

Редакционно-издательская коллегия:

Главный редактор

Авдеев Ф.С. д-р пед. наук, проф.

Заместитель главного редактора

Пузанкова Е.Н., д-р пед. наук, проф.

Члены редколлегии:

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

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

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

Айзенштадт М.П. д-р ист. наук (Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

И.о. ответственного редактора

Дудина Е.Ф. канд. филол. наук

Адрес редакции:

302026, г. Орел, ул. Комсомольская, 95, каб. 237.

Тел. (486-2) 43-17-40

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

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

Подписной индекс 43366

по объединенному каталогу «Пресса России»

© Коллектив авторов, 2017

© ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017

Содержание

07.00.00 – ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Антохова Е.А. СТРАТЕГИЯ «УПРАВЛЯЕМОГО ХАОСА» И СОБЫТИЯ «АРАБСКОЙ ВЕСНЫ»	7
Бирюкова К.В. РОССИЙСКАЯ ДУХОВНАЯ МИССИЯ В ИЕРУСАЛИМЕ И ИМПЕРАТОРСКОЕ ПРАВОСЛАВНОЕ ПАЛЕСТИНСКОЕ ОБЩЕСТВО.	11
Горбачев В.Г. МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ: БРЯНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ ДУМА ПЯТОГО СОЗЫВА	18
Горлова Н.И. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РЕСТАВРАЦИОННОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СССР В 60–80-е ГОДЫ	23
Долгова В.Н. «РУССКИЕ СЕЗОНЫ» В АНГЛИИ: НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ.	26
Золотарева Е.В., Емельянова О.Ю. УСАДЬБА ГОЛИЦЫНЫХ – ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ	31
Золотарева Е.В., Емельянова О.Ю. УСАДЬБА НОВОСИЛЫЦЕВЫХ – ПАМЯТНИК САДОВО-ПАРКОВОГО ИСКУССТВА XVIII в.	36
Климков О.С. ИСТОРИЧЕСКАЯ И ФИЛОСОФСКО-ОСНОВА ИСИХАСТСКИХ СПОРОВ В КОНЦЕПЦИИ Ф.И. УСПЕНСКОГО	40
Миронова Т.П. СОВЕТСКО-ФРАНЦУЗСКИЕ СВЯЗИ В СФЕРЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА	46
Никифоров В.А. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СЛОЖНОСТРУКТУРНЫХ КОМПЛЕКСОВ НОРМ, СОЗДАВАЕМЫХ ДЛЯ РЕГУЛИРОВАНИЯ МИРОВОГО ТОРГОВОГО ОБОРОТА	53
Пеньков А.И. ОБОСНОВАНИЕ В.П. ВОРОНЦОВЫМ ИДЕОЛОГИИ «ПРАКТИЧЕСКОГО» НАРОДНИЧЕСТВА 1890-х гг.	59
Степанов А.Н. ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИДЕИ РУССКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX в.	63
Столярова К.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗЕМЕЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ ПО ДОКУМЕНТАМ ПЕЧАТНОГО ПРИКАЗА НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ РОДА ДВОРЯН ДОМОГАЦКИХ.	71
Ченская Т.В. СОВЕТСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНИ 1926 – 1932 гг.	75
Шатице Б.Л. ВСАДНИКИ В КРУЖЕВАХ: ЗОЛОТО-СЕРЕБРЯНАЯ ОТДЕЛКА В МУНДИРНЫХ И АМУНИЧНЫХ ВЕЩАХ XVIII в.	79
10.00.00 – ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Агларова З.М., Абдулаева Р.Н. МОТИВ САКРАЛЬНОСТИ ГОСТЯ В ГРУЗИНСКОМ И ДАГЕСТАНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ	83
Бахвалова Т.В. ЛЕКСИКА ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ: ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРИ ВЫЯСНЕНИИ ЭТИМОЛОГИИ И СЕМАТИКИ ДИАЛЕКТНОГО СЛОВА	87
Белькова А.Е. ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОГО ЖУРНАЛА «НЕФТЕГАЗОВОЕ ОБОЗРЕНИЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ НЕФТЕСЕРВИСНОЙ КОМПАНИИ SCHLUMBERGER	92
Воронцова Ю.А. БИЛИНГВИЗМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ И ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ.	97
Галай К.Н. «99 ФРАНКОВ» Ф. БЕГБЕДЕРА КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ АНТИУТОПИЯ.	101

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. журнал «Ученые записки Орловского государственного университета» включен в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по следующим отраслям и группам научных специальностей: 07.00.00 – исторические науки и археология; 10.01.00 – литературоведение; 10.02.00 – языкознание; 13.00.00 – педагогические науки.

Данилова А.С. АРГО ЧАСТНЫХ ШКОЛ-ПАНИСОНОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ЧАСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ «THE SPIRIT OF THE SCHOOL» («ДУХ ШКОЛЫ»)	104
Должич Е.А. ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ИСПАНСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА	107
Дудко А.Э. СОНЕТЫ «TO GENEVRA» ДЖ.Г. БАЙРОНА В ПЕРЕВОДЕ Н.А. ХОЛОДКОВСКОГО	110
Зайчѐнкова М.С., Изотов В.П., Изотов В.В. РЕТРОСКРИПЦИЯ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ	114
Изотов В.П., Изотов В.В. ТМЕЗИС: СЛИТНО, ПОЛУСЛИТНО, РАЗДЕЛЬНО	117
Ковалев П.А. СТИХОТВОРЕНИЕ «САУЛ» В КОМПОЗИЦИИ «ЕВРЕЙСКИХ МЕЛОДИЙ» ДЖ.Г. БАЙРОНА	120
Ковалев П.А. МАРГИНАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РУССКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: АКРОСТИХ, ТАВТОГРАММА	125
Ковалева Т.В. ДЕТСКАЯ ПОЭЗИЯ В.А. ЖУКОВСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ РУССКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	130
Мартынова Е.М. СЦЕНАРИИ РАЗВЕРТЫВАНИЯ АНОМАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	134
Масалов А.Е. МЕТАБОЛА АЛЕКСЕЯ ПАРЩИКОВА	137
Ничипоров И.Б. СОВРЕМЕННОСТЬ И РЕВОЛЮЦИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ А.БЛОКА	144
Обленский В.Б. ОСНОВНОЙ ВОПРОС ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	148
Панкратова Т.Б. ВОЕННАЯ ПРОЗА В.А. КУРОЧКИНА	151
Петрова Е.А. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИНТАКСИСА В РАМКАХ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	158
Попова А.Р. СЛОВАРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	161
Сафрон Е.А. ГОНИМАЯ ГЕРОИНЯ В СКАНДИНАВСКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ	166
Семенов Л.П. О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЦЕЛЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ» И «КОММУНИКАТИВНАЯ ЦЕЛЬ»	170
Хабибуллина Л.Г. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЯСНИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ	177
Чернышев А.Б. К ПРОБЛЕМЕ ОТОЖДЕСТВЛЕНИЯ МОРФЕМ: КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ СЕМАНТИКИ МОРФЕМЫ <i>ПРИ</i> В РУССКОМ ЯЗЫКЕ	180
Чукиш В.А. К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ТИРОЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА В АВСТРИЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	187
13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Авдонина Н.С. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА КАК ВЫСШЕЙ ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТРУДА	191
Алѐшина Л.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ АВТОРСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	198
Бекова М.И. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	203
Бондарева О.А. ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМЫМ В ИНТЕРЕСАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАКОННОСТИ И ПРАВОПОРЯДКА	207
Бондарева О.А. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	212
Горбачев В.И. ТЕОРИЯ УРАВНЕНИЙ, НЕРАВЕНСТВ, СИСТЕМ УРАВНЕНИЙ НА ЧИСЛОВЫХ МНОЖЕСТВАХ В МЕТОДОЛОГИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ТИПА МЫШЛЕНИЯ	217
Демьянков Е.Н., Федяева Т.В., Цуцуна Т.А. РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	228
Донцов В.В. ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ	231
Заславская О.В., Жарких Н.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТРАКТОВКИ И ГИПОТЕЗЫ	236
Зеленина Е.В. ЛЕКЦИЯ С ИНТЕРАКТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ	242
Кулакова Н.И. ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ	249
Лебедева Ю.И. РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЗДАНИЯ ОСНОВНЫХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	253
Мажар Е.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	260

Максимова М.В. МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	265
Максимова М.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	270
Мальцева О.А., Семионкина Н.Г. ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	275
Месенина Е.Л. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО БОЕВОМУ УПРАВЛЕНИЮ АВИАЦИЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	278
Митин Д.И., Михеев А.Н. КАЧЕСТВЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	282
Образцов П.И., Будашева Н.В., Старостина О.А. МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	288
Парфенов А.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	292
Рак Е.В. СУЩНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	296
Родионов А.С. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	300
Родкина А.А., Карпеева С.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ОТДЕЛКЕ ОДЕЖДЫ	306
Родкина А.А., Косенко А.П. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ РИСУНКА ДЛЯ МОДЕЛЬЕРОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ	309
Романова Е.В., Туревская Е.И., Хвалица Н.А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ	312
Савельева О.Е. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОТРАБОТКЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛОМ TO BE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	318
Семенов Л.П. ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО КУРСУ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ИХ ТЕОРЕТИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ	322
Сергеева Н.И. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА	326
Силаева О.Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ	330
Смагина Т.И. ОТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	334
Степина Н.А. КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА СЕРВИСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА)	340
Таканав А.А., Яровая М.А. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ БИОХИМИИ ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В ВУЗАХ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ (НА ПРИМЕРАХ БИОТРАНСФОРМАЦИИ ПОЛИМЕРНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ НЕКОТОРЫХ ГЕТЕРОЦИКЛОВ)	344
Техти В.Л. ПАТРИОТИЗМ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	347
Трошкина Ю.Ю. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА	350
Хворостов А.С. ПЕДАГОГ. УЧЕНЫЙ. ХУДОЖНИК	353
Хворостов Д.А. АКТУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	360
Чайка Н.М., Хворостов Д.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	365
Чаркина Н.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ЧТЕНИЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	370
Шавырина С. В. ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ НА УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЛОЛОГИИ	373
Шамарина Е.В. ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	378
Шачкова Э.В. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	384
РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ	388
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ	389



Scientific journal
It was founded in 1940
Is published 4 times a year
Vol.2 - No.75 2017
April – June

SCIENTIFIC NOTES OF OREL STATE UNIVERSITY

The founder – Federal State Budget Educational Institution
of Higher Education
«Orel State University named after I.S. Turgenev»
FSBEI HE «OSU named after I.S. Turgenev»

Editorial board:

Scientific editor-in-chief

Avdeyev F.S. Doctor in Pedagogics, Prof.

Scientific deputy editor-in-chief

Puzankova E.N. Doctor in Pedagogics, Prof.

