения в рамках довузовской подготовки. Велась активная работа, направленная на оказание учебно-методической помощи учителям, преподавателям, учащимся образовательных учреждений в решении задачи повышения качества образования.

Для обеспечения непрерывности общего и профессионального образования на базе Орловского государственного университета была организована работа «нулевого курса». Данный подготовительный курс способствовал адаптации учащихся общеобразовательных школ и учреждений начального и среднего профессионального образования к требованиям ГОС ВПО, а также подготовке к сдаче Единого государственного экзамена. Слушатели «нулевого курса» проходили обучение на бесплатной основе, по очной и заочной формам.

В конце XX – начале XXI века данные инновационные разработки Орловского государственного университета по совершенствованию образовательного процесса, несомненно, способствовали повышению качества подготовки учащихся образовательных учреждений для поступления в университет, в том числе на педагогические специальности.

### Библиографический список

1. Программа развития ГОУВПО «Орловский государственный университет» 2007–2012 гг. Орел, ООО «Картуш». 2008. 14 с.
2. Программа развития ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» 2011–2016 гг. Орел, ООО «Модуль – К», 2011. 45 с.
3. *Тамбовский О.М., Митяев В.В.* Об ориентацию на педагогическую профессию в условиях непрерывного образования «учебно-педагогический комплекс – вуз» // Матэриалы Міжнароднай навукова-метадычнай канферэнцыі Прафесіная арыентацыя і даінстытуцкая падрыхтоўка моладзі: праблемы і перспектывы ў святле рэформы агульнаадукацыйнай школы. Мінск. С. 119–121.

### References

1. Development program of GOUVPO “Orel State University” 2007–2012. Orel, Kartush LLC. 2008 . 14 p.
  2. Development program of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Orel State University” 2011 2016. Orel, LLC “Module – K”, 2011. 45 p.
  3. *Tambovsky OM, Mityaev V.V.* On the orientation towards the teaching profession in the context of lifelong education “educational and pedagogical complex – university” // Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference Vocational Orientation and Institutional Training of Youth: Problems and Prospects in the Light of the Reform of the Secondary School. Minsk. Pp. 119–121.
-

**ТАРАСОВА О.В.**

доктор педагогических наук, профессор, директор  
института педагогики и психологии, Орловский госу-  
дарственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: tarasova\_orel@mail.ru

**TARASOVA O.V.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the  
Institute of Pedagogy and Psychology, Orel State University  
E-mail: tarasova\_orel@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED WORK IN MATHEMATICS LESSONS : A HISTORICAL ASPECT

*В статье рассматривается исторический аспект организации профессионально-ориентированной работы на уроках математики в отечественной средней школе начала XX века. Приводятся фрагменты из учебных пособий по математике, демонстрирующие знакомство обучающихся с различными приборами и механизмами. Представленные сведения позволяют реализовывать принцип профессионализации обучения.*

*Ключевые слова:* отечественная школа, профессионализация образования, методика преподавания математики, учебные пособия по математике.

*The article deals with the historical aspect of organization of the professionally-oriented work during mathematics lessons in national secondary school in the beginning of the twentieth century. Fragments from mathematics textbooks are presented; they demonstrate the familiarity of students with various devices and mechanisms. The presented information allows us to implement the principle of professionalization of training.*

*Keywords:* domestic school, professionalization of education, methods of teaching mathematics, textbooks on mathematics.

Выбор профессии является одним из судьбоносных решений в жизни человека. Конечно, можно сменить вид деятельности, получить очередное образование. Но правильно ли иметь несколько дипломов о высшем образовании? Спорный вопрос, требующий отдельной дискуссии. На наш взгляд, одной из задач школы является знакомство учащихся с широким спектром профессий, приоритетными из которых являются рабочие специальности.

Безусловно, чтобы что-то осознанно выбрать, надо об этом иметь чёткое представление, быть знакомым с предметом выбора, с его содержанием, с основными ключевыми установками и принципами. К сожалению, выпускники зачастую осуществляют выбор профессии, руководствуясь месторасположением вуза, выбором друзей, наличием бюджетных мест, набором сданных ЕГЭ, необходимых для поступления. Сегодня организация профориентационной деятельности в большей мере осуществляется вузами и СПО. Именно их представители сообщают школьникам знания о разных профессиях, их сути.

Конечно, мы живем в стремительно меняющемся мире, объём информации кратно умножается, год от года трудно достоверно прогнозировать изменение спектра востребованных в перспективе профессий. Однако школьники должны иметь максимально точные представления о той профессии, которую они выбирают. Хотя бы частичное формирование этих знаний возможно в процессе школьного обучения.

С целью формирования какого-либо эффективного процесса необходимо изучение опыта прошлых лет, который приводит к соответствующим выводам. В связи с вышеизложенным представляется актуальным в максимальном объёме использовать существующие и существовавшие в нашей стране принципы организации учебного процесса, методики обучения в отечественной школе.

Обучение предметам в первые годы Советской власти носило явно выраженный профессионально-ориентированный аспект. В 20-х годах XX века была поставлена задача: в максимально сжатые сроки решить вопрос о массовой подготовке кадров для промышленности, сельского хозяйства, транспорта и культуры. В 1920-1921 гг. воспроизводство квалифицированной рабочей силы в возможно короткий срок являлось одной из коренных народохозяйственных задач.

С 1924 г. началась профессионализация старшей ступени (8-9 классы). Однако профессионализация школы также себя не оправдала, так как выпускники не обладали ни должной профессиональной квалификацией, ни общеобразовательным уровнем, достаточным для поступления в вуз. В учебных программах ГУСа (1924 г.) геометрические сведения излагались в разделе «Математика» и носили эпизодический и чисто прикладной характер. В это время появляются переработанные специальные учебные пособия А.М. Астряба, А.Р. Кулишера, И.Н. Кавуна и др. Именно к этому периоду относится использование книг типа «Математика

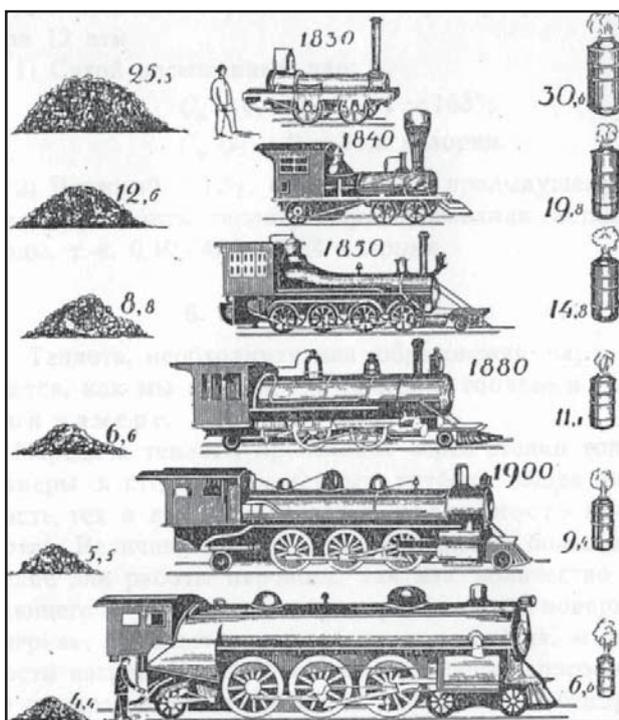
токаря», «Математика летом» или книг «Паровоз на уроках математики», «Самолет на уроках математики» и т.п. В то же время появились и так называемые рабочие книги по математике (М.Ф. Берга, М.А. Знаменского, Е.С. Березанской и др.), которые обычно строились так: исходный комплекс – определенный объем математических сведений – их использование для обслуживания комплекса.

К примеру, изучение математики в трудовой школе осуществлялось со значительным акцентом на освоение большого круга профессий. К примеру, инженер Владимир Владимирович Добровольский в 1926 году опубликовал два учебных пособия, допущенных для школ II ступени Научно-педагогической секцией Государственного Ученого совета «Паровоз на уроках математики» [1] и «Самолет на уроках математики» [2].

Учебное пособие «Паровоз на уроках математики» рассказывало о работе паровоза в целом: общее описание паровоза, сила тяги и мощность, сопротивление поезда, коэффициент полезного действия, приводились исторические сведения о паровозах; о производстве пара: тепловая производительность, тепловой баланс, прогресс паровозостроения, свойства водяного пара, поверхность нагрева, водяное и паровое пространство; работа пара: индикаторная диаграмма, усилие на поршень, индикаторная мощность и сила тяги, передача силы на колесо, мертвые точки, принцип «компаунд»; движение паровоза: главный механизм, кулисный механизм, качение колес на прямом пути, качение колес на закруглениях. В результате изучения математических сведений планировалось знакомство с профессией машиниста.

Приведем примеры изложения материала и заданий к ним.

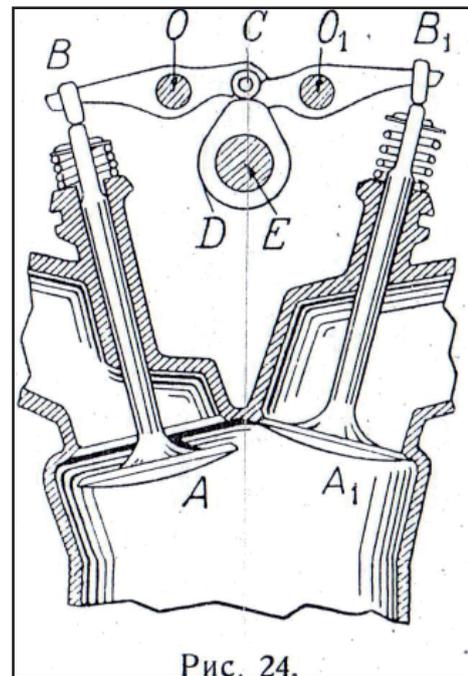
#### Прогресс паровозостроения



Помещенный рисунок показывает прогресс паровозостроения за 90 лет – от 1830 до 1920 г. На этом рисунке слева в виде куч угля показан наглядно расход угля на получение одного кг пара, а справа – расход пара в час на 1 лошадиную силу. По числам, стоящим на рисунке, постройте прямоугольные диаграммы обычного вида, а затем вычертите конуса (для угля) и цилиндры (для пара), объемы которых были бы пропорциональны числам расхода. Которые из диаграмм – обыкновенные или фигурные, дают более верное представление о прогрессе?

Указание. Объем конуса  $V_k = \frac{1}{3} \cdot \frac{\pi d^2}{4} \cdot h$ ; если сделать конуса одинаковой формы, т.е. подобными, то  $h = kd$ , где  $k$  – одинаково для всех конусов, а потому  $V_k = md^3$  где  $m = \frac{\pi k}{12}$ , т.е. одинаково для всех. Из этого заключаем, что линейные размеры конусов (например, диаметры) пропорциональны  $\sqrt[3]{V_k}$  то же заключение относится и к цилиндру. Воспользуйтесь этим соображением при построении фигурных диаграмм и для суждения об их ценности. Составьте в заключение диаграмму прогресса теплоиспользования, составляя:

- 1) к.п.д. котла,
- 2) к.п.д. машины по отношению к пару,
- 3) общий к.п.д. машины по отношению к топливу.



В учебном пособии «Самолет на уроках математики» [2], рекомендованном Научно-педагогической секцией государственного Ученого совета для школьных рабочих библиотек, автор В.В. Добровольский излагает лётные качества самолёта, приводит пример современных перелётов: Париж–Буэнос–Айрес и Москва–Пекин, довольно подробно дает описание самолёта, все частей, механизм действия подъемной силы, понятие лобового сопротивления, мощность при разных скоростях и на разных высотах, говорит о забираании высоты. Учащиеся знакомятся с тем, какое топливо использу-

ется, как осуществляется четырехтактный процесс, что понимается под индикаторной мощностью. Устройству мотора – сердцу самолёта, уделено в пособии особое значение. На уровне популяризации знаний рассказано о передаче движения, согласовании происходящих процессов, изучено движение поршня, изложено понятие ротационного мотора, клапана, магнето, пропеллера.

Приведем фрагмент пособия:

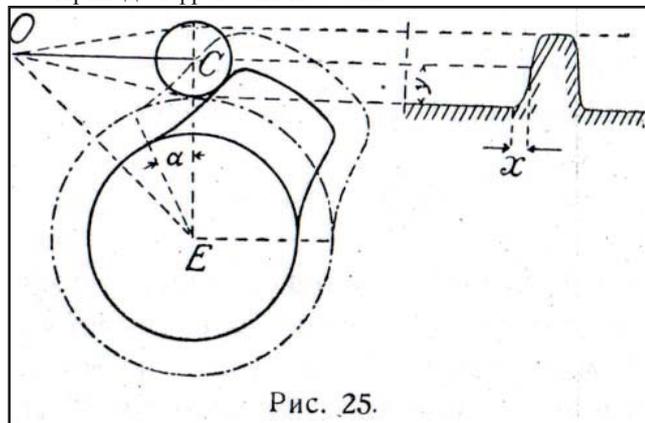


Рис. 25.

**«Клапана.** Для впуска горячей смеси в цилиндр и для выпуска из него отработавших газов устроены клапана, которые должны в точно определенные моменты открываться и закрываться. Для того, чтобы понять, как это делается, рассмотрим головку цилиндра мотора «Рено», изображенную в разрезе на рис. 24. Здесь видно, что клапана  $A$  и  $A_1$ , один из них – впускной, другой – выпускной, получают движение от качающихся рычагов  $BOC$  и  $B_1O_1C_1$  (конец второго рычага  $C_1$  находится за  $C$  в параллельной плоскости). На другом конце этих рычагов сидят ролики  $C$  и  $C_1$ , опирающиеся на два «кулачных эксцентрика»; один из них показан на чертеже и представляет шайбу  $D$  с выступом, насаженную на распределительный вал  $E$ ; другой кулачный эксцентрик находится за ним и сидит на том же валу. Когда при вращении распределительного вала выступ («кулак») подойдет под ролик, то клапанный рычаг повернется, и клапан откроется внутрь цилиндра; когда же выступ пройдет мимо, клапан сядет на место под действием пружины. Моменты открытия и закрытия клапана, а также закон его движения, определяются формой и положением кулака. Рис. 25 представляет схему взаимного движения эксцентрика и качающегося рычага. На ней, кроме очертания самого эксцентрика, проведена линия, отстоящая от него на радиус ролика; эта линия определяет движение центра ролика, а, следовательно, и закон качания рычага. В самом деле, когда центр ролика  $C$  вступает на выступающую часть этой линии с окружности центра  $E$ , начинается подъем; когда распределительный вал повернулся еще на угол  $\alpha$ , ролик уже поднялся на величину  $y$  (рис. представляет именно это положение механизма); на диаграмме движения клапана, построенной направо против дуги, по которой качается  $C$ , указана эта величина  $y$ , при чем углу  $\alpha$  соответствует расстояние  $x$ . Пересечение дуги, описываемой точкой  $C$ , с окружностью выступа дает наибольшее открытие клапана, которое и продолжается, пока выступ опять на-

чинает сходить на-нет. Предлагаем читателю определить по схеме, сколько времени клапан закрыт совершенно, сколько времени открыт полностью и сколько времени идет на процесс открывания и закрывания клапана.