Board members:

Dudina E.F. Candidate of Philology (Russia)

Khovanskaya E.A. Candidate of Pedagogics (Russia)

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

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

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

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

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

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

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

Gella T.N. Doctor of History, Prof. (Russia)

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

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

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

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Shi Hunshen Candidate of Philology, Prof. (China)

Yamaguchi R. Doctor of Philology (Japan)

Acting chief editor

Dudina E.F. Candidate of Philology

Editorial Office address:

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

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

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

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

Index 43366

on general catalog «Press of Russia»

© Team of authors, 2017

© OSU named after I.S. Turgenev, 2017

Contents

07.00.00 – HISTORICAL SCIENCES

Antyukhova E.A. THE STRATEGY OF «CONTROLLED CHAOS» AND THE EVENTS OF «THE ARAB SPRING»	7
Biryukova K.V. RUSSIAN SPIRITUAL MISSION IN JERUSALEM AND IMPERIAL ORTHODOX PALESTINIAN SOCIETY	11
Gorbachev V.G. PARLIAMENTARY SYSTEM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION: THE FIFTH BRYANSK REGIONAL DUMA	18
Gorlova N.I. FROM THE HISTORY OF THE RESTORATION OF THE VOLUNTEER MOVEMENT IN THE USSR IN THE 60–80-IES	23
Dolgova V.N. «THE RUSSIAN SEASONS» IN ENGLAND: THE UNKNOWN PAGES	26
Zolotareva E.V., Emelyanova O.Yu. GOLITSYN ESTATE – HISTORY AND CURRENT STATUS	31
Zolotareva E.V., Emelyanova O.Yu. NOVOSILTSEV ESTATE IS A MONUMENT OF LANDSCAPE ART OF THE XVIII CENTURY	36
Klimkov O.S. THE HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BASIS OF HESYCHAST DISCUSSION IN F.I. USPENSKIY'S CONCEPTION	40
Mironova T.P. SOVIET-FRENCH RELATIONS IN LITERATURE IN 1920s OF THE XX TH CENTURY	46
Nikiforov V.A. TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF COMPLEX STRUCTURAL COMPLEXES OF NORMS CREATED FOR REGULATION OF THE WORLD TRADE TURNOVER	53
Penkov A.I. V.P. VORONTSOV'S RATIONALE OF THE "HANDS-ON" POPULISM IDEOLOGY OF THE 1890s.	59
Stepanov A.N. AESTHETIC IDEAS OF RUSSIAN SOCIAL PHILOSOPHY IN THE FIRST THIRD OF THE XIX CENTURY	63
Stolyarova K.A. PECULIARITIES OF FORMATION OF LAND OWNERSHIP ON DOCUMENTS OF THE PRINTED ORDER, ON EXAMPLE OF THE HISTORY OF THE FAMILY OF NOBLES DOMOGATSKY	71
Chenskaya T.V. THE SOVIET INTELLECTUALS OF THE RUSSIAN VILLAGE OF 1926 - 1932 YEARS	75
Shapiro B.L. RIDERS IN LACY CLOTHES: GOLD-SILVER TRIM IN UNIFORM AND AMMUNITION OF THE XVIII CENTURY	79

10.00.00 – PHILOLOGICAL SCIENCES

Aglarova Z.M., Abdulaeva R.N. THE MOTIVE OF THE SACREDNESS OF THE GUEST IN GEORGIAN AND DAGESTAN FOLKLORE ..	83
Bakhvalova T.V. OREL DIALECTS' VOCABULARY: LINGUISTIC AND GEOGRAPHICAL FACTOR IN DETERMINING OF ETYMOLOGY AND SEMANTICS OF A DIALECT WORD	87
Belkova A.E. LINGUISTIC PECULIARITIES OF CORPORATE JOURNAL "OILFIELD" AS A POSITIONING TOOL OF OILFIELD SERVICES COMPANY SCHLUMBERGER	92
Vorontsova J.A. BILINGUALISM AS A SOCIAL AND LINGUISTIC PHENOMENON	97
Galay K.N. «99 FRANCS» BY F. BEIGBEDER AS A POSTMODERN DYSTOPIA	101
Danilova A.S. ARGO OF BRITISH PRIVATE BOARDING SCHOOLS AS PART OF THE INTEGRATIVE EDUCATIVE CHARACTERISTICS «THE SPIRIT OF THE SCHOOL»	104

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science 09.02.2016 the journal "Scientific Notes of Orel State University" is included in the list of leading reviewed scientific journals and publications, in which the scientific results of dissertations for the degree of doctor and candidate of sciences. It covers the following scientific fields: 07.00.00 – historical sciences and archaeology; 10.01.00 – literary criticism; 10.02.00 – linguistics; 13.00.00 – pedagogical sciences.

Dolzhich E.A. POLYPHONY IN SPANISH SCIENTIFIC TEXT	107
Dudko A.E. SONNETS «TO GENEVRA» BY G. G. BYRON IN N. A. HOLODKOVSKY'S TRANSLATION	110
Zaychenkova M.S., Izotov V.P., Izotov V.V. RETROSCRIPTION IN LEXICOGRAPHIC INTERPRETATION	114
Izotov V.P., Izotov V.V. TMESIS: TOGETHER, SEMI-TOGETHER, SEPARATELY	117
Kovalev P.A. POEM «SAUL» IN THE COMPOSITION OF «HEBREW MELODIES» BY LORD BYRON	120
Kovalev P.A. MARGINAL FORMS OF THE RUSSIAN POETIC DISCOURSE: ACROSTIC, TAUTOGRAM	125
Kovaleva T.V. POETRY FOR CHILDREN BY V.A. ZHUKOVSKY IN THE CONTEXT OF EVOLUTION OF THE RUSSIAN POETIC DISCOURSE	130
Martynova E.M. ABNORMAL COMMUNICATION MODELS	134
Masalov A.E. ALEXEI PARSHCHIKOV'S METABOLA	137
Nichiporov I.B. MODERNITY AND THE REVOLUTION IN A. BLOK'S ARTICLES	144
Obolensky V.B. THE BASIC QUESTION OF PHILOSOPHY OF LANGUAGE: PROBLEM SETTING	148
Pankratova T. B. MILITARY PROSE OF V.A. KUROCHKIN	151
Petrova E.A. THE INTERPRETATION OF SYNTAX IN COGNITIVE STUDIES	158
Popova A.R. DICTIONARY REPRESENTATION OF THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL COMPLEX	161
Safron E.A. PERSECUTED FEMALE CHARACTER IN SCANDINAVIAN FAIRY TALE	166
Semenenko L.P. ON THE INTERRELATION BETWEEN THE NOTIONS OF THE "GOAL OF UTTERANCE" AND "COMMUNICATIVE GOAL"	170
Habibullina L.G. STRUCTURAL-SEMANTIC ORGANIZATION OF EXPLANATORY RELATIONS IN TURKIC LANGUAGES	177
Chernyshev A.B. TOWARDS A PROBLEM OF MORPHEME IDENTIFICATION: A COGNITIVE ANALYSIS OF SEMANTICS OF MORPHEME PRI IN THE RUSSIAN LANGUAGE	180
Chukshis V.A. REVISITING THE STATUS OF THE TYROLEAN DIALECT IN AUSTRIAN NATIONAL VARIANT OF GERMAN	187
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES	
Avdonina N.S. HOW TO BUILD AND DEVELOP CREATIVITY AS THE HIGHEST VALUE OF HUMAN'S LABOUR	191
Alioshina L.V. USAGE OF DICTIONARIES OF AUTHORS' NEOLOGISMS FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL	198
Bekoeva M.I. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF MATHEMATICS	203
Bondareva O.A. THE LEGAL COMPETENCE OF CADETS FROM DEPARTMENTAL UNIVERSITIES ON THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION, REALIZED IN THE INTERESTS OF SECURING THE LAW AND ORDER	207
Bondareva O.A. THE MODELING OF THE PROCESS OF THE FORMING OF THE CADETS' LEGAL COMPETENCE OF THE DEPARTMENTAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF THE REALIZATION OF FSES	212
Gorbachev V.I. THEORY OF EQUATIONS, INEQUALITIES, SYSTEMS OF EQUATIONS ON NUMERICAL SETS IN THE METHODOLOGY OF THEORETICAL TYPE OF THINKING	217
Dem'yanov E.N., Fedyaeva T.V., Tsutsupa T.A. THE ROLE OF STUDENT PUBLIC ORGANIZATIONS IN THE FORMATION OF A MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT	228
Dontsov V.V. THE INFLUENCE OF MOTIVATION AND ANXIETY ON THE EFFECTIVENESS OF THE COMPETITIVE ACTIVITIES IN SPORT ORIENTEERING	231
Zaslavskaya O.V., Zharkih N.G. PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE TEACHER: INTERPRETATIONS AND HYPOTHESES	236
Zelenina E.V. LECTURE WITH AN INTERACTIVE COMPONENT	242
Kulakova N.I. STATUS AND PROSPECTS INVESTIGATION OF THE DEVELOPMENT OF TOURIST POTENTIAL OF THE RYAZAN REGION	249
Lebedeva Yu.I. IMPLEMENTATION OF FEDERAL TARGETED PROGRAMS AS A TOOL FOR ENSURING OF CREATING THE MAIN INSTITUTIONAL MECHANISMS OF MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM	253
Mazhar E.N. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STAGES OF IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED MODEL IN TRAINING LINGUISTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION	260
Maksimova M.V. THE MODELING OF THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A MEANS OF CREATING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS	265
Maksimova M.V. THE REALIZATION OF THE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION AS A MEAN OF CREATING STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION	270

Maltseva O.A., Semionkina N.A. TRAINING TECHNOLOGIES AS A FORM OF ORGANIZING PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA	275
Mesenina E.L. THE MODEL OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES FORMATION OF FUTURE OFFICERS IN COMBAT AVIATION CONTROL DURING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE MILITARY SCHOOL	278
Mitin D.I., Mikheev A.N. QUALITATIVE STATES OF THE PHYSICAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL	282
Obraztsov P.I., Budasheva N.V., Starostina O.A. THE METHODS OF WORKING OUT PROBLEMS IN PHYSICS OF ECOLOGICAL ORIENTATION AIMING AT FORMING GENERAL SCIENTIFIC COMPETENCES FOR STUDENTS	288
Parfenov A.S. PEDAGOGICAL CRITERIA OF MORAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE	292
Rak E.V. THE ESSENCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE	296
Rodionov A.S. THE THEORETICAL MODEL OF THE SYSTEM OF FORMING MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS AT THE MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION BY MEANS OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF PHYSICAL TRAINING	300
Rodkina A.A., Karpeeva S. A. METHODICAL BASES OF USE OF ITEMS OF DECORATIVE ART IN THE CLASSROOM FOR DECORATING CLOTHES	306
Rodkina A.A., Kosenko A.P. METHODOLOGICAL BASIS FOR THE USE OF DRAWING FOR FASHION DESIGNERS IN THE PREPARATION OF THE COSTUME ARTISTS	309
Romanova E.V., Turevskaya E.I., Khvalina N.A. PARTICULAR QUALITIES OF MENTAL STATES OF FIRST-YEAR STUDENTS OF A PEDAGOGICAL ORIENTATION TRAINING	312
Savelyeva O.E. WAYS OF PREVENTING INTER-LINGUISTIC INTERFERENCE AT TRAINING THE USE OF SENTENCES WITH THE VERB TO BE AT LESSONS OF ENGLISH	318
Semenenko L.P. TESTING TASKS FOR THE TEACHING COURSE OF ENGLISH PHONETICS AND THEIR THEORETICAL LINGUISTIC FOUNDATION	322
Sergeeva N.I. DISTANCE TEACHING IN SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE» ON THE BASIS OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET APPLICATION	326
Silaeva O.N. IMPROVING THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A CONDITION OF PROVIDING THE QUALITY OF SPECIALISTS' TRAINING	330
Smagina T.I. FROM THE DECISION OF EARLY TEACHING TO DEVELOPMENTAL TEACHING OF JUNIOR PUPILS	334
Stepina N.A. ABOUT KEY ASPECTS OF STUDYING THE QUALITY OF SERVICE ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY LIBRARY (ON THE EXAMPLE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV)	340
Takanaev A.A., Yarovataya M.A. IMPROVING THE PROCESS OF TEACHING BIOCHEMISTRY OF HIGH MOLECULAR-WEIGHT COMPOUNDS AT MEDICAL INSTITUTE AND UNIVERSITIES (USING THE EXAMPLE OF BIOTRANSFORMATION FOR SOME HETEROCYCLES POLYMERIC DERIVATIVES)	344
Tekhti V.L. PATRIOTISM AND PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN	347
Troshkina Ju. Y. METHODS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE AESTHETIC POSITION OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN	350
Khvorostov A.S. TEACHER. SCIENTIST. ARTIST	353
Khvorostov D.A. THE ACTUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR SECONDARY MODERN SCHOOLS	360
Chaika N.M., Khvorostov D.A. STUDIES ON FORMATION OF THE CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE FINE ARTS TEACHERS	365
Charkina N.W. THE POSSIBILITY OF USING CLASSES IN READING IN PROGRAMMING CORRECTIONAL-DEVELOPING FIELD OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS ADAPTED FOR PRIMARY EDUCATION	370
Shavryina S.V. INFLUENCE OF MOTIVATION-VALUE ATTITUDE ON HEALTH OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF PHILOLOGY	373
Shamarina E.V. THE PROBLEMS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF SPEECH OF JUNIOR STUDENTS WITH THE DEVELOPMENT DELAY	378
Shachkova E.V. THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ARTISTS OF ARTS AND CRAFTS IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT WORK	384

АНТЮХОВА Е.А.

кандидат политических наук, старший преподаватель, кафедра сравнительной политологии, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России
E-mail: e.antyukhova@gmail.com

ANTYUKHOVA E.A.

Candidate of political sciences, Senior lecturer, Department of Comparative Political Science, Moscow State Institute of International Relations (University) of the MFA of Russia
E-mail: e.antyukhova@gmail.com

СТРАТЕГИЯ «УПРАВЛЯЕМОГО ХАОСА» И СОБЫТИЯ «АРАБСКОЙ ВЕСНЫ»

THE STRATEGY OF «CONTROLLED CHAOS» AND THE EVENTS OF «THE ARAB SPRING»

Статья посвящена событиям «арабской весны», которые рассматриваются через призму стратегии «управляемого хаоса». Анализу подвергнуты базовые принципы создания «управляемого хаоса» и те последствия, которые наступают в результате применения данной стратегии.

Ключевые слова: мировая политика, арабская весна, стратегия управляемого хаоса, национальные интересы, ненасильственные методы, глобальное лидерство, политические режимы.

The article is devoted to the events of «the Arab spring» which are viewed through the prism of the strategy of «controlled chaos». The basic principles of the creation of «controlled chaos» and the consequences which are caused by applying this strategy are exposed to the analysis.

Keywords: world politics, the Arab spring, the strategy of controlled chaos, national interests, non-violent methods, global leadership, political regimes.

Современная система мировой политики все чаще сталкивается с конфликтами разной степени напряженности, возникающими в тех или иных регионах мира и обусловленными различными причинами политического, экономического, национального и конфессионального характера. Однако предпринимаемые мировым сообществом действия, направленные на предотвращение и урегулирование возникающих противоречий, не всегда приводят к положительным результатам.

Следует констатировать, что «сегодня мир переживает некий системный кризис, который вызван не только и не столько крушением биполярной системы международных отношений, а более глубинными процессами, обусловленными кризисом политической системы мира, как таковой» [2].

Прежнее единство международных отношений размывается возникновением и участием новых акторов, которые бросают вызов современной политической организации мира.

В этой связи особый интерес вызывают у политологов события по смене политических режимов в странах Ближнего Востока и Северной Африки, происходившие в рамках «арабской весны» [5].

Арабские революции оказали значительное влияние на мировой политический процесс, поставив арабский мир на порог серьезных перемен в системе правления.

Анализируя события «арабской весны», большинство политологов приходят к выводу, что в них нашли практическое применение многие положения доктрины «стратегии управляемого хаоса».

Эта доктрина вобрала в себя идеи стратегии «глобального лидерства» Збигнева Бжежинского, теории «ненасильственной борьбы» против государственной власти Джина Шарпа и основные положения теории «управления хаосом» Стивена Манна.

Теоретики «стратегии управляемого хаоса» указывают на четыре базовых принципа создания «управляемого хаоса». Во-первых, действия должны осуществляться при активном использовании новых технологий и носить стихийный характер. Во-вторых, оппозицию действующему лидеру необходимо создать из всех оппозиционных сил той или иной страны, вне зависимости от их идеологической направленности. В-третьих, для создания эффекта «силовой» природы протестующего движения крайне важно привлечь к нему так называемых «агентов влияния», т.е. представителей госаппарата и «силовых» структур. И, наконец, в-четвертых, создание многочисленных движений, объединяющих контингент из различных социальных слоев, фактически «политическую толпу», недовольную властью по разным причинам, при этом без выдвижения явных лидеров.

События «арабской весны» можно рассматривать в рамках концепции «управляемого хаоса», предложенной американским геополитиком Стивеном Манном в 1992 году.

С. Манн указывал на изменение методологической и мировоззренческой модели внешнеполитической стратегии, произошедшей после окончания «холодной войны» [3].

Механицистский подход внешнеполитической стратегии предусматривал наличие прямолинейности и направленности событий, присутствие четкой заданности причинно-следственных связей. Ему противопоставлялся критический подход, опирающийся на эффект «песчинки, вызывающей лавину» и исходящий из преобладания индивидуального, хаотического фактора внешней политики.

С. Манн указывал, что «на международной арене традиционная модель приводит нас к переоценке нашего влияния на события и обесценивает все возможности, но основные игроки продолжают иметь решающее влияние на события. Парадигмы хаоса и критичности, наоборот, освещают диспропорционные эффекты, которые могут спровоцировать небольшие акторы. <...> Теория хаоса показывает, что эти отклонения являются самоорганизующимися; что они производятся самой динамической системой. Даже при отсутствии внешних потрясений успешная комплексная система включает в себя факторы, которые толкают систему за пределы стабильности, в турбулентность и переформатирование» [3].

С. Манн считал, что обращение к хаотической структуре вытекает из естественной природы мира как явления хаотичного и непредсказуемого. В рамках внешней политики хаотический компонент наполняется наличием значительного количества акторов, участвовавших в событиях. «Мир обречен быть хаотичным, потому что многообразие акторов человеческой политики в динамической системе в большей степени имеют разные цели и ценности. <...> Каждый актор в политически критических системах производит энергию конфликта, активную силу, которая провоцирует смену статуса-кво, участвуя, таким образом, в создании критического состояния. В нашей международной системе эта энергия проистекает от мотиваций, ценностей и возможностей специфических акторов, будь это правительства, политические и религиозные организации, или частные лица. Эти акторы стремятся изменить статус-кво мирными или насильственными методами, и любой один курс приводит состояние дел к неизбежному катаклизменному переустройству» [3].

Цель национальной стратегии состоит в обеспечении национальной безопасности и достижении национальных целей. Опора на прежний механицистский подход значительно сужает политический горизонт и ограничивает выбор средств, которые можно использовать для достижения интереса. Новые условия, по мнению С. Манна, делают необходимым не отказ от прежней модели деятельности, а выработку параллельно новой модели, опирающейся на приоритет индивидуальности. Автор соотносит смену парадигм с деятельностью компьютерных технологий и достаточно четко указывает на будущую направленность внешнеполитической стратегии США в новых условиях. «Конфликтная энергия заложена в основы человеческих свойств с того момента, когда индивидуум стал базовым блоком глобальных структур. Конфликтная энергия отражает цели, ощущения и ценности индивидуального актора – в сумме,

идеологическое обеспечение каждого из нас запрограммировано. Изменение энергии конфликта людей уменьшит или направит их по пути, желательному для наших целей национальной безопасности, поэтому нам нужно изменить программное обеспечение. Как показывают хакеры, наиболее агрессивный метод подмены программ связан с «вирусом».

С этим идеологическим вирусом в качестве нашего оружия США смогут вести самую мощную биологическую войну и выбирать, исходя из стратегии национальной безопасности, какие цели-народы нужно заразить идеологиями демократического плюрализма и уважения индивидуальных прав человека. С сильными американскими обязательствами, расширенными преимуществами в коммуникациях и увеличивающимися возможностями глобального перемещения, вирус будет самовоспроизводиться и распространяться хаотическим путем. Поэтому наша национальная безопасность будет иметь наилучшие гарантии, если мы посвятим усилия борьбе за умы стран и культуры, которые отличаются от нашей. Это единственный путь для построения мирового порядка, который будет иметь длинный период (хотя, как мы видим, никогда нельзя достичь абсолютной постоянности) и станет глобально выгодным. Если мы не сможем достичь такого идеологического изменения во всем мире, у нас останутся спорадические периоды спокойствия между катастрофическими переустройствами». Таким образом, хаотичная система приобретает свою направленность, что позволяет указывать на наличие «управляемого хаоса», с помощью которого США смогут достигнуть поставленных политических целей, при этом необходимо адаптироваться к самой хаотической основе и не стремиться ее изменить с помощью упорядочения и стабильности.

С. Манн акцентировал внимание на то, что «мир открыт для самых различных опытов и, если мы заявляем о примате какой-то одной научной парадигмы над всеми остальными как основании стратегического мышления, мы должны действовать нереалистично. Каждые рамки предлагают уникальные возможности для проникновения в суть вопроса, и искусство стратегии выбирает наиболее известный метод для данной ситуации. Стратегия традиционно описывается как прочная железная связь причин и следствий. Сегодняшняя ситуация в национальной стратегии показывает, что этот Железный Век проходит и мы должны выработать более охватывающее определение стратегии: не просто согласование средств и целей, но согласование парадигм со специфическими стратегическими вызовами» [3].

Модель «управляемого хаоса», предложенная С. Манном, делала упор не на вооруженное противостояние, которое не исключалось, а обращала внимание на необходимость борьбы за умы и представления, когда единичные песчинки индивидуальности постепенно будут собираться в лавину, которая сможет изменить политическую расстановку сил в том или ином регионе и обеспечить реализацию национальных интересов американского государства.

Обращаясь к событиям «арабской весны», можно проследить реализацию теоретических представлений С. Манна, трансформированных в конкретных условиях политического конфликта в Северной Африке. Трансформация внешнеполитической стратегии США в начале XXI в. выражалась в опоре на модернизированную теорию американской исключительности, концепцию «мягкой гегемонии» и «распространения демократии». Американская модель опиралась на универсальность политической системы и ценностей американского общества, что позволяло легитимировать политическое доминирование США. Следует указать на то, что подчеркивание особой исключительности Америки влекло за собой право США действовать в одностороннем порядке по решению международных проблем, минуя международные организации и позиции других государств. Это выражалось в интервенционистском распространении американских ценностей как идеальной модели построения лучшего мира. Из этого вытекало избирательное использование международных институтов при проведении американской политики и рассмотрение их как одного из инструментов политики, используемого в зависимости от его эффективности и необходимости. Концепция «мягкой гегемонии» США опиралась на унилатералистскую политику, т.е. политику, основанную на исключительном праве Соединенных Штатов принимать решения относительно проблем регулирования мирового порядка. Стремление к «распространению демократии» основывалось на наличии неких моральных обязательств США по распространению демократии, что легитимировало американское вмешательство в дела иностранных государств, в том числе не исключая использование военной силы для утверждения демократических ценностей в государствах с авторитарным политическим режимом [1].

Страны Северной Африки и Ближнего Востока оказались вовлечены в орбиту политических изменений, направленных на утверждение демократических ценностей в противоположность авторитарно-клановой системе. За этими изменениями следуют обновления политического ландшафта арабских обществ, причем просматривается избирательность самого процесса изменений. Речь идет о том, что ему оказались подвержены практически все страны, но только в некоторых политико-социальные протесты завершились изменением политической системы государств. В большей степени это коснулось Туниса, Египта, Ливии.

Традиционные формы выражения общественного недовольства, которые происходили в странах региона, приобретали насильственный характер и привели к столкновению протестующих и правительственных сил.

Насилие превращалось в отличительную особенность протеста в арабском мире и во многом исходило из традиционных форм выражения общественного мнения правящей верхушки. Однако события 2011 г. показали наличие иного подхода к проведению общественных форм протеста против политики режима, которые ранее не наблюдались в этих обществах. Многие наблюдатели отмечали их слаженный, организационный характер.