Из предыдущего мы знаем, что впуск, или «всасывание», равно как и выпуск, или «выхлоп», происходят один раз за два оборота главного вала. Определите, как должен вращаться распределительный вал сравнительно с главным, и какие зубчатые колеса должны быть поставлены для передачи движения.

Постройте профиль кулака по следующим данным:

- 1) всасывание начинается не в мертвой точке, а «запаздывает» на  $15^\circ$ ;
1. сжатие начинается сейчас же за окончанием всасывания, а именно на  $30^\circ$  после 2-й мертвой точки;
2. зажигание начинается *ранее* мертвой точки, когда колено еще не дошло до нее на  $40^\circ$ ;
3. выпуск начинается с «опережением» на  $30^\circ$ , т.е. когда колено еще не дошло до 2-й мертвой точки на  $30^\circ$ , и кончается, как сказано выше, на  $15^\circ$  позже 1-й мертвой точки.

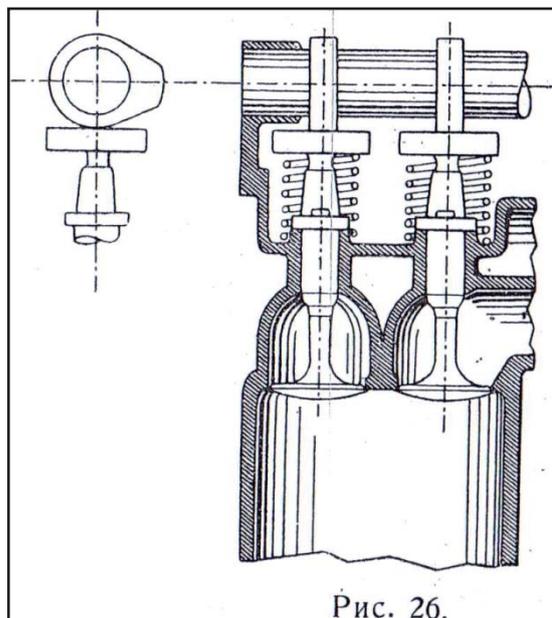


Рис. 26.

Задайтесь, кроме того, формой диаграммы подъема клапана и обратным переносом с этой диаграммы на дугу качания клапанного рычага, определите форму кривой  $C$ , а по ней и профиль кулака.

В моторах «Испано-Суиза» распределение конструктивно выполняется несколько проще; здесь распределительный вал расположен непосредственно над клапанами, как показано на рис. 26, а кулаки прямо опираются на плоские головки клапанов и надавливают на них. Для построения диаграммы подъема клапана в этом случае нужно в разных местах эксцентрика, по всему его профилю, провести касательные и опустить на них перпендикуляры из центра распределительного вала; основания этих перпендикуляров дадут кривую, которая для диаграммы подъема играет совершенно ту же роль, как и кривая  $C$  в предыдущем распределении.

Предлагаем читателю вычертить в большом мас-

штабе данный на чертеже профиль и произвести указанные только что построения для получения профиля кулака» [2; с. 48–51].

Пособие вышло в серии «Рабочая библиотека по математике для школ II ступени». Уже по приведённом фрагменту, в котором столь детально изучается строение самолета, можно судить о довольно высоком требовании к подготовке обучающихся. Вопрос только в том: «Какая доля учащихся была способна справиться с подобными заданиями и уяснила смысл изложенных физических процессов?».

Решать задачи жизни, обучать, воспитывать учащихся на примерах из окружающей действительности, тем самым способствовать осознанному выбору своего жизненного пути, профессии, призваны целые серии книг для учителей. Так, Ф. и П. Новоселовы призывают создавать задачи, содержащие решение различных жизненных ситуаций и связанные, в том числе, с трудовой деятельностью.

В 1925 году издано пособие «Задачи жизни. Как самому учителю создавать задачи» [3]. Авторы убеждены, что содержание задач и их решение должны представлять интерес не только для школьников, но и для окружающего населения; содержание задач должно относиться к тем вопросам хозяйственного и культурного строительства, которые являются важными для СССР; работа школы должна быть нацелена на социалистическое строительство государства; школа должна иметь поддержку и совместную работу с государственными организациями и учреждениями. Учителям предлагается составлять задачи, которые станут не просто формальными, а будут представлять собой «задания, которые вытекают из изучения окружающей трудовой жизни», для решения которых «нужно обследовать то или другое явление, собрать материал» [3; с. 5], в итоге приобрести знания, связанные с той или иной профессией.

Изучение ряда учебных пособий начала 30-х годов позволяет констатировать, что примерно с середины 30-х годов XX века началась профессионализация старшей ступени (8-9 классы). Однако эта деятельность себя не оправдала, так как выпускники не обладали ни должной профессиональной квалификацией, ни общеобразовательным уровнем, достаточным для поступления в вуз.

Впереди отечественную систему образования ждет политехническое обучение и еще более тесная взаимосвязь с производством и трудом, с опорой на богатейший опыт массовой школы.

Зрели новые перемены. С 1926/27 учебного года в городах и поселках организуются фабрично-заводские семилетки (ФЗС и ФЗУ), а в селе – школы крестьянской молодежи (ШКМ). В них осуществлялась реализация «комплексных» тем. В соответствии с типом школы содержание этих тем концентрировалось на вопросах сельского хозяйства или фабрично-заводской промышленности.

В 1933 году Наркомпросом опубликованы програм-

мы политехнического обучения в семилетке. И пошла череда учебных пособий, конкретизирующих содержание трудового обучения в школе, связанного с железнодорожным транспортом [7], с электростанцией [9], с текстильным предприятием [8]. Связь с жизнью демонстрировали и связью с другими учебными предметами. Так, например, увязка темы «Скорости резания и подачи» при изучении темы «Металлообработка. Токарный станок и работа на нем» с математикой – длина окружности и решение уравнений с одним неизвестным; с физикой – равномерно-вращательное движение и формула для окружной скорости [6; с. 26].

*Скорость резания при токарных работах* [6; с. 24]

Путь, проходимый в единицу времени резцом по отношению к изделию или, наоборот, изделием по отношению к резцу, называется скоростью резания. Скорость резания обычно измеряется метрами в минуту и обозначается  $v \frac{\text{мет.}}{\text{мин.}}$ .

В сущности, скорость резания может определяться длиной стружки, снятой с изделия в единицу времени. Так как завившуюся в спираль стружку точно измерить невозможно, то скорость резания вычисляют по формуле. Воспользуемся для определения скорости резания известной нам из курса физики формулой окружной скорости, которая в несколько измененном виде применяется в технике.

Формула окружной скорости  $V \frac{\text{мет.}}{\text{сек.}} = \frac{\pi dn}{60}$ , так как скорость резания обычно вычисляется в минутах, очевидно, эту формулу можно написать в следующем виде:  $V \frac{\text{мет.}}{\text{мин.}} = \frac{\pi dn}{60}$ , где  $V$  равно окружной скорости, выраженной в метрах в минуту.

Приводятся примеры задач, которые сегодня мы называем задачами из блока «Реальная математика». Например: требуется обточить на токарном станке резцом из быстрорежущей стали бронзовую отливку диаметром 120 мм. Сколько оборотов должен делать шпиндель станка?

$$n = \frac{V \cdot 1000}{\pi \cdot d}$$

Из таблицы выбираем скорость резания бронзы при обточке резцом быстрорежущей стали 20–40 средняя скорость:

$$\frac{20+40}{2} = 30 \frac{\text{м}}{\text{мин}}; \quad n = \frac{30 \cdot 1000}{3,14 \cdot 120} = \frac{250}{3,14} = 80 \text{ обор. в мин.}$$

[6; с. 26]

Так, в СССР с середины 20-х годов XX века организованы лаборатории и бюро профессиональной консультации. По Постановлению Совнаркома РСФСР (1929) при Наркомтруде был организован Межведомственный совет, а в начале 1930 года открыта в Москве Центральная лаборатория по профессиональной консультации и профотбору. Основная задача лаборатории заключалась в распределении подростков по школам фабрично-заводского ученичества [4; с. 545]

Эти школы представляли собой основной тип учреждений профессионально-технического образования в СССР с 1920 по 1940 годы.

Школы ФЗУ действовали при крупных предприятиях для подготовки рабочих высокой квалификации. Приоритет отводился профессиональному обучению, но в школе велась и общеобразовательная подготовка.

В 1940 году значительная часть школ ФЗУ была реформирована в школы фабрично-заводского обучения и ремесленные училища. В 50-е годы XX века активизировалась работа по организации политехнического обучения. Вопросы, связанные с организацией профес-

сиональной ориентации учащихся в процессе школьного обучения, оставались актуальными и в последующий период, только все больше приобретали идеологический характер.

Безусловно, закономерно, что со временем у обучающегося могут измениться интересы и планы на будущее. Накопленные знания и опыт приводят к тому, что вопрос о выборе жизненного пути на очередном временном этапе может стать вновь актуальным и широкий круг представлений и знаний о профессиях позволит сделать правильный и осознанный выбор.

### Библиографический список

1. *Добровольский В.В.* Паровоз на уроках математики. М.-Л., Гос.изд-во, 1926. 60с.
2. *Добровольский В.В.* Самолет на уроках математики. М.-Л., Гос.изд-во, 1926. 56с.
3. *Новосёлов Ф.П., Новосёлов П.* Задачи жизни. Как самому учителю составлять задачи. М.: Работник просвещения, 1925. 190 с.
4. Педагогическая энциклопедия. Гл. ред.: И.А. Каиров, Ф.Н. Петров [и др.], т.3. М.: Советская Энциклопедия, 1966. – 880 столб. с илл.
5. *Сигов И.* К вопросу о реформе преподавания математики в трудовой школе. //Просвещение. Педагогический сборник. - №3. Гос.изд-во, М.-Петроград, 1923. С. 215–217.
6. Трудовое политехническое обучение в средней школе. Поурочные методические разработки по 5-7 гг. обучения. Разработано в Гор. Методическом кабинете по Политехническому обучению. Под. ред. Верховской Е.А., Никонова Н.Д. Л., Изд. Ленинградского областного Политпросветцентра, 1934. 39 с.
7. Трудовое политехническое обучение в школе, связанной с железнодорожным транспортом. Материалы к стабильным программам. М.: Наркомпрос РСФСР, Учпедгиз, 1933. 32 с.
8. Трудовое политехническое обучение в школе, связанной с текстильным предприятием. Материалы к стабильным программам. М.: Наркомпрос РСФСР, Учпедгиз, 1933. 48 с.
9. Трудовое политехническое обучение в школе, связанной с электростанцией. Материалы к стабильным программам. - М.: Наркомпрос РСФСР, Учпедгиз, 1933. 32 с.

### References

1. *Dobrovolsky V.V.* Locomotive in math class. Moscow – Leningrad, GOS.publishing house, 1926. 60 p.
2. *Dobrovolsky V.V.* Aircraft in math class. Moscow – Leningrad, GOS.publishing house, 1926. 56 p.
3. *Novoselov F.P., Novoselov P.* Tasks of life. How to make tasks for the teacher himself. M.: Worker of Education», 1925. - 190с.
4. Pedagogical encyclopedia. Chief editors: I. A. Kairov, F. N. Petrov [et al.], vol. 3. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1966. 880 column. with fig.
5. *Sigov I.* On the issue of the reform of teaching mathematics in a labor school. //Education. Pedagogical collection. No. 3. State Publishing House, Moscow-Petrograd, 1923. Pp. 215–217.
6. Labor polytechnic training in secondary school. After-school methodological developments for 5-7 years of training. Developed in the Mountains. Methodological office for Polytechnic training. Ed. Verkhovskoy E. A., Nikonova N. D.-L., Publishing House of the Leningrad Regional Political Enlightenment Center, 1934. 39 p.
7. Labor polytechnic training at a school related to railway transport. Materials for stable programs. M.: Narkompros of the RSFSR, Uchpedgiz, 1933. 32 p.
8. Labor polytechnic training at a school associated with a textile enterprise. Materials for stable programs. M.: Narkompros of the RSFSR, Uchpedgiz, 1933. 48 p.
9. Labor polytechnic training at a school associated with a power plant. Materials for stable programs. M.: Narkompros of the RSFSR, Uchpedgiz, 1933. 32 p.

УДК 372.857

UDC 372.857

**ФЕДЯЕВА Т.В.**

кандидат педагогических наук, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

**ВЕЗИРОВ Т.Г.**

Доктор педагогических наук, кафедра методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет

E-mail: timur.60@mail.ru

**ЛАВРУХИНА Ю.И.**

ассистент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

**ТЯПКИН А.С.**

обучающийся, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: ostittt@yandex.ru

**FEDYAEVA T.V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

**VEZIROV T.G.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department methods of teaching mathematics and computer science

Dagestan State Pedagogical University

E-mail: timur.60@mail.ru

**LAVRUKHIN YU.I.**

Assistant, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: yul.lavrukhina2014@yandex.ru

**TYAPKIN A.S.**

Student, Orel State University

E-mail: ostittt@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ГЕОГРАФИИ**

**FORMATION OF DIGITAL LITERACY OF A MODERN TEACHER OF BIOLOGY AND GEOGRAPHY**

*В статье поднимаются вопросы развития цифровой образовательной среды и место современного учителя биологии и географии в ней. Приводится описание и пути формирования цифровых компетенций современного учителя.*

*Ключевые слова:* цифровая образовательная среда, цифровая грамотность, цифровые компетенции, учитель биологии и географии.

*The article raises questions of developing a digital educational environment and the place of a modern teacher of Biology and Geography in it. It gives a description and ways of forming digital competencies of a modern teacher.*

*Key words:* digital educational environment, digital literacy, digital competencies, teacher of Biology and Geography.