Использование новых методов борьбы против авторитарных режимов оказалось неожиданно эффективным. Их отличие от предшествующих форм состояло в том, что выступающие отошли от радикального противостояния и сделали ставку на использование ненасильственных методов. Такая тактика не вписывается в традиционную политическую культуру арабского Востока, что указывает на ее неарабское происхождение.

Постулирование методики ненасильственной смены политических режимов авторитарного типа связано с именем Джина Шарпа, сотрудника Института Альберта Эйнштейна, которого стали называть «крестным отцом арабской весны». Написанная им в 1993 году книга «От диктатуры к демократии» явилась теоретической и методической основой ненасильственных протестных акций. Алгоритм действий, предложенный Д. Шарпом, представлял собой методику смены диктаторского строя демократическим путем использования ненасильственных методов политического протеста. Это отличалось от гандийского ненасилия спланированностью, решительностью и активностью действий. Применительно к событиям «арабской весны» оно нашло реализацию в том случае, когда удалось дезактивировать деятельность силовых структур, как это произошло в Египте и Тунисе, но оказалось малоэффективной против авторитарной военной диктатуры Каддафи. Арабский мир был не в состоянии разработать такой алгоритм действий, но его пропаганда и распространение как на демократических семинарах, проводимых неправительственными организациями по распространению демократических ценностей и защите прав человека, так и в виде переводов и изданий на национальном языке книг Д. Шарпа способствовали обучению действиям ненасильственного характера, направленным, в конечном счете, на трансформацию и демократизацию авторитарных режимов [4].

Таким образом, политические изменения в государствах Ближнего Востока и Северной Африки в рамках «арабской весны» во многом опирались на западные модели и методики действий, нетипичные для арабского мира. За лозунгом демократизации режимов, под которым проходила «арабская весна», прослеживается политическая заданность изменений. События в Тунисе, Ливии и Египте, в ходе которых были свергнуты авторитарные режимы, указывают на то, что основной целью демократизации государств было устранение политической и экономической конкуренции Ливии при Каддафи. Ливия была серьезным конкурентом западных государств в африканском регионе, претендующим на политическое господство и экономическое доминирование. Политической ошибкой Каддафи была недооценка системы военной безопасности Ливии, что оказало решающее значение на последующее крушение режима. Установление американского контроля над ливийской нефтью после войны выстраивало дугу «управляемого хаоса» в средиземноморском регионе.

Таким образом, можно заключить, что события

«арабской весны» гармонично вписываются в теорию «управляемого хаоса», позволяющую обеспечить национальную безопасность и защиту экономических

интересов. Политические выступления были организованы и скоординированы и имели четкую политическую цель – смену политического режима.

Библиографический список

1. *Богданов А.Н.* Внешнеполитическая идеология США и современный мировой порядок. СПб., 2012. С. 69-70, 75-76.
2. *Лебедева М.М.* Международные конфликты в современном мире: их исследование и урегулирование // Международные отношения: теории, конфликты, движения, организации. Изд. 3-е перераб. и дополн. / Под ред. проф. П.А. Цыганкова. М.: Альфа-М, Инфра-М, 2011. С. 110.
3. *Манн С.* Теория хаоса и стратегическое мышление // <http://rpczmoskva.org.ru/k-svedenivu/stiven-niann-teoriya-chaosa-istrategicheskoe-mvshlenie.html> [дата обращения – 20.11.2016].
4. *Шарп Д.* «От диктатуры к демократии». М.: Новое издательство. 2005. 84 с.
5. *Lynch M.* Obama's 'Arab Spring'? // Foreign Policy. 2011. January 6. Режим доступа: http://mideast.foreignpolicy.com/posts/2011/01/06/oba-mas_arab_spring.

References

1. *Bogdanov A.N.* Foreign policy ideology of the USA and modern world order. SPb., 2012. Pp. 69-70, 75-76
 2. *Lebedeva M.M.* International conflicts in the modern world: their study and settlement // International relations: theories, conflicts, movements, organizations. 3rd ed. revised and enlarged / Edited by Prof. P.A. Tsygankov. M.: Alpha M, Infra-M, 2011. P. 110.
 3. *Mann S.* The theory of chaos and strategic thinking // <http://rpczmoskva.org.ru/k-svedenivu/stiven-niann-teoriya-chaosa-istrategicheskoe-mvshlenie.html> [accessed date – 11/20/2016].
 4. *Sharp J.* From dictatorship to democracy. M.: New publishing house, 2005. 84 pp.
 5. *Lynch M.* Obama's 'Arab Spring'? // Foreign Policy. 2011. January 6. Available at: http://mideast.foreignpolicy.com/posts/2011/01/06/obamas_arab_spring.
-

БИРЮКОВА К.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра теологии Российской государственной социальной университет

E-mail: kristina_biryuko@mail.ru

BIRYUKOVA K.V.

Candidate of historical sciences, associate professor, Department of theology Russian state social university

E-mail: kristina_biryuko@mail.ru

РОССИЙСКАЯ ДУХОВНАЯ МИССИЯ В ИЕРУСАЛИМЕ И ИМПЕРАТОРСКОЕ ПРАВОСЛАВНОЕ ПАЛЕСТИНСКОЕ ОБЩЕСТВО

RUSSIAN SPIRITUAL MISSION IN JERUSALEM AND IMPERIAL ORTHODOX PALESTINIAN SOCIETY

В исследовании рассмотрены основные этапы истории Российской Духовной Миссии в Палестине и Императорского Православного Палестинского Общества, от открытия Российского Консульства в Яффе в 1820 году до их современного положения в Палестине. Прослеживаются такие направления их деятельности, как помощь паломникам, просветительская, научно-исследовательская, археологические раскопки, приобретение земельной собственности и строительство, благотворительная, дипломатическая.

Ключевые слова: Миссия, Русская Православная Церковь, Российская Духовная Миссия, Императорское Православное Палестинское Общество, Палестина, Израиль.

In the research the main stages of history of the Russian Spiritual Mission in Palestine and Imperial Orthodox Palestinian Society, from opening of the Russian Consulate in Jaffa in 1820 to their modern provision in Palestine are considered. Such directions of their activities as the help to pilgrims, educational, research, archeological excavations, acquisition of an agricultural property and a construction, charitable, diplomatic are traced.

Keywords: Mission, Russian Orthodox Church, Russian Spiritual Mission, Imperial Orthodox Palestinian Society, Palestine, Israel.

В 1920 г. в городе Яффа было открыто Российское Консульство, основной задачей которого заявлялась поддержка русских паломников в Святой Земле. Необходимо было решать вопрос обеспечения безопасности паломников, транспорта и гостиниц. Актуальной задачей было обеспечить присутствие русского духовенства, поскольку русские паломники окормлялись греческим духовенством [4, с.232].

После учреждения Иерусалиме и Сирии инославных представительств в противовес их влиянию Восточные Патриархаты стали искать поддержку в России. Российским же сотрудникам здесь приходилось выстраивать взаимоотношения с турецкими властями и соблюдать канонические нормы взаимодействия с Восточными Патриархатам [7, с.85]. Православные в Палестине были представлены в основном бедняками арабами и находились в меньшинстве. Они почти не имели школ и образованного духовенства [8, с.157].

В 1840-х встал вопрос о создании Российской Духовной Миссии для поддержки русских паломников в Палестине. В апреле 1842 г. в Палестину был направлен настоятель русской посольской церкви в Вене архимандрит, а впоследствии епископ Порфирий (Успенский). Не официально, формально он ехал в качестве паломника и прибыл в Иерусалим 23 февраля 1847 г. Владыка Порфирий был известен как увлеченный исследователь истории раннего христианства и коллекционер древних

памятников и реликвий.

Указом Св. Синода от 31 августа 1847 г. была учреждена Русская духовная миссия в Иерусалиме в составе начальника (архимандрита Порфирия (Успенского), иеромонаха Феофана (Говорова) и нескольких выпускников Санкт-Петербургской духовной семинарии. Они приехали в Иерусалим в качестве паломников в феврале 1848 г. [4, с.327] Обосновались в Архангельском монастыре и стали проводить богослужения на церковнославянском языке.

С благословения Патриарха Иерусалимского Кирилла русская миссия взяла опеку над православными арабами Палестины. В июне 1849 г. было открыто задуманное о. Порфирием греческо-арабское училище в Святогробском монастыре. В 1852 г. школу решено было расширить и перенести в Крестный монастырь. Тогда же Порфирий (Успенский) был назначен попечителем всех православных учебных заведений на Святой Земле [7, с.98].

Архимандрит Порфирий добился открытия в Иерусалиме духовного училища для подготовки сельских священников и преподавателей, где учились и арабы, также была открыта школа для девочек-арабок, подобные школы были в Лидде, Рамле и Яффе. В 1852 году в типографии Иерусалимской Патриархии были напечатаны на арабском языке Апостол и Катехизис. Миссия взяла на себя заботу о паломниках, для них

устраивались специальные приюты на купленных участках и в зданиях, организовывала паломнические поездки [4, с.334].

Иерусалимский патриархат отнесся к миссионерам снисходительно, и не оказывал ощутимой поддержки. Отношения осложнялись тем, что в церковной канонической традиции Иерусалимский патриархат занимает первенствующее положение по отношению к Русской Православной Церкви.

С началом Крымской войны в 1854 г. члены миссии вынуждены были оставить Иерусалим. В итоге войны Россия утратила право покровительствовать православным христианам в Палестине.

В 1858 г. миссия была вновь открыта. «Отправка новой миссии была связана со стремлением восстановить утраченные позиции. По согласованию с Портой новый начальник миссии Кирилл (Наумов) был возведен в сан епископа. Это обстоятельство вызвало трения с местным духовенством, поскольку высокий сан посланца нарушал канонические взаимоотношения двух Церквей – Русской и Иерусалимской, как бы ограничивал прерогативы последней. Епископ Кирилл прибыл в Иерусалим в 1858 г., имея при себе 10 человек (под началом у Порфирия (Успенского) было всего трое). Последующие миссии были также немногочисленны, причем начальники, по примеру первой миссии, были в сане архимандрита» [10]. Начальник Миссии, епископ Кирилл (Наумов), установил дружеские отношения с Иерусалимским Патриархом Кириллом. Но осложнилось взаимодействие с Русским Консульством, перенесенным в 1858 г. в Иерусалим. Предположительно, Консульство опасалось утратить контроль над деятельностью Миссии.

Положение осложнялось тем, что заведывание строительством храмов и странноприимных домов в Иерусалиме было возложено в 1859 г. в обход Миссии и Синода на светский институт – Палестинский Комитет. Интересы же Палестинского Комитета во многом совпадали здесь с интересами «Русского общества пароходства и торговли» (РОПИТ) [7; С.102].

Идеологом этого нового палестинского проекта был Борис Павлович Мансуров, близкий к РОПИТу и к окружению великого князя Константина Николаевича. Он утверждал, что интересы правительства на Ближнем Востоке совпадают с выгодами РОПИТа. Пароходство будет стремиться извлекать выгоду из русских паломников и развивать паломничество, а паломничество будет служить и дипломатическим интересам России в регионе [7, с.110].

Палестинский Комитет купил несколько земельных участков в Святой земле и осуществил масштабное строительство, и на том исчерпал свои функции. Вместо него в 1864 г. была создана Палестинская Комиссия при Азиатском департаменте МИДа в составе Б.П. Мансурова и директора департамента графа Н.П. Игнатьева [7, с.119]. Деятельность Комиссии заключалась в управлении русскими учреждениями в Палестине [7, с.121].

В 1864 Синод отстранил от должности начальника миссии Епископа Кирилла, назначив вместо него его помощника, архимандрита Леонида (Кавелина), через год отозванного по просьбе Патриарха Кирилла [9, с.47].

После архимандрита Леонида во главе миссии был архимандрит Антонин (Капустин). Его руководство Миссией было длительным и успешным. Для укрепления положения миссионера активно приобретает земельную собственность в Палестине, строит гостиницы, храмы и монастыри [8, с.161]. На многих приобретенных землях о. Антонин производил раскопки. На двух участках, купленных в селении Бет-Джала, разместилась школа для арабских девочек. Всего же насчитывается около 40 приобретений, совершённых архимандритом Антонином [7, с.61].

В 1889 г. он оформил шесть наиболее крупных своих приобретений в вакуф – понятие шариатского законодательства, предполагающее передачу собственности в вечное пользование храму, монастырю или религиозной общине. Вакуф Антонина стал собственностью Русской Духовной Миссии в Иерусалиме, а через нее и собственностью Русской Православной Церкви [7, с.156].

После владыки Антонина Миссию возглавляли архимандрит Рафаил (Трухин), епископ Александр (Головин), архимандрит Леонид (Сенцов).

Владыка Порфирий (Успенский) и архимандрит Антонин (Капустин) говорили об организации общества, задачей которого была бы поддержка паломников и содействие научно-археологическим исследованиям в Святой Земле. Но привлечь внимание общества и властей к этому было очень непросто [7, с.63].

После Русско-турецкой войны 1878 г. Россия усиливает свое влияние на Ближнем Востоке и обретает возможность оказывать существенную поддержку христианскому населению Османской империи, в том числе в Палестине [7, с.64]. Это, наряду с ростом религиозно-патриотических настроений, актуализировало вопрос. Повлияло и назначение обер-прокурором Св. Синода в 1880 г. государственно и православно мыслящего К.П. Победоносцева, имевшего большое влияние на будущего императора Александра III, и его братьев [7, с.64]. Еще одним фактором стала активизация церковной жизни в России, создание церковных братств, сестричеств и иных обществ [8, с.163]. Кроме того, отношения между Миссией и Палестинской Комиссией были конфликтны.

Решающее значение в истории основания ИППО сыграло паломничество в Святую Землю в 1881 г. братьев императора Александра III великих князей Сергия и Павла Александровичей с их двоюродным братом великим князем Константином Константиновичем. Православное Палестинское Общество было основано в 1882 году, в Санкт-Петербурге. Инициатором создания общества стал Великий Князь, московский генерал-губернатор, Сергей Александрович, он же его и возглавил. Тогда же Палестинская Комиссия была упразднена и все капиталы, и земельные участки, при-

надлежавшие ей, были переданы в собственность общества [7, с.65].

Высочайше утвержденный Устав Палестинского Общества был написан В.Н. Хитрово. Согласно ему «Православное Палестинское Общество учреждается с исключительно ученой и благотворительной целями» [7, с.69]. В.Н. Хитрово оставался секретарем Общества до самой смерти (в 1903 г.). Он не только управлял деятельностью Палестинского Общества, но и публиковал ценные исследовательские статьи [8, с.167]. Присвоение Обществу в 1889 году статуса Императорского придало ему характер официального учреждения [4, с.341].

Палестинское Общество разделялось на три отделения: 1) научно-издательское, призванное распространять сведения о Святой Земле; 2) паломническое и 3) «поддержание Православия в Святой Земле».

С 1893 г. проходят епархиальные отделы ИППО, с целью распространения информации и привлечения пожертвований.

К началу деятельности ИППО католические и протестантские школы на Ближнем Востоке обосновались почти на всей его территории. Большинство выходцев из арабской православной общины получали образование в инославных школах с западной системой обучения, что, конечно, способствовало возрастающему переходу молодежи и их семей из православия в католичество и протестантство. Палестинское Общество выступило инициатором образовательной программы для православных арабов.

По турецкому законодательству, вопросами образования и религиозного просвещения арабской православной общины ведала Иерусалимская Патриархия, которая и несла номинальную ответственность за состояние образовательной системы. На деле Патриархи и Святогробское Братство мало заботились об этом, а попытки русских встречали противодействие с их стороны. Во избежание конфликтов, первые школы были открыты не в Иудее, а подальше от Патриархии, в Галилее [8, с.170]. Там, по благословию митрополита Назаретского Нифонта, в 1882-1884 гг. были созданы четыре начальные школы ППО [1, с.721]. К 1889 г. действовало 7 школ и учительская семинария.

Под опеку ИППО были переданы действующие русские школы. «Оно было озабочено, прежде всего, тем, чтобы распространять начатки знаний, простой грамотности среди местных арабов-христиан, бедных, забитых, невежественных. Начальным школам общество уделяло особое внимание. В первый же год своего существования общество открыло школу в селении Муджедил, на следующий год школы в Кафр-Ясифе, Рамэ и Шеджаре. Эти школы посещало 120 мальчиков. В 1897 г. действовало уже 50 школ с общим количеством учащихся 4000 человек. В 1907 г. в Палестине, Сирии, Ливане имела 101 школа, число учащихся 11 246, в 1908/09 учебном году – 102 школы, число учащихся – 11 536. Накануне первой мировой войны школы Палестинского общества посещало 10 594 ученика – 5526 мальчиков и 5068 девочек. В ведение Палестинского общества перешли также

школы, основанные (под эгидой России) до его учреждения» [10].

Общество сумело создать сеть учебных заведений, количественно и качественно, конкурентоспособных с инославными. В конце XIX века русские школы в Святой Земле оставались не признанными законно Патриархами Иерусалимскими и турецкими властями, они их терпели, но не оформляли юридически [7, с.75]. ИППО построило православные храмы в Иерусалиме, Гефсимании, Хевроне и других местах, а также поддерживала действующие православные церкви, построенные Русской Духовной Миссией. В 1882 году в результате раскопок около Храма Гроба Господня, на участке, приобретённом в 1859 году для постройки здания консульства, были найдены остатки Порога Судных Врат, через которые Христос шёл на Голгофу [1, с.563].

В 1885 г. стало ясно, что построенные Палестинским Комитетом в начале 1860-х гг. здания уже не вмещают растущего числа паломников. Палестинское Общество ставит вопрос о строительстве нового подворья.

Общество заботилось о духовном просвещении паломников, улучшении их быта на Святой Земле. Железнодорожные общества и Русское общество пароходства и торговли согласились снизить цены для богомольцев, совершающих паломничество из России в Иерусалим. ИППО устраивало странноприимные дома и подворья не только в Святой Земле, но и в городах, расположенных возле моря, например в Одессе и Таганроге.

В больницах открытых Палестинским Обществом в Назарете, Вифлееме, Иерусалиме и в других городах, оказывали помощь всем нуждающимся независимо от их вероисповедания. В 1884 году Обществом была открыта амбулатория для местного населения с бесплатной выдачей лекарств. Число прошедших лечение в больницах доходило до 60.000 человек в год. В Иерусалиме функционировал русский госпиталь, основанный в 1862-1863 гг., на 40 коек с бесплатным лечением и содержанием [10].

Русская Духовная Миссия активно сотрудничала с ИППО. Их деятельность и укрепление положения Русской Православной Церкви в Иерусалиме способствовали притоку паломников из России. С 1881 по 1894 годы Святую Землю посетило свыше 15.000 русских паломников [8, с.175].

На подворьях была организована продажа издаваемых Обществом недорогих брошюр духовного содержания и икон, устраивались ежедневно религиозно-нравственные чтения. Общество издавало также научные периодические издания «Православный Палестинский сборник» и «Сообщения Императорского Православного Палестинского Общества» [4, с.345].

Деятельность ИППО много способствовала развитию отечественного востоковедения. Вскоре после создания ИППО, осенью 1882 г., Советом Общества ставится вопрос об археологических раскопках на Русском месте, в Старом Городе, возле храма Гроба Господня [7, с.82]. Руководство раскопками и контроль над расходом

денег принял на себя архимандрит Антонин (Капустин). По рекомендации архимандрита Антонина к раскопкам был привлечен знаток иерусалимских древностей немецкий археолог и архитектор Конрад Шик. Находки стали экспонатами музея, основанного о. Антонином при Русской Духовной миссии в Иерусалиме [7, с.83].

В 1891-1892 годах совместно с РДМ была организована экспедиция Н.М. Кондакова, общество помогало ученым, проводящим исследования на Ближнем Востоке [7, с.84].

После гибели мужа, обязанности председателя ИППО приняла на себя Великая княгиня Елизавета Фёдоровна, которая была председателем Общества до 1917 года.

В мае 1907 г. в Санкт-Петербурге и Иерусалиме торжественно праздновали 25-летний юбилей ИППО. Император Николай II почтил председателя Общества рескриптом, в котором был подведен итог четверти века работы Общества: «Ныне, обладая в Палестине ценностью почти в два миллиона рублей, ИППО имеет 8 подворий, где находят приют до 10 тысяч паломников, больницу, шесть лечебниц для приходящих больных и 101 учебное заведение с 10 400 учащихся; за 25 лет им выпущено в свет 347 изданий по палестиноведению» [4, с.348].

Перед началом первой мировой войны деятельность Общества пошла на убыль. На регулярных научных дискуссиях, проводившихся ИППО, все чаще раздавались призывы к реорганизации Палестинского общества и превращению его в сугубо научную организацию [7, с.86]. Первая Мировая война существенным образом изменила деятельность Палестинского общества. Здание Русской Духовной Миссии было опечатано, богослужения прекратились.

В связи с революционными событиями в России в 1917 г. Вел. кн. Елизавета Федоровна, не желая подвергать опасности членов Общества, отказалась от председательства. Общество перестало называться Императорским, так как это потеряло смысл. В апреле 1917 года на общем собрании председателем Палестинского общества был избран князь А.А. Ширинский-Шихматов, который и возглавлял его до своей эмиграции в Германию, в 1918 году, где стал руководителем Совета Зарубежного ППО. За Палестинским обществом осталась лишь одна научная функция, оно превратилось в сугубо научное учреждение. Сами ученые энергично добивались его утверждения. Именно благодаря им Палестинское Общество смогло выжить в новых условиях [10].

В 1919 году Святую землю заняли англичане, и некоторые члены Общества вернулись в Иерусалим, были возобновлены богослужения.

Первая мировая война и британское управление в Палестине «неблагоприятно отразились на деятельности ИППО и его имуществе в странах Восточного Средиземноморья. Значительная часть строений на территории российских подворий была либо уничтожена турецкими солдатами, либо переоборудована в различные административные учреждения. Англия и Франция,

распределившие после окончания войны между собой колониальные мандаты Лиги Наций на значительную часть бывших арабских владений Османской Империи, сохранили в отношении российской недвижимости то положение, которое существовало при турецких властях. При этом признанные Великобританией в 1925 г. Российское палестинское общество в изгнании со штаб-квартирой в Париже и Русская Духовная Миссия в Иерусалиме, действующая от имени Архиерейского Синода Русской Православной Церкви за рубежом, получали мизерные средства за аренду российских площадей и помещений. Практику принудительно-убыточной аренды российского имущества в Палестине после ее раздела по резолюции ООН №181/II от ноября 1947 г. по наследству от англичан переняли израильские власти» [5; с. 158-159].

Связи России с Палестиной были надолго прерваны. В 1921 году Русская Духовная Миссия и Православное Палестинское Общество в Иерусалиме перешли под управление Русской Зарубежной Православной Церкви. Под действием Британского мандата Английская администрация признаёт существование Общества и становится опекуном зарубежного ППО и Русской Духовной Миссии. Одновременно с этим колониальные власти начинают арендовать имущество зарубежного ППО и Миссии. Вырученные деньги от аренды были основным источником существования для русских монахов, священников и паломников, оказавшихся в Палестине в результате войны и революции [6, с.13].