Современный этап развития человеческой цивилизации характеризуется формированием цифрового общества. С 2017 года началась поэтапная реализация программы «Цифровая экономика Российской Федерации», которая направлена на формирование цифровой экосистемы на территории нашей страны. Система образования России должна акцентировать свое внимание на подготовку к цифровому будущему подрастающего поколения, которые будут обладать актуальными для нашего века компетенциями.

Цифровизация образования не должна сводиться к оцифровке учебного контента. На образовательные организации возложена достаточно новая для них роль – цифровая социализация подрастающего поколения, которая включает в себя процесс интеграции личности в социальную цифровую экосистему общества, развитие у обучающихся, цифровой грамотности, цифровой культуры, цифровых навыков.

Понятие «цифровая грамотность» впервые ввел Пол Гилстер, американский журналист в 1997 году. В настоящий момент под этим термином подразумевает

уровень владения системой знаний, умений и навыков, которая необходима для успешной жизнедеятельности человека в цифровом обществе [4]. Формирование первичных цифровых навыков необходимо начинать с раннего школьного возраста, в процессе взросления они трансформируются в цифровую грамотность, а впоследствии - в цифровую культуру. Естественно, данный процесс должен носить системный характер и реализоваться в социокультурных и воспитательных институтах (школа, ссузы, вузы, сфера дополнительного образования детей и взрослых).

Для успешной реализации указанной выше образовательной цели необходимы квалифицированные педагогические кадры, которые не только обладают цифровой грамотностью, но и способны формировать ее у подрастающего поколения. В педагогической практике столкнулись с проблемой оценки уровня владения цифровой грамотностью современного учителя биологии и географии [7]. Традиционная система тестирования показывает лишь уровень сформированности компьютерных грамотности технических

навыков работы с компьютером, когда как само понятие «цифровая грамотность» представляет собой более широкое, многокомпонентное понятие (рис. 1).



Рис. 1. Элементы цифровой грамотности.

Под информационной грамотностью понимается сформированность цифровой компетенции в области работы с цифровым информационным контентом: поиск, анализ, создание, управление.

Вычислительная грамотность подразумевает способность воспринимать, понимать, трансформировать и генерировать информацию на формальных языках, оформлять ее в виде алгоритмов для реализации поставленных задач.

Техническая грамотность предполагает наличие знаний, умений и навыков при работе с цифровыми сервисами, приложениями, цифровыми устройствами для решения поставленных задач.

Коммуникативную грамотность истолковывают как умение общаться в цифровой среде с соблюдением общепринятых норм этики и морали, способность создавать и поддерживать собственную репутацию и самоидентичность.

Цифровая безопасность – знание и реализация практик безопасной работы в сети с соблюдением нормативно-правовых норм, умение оценивать риски влияния цифровых технологий на социальное благосостояние.

Развитие цифровой грамотности невозможно без создания и результативной работы ЦОС. По мере того, как осуществляется реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда» разработана и внедрена целевая модель ЦОС, обновляется содержание образования, идет подготовка педагогических кадров и руководителей образовательных учреждений, обладающих цифровыми компетенциями [5].

При переходе к новой образовательной среде, связанной с основной образовательной деятельностью учителя, реализующего ФГОС, меняются и технологии обучения, в частности, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) выявляет огромные возможности расширения образовательных рамок по биологии и географии. В настоящий момент образовательный процесс невозможен без цифровой образовательной среды [8].

В электронной образовательной среде выделяют пять компонентов. (рис.2).

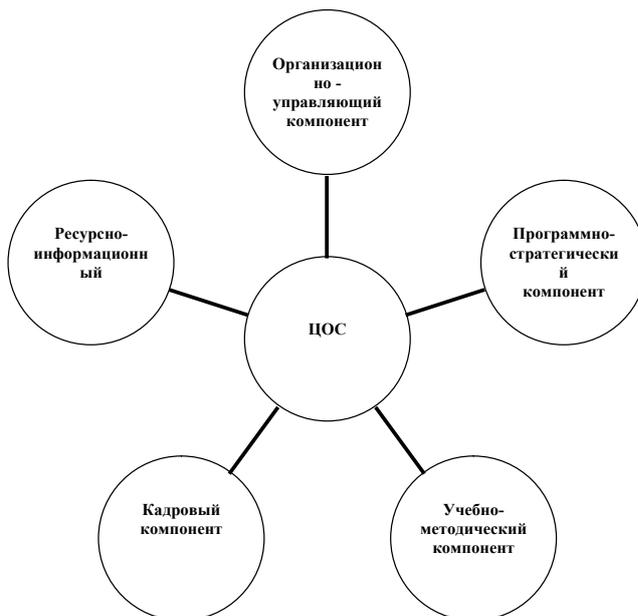


Рис. 2. Структура цифровой образовательной среды.

При разработке учебного плана и ООП (уровень высшего образования: бакалавриат) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль): Биология и география реализуемой в ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева» в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденным Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года №125 были учтены современные требования социума [8]. В ходе ее реализации формируются цифровая грамотность цифровые компетенции у будущего учителя биологии и географии. Студенты выступают в роли активного проектировщика и управленца цифровой образовательной средой Вуза, получают навыки разработки индивидуальных образовательных маршрутов, что повышает мотивацию к обучению.

Наряду с дистанционным обучением стали создаваться и больше применяться аудио-и видео конференции в системе Zoom и Skype. Многие считают этот процесс благоприятным для изучения, так как создается комфортная атмосфера на занятиях. Таким образом, некоторые ученые в сфере образовательных услуг пришли к выводу, что единственным минусом дистанционного онлайн обучения (по Skype и Zoom)- служит нехватка соответствующего личного контакта у студентов с педагогом. По их мнению, нахождение преподавателя рядом благоприятно влияет на процесс обучения [4].

ЦОС состоит из материально-технического оснащения образовательных учреждений, сервисы с качественным образовательным содержанием, электронные разнопрофильные базы данных, различные системы электронного обучения (Moodle, ATutor, Eliademy, ILIAS и др.) и многое другое, что предусматривает введение онлайн-обучения, в том числе многочисленных открытых онлайн-курсов. Чтобы достичь желаемого результата следует использовать современные технологии и

лучшие курсы онлайн-обучения. Кроме онлайн-курсов и видеоуроков цифровая образовательная среда включает различные административные сервисы.

Преподаватели могут вести как электронный журнал и документооборот, так и владеть, и получать мгновенную обратную связь с каждым из студентов. Сами студенты кроме доступа к обучающим материалам могут использовать онлайн-ресурсы библиотек, организовывать проекты и работать вместе не только в оффлайне, но и в онлайн. Демонстрационные программы и компьютерные презентации являются неотъемлемой частью для представления учебного материала, повышения наглядности в обучении биологии.

Для улучшения работы преподавателя и студентов в период дистанционного обучения помогают демонстрационные и информационно-справочные средства:

- презентация;
- информационно-поисковые системы;
- каталог;
- программы Instagram, Telegram и др.

Презентация подразумевает подготовку бакалавра (самостоятельно) слайдов для сопровождения своего доклада к семинарскому занятию.

На сегодняшний день, имеются многочисленные «поисковики», созданные для решения определенных задач: Yandex, Google, Ebay, Rambler, Mail и др.

При отсутствии данных «поисковиков» используются электронные библиотеки, находящиеся в каждом университете и предназначенные для накопления, хранения и использования электронных документов, а также изданий учебного и научного назначения. Главной составляющей электронной библиотеки является электронный каталог, в котором находятся библиографические описания имеющихся в научной библиотеке изданий.

Сегодня большой популярностью пользуется такая социальная сеть, как Telegram. Каждый из преподавателей создает отдельные чаты по своему предмету и добавляет всех студентов группы. Большим спросом у студентов пользуется Instagram. Instagram – это социальная сеть для публикации фото, видео и текстовых документов. Владельцы аккаунтов данной социальной сети подписываются друг на друга и обмениваются разной информацией. Современные родители чаще посещают социальные сети, чем официальный сайт дошкольного учреждения. Все это стало главной причиной для создания официального аккаунта в социальной сети Instagram.

К сожалению, возникшая обстановка в нашей стране с карантинными мерами затруднила возможность взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Потому возникла необходимость искать и создавать новые формы сотрудничества образовательной организации с семьей путем дистанционного взаимодействия. Одна из основных целей содержательных направлений в работе с педагогами была – показать разнообразие и палитру возможностей современного дистанционного взаимодействия с студентами.

Таким образом, цифровая трансформация образования успешно идущий процесс. На территории Российской Федерации сложилась нормативно-правовая база, регулирующая деятельности компонентов цифровой образовательной среды. Современная подготовка будущих учителей биологии и географии требует формирование у них цифровой грамотности и цифровой культуры, чтобы они могли передавать своим ученикам не только предметные знания, но и показывать ресурсность виртуального мира, его плюсы и минусы, а также способствовали цифровой социализации подрастающего поколения.

### Библиографический список

1. *Везиров Т.Г.* Цифровая образовательная среда вуза как условие развития ИКТ-компетентности студентов магистратуры // Актуальные вопросы современной информатики. Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции. – Коломна, 2021. С. 62–68.
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273 – ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года; URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
3. *Лавров П.Н.* Информационная образовательная среда – важнейший компонент новой системы образования // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8037> (дата обращения: 18.07.2021).
4. Методические рекомендации по организации повышения квалификации педагогических работников, привлекаемых к осуществлению образовательной деятельности в области современных информационных технологий от 31 мая 2019 года N МР-83/02вн; URL: <https://docs.cntd.ru/document/563687754>
5. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» (протокол заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.13.2018 №3); <http://government.ru/info/35566/>.
6. Приказ Минпросвещения России от 02.12.2019 № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды».
7. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. – [Электронный ресурс]. 115 с. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. (дата обращения: 18.07.2021).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), утвержденный Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 года №125 12 с. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf)

### References

1. Vezirov T.G. The digital educational environment of the university as a condition for the development of ICT competence of master students // Urgent problems of modern informatics. Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference. Kolomna, 2021. Pp. 62–68.
  2. Law of the Russian Federation “On Education” of December 29, 2012, No. 273 – FZ // Adopted by the State Duma on December 21, 2012, approved by the Federation Council on December 26, 2012; URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
  3. Lavrov P.N. Information educational environment is the most important component of the new education system // Modern problems of science and education. 2012. No. 6; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8037> (access date: 17.07.2021).
  4. Methodological recommendations on the organization of advanced training of teaching staff involved in implementing educational activities in the field of modern information technologies, May 31, 2019, No. MR-83/02vn; URL: <https://docs.cntd.ru/document/563687754>
  5. Passport of the federal project “Digital educational environment” (Record of the meeting of the project committee for the national project “Education” dated 07.13.2018 No. 3); <http://government.ru/info/35566/>.
  6. Order of the Ministry of Education of Russia of 02.12.2019, No. 649 “On approval of the Target model of the digital educational environment”.
  7. The structure of ICT competence of teachers. UNESCO recommendations. – [Electronic resource]. 115 p. – URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>. (access date: 18.07.2021).
  8. Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 22, 2018 No. 125 12 p. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_15062021.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf)
- 
-

УДК 372.857

UDC 372.857

**ХАНКАРОВА З.А.**

*старший преподаватель, кафедра «Информационное право и юриспруденция», Грозненский государственный нефтяной технический университет имени М.Д. Миллионщикова  
E-mail:hankarova25@mail.ru*

**KHANKAROVA Z.A.**

*Senior Lecturer, Department of Information Law and Jurisprudence, Grozny State Oil Technical University named after M.D. Millionshchikova  
E-mail: hankarova25@mail.ru*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА

### MODEL FOR THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE CUSTOMS SPECIALISTS

*В статье поднимаются вопросы реализации модели формирования цифровой компетентности будущих специалистов таможенного, где важное место занимает содержательно-технологический блок с такими составляющими, как дисциплина «Информационные технологии в таможенной деятельности» и дисциплина по выбору «подготовка специалиста таможенного дела в условиях цифровизации образования», при изучении которых применяются современные интерактивные методы, средств и формы обучения.*

*Ключевые слова: модель, цифровая компетентность, будущий специалист таможенного дела, дисциплина по выбору.*

*The article raises questions of the implementation of the model for the formation of digital competence of future customs specialists, where an important place is occupied by the content-technological block with such components as the discipline «Information technology in customs activities» and the optional discipline «training of a customs specialist in the context of digitalization of education» studying which modern interactive methods, means and forms of teaching are applied.*

*Keywords: model, digital competence, future customs specialist, optional discipline.*

Подготовка современных специалистов для таможенных органов в условиях цифровизации образования на основе базовых направлений развития цифровой экономики в Российской Федерации на период 2024 года осуществляется в контексте компетентностного подхода. Данный подход, целью которого является обеспечение качества высшего образования, актуальность которого возрастает в условиях его цифровой трансформации, является важным концептуальным положением обновления содержания образования, который отражен в нормативно-правовых документах Российской Федерации.

В контексте компетентностного подхода, по мнению исследователей Э.Д. Алисултановой [1], О.И. Вагановой [2], О.Б.Епишевой[4], Э.Ф. Зеер [5], О.А. Палеевой [6], Ю.Г. Татур [8], И.В. Шадчиным [9] и др., выступает процесс формирования обобщенных единиц образования «компетентностей» и «компетенций», имеющие деятельностно-ориентированный характер, а также связаны со средовым подходом, в том числе цифровой образовательной средой.

Из выделенных исследований нами рассмотрены работы О.Н. Вагановой, где рассматривается компетентностный подход, как методологическая основа современного высшего образования и выделяются современные педагогические технологии- проектные, проблемные, кейс-технологии[2]. Мы считаем, что даны технологии позволяют сформировать у будущих

специалистов цифровой компетентности и поэтому они включены как составляющие в авторскую модель.

Основанием для инициации и реализации цифровизации образования являются такие нормативно-правовые документы, как: Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы»; Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28.07.2017 № 1632-р.

В данных документах описана необходимость использования в образовательном процессе цифровых технологий обучения, которые лежат в основе процесса формирования цифровой компетентности будущих специалистов.

Подготовка специалистов сегодня невозможно представить без применения в учебном процессе инновационных цифровых технологий, позволяющие накапливать и структурировать все возрастающий объем профессиональных знаний. В данном процессе важное место занимает цифровая образовательная среда вуза, которая имеет большие возможности в самообразовании будущих специалистов.

В нашем исследовании используются некоторые подходы формирования цифровой компетентности, отраженные в исследованиях Д.В. Денисова [3] и Г.У. Солдатовой [7], которые включены в авторскую модель формирования цифровой компетентности будущих специалистов таможенного дела.

Авторская модель формирования цифровой компе-

тентности будущих специалистов таможенного дела состоит из следующих блоков со своими составляющими: концептуально-целевой, включающий: цель; методологические подходы и принципы формирования цифровой компетентности; содержательно-технологический, включающий: дисциплина «Информационные технологии в таможенной деятельности» и дисциплина по выбору «Подготовка специалиста таможенного дела в условиях цифровизации образования», методы обучения (кейс-метод, проблемный, метод проектов); средства обучения (веб-портфолио, тесты онлайн, цифровые инструменты и сервисы); формы обучения (деловые и ролевые игры, проблемные ситуации, лабораторные практикумы, смешанное обучение); критериально-диагностический, включающий: критерии (мотивационно-ценностный, процессуальный, рефлексивный); уровни (базовый, повышенный, продвинутый); диагностические методики (ранжирование, тестирование, опросниковый инструмент, экспертная оценка).

В данной статье более подробно рассмотрим содержательно-технологический блок авторской модели формирования цифровой компетентности будущих специалистов таможенного дела, включающий дисциплину «Информационные технологии в таможенной деятельности» и дисциплину по выбору «Подготовка специалистов таможенного дела в условиях цифровизации образования», при изучении которых нами используются активные методы обучения, интерактивные средства и формы обучения.

Разработана и апробируется в учебном процессе Института цифровой экономики и технологического предпринимательства Грозненского государственного технического нефтяного университета имени М.Д. Миллионщикова программа дисциплины по выбору «Подготовка специалистов таможенного дела в условиях цифровизации образования», которая состоит из следующих модулей:

**Модуль 1.** Теоретико-методологические основы применения цифровых инструментов и сервисов в подготовке современного специалиста таможенного дела.

**Модуль 2.** Условия применения цифровых инструментов и сервисов в подготовке современного специалиста таможенного дела.

При практической реализации этих модулей нами применялись такие методы обучения, как кейс-метод, проблемный, метод проектов. Например, при изучении дисциплины «Основы гражданского права» нами разработан кейс «Сделки», а по некоторым темам разработаны мультимедийные проекты.

В практических занятиях по дисциплине выбору важное место занимают такие средства обучения, как

цифровое портфолио, тесты онлайн, цифровые инструменты и сервисы, которые нами использовались для создания учебного контента, цифровых учебных материалов, дистанционных учебных курсов.

Все студенты-будущие специалисты таможенного дела создают свое цифровое портфолио с использованием образовательного портала 4portfolio.ru, который объединяет в одном цифровом пространстве студентов, вуз и работодателей, а также имеет разделы: портфолио (веб-страницы с результатами деятельности, успехами и достижениями); социальные сервисы (сообщества, общения, форумы, отзывы и комментарии); карьерный сервис с информационной системой (кабинет работодателя, кабинет соискателя, кабинет вуза); персональное пространство пользователя.

Студенты на основе портала 4portfolio.ru создают цифровое портфолио для учебного процесса и поиска работы, а также проходят диагностику SoftSkills с пояснениями и рекомендациями на свои отчеты.

Работая на портале 4portfolio.ru студенты могут собрать, систематизировать, представить результаты своего труда, а также иметь стимул к профессиональному развитию самосовершенствованию.

Одним из достоинств образовательной платформы 4portfolio.ru является возможность организации дистанционного и смешанного обучения, а также проведение онлайн проектов, конкурсов, выставок.

При изучении дисциплины по выбору «Подготовка специалистов таможенного дела в условиях цифровизации образования» нами используются следующие формы обучения: деловые и ролевые игры, проблемные ситуации, лабораторные практикумы и смешанное обучение.

Применения таких форм обучения позволяет будущим специалистам таможенного дела использовать цифровые инструменты и сервисы для самых различных целей, тем самым у них формируется цифровая компетентность. Например, для подготовки интерактивных мультимедийных учебно-методических материалов, создания тестов, создания инфографики, моделирующих программ.

При реализации этих форм обучения студенты знакомятся специальными и универсальными прикладными программными средствами для создания образовательного контента. К таким относятся: текстовые процессоры (MSWord), табличные процессоры (MSExcel), графические редакторы (MSPaint), программы подготовки электронных презентаций (Prezi), инструменты для создания графики и инфографики (Canva, PosterMyWall), системы для создания тестов (Googleформы), создания ментальных карт (XMind).

### Библиографический список

1. Алисултанова Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании: монография // Научная электронная библиотека. Режим доступа: <http://www.monographies.ru/114>.
2. Ваганова О.И. Компетентностный подход как методологическая основа подготовки педагога профессионального обучения // Проблемы современного педагогического образования. Вып.65. Ч.4. 2019. С. 84–88.
3. Денисов Д.В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 апр. 2018 г.) / редкол.: Л.А.Абрамова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. С. 38–41.
4. Епишева О.Б. Компетентностный подход к обучению как основное направление повышения качества профессионального образования // Совершенствование подготовки кадров в филиалах Западной Сибири. Сб. трудов. Тобольск, 2003. С. 8–12.
5. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3 (33). С.27–40.
6. Палеева О.А. Компетентностный подход в высшем образовании Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. №1 (1). С.24–29.
7. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. №2 (22). 2016. С.50–60.
8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов проектирования стандартов высшего профессионального образования: Авторская версия. Материалы ко второму заседанию методологического семинара. М., 2004. С. 5.
9. Шадчин И.В. Компетентностный подход к формированию готовности студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Вестник ЮУрГУ. №26. 2012. С. 108–111.

### References

1. Alisultanova E.D. Competence approach in engineering education: monograph // Scientific electronic library. Access mode: <http://www.monographies.ru/114>.
  2. Vaganova O.I. Competence-based approach as a methodological basis for training a teacher of vocational training // Problems of modern pedagogical education. - Issue 65. Part 4. 2019. Pp.84–88.
  3. Denisov D.V. From digital literacy to digital competence // Pedagogical and sociological aspects of education: materials of the Intern. scientific-practical conf. (Cheboksary, April 25, 2018) / editorial board: L.A. Abramova [and others] Cheboksary: Publishing House «Wednesday», 2018. Pp. 38–41.
  4. Episheva O.B. Competence-based approach to training as the main direction of improving the quality of vocational education // Improvement of personnel training in the branches of Western Siberia. Sat works. Tobolsk, 2003 . Pp. 8–12.
  5. Zeer E.F. Competence approach to education // Education and Science. 2005. No. 3 (33). Pp.27–40.
  6. Paleeva O.A. Competence-based approach in higher education in Germany // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N.I. Lobachevsky. 2013. No. 1 (1). Pp. 24–29.
  7. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Models of digital competence and online activities of Russian adolescents // National Psychological Journal. No. 2 (22). 2016. Pp. 50–60.
  8. TaturYu.G. Competence-based approach in describing the results of the design of higher professional education standards: Author's version. Materials for the second meeting of the methodological seminar. M., 2004 . Pp. 5.
  9. Shadchin I.V. Competence-based approach to the formation of university students' readiness for research activities // Bulletin of South Ural State University. -No. 26. 2012. Pp.108–111.
-

**ШУМИЛИНА Н.Г.**

кандидат педагогических наук, кафедра теории и методики начального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: shumilina-nadusha@yandex.ru

**ШУМИЛИН В.П.**

кандидат педагогических наук, кафедра информационных технологий в деятельности органов внутренних дел, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова  
E-mail: volna1333@gmail.com

**SHUMILINA N.G.**

Candidate of Pedagogical Science, Department of Theory and Methods of Primary Education, Orel State University  
E-mail: shumilina-nadusha@yandex.ru

**SHUMILIN V.P.**

Candidate of Pedagogical Sciences Department of Information Technology in ATS Activities, Orel Law Institute MVD of Russia named V.V. Lukyanov  
E-mail: volna1333@gmail.com

**ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД) У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

**PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS (ULE) IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN MATHEMATICS LESSONS**

*Формирование универсальных учебных действий у младших школьников является основной целью современного начального образования. Коммуникативные УУД имеют приоритетную роль перед другими видами универсальных действий. В статье рассматривается проблема формирования и развития таких действий у младших школьников на уроках математики. Автором описывается опыт работы по подготовке будущих учителей начальных классов к формированию коммуникативных УУД у младших школьников при изучении математики, приводятся и методически обосновываются основные направления такой работы.*

*Ключевые слова:* коммуникативные универсальные учебные действия, профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования, уроки математики в начальной школе.

*The formation of universal educational actions in younger schoolchildren is the main goal of modern primary education. Communicative UUDs have a priority role over other types of universal actions. The article deals with the problem of the formation and development of such actions in younger schoolchildren in mathematics lessons. The author describes the experience of training future primary school teachers for the formation of communicative ECD in younger schoolchildren in the study of mathematics, provides and methodically substantiates the main directions of such work.*

*Keywords:* communicative universal educational activities, professional training of bachelors of teacher education, mathematics lessons in elementary school.

Современная школа должна, прежде всего, формировать у обучаемых способности к самостоятельному решению встающих перед ними новых, еще неизвестных задач, готовить их к той жизни, о которой, по сути дела, сама еще не имеет представления. Поэтому с первых школьных дней важно обеспечить ребенку личностное, общекультурное и познавательное развитие, сформировать у него умение учиться. Успешность прохождения начального этапа образования во многом определяет не только результативность последующих этапов, но и умения разрешать различные жизненные задачи.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования наряду с предметными и личностными результатами обучения определяются метапредметные результаты как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в

реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [5].

Достигаются метапредметные результаты путем формирования и развития у обучаемых определенной системы универсальных учебных действий (УУД). При этом не отрицается и некоторая интегративная составляющая содержания образования, которая имеет отношение к различным предметам на уровне понятий.

Концепция развития УУД была разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов) под руководством А.Г. Асмолова. Ими были выделены четыре блока универсальных действий, соответствующих целям образования: личностный, регулятивный, познавательный и коммуникативный.

Личностные действия способствуют ориентации

школьников в нравственных нормах и правилах, позволяют им осознать и принять жизненные ценности, выработать свою жизненную позицию. Они делают учение осмысленным, связанным с реальными жизненными целями и ситуациями.

Познавательные действия – это действия исследования, работы с информацией. Регулятивные действия дают ученику возможность управления своей деятельностью – познавательной и учебной.

Коммуникативные действия являются основой эффективного сотрудничества обучаемых как с учителем, так и со сверстниками. К ним относятся умения правильно выражать свои мысли, слышать, слушать и понимать собеседника, договариваться друг с другом. Коммуникативные УУД обеспечивают умения учащихся планировать, распределять роли и согласованно осуществлять совместную деятельность, оказывать поддержку и взаимопомощь, контролировать и корректировать действия друг друга [2]. Они «обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [1].

Каждому человеку, чтобы получить полноценное образование, легко адаптироваться в социуме, быть коммуникабельным человеком, необходимо овладеть умением общаться. Поэтому во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается приоритетная роль коммуникативных УУД перед развитием других видов универсальных действий у младших школьников.

Так, например, общение ребенка со взрослыми (учителем, родителями и др.) способствует формированию у него личностных и регулятивных УУД. Из оценок близких взрослых у маленького человека формируется представление о себе, появляется самовосприятие и самоуважение, складывается самооценка.

Развитая речь является неотъемлемой частью развитого интеллекта. Чем больше ребёнок знает слов, их значений и больше различных грамматических конструкций языка, тем более гибка и точна может быть его внутренняя речь, которая сопровождает все наши рассуждения и мысли.

Способы общения, его содержание и насыщенность во многом определяют представление ребенка о себе, отношение к себе, формируют у него картину мира и познавательные УУД. Коммуникативные навыки позволяют учащимся не только включиться в ходе учебной деятельности в межличностные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, но и выйти в дальнейшем в систему социальных взаимоотношений с другими людьми и миром в целом.

Любое, даже самое незначительное коммуникативное затруднение младшего школьника неотвратимо приведет не только к проблемам с учебной, но и к нарушениям в его личностной сфере. Формирование личностного, регулятивного и познавательного компонентов УУД в

системе начального образования невозможно без систематической, целенаправленной работы по развитию коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников. Следовательно, для достижения планируемых результатов обучения учитель начальной школы должен уделять особое внимание формированию у обучаемых коммуникативных УУД.

В рамках научно-исследовательской работы студентам бакалавриата по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность Начальное образование и Математика в Орловском государственном университете имени И.С. Тургенева было предложено направление исследования «Формирование и развитие коммуникативных УУД у младших школьников при изучении математики».

Подходам к решению общей проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий посвящены многочисленные психолого-педагогические исследования (Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, др.). Имеется целый ряд работ, посвященных проблемам развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста (Ю.А. Башкатова, Г.М. Бушуева, А.Е. Дмитриев, И.В. Кондакова, Л.В. Лобанова, Е.В. Никульченкова, В.А. Ситаров и др.). Ежегодное появление новых исследований свидетельствует о том, что проблема формирования коммуникативных УУД у младших школьников остается в центре внимания педагогов.

Для освоения способов коммуникативной деятельности большинство психологов младший школьный возраст считают сензитивным периодом. Предметный материал учебных дисциплин начальной школы является содержательной основой такой деятельности в учебном процессе.

Без коммуникативных умений невозможно достижение предметных результатов по русскому языку, литературному чтению, окружающему миру, где рассказы, изложения, сочинения являются необходимыми формами учебной работы.

«Совершенствование речи происходит на протяжении всей жизни человека, но одним из наиболее важных периодов в речевом развитии детей является младший школьный возраст. В то же время педагогами отмечается, что развитие речи младших школьников часто тормозится, несмотря на значительное внимание к этой проблеме в начальном образовании» [3]. Среди одной из возможных причин А.Г. Асмолов называет «отрыв речи от реальной деятельности, преждевременный отрыв речи от её исходной коммуникативной функции. Эти причины могут быть связаны с тем, что в начальной школе мало внимания уделяется учебному сотрудничеству между детьми» [1].

Математика, как учебный предмет, априори имеет большие возможности для развития, прежде всего, познавательных УУД у обучаемых. Типичные задания «решить задачу», «укажи лишнюю геометрическую

фигуру» естественным образом развивают у младших школьников навыки анализа, синтеза, сравнения, умения выделывать известное и неизвестное, моделировать, переходя от словесной информации к графической, символической и т.д.

Для развития коммуникативных навыков младших школьников при изучении математики необходима специальная организация учебного процесса, использование особых форм и методов учебной работы.