Связь с Академией наук не помогла влиться после революционному Палестинскому Обществу в какую-либо научно-организационную структуру, полностью узаконенную в условиях советской власти, это поставило Общество под угрозу закрытия. В июне 1921 года, когда председателем Палестинского Общества был выбран незадолго до этого академик Ф.И. Успенский, были опечатаны помещения Общества, арестован заведующий домом и делами В.Д. Юшманов. Благодаря ходатайствам членов Академии Наук и самого председателя Палестинского Общества его деятельность удалось возобновить в 1922 году [4, с.351].

В начале 1930-х гг., в период кризиса исторической науки в СССР, вопросы, решаемые Палестинским обществом, оказались не актуальными. Тем не менее, его научная деятельность продолжалась [10].

Жизнь Российского Палестинского Общества возобновилась после окончания второй мировой войны, когда были установлены дипломатические отношения СССР со многими странами Ближнего Востока. Отечественные исследователи заинтересовались теми направлениями востоковедения, которыми занимались русские ученые до 1917 г. Отделения РПО в Москве, Ленинграде, Ереване, Тбилиси, Баку, Ярославле, Горьком активизировали научно-исследовательскую и научно-издательскую деятельность, ставшую основной в работе членов Общества [5, с.161].

В 1948 году, после провозглашения государства Израиль, Русская Православная Церковь возобновила

своё управление той частью владений миссии, которая находилась на территории Израиля. Были проведены восстановительные работы в иерусалимском соборном храме во имя Святой Троицы, в Горней Обители отремонтирован храм в честь Казанской иконы Божией Матери. В ведении Зарубежного ППО на Святой Земле остаются только те строения и земли, которые находились в Старом городе, Восточном Иерусалиме и на Западном Берегу, то есть на территориях присоединенных после арабо-израильской войны к Иордании [6, с.18].

В январе 1951 года состоялось общее собрание РПО, на котором присутствовали видные ученые Москвы и Ленинграда. Председательствовал главный ученый секретарь Академии наук академик А.В. Топчиев. В начале 1950-х годов усилился интерес советских ученых к странам Ближнего Востока. Президиум Академии наук СССР признал необходимым активизировать деятельность Общества как организации, помогающей советским ученым заниматься изучением этих стран. Председателем РПО был избран исследователь Средней Азии С.П. Толстов. Тогда же был утвержден представитель Общества в Израиле М.П. Калугин. В марте 1951 г. он прибыл в Иерусалим как официальный представитель РПО и разместился в штаб-квартире Общества, в Сергиевском подворье [3, с.77-78].

В 1954 г. вышел первый выпуск новой серии «Палестинского сборника», с 1954 по 1971 г. вышло 23 выпуска этого издания [10]. Наряду с изданием «Палестинского сборника», учеными-членами РПО были подготовлены монографии. В советский период, отечественные востоковеды занимались анализом древних и средневековых источников. Вместе с тем появилось немало публикаций, посвященных актуальным вопросам современности, в частности анализу арабо-израильских отношений, палестинской проблемы и других проблем ближневосточного урегулирования. Важной формой работы РПО стало проведение научных заседаний, сессий, чтений, дискуссий и других подобных мероприятий с привлечением ведущих специалистов по истории, экономике, литературе и искусству стран Северной Африки, Ближнего и Среднего Востока [6, с.20].

В 1964 г. советские власти продали Израилю большую часть принадлежавшей Русской Православной Церкви недвижимости в Палестине. В ведении Московского Патриархата остался Троицкий собор и здание Русской духовной миссии, часть которого арендовано Израилем под иерусалимский «мировой суд». После Шестидневной войны в июне 1967 г. весь Иерусалим и Западный Берег переходят под контроль Израиля, в итоге СССР разрывает отношений с Израилем, советские представители, в том числе представитель РПО, покидают страну.

«Сейчас часть здания Русской Духовной Миссии занята чиновниками израильского суда; помещениями русской больницы в Иерусалиме распоряжается израильский мировой суд, на территории Елизаветинского

подворья находится тюрьма временного содержания, а в стенах русской гимназии в Назарете – полицейских участок. Правда, в отличие от держав-мандариев, израильское правительство в 1948 г. признало за Российским Палестинским Обществом при Академии Наук СССР и РПЦ преемственность права распоряжаться сохранившимся имуществом ИППО и РДМ на территории государства Израиль» [5; 158-159].

В 1969 году Совет Зарубежного ППО принимает решение, что попечение об Обществе будет осуществлять Архиерейский Синод РПЦЗ. В апреле 1970 года структура Зарубежного ППО реорганизуется, и возникают три независимые секции: американская, европейская и в Святой Земле, каждая из которых могла самостоятельно вести финансовые дела, а также приобретать и продавать земельные участки в своей географической зоне [7, с.18].

Восстановление дипломатических отношений СССР с государством Израиль и изменение традиционной для советского периода внешнеполитической концепции в 1980-1990-х гг. позволили РПО работать по-другому. В 1988-2000 годах Общество возглавлял ректор Дипломатической академии О.Г. Пересыпкин, в 2000-2003 годах А.Ф. Чистяков. [5, с.162].

События, произошедшие в СССР в 1980-1990 гг., и восстановление отношений с Израилем, позволили РПО почувствовать себя свободней в своей деятельности, по сравнению с послереволюционным периодом, в котором учёные боролись за право существования Общества.

Что касается Русской Духовной Миссии в Иерусалиме, то на ее судьбу повлияло создание 14 мая 1948 г. Государства Израиль. Сразу после обмена посланниками российской стороной были приняты меры по возрождению деятельности Русской духовной миссии в Иерусалиме. В письме заместителя министра иностранных дел СССР В.А. Зорина на имя председателя Комитета по делам Русской Православной Церкви при Совете Министров СССР Г.Г. Карпова от 10 сентября 1948 г. указывалось: «Учитывая сложившуюся в Иерусалиме обстановку, посланник т. Ершов внес следующее предложение: 1. Назначить и в ближайшее время прислать начальника Русской духовной миссии от Московской Патриархии, а также представителя Русского палестинского общества, выдав им соответствующие правовые полномочия и доверенности для принятия и управления имуществом. 2. В целях сохранения оставшихся архивов Духовной миссии и Палестинского общества от возможного уничтожения или расхищения передать все документы на хранение в Англо-Палестинский банк или вывезти их под охраной еврейских властей в Тель-Авив на хранение в нашей миссии» [1, с.518].

В октябре 1948 г. И.В. Сталин подписал распоряжение Совета Министров СССР «дать согласие Московской Патриархии на выезд из СССР в Государство Израиль для постоянной работы архимандрита Леонида (Лобачева Ильи Христофоровича)

в качестве начальника Русской духовной миссии в Иерусалиме и Елховского Владимира Евгеньевича в качестве священника миссии». В ноябре назначенные члены миссии были уже в Иерусалиме. В одном из первых сообщений архимандрит Леонид рассказал, что «церковь и здания в Иерусалиме, не говоря уже о других местах, находятся в запущенном состоянии и нуждаются в ремонте, который необходимо сделать также и для поднятия авторитета Духовной миссии и престижа Русской Церкви в Палестине. Доходы, получаемые от арендаторов, являются незначительными, так как главная часть имущества в Иерусалиме принадлежит Палестинскому обществу, и поэтому они не будут покрывать расходов миссии. С получением имущества Палестинского общества положение изменится, будут покрываться не только расходы обеих организаций, но и значительные суммы поступят в доходы государства» [1, с.522].

После того, как завершилась первая арабо-израильская война, храмы и участки, оказавшиеся на территории Государства Израиль, были возвращены в собственность советского правительства, а монастыри, храмы и земельные участки Миссии на территории, отошедшей Иордании, остались у Русской Православной Церкви за границей [5, с.159].

Начальнику Миссии в 1949–1951 гг. епископу Владимир (Кобец) пришлось приведению в порядок имущества миссии.

В сентябре 1951 года начальником Русской Духовной Миссии в Иерусалиме был назначен архимандрит Поликарп (Приймак), где и пробыл до апреля 1955 года. С мая 1955 года по 1956 год исполнял обязанности Начальника Русской Духовной Миссии в Иерусалиме Протоиерей Михаил (Зёрнов). С февраля 1956 года по 1957 год начальником Миссии был Архимандрит Пимен (Хмелевский) [4, с.358].

Несмотря на многие трудности, жизнь Миссии продолжалась. Совершались богослужения, воздвигались новые храмы. В 1962 году на русском участке на берегу Галилейского озера был построен храм в честь святой Марии Магдалины. Этот участок, расположенный близ старинного рыбацкого селения Магдала, считался одним из самых живописных на всем побережье Галилейского озера, вследствие чего давно вызывал интерес местных торговцев, которые обвиняли Русскую Духовную Миссию в неэффективном использовании этой земли [8, с.183].

С конца 1950-х гг. до начала 1990-х гг. начальниками Миссии были: Архимандрит Никодим (Ротов) с сентября 1957 г. по март 1959 г.; Архимандрит Никодим (Руснак) с ноября 1958 г. по февраль 1961 г., он только исполнял обязанности; Архимандрит Августин (Судоплатов) с октября 1959 г. по 1961 г.; Архимандрит Варфоломей (Гондаровский) с октября 1961 г. по зиму 1963 г.; Архимандрит Ювеналий (Поярко) с февраля 1963 г. по декабрь 1964 г.; Архимандрит Гермоген (Орехов) с декабря 1964 г. по ноябрь 1966 г.; Архимандрит Антоний (Завгородний) с марта 1967 г. по 1970 г.; Архимандрит Иероним (Зиновьев) с марта 1970 г. по август 1972 г.;

Архимандрит Климент (Толстихин) с августа 1972 г. по апрель 1974 г.; Архимандрит Серафим (Тихонов) с апреля 1974 г. по декабрь 1976 г.; Архимандрит Николай (Шкрумко) с июля 1977 г. по 1982 г.; Архимандрит Пантелеимон (Долганов) с июля 1982 г. по 1986 г.; Архимандрит Павел (Пономарёв) с июля 1986 г. по июль 1988 г. [8, с.186]

С 1990-х годов, число желающих поклониться святыням увеличилось во много раз по сравнению с советским периодом. Сейчас РДМ принимает ежедневно православных христиан из России, Украины и Белоруссии, а также других стран. Кроме заботы о паломниках Миссия занимается реставрацией храмови монастырей. В настоящее время в ведении РДМ Московского Патриархата находится семь храмов. Сегодня в них возносится молитва, совершаются богослужения и активно продолжаются восстановительные работы [4, с.349].

В XXI веке возвращение участков Миссии активно продолжается.

В начале 2007 года Российской Федерации, для устройства русского паломнического подворья, Иорданским Королевством был передан участок земли у места Крещения Господня на реке Иордан. Церемония передачи состоялась во время визита Президента России В.В. Путина в Иорданию. От лица Русской Православной Церкви в этом историческом событии участвовал начальник Миссии архимандрит Тихон (Зайцев). В июне этого года состоялось еще одно знаменательное событие, представители двух объединившихся частей Русской Церкви совершили свое первое совместное богослужение на Святой Земле. Русскую Церковь представлял начальник Русской Миссии в Иерусалиме, а Русскую Зарубежную Церковь, архиепископ Берлинско-Германский и Великобританский Марк (Ардт). Девятого июня всенощное бдение было совершено в храме Русской Зарубежной Церкви св. Марии Магдалины в Гефсимании, а 10 июня, в день Всех русских святых, Божественная литургия совершалась в Горненском монастыре, в достроенном соборе Всех святых в земле Российской просиявших [4, с.350].

С кон. 1980-х г. г. начальниками Миссии были: Архимандрит Никита (Латушко) с июля 1988 г. по апрель 1993 г.; Архимандрит Феодосий (Васнев) с апреля 1993 г. по 2002 г.; Архимандрит Елисей (Ганаба) с марта 2002 г. по 2006 г.; Архимандрит Тихон (Зайцев) с октября 2006 г. по 2009 г.