Анализ исследований в рамках проблемы позволил выявить основные противоречия между «объективной потребностью формирования коммуникативных умений младших школьников в процессе обучения математике и отсутствием научно-обоснованной методики их формирования; между необходимостью включения ребенка в диалоговые формы деятельности на уроках математики и преобладанием монологических форм в преподавании математики в начальной школе» [3].

Опрос учителей школ г. Орла, проведенный студентами в рамках научно-исследовательской работы, выявил следующие проблемы в развитии коммуникативных умений младших школьников.

– Учащиеся разучились слушать и слышать собеседника. «На уроке – тишина. Дети слушают пояснения для выполнения работы. Но всегда найдутся ученики, которые тут же начинают переспрашивать «в тетради писать или на листочке?», «в столбик расположить слова или в строчку?». Они слушали, но не услышали учителя»

– Преимущественное общение в социальных сетях приводит к тому, что речь школьников как бы отрывается от реальной деятельности, от ее непосредственной коммуникативной функции. Вербальная речь заменяется обменом сообщениями, которые не могут передать интонаций, эмоций. Дистанционные формы обучения также зачастую позволяют ученику только получить информацию, хотя в младшем школьном возрасте важнее услышать, как эта информация была донесена. «Живое и эмоциональное слово учителя – необходимое условие развития коммуникативных умений младшего школьника. Учителю следует быть хорошим оратором. Он не только должен уделять внимание содержанию своей речи, четкости постановки учебных задач, но и форме представления информации. Эмоциональную окраску словам и фразам придают интонация и тональность, которая влияет на сознание и чувства учеников, вызывает удивление, изумление, интерес к рассматриваемому материалу»

– Необходимость в передаче большого объема информации приводит к сокращению слов как в письменной, так и в устной повседневной речи. «Мы все чаще слышим «Ок» вместо «хорошо» (прекрасно, нормально, в порядке и т.д.). Учащиеся не могут логично и связно изложить свои мысли, описать событие или явление. Они потеряли умение слышать речь, ценить красоту звучащего и написанного слова, так как для передачи информации достаточно и «Ок»»

Анализ исследований и результаты опроса позволи-

ли студентам определить основные направления работы по формированию коммуникативных УУД у младших школьников при изучении математики.

Должны быть созданы определенные методические условия:

- организация учебного процесса в режиме диалога (учитель-ученик и ученик-ученик);
- дополнение содержания начального курса математики заданиями, направленными на формирование и развитие коммуникативных навыков учащихся;
- применение методов обучения, которые способствовали бы включению учащихся в активную познавательную и коммуникативно-речевую деятельность.
- наблюдение процесса и периодическая диагностика результатов формирования коммуникативных умений младших школьников в ходе изучения математики
- Разработка методик обучения математике, направленных на включение младших школьников в коммуникативную деятельность

Для организации учебного процесса в режиме диалога, включения учащихся в активную деятельность, развития их речи, умений высказывать суждения, комментировать, доказывать, слушать собеседника на уроках математики в начальной школе были отмечены следующие технологии.

Технология «Верю - не верю». Ее можно использовать уже с первого класса. Учитель предлагает несколько высказываний, относящихся к теме урока, а ученики объясняют верными или неверными они являются с их точки зрения.

Например, при изучении различных видов треугольников, учащимся можно предложить следующие утверждения: существует такой треугольник, у которого все углы острые; у треугольника может быть два тупых угла; есть треугольник, у которого один угол прямой, а другой – тупой и т.д.

В конце урока, предложения оцениваются и обосновываются с учетом новых знаний.

Технология «Корзинка идей». После объявления темы урока учащимся предлагается высказать и обосновать все, что они считают относящимся к данной теме. Принимаются все идеи, домыслы, соображения детей, которые кратко фиксируются учителем (складываются в «корзинку»)

В ходе урока из «корзинки» убираются все неправильные (некорректные) утверждения. В этом случае на этапе рефлексии то, что осталось в «корзине», позволит подвести итог урока.

Покажем, как реализуется технология «Корзинка идей» на примере темы «Дециметр» (1 класс). Такие единицы длины как метр, сантиметр широко используются в быту, в отличие от единицы дециметр и слово может оказаться незнакомым для первоклассников.

Учитель, объявляя тему, предлагает учащимся высказать свое мнение о теме урока.

Фиксируются все предположения учащихся. Например, «Слово дециметр похоже на сантиметр,

значит им можно измерить длину», «Дециметр нужен для измерения маленьких (больших) предметов, которые нельзя (неудобно) измерить сантиметром» и т.п.

На этапе рефлексии, школьники убеждаются, что дециметр – это действительно единица длины, которая вводится для измерения предметов, которые неудобно измерять сантиметром» [6].

Рассмотренные технологии позволяют активизировать деятельность учащихся, вовлечь их в речевую деятельность. Они способствуют тому, что дети получают навыки логического изложения и аргументации, высказываясь, слушая, анализируя и оценивая идеи одноклассников.

Для организации процесса обучения в режиме диалога ученик-ученик и включения учащихся в активную коммуникативную и речевую деятельность на уроках математики необходимо систематически организовывать работу в парах (малых группах). Такие формы работы могут быть организованы на любом этапе урока при решении разнообразных учебных задач.

Например, на этапе закрепления умения решать задачи уже в 1 классе членам пары можно предложить задачи:

1) У Димы 4 большие закладки и 5 маленьких. Сколько всего закладок у Димы?

2) У Димы 9 закладок. 4 из них большие, а остальные – маленькие. Сколько маленьких закладок у Димы?

Каждый ученик решает свою задачу, после чего им предлагается обменяться тетрадями для проверки. В ходе такой работы учащиеся замечают, что решение одной задачи является данным для другой. Происходит взаимная проверка правильности решения. После этого паре предлагается составить ещё одну задачу, в которой данными будут полученные ответы.

Такая форма организации деятельности на уроке формирует умения объяснять и доказывать свою точку зрения, слушать собеседника, способствует развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи, самоконтроля и взаимоконтроля. Успех работы в малых группах во многом зависит от умения школьников договариваться, распределять обязанности между членами группы.

Игровые технологии являются общепризнанными для обучения детей младшего школьного возраста. Они позволяют в игровой форме решать практически все учебные задачи. Но, кроме достижения учебных целей, игры способствуют формированию коммуникативных навыков младших школьников.

В последнее время появились работы, направ-

ленные на создание серии игр, которые направлены как на развитие интеллекта, так и коммуникативных навыков младших школьников (З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, Н.Е. Веракса, Е.О. Смирнова и др.). По мнению создателей, такие игры будут способствовать повышению гибкости мыслительных процессов младших школьников, формированию навыков переноса умственных действий на новое содержание [2].

Игры, которые можно организовывать на уроках математики в начальной школе, достаточно разнообразны, поэтому в них нет каких-то общих фиксированных правил. Но в любой игре детям приходится учиться общаться друг с другом, распределять обязанности, договариваться друг с другом.

Игры-соревнования учат школьников достойно проигрывать, анализировать причины поражений, делать выводы по организации дальнейшей совместной деятельности, помогать друг другу.

Игра зачастую определяет место ученика, его роль в классе, выделяя лидеров и подчиненных. Но в игре возможна и смена позиций. Младший школьник учится быть и в роли руководителя, и в роли исполнителя. В ходе этого у него формируется способность реально воспринимать свое место в системе общественных отношений, адекватно оценивать свои возможности.

Благодаря играм дети включаются в совместную, эмоционально насыщенную деятельность. Изучение математики в начальной школе в ходе игровой деятельности происходит более эффективно, а учащиеся, наряду с предметными навыками, приобретают коммуникативные умения.

Результаты научно-исследовательской работы по формированию коммуникативных УУД у младших школьников при изучении математики были использованы студентами в период прохождения педагогической практики.

Для диагностики сформированности коммуникативных умений у младших школьников до начала экспериментальной работы и после ее завершения использовались методики: «Рукавичка», «Кто прав?», «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман), «Совместная сортировка» (Г.В. Бурменская), «Дорога с дому» (А. Лидерс) [4]. Результаты практической работы студентов убедительно свидетельствовали о целесообразности и эффективности предложенных ими форм организации обучения математике для формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. /под редакцией Асмолова А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя. 3-е изд. М., Просвещение, 2011. 151с.
2. Кочетова Е.В., Кузнецова Е.С., Михайлова И.П. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) младших школьников на уроках математики //Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://science-education.ru/tu/article/view?id=25461> (дата обращения: 05.11.2020).
3. Лобанова Л.В. Формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе обучения математике / Автореф. дис. канд. пед. наук. Омск, 2005.
4. Микерова Г.Ж., Брусенцова О.Л. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6.; URL: <http://science-education.ru/tu/article/view?id=23890> (дата обращения: 18.10.2020).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // <http://минобрнауки.рф/documents/922>. (дата обращения 01.11.2020).

6. Шумилина Н.Г. Подготовка бакалавров педагогического образования к формированию общеучебных универсальных действий у первоклассников при изучении математики / Н. Г. Шумилина // Сборник научных трудов XXII Международной научно-практической конференции «Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее», В 2 ч. Ч. 2. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». 2019. С. 141–145.

### References

1. *Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A.* and others / edited by A.G. Asmolov. How to design universal instructional activities in primary school. From action to thought: a guide for the teacher. 3rd ed. M., Education, 2011. 151p.

2. *Kochetova E.V., Kuznetsova E.S., Mikhailova I.R.* The development of communicative universal educational actions (UUD) of junior schoolchildren in mathematics lessons // Modern problems of science and education. 2016. No. 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25461> (date of access: 05.11.2020).

3. *Lobanova L.V.* Formation of communicative and speech skills of junior schoolchildren in the process of teaching mathematics / Author's abstract. dis. Cand. ped. sciences. Omsk, 2005.

4. *Mikeroва G.Zh., Brusentsova O.L.* Diagnostics of communicative universal educational actions of younger schoolchildren // Modern problems of science and education. 2015. No. 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23890> (date accessed: 18.10.2020).

5. Federal State Educational Standard of Primary General Education // <http://minobrnauki.rf/documents/922> (date of access 01.11.2020).

6. *Shumilina N.G.* Preparation of bachelors of pedagogical education for the formation of general educational universal actions in first-graders in the study of mathematics / N. G. Shumilina // Collection of scientific works of the XXII International scientific-practical conference «Science and education: preserving the past, creating the future», in 2 part. Part 2. Penza: ICNS «Science and Education». 2019. Pp. 141–145.

---

УДК 796.011.3:378

UDC 796.011.3:378

**ЯКОВЛЕВА Е.**

кандидат биологических наук, доцент кафедры физической реабилитации, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»  
E-mail: yakatyav@gmail.com

**YAKOVLEVA E.**

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Physical Rehabilitation Department, State Educational Establishment of Higher Professional Education «Lugansk Vladimir Dahl University»  
E-mail: yakatyav@gmail.com

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

### DIDACTIC FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-REGULATION IN THE SYSTEM OF TRAINING SPECIALISTS IN THE SPHERE OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

*В статье проанализированы определения понятия саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры.. Разработана теоретическая модель, которая отражает дидактические основы обучения на структурном и функциональном уровне. Определены основные компоненты регуляторного процесса, формирование способности к саморегуляции в педагогическом процессе. Доказано, что саморегуляция – это основа для успешного осуществления любой деятельности.*

*Ключевые слова:* саморегуляция, адаптивная физическая культура, модель, дидактика.

*The article analyzes the content and definitions of self-regulation in the system of training specialists in the field of adaptive physical culture. A theoretical model has been developed that reflects the didactic foundations of teaching at the structural and functional levels. The main components of the regulatory process, the formation of the ability to self-regulation in the pedagogical process have been determined. It has been proven that self-regulation is the basis for the successful implementation of any activity.*

*Keywords:* self-regulation, adaptive physical culture, model, didactics.

Перед современными вузами сегодня поставлена задача формирования компетентных специалистов, конкурентно-способных, творческих личностей. Значимой является практика студентов в сфере адаптивной физической культуры. Действие и деятельность специалистов в сфере адаптивной физической культуры определяется задачей, смыслом, ценностями личности. Психомоторное действие рассматривается как совокупность и последовательность умственных и психомоторных операций, которые обеспечивают успешное решение двигательной задачи.

В зависимости от поставленной задачи действие связано с формированием навыков профессионально-личностной саморегуляции, основывается на формировании глубоких знаний и представлений об области адаптивной физической культуры [2; 9].

**Цель статьи** – дидактические условия, которые обеспечивают функционирование механизмов саморегуляции студентов в педагогическом процессе в вузе.

С целью раскрытия психологического содержания и определения саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры необходимо проанализировать понятие «саморегуляция», которое соответствует категории «действие», «деятельность». Оно связано с особенностями профессиональ-

ной деятельности специалистов в сфере адаптивной физической культуры.

Саморегуляция можно рассматривать как специфическое действие человека, опосредованную собственными желаниями, ценностями, целями и задачами.

Саморегуляция – это основа для успешного осуществления любой деятельности.

**Основная часть:** Современный реабилитолог, профессионал, который должен работать в команде специалистов и способствовать снижению психической и эмоциональной напряженности пациентов.

Актуализируется педагогическая направленность формирования навыков профессиональной саморегуляции у специалистов в области адаптивной физической культуры. Необходима отработка реабилитологом навыков контроля поведения в ситуациях профессионального и межличностного общения.

Нами разработана теоретическая модель, которая отражает на структурном и функциональном уровне основные компоненты регуляторного процесса, формирование способности к саморегуляции в педагогическом процессе.

В основу разработки модели легли известные на сегодня положения о том, что: самосознание является важнейшим критерием развития личности [1]; основны-

ми характеристиками субъектной активности личности является ее творческий характер, способность к самоорганизации [8].

А также модель личности, разработанную Н.В. Чепелевым и Н.И. Повьякель, функциональную структуру процессов саморегуляции личности О.А. Конопкина [7], И.М. Галаяна [3] и др..

Понятие «саморегуляция» рассматривается в разных контекстах: как процесс выдвигания целей активности субъектом, а также управления достижением этих целей (О.О. Конопкин, В.И. Моросанова, О.К. Осницкий, Д.О. Ошанин.).

Значимыми являются уровни саморегуляции, например К.А. Абульханова-Славская выделяет психологический уровень саморегуляции, который способствует поддержанию оптимальной психической деятельности для успешного ее выполнения [1, с. 21]. А.А. Конопкин выделяет операционально-технический уровень регуляции, который отвечает за организацию и коррекцию действий субъекта.

А.А. Деркач выделяет личностный уровень саморегуляции, который позволяет управлять мотивационной сферой личности [4].

Существует процессуальная саморегуляция профессиональной деятельности П.К. Анохин).

В анализе деятельности личности исследователи выделяют мотивационный (Мотивы, потребности, цели, предмет и средства) и операционный уровни (действия и операции). Итак, саморегуляция как деятельность проявляется в сознательной активности и направляется на достижение поставленной цели.

Рассматривая «саморегуляцию» в плоскости профессиональной области адаптивной физической культуры необходимо выделить блоки модели, описать условия и детерминанты [2, с.251].

Основу модели составляют блоки, которые обеспечивают процесс саморегуляции: мотивационно-целевой, программирование, поведенческий и оценочно-регулятивный (рис. 1).

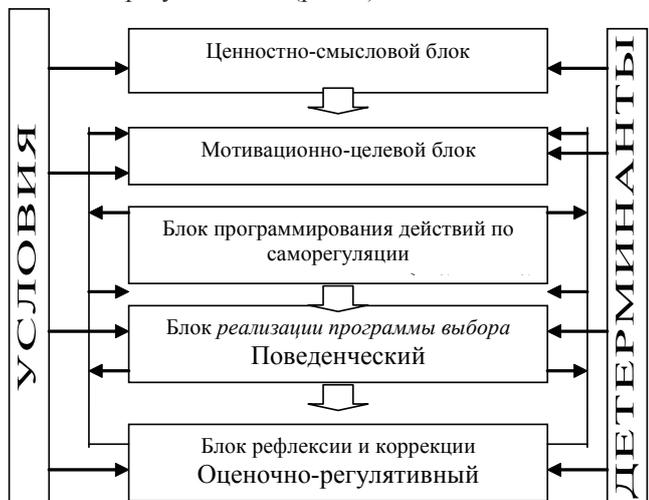


Рис. 1. Структура профессиональной саморегуляции студентов, будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры.

Проанализируем основные блоки процесса саморегуляции данной модели.

*Ценностно-смысловой блок* является первоначальным условием формирования профессиональной саморегуляции студентов будущих специалистов в области адаптивной физической культуры, поскольку осознание личностью своего жизненного предназначения (имея ввиду и профессиональную деятельность). Значимым является определение субъектом цели своей произвольной активности, программы действий, которая согласована с условиями деятельности. Этот блок является основой для формирования ценностных ориентаций, осознания ценности своего профессионального выбора.

Важной составляющей деятельности является определение субъектом цели своей произвольной активности [6]. Говоря о ситуации выбора отметим, что на процесс формирования ценностно-смысловой сферы личности влияет действие различных факторов – внешних и внутренних. В частности, они представлены индивидуальными свойствами личности (возраст, пол, свойства темперамента, задатки, способности).

Личностными, субъективными свойствами (черты характера, волевые качества личности, уровень эмоционального развития, потребности, мотивы, особенности самосознания, самоотношения личности) [8, с. 142].

На этом «ценностном» фундаменте формируется мотивационно-целевой блок, который содержит такие компоненты как целеполагание и потребность в саморазвитии. Цель в том виде, в котором субъект ее понял, определяет не только общую, осознанную направленность деятельности, но, как следствие, и другие особенности конкретной реализации отдельных звеньев регуляционного процесса. Основным, отправным образованием для постановки цели, является мотивационно-ценностная направленность будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры. А весь ее процесс (саморегуляции) формируется в соответствии с личностными смыслами. Важными механизмами саморегуляции оценочных отношений, которые задействованы на этом этапе, является самооценка, социально-психологические ожидания, а также толерантность к неопределенности [9].

Все они тесно связаны между собой, а также с процессом целеполагания. Дидактической основой деятельности является выбранная цель, которая детерминирует действия по ее реализации. Однако связь между принятой целью и осуществляемой субъектом деятельностью не является однозначной, поскольку цель однозначно обуславливает выбор программы действий. Это звено процесса саморегуляции выполняет общую, системообразующую функцию.

Блок *программирования действий по саморегуляции* образован такими структурными компонентами, как моделирование и собственно программирование средств саморегуляции. На этом этапе происходит оценка соответствия ситуации личностным смыслам и мотивационной направленности будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры. Значимым является

непрерывный контроль за ходом реализации деятельности; оценка достигнутых результатов в сфере адаптивной физической культуры; решение о необходимости коррекции и характер коррекционной деятельности [5]. По структуре саморегуляция является регулированием активности организма, функционирует на основе информации, носителями которой являются психические формы отражения действительности (образы восприятия, представления, понятия).

Особенности формирования программы действий и средств выражения тесно взаимодействуют с мысленной моделью взаимодействия субъектов деятельностного процесса.

Это информационное образование, содержащее комплекс сведений, которыми располагает субъект о тех условиях деятельности, учет которых необходим для успешного выполнения деятельности. Необходимо учитывать характер взаимоотношений с клиентом, ситуацию взаимодействия, систему критериев успешности. Важными составляющими являются особенности мотивационно-смысловой сферы, а так же психофизиологические состояния, представления о будущих желаемых результатах. Анализ особенностей личности помогает будущему специалисту в сфере адаптивной физической культуры сформировать программу и определить оптимальный способ достижения цели.

Модель – это динамическое образование, которое может и должно подвергаться изменениям в процессе деятельности, дополняться новой информацией, уточняться.

На этом этапе саморегуляции происходит оценка соответствия поставленной цели с возможностями ее достижения. Этот уровень является своеобразным комплексом тех внешних и внутренних условий активности. Механизмом реализации этого этапа является мотивационно-эмоциональная оценка общей структуры ситуации. Это особый механизм, где ситуация деятельности в целом и ее отдельные условия открываются со стороны их значимости для осуществления деятельности. В то же время происходит самоконтроль за действием, самооценка процесса [5].

Ведущей функцией этапа программирования является выбор средств достижения цели, выбор действия, а также направление его на цель, а деятельности – в предметную зону конкретизации и реализации мотива. На этапе программирования происходит создание программы действий. Здесь проявляется творческая активность будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры, который планирует свою деятельность с учетом определенной цели и собственных возможностей, объективных условий ее достижения и антиципации возможных последствий. Собственно на этом этапе саморегуляции может быть принято не одно, а несколько решений относительно возможностей реализации. В процессе выбора проводится как эмоциональная, так и когнитивная оценка цели, ее значимости, а также способа ее достижения. На основе самооценки и уровня притязаний соотносятся собственные возмож-

ности с требованиями ситуации и поставленной целью. Будущее действие рефлексивируется.

Итак, на этапе программирования оказывается наличие рациональной оценки. Оценивается значимость цели и ее достижимость, с учетом чего и осуществляется выбор. Здесь возможна переоценка значимости цели в соответствии с ее достигаемостью. На этом этапе может приниматься решение о коррекции, а, следовательно, может корректироваться этап целеобразования. Стоит отметить, что на этом этапе, как и на предыдущем, задействованы субъективные критерии достижения цели. Это функциональное звено характерно именно для психической регуляции. Оно выполняет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели (формулировка критериев оценки результата, соответствующее своему, субъективному пониманию принятой цели).

Главной функцией поведенческого блока саморегуляции является *реализация программы выбора*. Этот этап можно описать несколькими фазами. На первой фазе благодаря самоанализу, самонаблюдению, фиксируются первичные результаты деятельности.

Вторая фаза обеспечивает сравнение информации, полученной в результате самонаблюдения с образованной ранее моделью деятельности. Это возможно благодаря самооценке, самоконтролю как механизму саморегуляции и развития соответствующих звеньев (оценка результатов) процесса саморегуляции.

В третьей фазе будущий специалист в сфере адаптивной физической культуры реагирует положительным самоподкреплением действия. В результате проведенной коррекции, а также при условии положительного самоподкрепления продолжается реализация выбора. На этом этапе реализация намерения и выполнения действия опосредуются определенными процессами. Основная их функция – организация регуляции выполнения действия.

Именно с их помощью и происходит овладение собственным поведением. Создаются правила, которые функционируют в виде самоинструкций и процессов внутренней коммуникации. Осуществляется широкий эмоциональный и когнитивный контроль активизирующего и релаксирующего типа с целью согласования выполняемого действия имеющейся ситуацией, а также «защиты» от возможной неудачи [4].

Оценочно-регулятивный блок. Этап реализации выбора завершается оценкой его эффективности. Контрольная и оценочная функции обеспечивают будущего специалиста в области адаптивной физической культуры информацией о степени соответствия запрограммированных действий промежуточным и конечным результатам, а также процесса их достижения. Здесь осуществляются три важных процесса: констатация успеха или неудачи, ретроспективная атрибуция, завершение выполняемого действия.

После констатации результата (успеха или неудачи) нет автоматического переключения на следующий шаг (продолжение действия или его коррекции). На этом

этапе включаются процессы ретроспективной каузальной атрибуции, то есть интерпретация причин успеха или неудачи.

После завершения целостных актов деятельности происходит ее анализ, оценивается эффективность, сопоставляются полученные результаты с ожидаемыми. В случае необходимости на любом из этапов принимается решение о коррекции.

Особенность этой функции на этапе реализации заключается в том, что когда конечной целью такой коррекции являются исполнительские действия, то детерминировать ее могут изменения, внесенные субъектом в процессе деятельности в любое другое звено регуляционного процесса. Оценочно-регулятивный блок функционально задействован в каждом из других выделенных блоков, что делает возможной их самокоррекцию. В то же время, возможна и внешняя их коррекция вследствие организованного воздействия.

**Заключение:** Теория саморегуляции прошла длительный исторический путь. При этом с точки зрения педагогического процесса не утратили актуальности идеи, выдвинутые и обоснованные мыслителями прошлого, относительно способности личности к саморегуляции поведения, имея ввиду их постоянное внимание к вопросам морали, нравственности, этики, как тех регуляторов поведения, которые дают возможность личности продуктивно взаимодействовать в различных сферах социальных взаимоотношений и социальных контактов. Профессиональная саморегуляция личности направлена на контроль поведения в условиях профес-

сиональной деятельности, на формирование стиля поведения, характеризующего субъекта как профессионала.

Профессиональная саморегуляция будущего специалиста является самым высоким уровнем саморазвития и предполагает сознательное овладение профессиональным становлением, системную саморегуляцию поведения в процессе подготовки к профессиональной деятельности. Отметим, что говоря о необходимости формирования у студентов способности к саморегуляции поведения в профессиональной сфере следует обратить внимание на комплексный характер данного процесса, имея ввиду воспитание в структуре личности мотивационно – ориентационного и ценностного компонентов, способностей к операционной деятельности и волевому усилию.

Саморегуляция имеет четкую структуру, согласованную с условиями деятельности. Она является структурным образованием личности, которое представляет собой единство целенаправленных действий, принятия произвольных решений, реализации задуманного, самоанализ поступков, ценностное отношении индивида к самому себе.

Таким образом, саморегуляция профессиональной деятельности в сфере адаптивной физической культуры – это осознанный процесс построения, поддержки и управления различными видами и формами произвольной активности, который способствует реализации достижения поставленных целей в процессе выполнения профессиональных задач.

### Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности / отв.ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотова. М.: Наука, 1982. 294 с.
2. Адаптивная физическая культура и спорт / Митрохин Е.А., Антонов А. А. // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. №5. С. 251-256.
3. *Галян И.М.* Психологический анализ концептуальной модели ценностной саморегуляции будущих педагогов // Вестник Пермского университета Серия «Философия. Психология. Социология». Пермь: Издательский центр Пермского государственного национального исследовательского университета, 2014. Выпуск 4 (20). С. 38–45.
4. *Деркач А. А.* Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека. М. : РАГС, 2001. Книга 4. Развитие ценностной сферы профессионала. 2001. 484 с.
5. *Евсеев С.П., Шпакова Л.В.* Адаптивная физическая культура. Учебное пособие. / С.П. Евсеев, Л.В.Шпакова–М.: Советский спорт, 2000. – 240с.
6. *Ильин Е.П.* Мотивы и мотивация. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
7. *Конюшкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. №2. С. 128–135.
8. *Матвеева Н. Ю., Ненарокова О. В.* Ценностный потенциал адаптивной физической культуры / Матвеева Наталья Юрьевна, Ненарокова Ольга Владимировна // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. №2. С. 165-169.
9. *Моросанова В. И.* Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека / Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либины. М.: Смысл. 2008. С. 142–162.

### References

1. *Abulkhanova-Slavskaya K. A.* Personal mechanisms of activity regulation // Problems of personality psychology / ed. E.V. Shorokhova, O. I. Zotova. Moscow: Nauka, 1982. 294 p.
2. Adaptive physical culture and sport / Mitrokhin EA, Antonov AA // Interexpo Geo-Siberia. 2019. No. 5. Pp. 251–256.
3. *Galyan I.M.* Psychological analysis of the conceptual model of value self-regulation of future teachers // Bulletin of Perm University Series “Philosophy. Psychology. Sociology”. - Perm: Publishing Center of the Perm State National Research University, 2014. Issue 4 (20). Pp. 38–45.
4. *Derkach A. A.* Acmeology: personal and professional development of a person. M.: RAGS, 2001. Book 4. Development of the professional’s value sphere. 2001 . 484 p.
5. *Evseev S.P., Shpakova L.V.* Adaptive physical education. Tutorial. / S.P. Evseev, L.V. Shpakova. M. : Soviet sport, 2000. 240p.
6. *Ilyin E.P.* Motives and motivation. SPb. : Peter, 2000. 512 p.

7. *Konopkin O.A.* General ability to self-regulation as a factor of subjective development // *Questions of psychology*. 2004. No. 2. Pp. 128–135.
  8. *Matveeva N. Yu., Nenarokova O.V.* Value potential of adaptive physical culture / *Matveeva Natalia Yurievna, Nenarokova Olga Vladimirovna // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2014. No. 2. Pp. 165–169.
  9. *Morosanova V. I.* Style of self-regulation and its functions in voluntary human activity / *Human style: psychological analysis / Ed. A.V. Libin. M.: Meaning*. 2008. Pp. 142–162.
- 
-

**ЯКУШЕВ М.В.**

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института иностранных языков, кафедра немецкого языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева  
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

**YAKUSHEV M.V.**

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Director of the Institute of Foreign Languages, Department of German Language, Orel State University  
E-mail: yakushev.m@yandex.ru

**ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ  
В СТРУКТУРЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА – УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**DIAGNOSTIC COMPETENCE  
IN THE STRUCTURE OF TRAINING OF A TEACHER – TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE**

*В статье предпринята попытка детализации обобщенных формулировок компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Указывается на необходимость каталогизировать профессионально-методические умения и соотнести их с индикаторами достижения компетенций и результатами освоения образовательной программы. В качестве примера рассматривается структура и компонентный состав диагностической компетенции посредством сопоставления специфики образовательной программы с особенностями предмета и задачами профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова:* исследовательская деятельность, гностические умения, диагностическая компетенция, профессиональная подготовка, анализ условий обучения.