В марте 2009 года решением Священного Синода Русской Православной Церкви начальником Русской Духовной Миссии в Иерусалиме назначен архимандрит Исидор (Минаев) [8, с.185].

На протяжении всей истории Русской Духовной Миссии ее цели и задачи менялись. Сегодня Миссия является, в первую очередь, представительством Русской Православной Церкви при Патриархе Иерусалимском и государственных структурах Израиля, Палестинской Автономии и Иордании. Кроме этого, Миссия выполняет функцию центра пастырского попечения о рус-

скоговорящих православных верующих, проживающих на территории этих трех государств[5, с.163]. Также РДМ ведущая паломническая служба Русской Церкви, организующая поездки по территории четырех стран: Израиля, Палестинской Автономии, Египта и Иордании.

Сейчас в Иерусалиме функционируют две параллельные структуры Русской Духовной Миссии: Русская Духовная Миссия Московского Патриархата и Русская Духовная Миссия Русской Православной Церкви за рубежом.

Библиографический список

1. Россия в Святой Земле. Документы и материалы. Т.1. Под ред. Н.Н. Лисового. М. Международные отношения. 2000. 741 с.
2. *Воробьева И.А.* Русские миссии в Святой Земле в 1848-1917 гг. М. Институт Востоковедения РАН. 2001. 174 с.
3. *Гасратян С.М.* Русская Духовная Миссия в Израиле в 40 - 60-ые гг. XX в. // Восток. 1998. №5. С.76-87.
4. *Ефимов А. Б.* Очерки по истории миссионерства Русской Православной Церкви. М. ПСТГУ. 2007. 688 с.
5. *Крылов А.В., Сорокина Н.М.* Русская Палестина. К 125-летию Императорского Православного Палестинского Общества и 160-летию Русской Духовной Миссии в Иерусалиме. // В кн.: Аналитические записки. Сб. ст. Март 2007 г. С.141-164.
6. *Лисовой Н.Н.* Императорское Православное Палестинское Общество: XIX-XX-XXI века // Отечественная история. №1. 2007. С.3-22
7. *Лисовой Н.Н.* Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на ближнем Востоке в XIX – начале XX в. М. Индик. 2006. 510 с.
8. Миссиология: Учебное пособие. Под ред. Иоанна, архиепископа Белгородского и Старооскольского. Белгород, Православная Духовная Семинария, 2009. 464 с.
9. *Церпицкая О.Л.* Архимандрит Антонин Капустин и русские святыни на Святой Земле // Санкт-Петербургские епархиальные ведомости. № 21-22. 2000. С.47-62.
10. *Юзбашьян К.Н.* Палестинское общество. Страницы истории. [Электронный ресурс]. <http://ros-vos.net/history/ippo/obz/9/>

References

1. Russia in the Holy Land. Documents and materials. Under N. N. Lisovy's edition. M. International relations, 2000. V.1. 741 p.
 2. *Vorobyova I. A.* The Russian missions in the Holy Land in 1848-1917gg. M. Institut Oriental studies of RAS. 2001.174 p.
 3. *Gasratyan M.P.* The Russian Spiritual Mission in Israel in the 40 - 60th of the 20th century // East. 1998. № 5. Pp. 77-78.
 4. *Yefimov A. B.* Sketches on history of missionary work of Russian Orthodox Church. PSTGU. 2007. 688 p.
 5. *Krylov A.V., Sorokina N.M.* Russian Palestine. To the 125 anniversary of Imperial Orthodox Palestinian Society and the 160 anniversary of the Russian Spiritual Mission in Jerusalem. // In the book: Analytical notes. Collection of articles. March. 2007. Pp.141-164.
 6. *Lisovoy N. N.* Imperial Orthodox Palestinian Society: XIX-XX-XXI centuries. // National history. №1. 2007. Pp.3-22.
 7. *Lisovoy N.N.* The Russian spiritual and political presence in the Holy Land and in the Middle East in XIX – the beginning of the 20th century. M., Indrik. 2006. 510 p.
 8. Missiology: manual // Under the editorship of Ioann, the archbishop Belgorod and Stary Oskol. Belgorod, Orthodox Theological Seminary. 2009. 464 p.
 9. *Tserpitskaya O. L.* The archimandrite Antonin Capoustin and the Russian shrines on the Holy Land // The St. Petersburg diocesan sheets. №. 21-22. 2000. Pp. 47-62
 10. *Yuzbashyan K. N.* Palestinian society. Pages of history. [Electronic resource]. <http://ros-vos.net/history/ippo/obz/9/>
-

ГОРБАЧЕВ В.Г.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, истории и политологии, Брянский государственный университета имени академика И.Г. Петровского
E-mail: vladi.gor@yandex.ru

GORBACHEV V.G.

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of philosophy, history and political science, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University
E-mail: vladi.gor@yandex.ru

**МНОГОПАРТИЙНОСТЬ И ПАРЛАМЕНТАРИЗМ В РЕГИОНЕ:
БРЯНСКАЯ ОБЛАСТНАЯ ДУМА ПЯТОГО СОЗЫВА**

**PARLIAMENTARY SYSTEM AND MULTIPLICITY OF PARTIES IN THE REGION:
THE FIFTH BRYANSK REGIONAL DUMA**

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и деятельностью Брянской областной Думы пятого созыва в контексте современной многопартийности в регионе.

Ключевые слова: Брянская область, Брянская областная Дума, выборы, многопартийность, парламентаризм.

This article reveals the issues connected with the formation and work of the fifth Bryansk regional Duma in the context of modern multiplicity of parties in the region.

Keywords: Bryansk region, Bryansk regional Duma, elections, multiplicity of parties, Parliamentary system.

Выборы в Брянскую областную Думу *пятого созыва* были назначены на 1 марта 2009 года. Они проходили по смешанной системе (одномандатные округа плюс партийные списки), на 5-ти летний срок полномочий, с 7-ти процентным заградительным барьером. (К началу 2009 года на Брянщине были зарегистрированы региональные отделения 7 политических партий. – В.Г.). Опубликованные в СМИ списки кандидатов в депутаты Брянской областной Думы, сведения об источниках и размерах их доходов и имуществе позволяют судить о социальном статусе кандидатов, а в целом – о составе региональной политической элиты того времени. Это очень интересный пласт информации для политической социологии и аналитики [1].

18 декабря 2008 года рядом политических партий («Единая Россия», «Яблоко», ЛДПР, «Народный союз», «Правое дело») при содействии областной администрации было подписано соглашение «За честные и чистые выборы». Обком КПРФ посчитал неприемлемым подписывать этот документ, полагая, что «вряд ли можно с ними о чем-то договариваться, судя по многочисленным фактам антизаконных действий на прошлых выборах и происходящим уже сейчас» [2, с.1].

Надо признать, что дискуссионное поле этой избирательной кампании оказалось небогатым по своему содержанию, и поэтому непросто выделить какие-то сюжеты в качестве примера. В какой-то степени присутствовала тема начавшегося в стране финансово-экономического кризиса, но он еще не воспринимался в те месяцы по-настоящему как нечто актуальное для региона. Реагирование на эту проблему имело место ред-

ко, носило ситуативный характер. Не исключено, что одной из причин слабости публичной дискуссии стало избирательное законодательство, которое ограничивало права участников выборов (в том числе – и средств массовой информации) на агитацию и пропаганду, на критику своих оппонентов во время избирательной кампании. По-видимому, другой причиной был слабый запрос общества на политическую дискуссию как таковую. На наш взгляд, налицо была еще и недооценка некоторыми политическими партиями роли идеологии как таковой в политическом процессе, неразвитость своих идеологических служб. Судя по всему, снижение дискуссионной активности становилось уже тенденцией, которая все больше обнаруживала себя в избирательных кампаниях последних лет, а сами кампании превращались в политтехнологические процедуры с предсказуемыми результатами.

Впрочем, некоторые партии все же уделяли идеологической компоненте выборов большое внимание и пытались увязать эту компоненту с конкретным, актуальным контекстом. Например, областная организация КПРФ опубликовала свою предвыборную программу, где был сделан акцент на своей предстоящей деятельности в условиях финансово-экономического кризиса [3, с.5]. В этом документе были сформулированы более десяти направлений необходимых действий в сфере экономики, социальной политики и управления с акцентом на социальную проблематику (поддержка уязвимых слоев населения, контроль цен и тарифов на услуги ЖКХ и иное). Программа предполагала также тезис о восстановлении в регионе народного контроля и иных мерах по укреплению народовластия.

Коммунисты полагали, что Дума должна служить народу, не превращаясь в «комитет региональной буржуазии». Партийный список от БРО КПрФ включил в себя 20 кандидатов, среди которых были известные активисты этой партии – Ю.Е. Лодкин, П.П. Рогонов, С.Н. Понасов и другие (см. «Брянская правда». 2009. 31 янв. С.2). Ряд кандидатов выдвигался также и по одномандатным округам.

Позже – в мае 2009 года – фракция КПрФ внесла пакет предложений к антикризисной программе Брянской области. В его содержании было разного рода 20 инициатив, начиная от защиты прав и свобод граждан и заканчивая совершенствованием деятельности органов представительной власти в регионе. В пакете имелись также инициативы сугубо экономического и социального характера (например, увеличение объемов финансирования агропромышленного комплекса, недопущение продажи земель сельскохозяйственного назначения, мораторий на рост арендной платы на муниципальное имущество, региональный контроль за ценообразованием на продукты питания и товары повседневного спроса и т.д.) [4, с.1].

Что касается БРО «Единой России», то 20 декабря 2008 года на ее областной конференции была принята предвыборная программа действий партийной организации и утвержден список кандидатов в депутаты областной Думы (39 кандидатов во главе с Н.В. Дениным). В основе программы лежали так называемый «План Путина», «Стратегия-2020» и решения X съезда партии [5]. Стратегической целью было провозглашено повышение уровня жизни населения Брянщины до средних показателей в Центральном федеральном округе и создание благоприятных условий для дальнейшей жизнедеятельности на основе эффективной реализации потенциала региона и его объективных преимуществ (природно-географических, промышленных, транзитных и иных). Акцент делался также на реализации в регионе приоритетных национальных проектов в соответствующих сферах (образование, здравоохранение и иные). Документ изобилует всякого рода детализацией и соответствующими цифрами, что делает его похожим не столько на партийный проект, сколько на план работы областной администрации и ее структурных подразделений.

В своей агитационной работе «Единая Россия» делала акцент на ряде постулируемых ею тезисах: она якобы партия национального лидера В.В. Путина; в регионе ее возглавляет Губернатор Н.В. Денин; она – партия профессионалов и конкретных дел; партия является консолидирующей силой общества; это социально ответственная партия, способная защищать людей и т.п. Судя по всему, прагматичная установка в ее избирательной кампании явно преобладала над идеологической компонентой, и носила она демонстративный характер, подчеркивалась в агитации.

В голосовании приняли участие 48,26 процента избирателей от их общего числа. Как и ранее, наиболее высокая активность избирателей и их явка на выбо-

ры имела место в сельских районах области. Здесь же оказались и самые высокие показатели голосования за партию власти в лице «ЕР». Так, в некоторых районах (Гордеевский, Мглинский) за нее было отдано более 80 процентов голосов от общего числа голосовавших на выборах, что дало повод наблюдателям полагать, что именно в сельской местности в наибольшей степени применялся административный ресурс, имело место незаконное вмешательство власти в избирательный процесс. Наблюдатели отмечали, что в данной избирательной кампании в интересах победы кандидатов от «ЕР» со стороны исполнительной власти широко применялись незаконные средства: вовлечение сотрудников администраций в агитацию, давление на работников бюджетных отраслей, выведение из избирательных комиссий представителей оппозиции, директивные указания районным газетам в части агитации, угрозы увольнения отдельным работникам и иное.