*The article attempts to detail the generalized formulations of the competencies of the Federal State Educational Standard 44.03.05 Pedagogical education. It is pointed out that it is necessary to catalog professional and methodological skills and correlate them with indicators of achieving competencies and the results of mastering the educational program. As an example, the structure and component composition of diagnostic competence is considered by correlating the specifics of the educational program with the features of the subject and the tasks of professional activity.*

*Keywords:* research activity, gnostic skills, diagnostic competence, professional training, analysis of learning conditions.

Неотъемлемой частью реформирования системы образования является совершенствование профессионально-методической подготовки студентов педагогических специальностей и дальнейшее развитие системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. «Учитель – ключевая фигура современной школы, – пишет Антонова, – поскольку качество образования не может быть выше качества (профессионального мастерства) работающих в этой среде учителей» [2, с. 8].

ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (2018 г.) предполагает подготовку выпускников к решению разнообразных задач профессиональной деятельности педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, культурно-просветительского и сопроводительного типов.

Все они предусматривают системное изучение, исследование и анализ исходной ситуации, поиск и выбор адекватных методов и приемов в сфере образовательной деятельности. Неслучайно научно-исследовательская работа является обязательной составляющей блока учебной и производственной практик студентов.

Готовность к исследовательской деятельности обеспечивается формированием соответствующих компе-

тений ФГОС ВО, например:

√ УК-1: способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

√ УК-2: способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений;

√ ОПК-5: способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;

√ ОПК-6: способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Очевидно, что формулировка индикаторов достижения компетенций, результатов обучения и освоения основной образовательной программы в целом должна не только отразить ее специфику, но и обеспечить выпускника способностью осуществлять профессиональную деятельность и трудовые функции педагога.

В данном контексте нельзя отказываться от опыта, накопленного отечественной наукой, а формулировка указанных в стандарте интересующего нас направле-

ния подготовки компетенций отсылает к гностическим умениям исследовательской деятельности учителя, особенность которой заключается в том, что она является «сквозным», определяющим компонентом педагогической деятельности, создающим основание всем остальным. Таким образом, гностическая деятельность направлена на анализ конкретных условий обучения, а результаты анализа учебного материала влияют на эффективность учебно-воспитательного процесса и адекватность проектировочных, конструктивных, коммуникативно-обучающих и организаторских действий учителя.

Поскольку всякий анализ учебного процесса, по мнению И.А. Зимней [4, с. 169] имеет три плана, то уместно говорить о трех группах умений анализа и оценки учебного процесса:

- собственно методических, направленных на определение эффективности методического обеспечения учебного процесса;
- психолого-педагогических, нацеленных на определение соответствия учебного материала уровню интеллектуального развития и возрастным особенностям обучаемых, его развивающих возможностей;
- дидактических, позволяющих проследить за реализацией закономерностей и принципов обучения, установить тип / модель обучения.

Таким образом, умения анализа и оценки образуют собой целый комплекс гностических умений, направленных на выделение объектов изучения, выявление заложенной системы обучения, определение существенных признаков и свойств учебника, его достоинств и недостатков, особенностей организации учебного материала, определение соответствия учебной программе, этапу обучения и уровню обученности / развития учащихся, уяснение эффективности предлагаемого пути и возможных трудностей усвоения материала.

Решение любой проблемы начинается с ее постановки. Мы исходим из того, что учитель иностранного языка уже достаточно продолжительное время находится в сложной ситуации выбора основного средства обучения – учебника. Адекватный выбор учебника обусловлен рядом обстоятельств субъективного и объективного свойства и от его успешности зависит эффективность всего процесса обучения. Сам же выбор учебной литературы сопряжен с целым комплексом умений анализа и оценки, коррекции учебного материала. В данной статье мы обращаемся к трем аспектам, детальное рассмотрение которых позволит, на наш взгляд, приблизиться к решению задач совершенствования профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка.

1. Первая проблема связана с осознанием целей и задач профессионального образования. Ключевыми понятиями современной образовательной парадигмы являются употребляемые часто как синонимы термины «компетенция» и «компетентность». При помощи данных терминов характеризуют готовность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности. Однако описание компетенций и компетентностей про-

исходит зачастую через знания, навыки, умения и способности, что затрудняет понимание сущности данного феномена. Вместе с тем, в нем заложены структурно-содержательные ориентиры, отражающие специфику профессиональной деятельности учителя.

Обращение к сущности понятий *«профессиональная компетенция»* и *«профессиональная компетентность»* характерно для всех сфер деятельности, поскольку современное общество видит цель образования в подготовке профессионалов – людей, компетентных в своем деле. В отечественной трактовке «компетенции» и «компетентности» превалирует психологическая составляющая, обозначающая «сферы влияния», где компетентность связывается со способностью реализовать сформированные в процессе обучения компетенции. Компетентность всегда имеет субъектную окраску, отражает личностный опыт человека, включая способности и качества личности. (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.)

Следовательно, компетентность представляет собой качество, приобретенное и демонстрируемое в процессе профессиональной деятельности. При подготовке в вузе речь может идти о формировании основ компетентности – компетенций как заданной извне нормы, совокупности требований, содержательно-целевом ориентире в профессиональном образовании. Компетентность же обладает свойством идентичности, так как основана на опыте, личностных характеристиках и предпочтениях отдельного преподавателя.

2. Вторая проблема связана с дефиницией состава и структуры профессиональной компетентности и компетенций учителя ИЯ, поскольку ее решение непосредственно определяет содержание профессиональной подготовки в вузе. Вопросами разработки профессиональных стандартов педагога активно занимаются во многих странах. По мнению немецких исследователей, данный документ должен отражать не только глобальные универсальные характеристики педагога, но и учитывать специфику предметной деятельности учителя. В 2008 году в Германии появляется 19 предметных профилей, характеризующих подготовку учителей по основным предметам школьной программы и состав подлежащих формированию компетенций. Предметные профили становятся в Германии концептуальной основой подготовки учителя-предметника [6]. Подобная стандартизация требований ведет, на наш взгляд, к единому пониманию сути подготовки учителей, унификации подходов к оценке их деятельности и повышению квалификации, ибо стандарт становится средством системного контроля достижения целей профессионального образования.

В отечественной науке имеется достаточное количество классификаций профессиональной компетентности педагога (Н.В. Зеленко, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, А.В. Хуторской, Н.В. Языкова и др.). К сожалению, приходится констатировать, что имеющиеся подходы базируются на разных принципах и основаниях, что затрудняет восприятие и

классификацию методических умений. Объяснением тому может служить тот факт, что методологическую основу профессионально-методической подготовки учителя составляют позиции деятельностного (овладение деятельностью), компетентностного (формирование способности), системного (влияние функциональных и структурных компонентов педагогической системы), культурологического (формирование поликультурной языковой личности), аксиологического (духовно-нравственное развитие и ценностно-смысловая ориентация содержания образования), антропологического (природосообразность и человекообразность образования) и других подходов.

3. Анализ ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» показал, что предлагаемые профили, содержащие перечень ключевых компетенций, отражают профессионально-методическую деятельность учителя не в полном объеме. В свете проводимого нами исследования вызывает беспокойство то обстоятельство, что способность учителя грамотно отбирать и располагать учебный материал, осуществлять критический анализ и оценку условий педагогической деятельности, выбор учебника, соответствующего условиям обучения, не выделяется в отдельную компетенцию. Отсутствие данной компетенции и, как следствие, целевых установок на формирование соответствующих умений, негативно сказывается на подготовке учителя, формировании его готовности работать в условиях вариативного и разноуровневого образования.

Отчасти это объясняется тем, что умения анализа проникают во все компетентности, растворяясь в них. Однако сформированность единичных умений, представленных в составе отдельных компетенций, еще не означает сформированности соответствующей компетенции. Важнейшей задачей педагогического образования мы считаем выделение и описание специальной компетенции, обеспечивающей квалифицированный анализ различных компонентов образовательной системы. Разнообразие и значимость задач, с которыми связана деятельность учителя, позволяют говорить о наличии в его структуре особого компонента, тесно связанного с оценочной, точнее – диагностической функцией учителя.

Диагностическая деятельность, свойственная представителям многих профессий, характеризуется, как отмечает В.Н.Косырев, развитостью мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, проведение аналогий) и способностью к рефлексии [5].

О.Н. Дорофеева указывает на то, что диагностическая компетентность является интегрирующей составляющей профессиональной компетентности педагога и направлена на выявление фактического состояния учебного процесса: «Диагностический компонент способствует выявлению проблем, затруднений, определению исходного состояния и намечает конкретные пути к устранению недостатков» [3, с. 12]. Вместе с тем, следу-

ет указать, что исследователь традиционно рассматривает, главным образом, проблемы диагностики уровня обученности и способностей обучающихся, а не процесса обучения и применяемых средств.

Сам термин «диагностика» связывается, как правило, с медицинской терминологией и ассоциируется с установлением признаков заболевания, определением состояния, сравнением выявленных признаков с нормой на основе специального исследования. Вместе с тем, диагностика предполагает критический анализ полученных данных и прогнозирование ситуации, планирование способов коррекции (БСЭ, т.14).

В методической литературе указывается на то, что диагностические мероприятия позволяют не только определить наличие искомых признаков, но и обнаружить причины недостатков, недостаточного проявления требуемых характеристик, прогнозировать трудности освоения материала [1, с. 60].

Таким образом, при диагностике на основе наблюдения, сбора информации, критического анализа и оценки полученных данных устанавливается степень проявления сущности, соответствие/несоответствие определенным признакам. Диагностическая деятельность является предваряющей, обеспечивает правильное понимание исходного состояния и его соответствие заданным требованиям, нормам, характеристикам.

В свете вышеизложенного нам представляется не только целесообразным, но и необходимым выделение диагностической компетенции в структуре профессиональной компетенции педагога и описание состава данной компетенции с учетом специфики деятельности учителя-предметника.

Если исходить из того, что целью диагностического этапа педагогической деятельности является выявление и фиксация требуемых признаков, факторов проблемности, степени их проявления, создание условий и поиск путей их преодоления, то **диагностическую компетенцию** можно определить как способность педагога к системному проявлению интегральных знаний и умений в области функционального исследования, критического анализа и оценки всех элементов образовательного процесса с целью его рациональной организации, установления степени соответствия заданным характеристикам, необходимости и объема корректирующих мероприятий.

При таком рассмотрении диагностическая компетенция включает в себя не только гностические умения, но и способность к критическому анализу, всесторонней оценке и прогнозированию, умение адекватно оценить исходное состояние и спланировать педагогическую деятельность, выбрать соответствующие приемы обучения и способы взаимодействия.

Итак, деятельность учителя предполагает изучение исходного состояния компонентов процесса обучения, а успешность решения методических задач зависит от степени сформированности профессионально-методических умений, в том числе – гностических, которые позволяют правильно соотнести внешние и внутренние условия обучения, выявить специфику

учебного материала и спроектировать дальнейшую деятельность участников процесса обучения.

Сформированность диагностической компетенции представляется важнейшей предпосылкой успешной и профессиональной организации учебного процесса, а модель диагностической компетенции позволит, на наш взгляд, операционализировать данное понятие, т.е. выделить основные компоненты и охарактеризовать их состав.

Мы предлагаем включить в структуру диагностической компетенции следующие компоненты:

- диагностика психологических особенностей и способностей обучающихся (индивидуальных и групповых);
- оценка исходного уровня обученности и учебных достижений обучающихся (метапредметный и предметный уровни);
- анализ документационного обеспечения учеб-

ного процесса (документы, стандарты, программы, концепции и т.п.);

- диагностика организации и хода учебного процесса;
- анализ возможностей средств обучения, в первую очередь – соответствие используемого (предлагаемого, рекомендуемого) УМК условиям обучения.

Описание диагностической компетенции позволит определить место умений анализа и оценки учебника, обратить внимание на их значимость в профессионально-методической подготовке учителя. Полагаем, что приведенная структура диагностической компетенции приемлема для учителя любой дисциплины, однако состав выделенных компонентов, совокупность входящих в них умений может варьироваться в зависимости от специфики предмета или образовательной области.

### 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. Антонова Л.Н. Современный учитель в условиях модернизации педагогического образования России // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2011. № 1. С.7–13.
3. Дорофеева О.Н. Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2007. 25 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
5. Косырев В.Н. Психологическая модель диагностической компетентности врача. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2011\\_1\\_6/nomer/nomer08.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_1_6/nomer/nomer08.php) (дата обращения: 26.08.2021).
6. Lehrerbildung in Deutschland - Standards und inhaltliche Anforderungen. [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf) (дата обращения 26.08.2021).

### References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR. 2009. 448 p.
2. Antonova L.N. Modern teacher in the conditions of modernization of pedagogical education in Russia // Bulletin of the Moscow State University. The series "Pedagogy". 2011. No. 1. Pp. 7–13.
3. Dorofeeva O.N. Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional education: Abstract. dis. ... candidate of pedagogical sciences. Yaroslavl, 2007. 25 p.
4. Zimnaya I.A. Psychology of teaching foreign languages in secondary school. Moscow: Prosveshchenie. 1991. 222 c.
5. Kosyrev V.N. Psychological model of diagnostic competence of a doctor. [electronic resource]. – URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2011\\_1\\_6/nomer/nomer08.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_1_6/nomer/nomer08.php) (accessed: 26.08.2021).
6. Teacher education in Germany-standards and content requirements. [Электронный ресурс]. – URL: [https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente\\_zur\\_bologna-reform/KMK\\_Standards.pdf](https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf) (accessed 26.08.2021).

УДК 378.14

UDC 378.14

**ЯШИНА И.А.**

аспирант, Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева  
E-mail: kozina.irina1989@yandex.ru

**МИТЯЕВА А.М.**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий  
кафедрой социального управления и конфликтологии,  
Орловский государственный университет имени  
И.С. Тургенева  
E-mail: annamm@inbox.ru

**YASHINA I.A.**

Postgraduate Student, Orel State University  
E-mail: kozina.irina1989@yandex.ru

**MITYAEVA A.M.**

Ph.D. Professor, Head of the Department of Social  
Management and Conflictology, Orel State University  
E-mail: annamm@inbox.ru

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE USING THE CASE-STAGE METHOD FOR FUTURE MUSIC TEACHERS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

*Статья посвящена актуальной проблеме моделирования процесса формирования конфликтологической компетентности у будущих преподавателей музыки с использованием метода кейс-стадий. Формирование конфликтологической компетентности в условиях реализации компетентностного подхода в образовании.*

*Ключевые слова:* Моделирование, кейс-стадий, конфликтологическая компетентность, конструктивность, формирование.

*The article is devoted to the actual problem of modeling the process of formation of conflictological competence in future music teachers using the case-stage method. Formation of conflictological competence in the context of the implementation of the competence approach in education.*

*Keywords:* Modeling, case-stages, conflictological competence, constructiveness, formation.

В основном процедура моделирования широко применяется среди преподавателей музыки, как самый быстрый и объективно лучший способ для решения теоретических и практических задач в учреждениях среднего профессионального музыкального образования. Существует множество различных научных исследований в которых основным методом изучения разнообразных проблем использовалось педагогическое моделирование. В современном обществе преподаватель музыки должен не только обладать определенными знаниями, но уметь реализовать данные знания на практике, а именно иметь опыт поведения в различных конфликтных ситуациях. Особое внимание стоит уделить тому, что преподаватель музыки в учреждениях среднего профессионального образования должен обладать способностью успешно регулировать абсолютно любые конфликтные ситуации, как делового так и личностного характера, а именно обладать конфликтологической компетентностью. Считаем нужным уделить внимание моделированию процесса формирования конфликтологической компетентности у будущих преподавателей музыки. [5, 6].

Конечно различных определений термину моделирование существует огромное множество. За ключевое понятие педагогического моделирования можно

взять понятие “модель”. И.Ю.Сиденкова рассматривает модель как «... Мысленно представленную или материально реализованную систему, воспроизводящую некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование ее служит опосредованным способом получения знаний об оригинале...»>.

Среди различных методов формирования конфликтологической компетентности будущих преподавателей музыки хотим представить метод кейс-стадий. В России он появился в 1970 году в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова. В России данный метод начал применяться для поддержки международных образовательных программ. К примеру огромное количество специалистов обучилось данному методу в рамках проекта “Развитие образования в России”.

Для понятия сущности самого метода необходимо привести определение – кейса. Кейс можно определить как: повествование реальной ситуации из реальной жизни, это ситуация, которая произошла в реальности в абсолютно любой из сфер деятельности, она подробно описывается автором для того, чтобы в учебной аудитории началась дискуссия на эту тему. Данный метод провоцирует студентов на обсуждение и анализ данной ситуации, а также необходимо найти правильное решение.

Кейс-стадий можно обозначить, как деловую игру, которая будет содержать в себе, как профессиональную деятельность, так и игровую. Данная технология состоит из учебного материала, который преподносится студентам в виде различных мини проблем. Причем знания приобретаются путем активного нахождения решений с применением, как творческой так и исследовательской деятельности. [1].

Методу кейс-стадий не нужны большие материальные затраты или неограниченные затраты времени. Источниками кейсов является не только общественная жизнь, она выступает как источник для сюжета какой либо ситуации. Важными источниками являются образование и наука, которые определяют цели, задачи и методологию кейсов.

Кейс-стадии широко используются в абсолютно любой сфере деятельности, и в образовании и в экономике и даже в бизнесе. Данный метод формирования конфликтологической компетентности настолько ценен, потому что он имеет ряд преимуществ, которые свойственны только данному методу.

Самая важная ценность заключается в том, что вся полученная информация в ходе решения кейсов широко используется на практике в дальнейшем. В данном методе прорабатываются все возможные конфликтные ситуации, которые происходят в реальной жизни преподавателей, а значит анализируются, выдвигается несколько возможных решений. Каждый участник взаимодействует друг с другом и погружаются в ситуации чувствуя себя реальными участниками.

Данный метод не имеет один правильный ответ. Невозможно обнаружить единственно верное решение. Кейс-стадии дают возможность найти несколько вариантов решения конфликтных ситуаций, которые могут быть одинаково эффективными.

Виды и содержание кейс-стадий.

Практические кейсы. В данном кейсе описывается очень подробно и детально реальная жизненная ситуация. Данный кейс содержит в себе цель- отработать навыки по предметным знаниям и умениям в постобразовательном и профессионально-деятельностном реальном пространстве жизни. В данном кейсе моделируется реальное событие максимально детально и наглядно. И сводится он к закреплению знаний и навыков поведения будущих преподавателей музыков различных жизненных ситуациях.

Обучающие кейсы.

В данном кейсе представляются не реальные жизненные ситуации, а типовые, которые наиболее часто встречаются в жизни. Данный кейс служит для отработки навыков, доведения до автоматизма, чтобы наиболее быстро найти способ решения типовой проблемы.

Научно-исследовательские кейсы.

Данный вид нацелен на осуществление исследовательской деятельности. Его главная мысль заключается в том, что он является моделью для того, чтобы получить новые знания о поведении в какой либо ситуации.

Естественно каждый кейс имеет свою структуру.

Как правило он включает в себя :

- непосредственно ситуация, т.е. проблема, которая произошла в реальной жизни
- хронологический порядок данной ситуации, т.е. место или какие либо особенности
- могут быть различные комментарии автора ситуации
- предъявляются вопросы для того, чтобы работать с кейсом
- может быть и наличие приложений

Кейс-стадий это один из немногих методов, который преподаватель может использовать абсолютно в любой период обучения и абсолютно для любых целей. Данный метод можно использовать даже на зачетах и экзаменах. [2].

Роль кейс-технологий в формировании компетентностей.

Учебные и интеллектуальные	Конфликтологическая компетентность
1-Развиваются умения презентовать свое решение по какой либо заданной ситуации. 2- формируются умения работы с текстом. 3-Осваиваются такие методы, как анализ. 4- Понятие метода сбора данных.	1-Развиваются умения бесконфликтной работы в группе, а также самостоятельная работа. 2- Формируются знания, которые позволяют эффективно работать с заданной ситуацией и принимать верные решения. 3-Будущие преподаватели музыки получают коммуникативные навыки, которые в дальнейшем помогут принимать коллективные решения. 4-Получение и развитие конфликтологических знаний и умений для правильного вынесения решения

В формировании конфликтологической компетентности метод кейс-стадий играют существенную роль. Он учит анализировать, планировать, решать проблемы, принимать верные и быстрые решения, учат правильному поведению в команде и слаженной совместной работе, коммуникабельности.

В кейсе существуют свои аспекты:

1. Необходимо правильно распределять время.
2. Умение брать на себя ответственность за принятое решение, а также при не благоприятном разрешении ситуации уметь делегировать-т.е. передать полномочия другому ответственному лицу.
3. Необходимо твердо и жестко отстаивать свое мнение.
4. Творческий подход к любой ситуации.

Кейс-метод можно представить и в методологическом плане. Это сложная система, в которой участвуют другие более менее простые методы познания.

Существует 5 этапов, которые проходят участники для решения кейсов:

1. Необходимо ознакомиться с конкретной ситуа-

цией, выявить ее особенности.

2. Нужно выделить ту главную причину(проблему), которая собственно воздействовала на возникновение конфликта.

3. Предлагаются темы для обсуждения, которые помогут в решении данного кейса, темы для мозгового штурма.

4. Выявляются несколько решений кейса, которые проходят подробный анализ своих последствий.

Оглашается решение кейса или несколько решений и их последствия, указываются все возможные проблемы, которые могут возникнуть в последствии принятия одного из решений, а также пути их предотвращения и

разрешения. [4, с. 87].

Таким образом можно сделать вывод, что с целью повышения конфликтологической компетентности будущих преподавателей музыки в учреждениях среднего-профессионального образования считаем необходимым использование анализа различных конфликтных ситуаций на практике. В конце анализа необходимо найти выход из данной ситуации и различные пути ее разрешения, что позволит будущим преподавателям музыки наработать свой личный опыт разрешения и предупреждения конфликтных ситуаций и использовать эти знания на практике.

### Библиографический список

1. *Базелюк В.В.* Разрешение педагогических конфликтов: учебное пособие. Челябинск: ЧГПУ, 2005. С. 87.
2. *Базелюк В.В.* Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе: Дисс.д-рапед. наук 2005. С. 56.
3. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. С. 120.
4. *Громова О.Н.* Конфликтология. Курс лекций. М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем». Издательство ЭКМОС, 2000. 320 с.
5. *Митяева А.М.* Компетентностно-проектная модель высшего образования в условиях его модернизации в России // Ученые записки Орловского государственного университета. Орел, ГОУ ВПО «ОГУ». № 2. 2011 С. 258–265.
6. *Митяева А.М.* Компетентностный подход в оценке учебных достижений студентов в высшей школе // Ученые записки ОГУ, Научный журнал . 2014. №2(58). С.321–329
7. *Панченко В.М.* Теория систем. Методологические основы. М.: МИРЭА, 1996. С. 96.

### References

1. *Bazelyuk V.V.* Resolution of pedagogical conflicts: a textbook. Chelyabinsk: ChSPU, 2005. Pp. 87.
2. *Bazelyuk V.V.* Conflictological training of a future teacher in a pedagogical university: Diss.Doctor of Pedagogical Sciences 2005. Pp. 56.
3. *Vishnyakova S.M.* Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, actual vocabulary. Moscow: NMC SPO, 1999. Pp. 120.
4. *Gromova O. N.* Conflictology. Course of lectures / O. N. Gromova. M.: Association of Authors and Publishers «Tandem». EK MOS Publishing House, 2000. 320 p.
5. *Mityaeva A.M.* Competence-project model of higher education in the conditions of its modernization in Russia. // Scientific notes of the Orel State University. Orel, GOU VPO «OSU». No. 2. 2011 Pp. 258–265
6. *Mityaeva A.M.* Competence-based approach in the assessment of students ' educational achievements in higher school // Scientific notes of OSU, Scientific Journal . 2014. No. 2(58). Pp. 321–329
7. *Panchenko V.M.* Theory of systems. Methodological foundations. M.: MIREA, 1996. Pp. 96.

## РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

**ГЕЛЛА Т.Н.** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ПУЗАНКОВА Е.Н.** (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**ДУДИНА Е.Ф.** (ученый секретарь редакционно-издательской коллегии) – кандидат филологических наук, начальник отдела организации научных мероприятий и академического развития, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ХОВАНСКАЯ Е.А.** (технический секретарь редакционной коллегии) – кандидат педагогических наук, Московский государственный гуманитарно-экономический университет;

**АЛЕКСАНДРОВА А.П.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии, начальник бюро переводов, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АЙЗЕНШТАТ М.П.** – доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник, сектор «История исторических знаний», Институт всеобщей истории РАН;

**АНТОНОВА М.В.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русской литературы XI-XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**АРЗАКАНЯН М.Ц.** – доктор исторических наук, профессор, главный научный сотрудник, Центр истории международных отношений, Институт всеобщей истории РАН;

**АРСЕНТЬЕВА Н.Н.** – доктор филологических наук, профессор, Гранадский университет (Испания);

**БЕДНАРСКАЯ Л.Д.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения русскому языку и литературе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ВИДМАРОВИЧ Н.П.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Загребский университет (Хорватия);

**ЗАЙЧЕНКОВА М.С.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

**ИВАНОВ А.Е.** – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

**ИЗОТОВ В.П.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**КОВАЛЕВ П.А.** – доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЛАРИОНОВА Л.Г.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории языка и русского языка, Южный федеральный университет;

**ЛБВОВА С.И.** – доктор педагогических наук, профессор, лаборатория дидактики русского языка, Институт содержания и методов обучения Российской академии образования;

**МАЙМЕСКУЛОВА А.Л.** – доктор наук, экстраординарный профессор, университет Казимира Великого, Институт нефилологии и прикладной лингвистики (Польша);

**МИНАКОВ С.Т.** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**МИХАЛЬЧЕНКО С.И.** – доктор исторических наук, профессор, директор НИИ фундаментальных и прикладных исследований, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского;

**МИХЕИЧЕВА Е.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**НИКОЛАЕВ В.А.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»;

**НИКОНОВА Т.А.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской литературы XX и XXI веков, теории литературы и фольклора, Воронежский государственный университет;

**НОВИКОВ С.Н.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ОБРАЗЦОВ П.И.** – доктор педагогических наук, профессор, Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации, академик Международной академии информатизации и академии педагогических и социальных наук;

**ПАСТЕРНАК Е.Л.** – доктор филологических наук, доцент, кафедра французского языкознания, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**ПОГОСЯН В.А.** – доктор исторических наук, зав. отделом геноцидологии, Институт арменоведческих исследований, Ереванский государственный университет (Армения);

**ПОНШОН Т.** – доктор филологических наук, профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**РЕТИНСКАЯ Т.И.** – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ТАМИН М.** – доктор филологических наук, почетный профессор, Реймский университет, Шампань-Арденн (Франция);

**ТЕР-МИНАСОВА С.Г.** – доктор филологических наук, заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;

**УМАН А.И.** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и профессионального образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

**ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И.** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

**ЧЕЛЬШЕВА И.И.** – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

**ЧЕРЕПАНОВА Л.В.** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

**ЧИКАЛОВА И.Р.** – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

**ШЕМЧУК Ю.М.** – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

**ШИ ХУНШЭН** – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

**ЯМАГУТИ Р.** – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

**Общие правила.** Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 \*.doc (**версия MS-Word 2007\*.docx, \*.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

**К статье обязательно прилагаются:** универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (**без сокращений**) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

**Формулы и специальные символы** (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

**Иллюстрации.** Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: \*.tif, \*.jpg, \*.pdf, \*.eps, \*.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (\*.doc) и MS-Word (\*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (\*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата \*.tif или \*.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

**Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.**

**Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!**

**При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.**

**Библиографические списки и затекстовые примечания** оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

**Порядок составления списка:** а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка даётся на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In:») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате \*.tif или \*.jpg и вставляется в файл.

**За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.**

**Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.**

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

*Адрес издателя журнала:*  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская д. 95.  
Тел.: (4862) 75-13-18  
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

*Адрес редакции:*  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, Орловская область, г. Орёл, ул. Комсомольская д. 95  
Тел.: +7 9050460601  
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 28.09.2021 г.  
Дата выхода в свет 08.10.2021 г.  
Формат 60x84/8 Объём 42 усл. п. л.  
Тираж 1000 экз. Цена свободная. Заказ № 127

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»  
302026, г. Орёл ул. Комсомольская, 95