В результате данных выборов по одномандатным округам было избрано 30 депутатов (28 – от «Единой России», 1 – от КПрФ и 1 – от «Справедливой России»). Ряд из них в очередной раз одержали победу, выдвигаясь по округам (А.П. Бугаев, Б.М. Бадырханов, Н.Е. Никишин, И.В. Медведь и другие). Вторая же половина депутатского корпуса была избрана по спискам своих избирательных объединений (С.Н. Понасов, М.А. Подобедов, В.М. Пронин, И.А. Кириченко, Г.К. Лобус и другие). В состав Думы вошло 38 депутатов, ранее трудившихся в составе ее предшествующего – четвертого созыва.

Результаты выборов по единому областному избирательному округу (т.е. по партийным спискам) оказались следующими: «Единая Россия» получила 19 депутатских мандатов, КПрФ – 7 мандатов, ЛДПР – 2 мандата, «Справедливая Россия» – 2 мандата. В процентном же отношении итоги выборов выглядят следующим образом: «Единая Россия» набрала 53,89 процента голосов избирателей, КПрФ – 23, 68 процента, ЛДПР – 10,35 процента, «Справедливая Россия» – 8,61 процента голосов [6, с.3; 7, с.4].

Таким образом, в областную Думу были избраны депутаты от 4-х политических партий: «Единая Россия», КПрФ, «Справедливая Россия» и ЛДПР. В целом, партия «Единая Россия» получила в итоге 47 депутатских мандатов из 60 возможных, что значительно превысило показатели ее успеха на аналогичных выборах в декабре 2004 года. Сложившаяся внутренняя пропорция голосов между «партией власти» и оппозицией в Думе (47:13) изначально обусловила *моноцентризм* областного парламента пятого созыва и далеко не лучшим образом повлияла в итоге на стиль, содержание и результаты его деятельности. В целом, дало о себе знать радикальное изменение соотношения сил в партийном спектре Брянской области, произошедшее в предшествующем избирательном цикле (2004-2008-е гг.).

Несравненно менее удачными для «Единой России» оказались выборы в городской Совет Брянска как орган представительной власти данного муниципального об-

разования. Здесь она смогла завоевать лишь 13 депутатских мандатов из 32 возможных (КПРФ получила 11 депутатских мандатов, ЛДПР – 5, «СР» – 3 мандата). В результате ни одна из 4-х политических партий не добилась в горсовете большинства голосов, что вызвало необходимость формирования коалиций. Самые низкие показатели доверия к себе у «Единой России» оказались в Советском районе Брянска: немногим более 34 процентов голосов. А в городском Совете Новозыбкова – третьем по величине городе Брянской области – 14 депутатских мандатов сумела получить «Справедливая Россия». На выборах же в поселковый Совет поселка Климово «ЕР» получила 5 мандатов (плюс 10 мандатов – по одномандатным округам), КПРФ – 2, а «СР» и «Патриоты России» – лишь по 1 мандату [8, с.1, 4; 9, с.1-2]. В Клиновский городской Совет народных депутатов были избраны (все – по партийным спискам) от «ЕР» 16 депутатов, от КПРФ – 8, от «СР» – 5 депутатов. В силу острых межпартийных расхождений депутаты этого Совета на протяжении трех месяцев не смогли организовать свою работу, в связи с чем 13 июля 2009 года областная Дума своим постановлением распустила его.

Заметим, что согласно действовавшему в то время законодательству, в выборах в представительные органы муниципальной власти имели право участвовать не только политические партии, но и иные – непартийные общественные объединения. В прессе был опубликован список партий и иных объединений: он составил 287 наименований объединений, имевших право участвовать в выборах. Это очень интересный для изучения перечень объединений – начиная от городских и областных отделений самых разных общественных организаций (профсоюзы, фонды, ассоциации, движения и т.п.) и заканчивая федеральными политическими партиями (см. «Брянский рабочий». 2008. 16 дек. С.3).

Первое, организационное заседание областной Думы 5-го созыва состоялось 12 марта 2009 года. На нем был избран председатель областного парламента (В.И. Гайдуков) и два его заместителя (М.А. Подобедов и А.П. Бугаев). Депутаты образовали 8 постоянных профильных комитетов:

по бюджету, налогам и экономической политике (по совместительству его председателем стал А.П. Бугаев);

по законодательству и местному самоуправлению (также по совместительству его возглавил М.А. Подобедов);

по аграрной политике и природопользованию (И.В. Медведь);

по вопросам социальной политики и здравоохранения (В.Г. Пенюков);

по промышленности, строительству, предпринимательству и собственности (Н.С. Лучкин);

по проблемам последствий чернобыльской катастрофы и экологии (Р.С. Желдак);

по образованию, науке, культуре и СМИ (И.А. Кириченко);

по молодежной политике, физической культуре и спорту (В.А. Нидбайкин).

На этом же заседании образовались и 4 депутатские фракции. В них вошли от «Единой России» 46 депутатов (ее председателем стал М.А. Подобедов), от КПРФ – 8 (С.Н. Понасов), от «Справедливой России» – 3 (Л.К. Комогорцева), от ЛДПР – 2 депутата (В.А. Нидбайкин) [10, с.1,4,5]. Впервые брянские либерал-демократы смогли создать свою фракцию в областном парламенте.

Областная Дума утвердила также своего представителя в Совет Федерации РФ: им стал Э.Н. Василюшен. Ранее он также являлся членом Совета Федерации (от областной Думы четвертого созыва). В конце сентября 2010 Дума досрочно прекратила полномочия Василюшена, а вместо него была рекомендована и утверждена кандидатура А.Ю. Петрова.

На втором заседании Думы (26 марта того года) были внесены изменения в статью 43 Устава Брянской области. Было решено, что в Думу следующего – шестого созыва – должны избираться в 2014 году (по смешанной системе) уже не 60, а лишь 30 депутатов. Однако в декабре того же года очередное заседание Думы отменило это решение, возвратившись к норме в 50 депутатов. 20 декабря 2012 года вновь было принято новое решение – о расширении состава областного парламента до 60 депутатов, как это и было в свое время. Попытки изменить норму о численном составе областной Думы неоднократно имели место в ее истории, и за этим, на наш взгляд, всегда стояли определенного рода интересы – и партийного, и группового характера.

К числу особенностей областной Думы пятого созыва следует, на наш взгляд, отнести изначальный недостаток внутренней конкурентности, малочисленность и слабость оппозиционных фракций, дефицит организованной и самостоятельной публичной активности депутатского корпуса. Дума этого созыва существовала в атмосфере общего кризиса представительной власти и многопартийности в стране, значительного ослабления политической активности в обществе, блокирования политической оппозиции. Эти и иные обстоятельства в итоге понижали качество принимаемых решений, не способствовали росту интереса общественности к работе регионального парламента, а его деятельность не имела широкого общественного резонанса. Нередко принимаемые решения носили поспешный и недостаточно юридически обоснованный характер. Дума шла в русле линии поведения, исходившей от Губернатора области Н.В. Денина, который одновременно ряд лет возглавлял и областную организацию партии «Единая Россия».

Заметим, что в депутатском корпусе данного созыва возросло представительство от региональной бизнес-среды, что стало оказывать специфическое влияние на принимаемые Думой решения. Давление этой среды на деятельность областной власти начало порождать негативные процессы в ней, разного рода скандалы (например, – в связи с «точечной» застройкой в Брянске, продажей муниципальной собственности, распределением земельных участков в областном центре и его пригородах и иное).

По нашим наблюдениям, конфликтных линий во взаимоотношениях между областной Думой пятого созыва и администрацией области, принципиальных расхождений между ними практически не наблюдалось, как не наблюдалось и крупных конфликтов внутри самой Думы. Сказанное не относится к оппозиционным фракциям, которые позволяли себе и несогласие, и критику, и иные действия соответствующего характера, но и эти действия редко носили открытый, публичный характер, они не вызвали заметного общественного резонанса. Некоторые из известных депутатов областной Думы (как, например, – М.А. Подобедов) считают, что «слаженные» отношения областного парламента пятого созыва (не так, как «лебедь, рак и щука») с исполнительной властью (в лице областной администрации и Губернатора области. – В.Г.), отсутствие противоречий в их отношениях – это якобы и есть одно из самых больших достижений, относящихся к деятельности Думы [11, с.3-4]. На наш взгляд, такая позиция вряд ли может быть убедительной. Известно ведь, что дефицит противоречий приводит к дефициту развития, что относится также и к политическому процессу.

За период своей деятельности (к сентябрю 2014 года) Думой пятого созыва было принято 659 законов (в том числе 149 – первичные) и 1.726 постановлений. Среди законов можно выделить такие, как «О молодежном парламенте Брянской области», «О развитии малого и среднего предпринимательства в Брянской области», «О поддержке молодых ученых, молодежных научных сообществ и молодежных научных коллективов в Брянской области», «Об отзыве Губернатора Брянской области», «О гарантиях равенства политических партий, представленных в Брянской областной Думе, при освещении их деятельности региональными телеканалом и радиоканалом» и иные. Были разработаны и приняты правовые нормы, касающиеся поддержки обманутых дольщиков, оказания населению бесплатной юридической помощи, предоставления многодетным семьям земельных участков для строительства жилья, выплат регионального материнского капитала.

20 декабря 2012 года областная Дума приняла закон «О правительстве и системе исполнительных органов государственной власти Брянской области», внесла соответствующие изменения в Устав Брянской области.

Правительство Брянской области было определено в Уставе как высший исполнительный орган государственной власти Брянской области. С 1 марта 2013 года оно приступило к исполнению своих обязанностей.

27 марта 2009 Государственная Дума РФ в третьем чтении поддержала инициативу Брянской областной Думы об установлении в нашей стране памятной даты – *Дня партизан и подпольщиков*. Начиная с 2010 года, эта дата стала отмечаться ежегодно – 29 июня. В этом же году Брянск обрел почетное звание: «Город воинской славы». Для Брянской области, история которой очень тесно связана с партизанским движением в годы Великой Отечественной войны, это имеет очень большое значение. 30 сентября 2010 года областная Дума приняла закон о почетных званиях Брянской области «Город (поселок, село, населенный пункт) партизанской славы». В соответствии с ним в 2011-2014 гг. эти звания получили города Дятьково и Жуковка, поселки Клетня, Сеща, Навля, село Хинель (Севский район), поселок Белая Березка (Трубчевский район) и село Журиновичи (Брянский район), иные населенные пункты области.

Областная Дума пятого созыва учредила новое почетное звание – «Заслуженный работник культуры Брянской области».

Определенное развитие получила «внешняя» практика парламентаризма. Так, по инициативе депутатов пятого созыва были подписаны соглашения о сотрудничестве с Гомельским и Могилевским областными Советами депутатов республики Беларусь. В апреле 2012 года на базе областной Думы состоялось совместное заседание Парламентской Комиссии Союза Беларуси и России, гомельских и Mogилевских депутатов. На нем обсуждались различные аспекты приграничного сотрудничества соседних регионов.

Общие количественные показатели работы пятого созыва не превосходят показатели работы Думы четвертого созыва, в котором, как мы отмечали выше, имели место острые межфракционные отношения и, соответственно, наблюдалась более высокая динамика парламентаризма [12, с.9]. В целом, областной парламент в своих действиях проявил большую зависимость от структур исполнительной власти, ему был характерен дефицит публичных реакций на актуальные проблемы жизни региона.

Библиографический список

1. Единый список кандидатов в депутаты Брянской областной Думы пятого созыва... // Брянская учительская газета. 2009. 16 янв. С.21; там же: 23 янв. С.21; там же: 30 янв. С.21-22; там же: 6 февр. С.21-22.
2. Это наш выбор. Заявление бюро Брянского обкома КПРФ // Брянский рабочий. 2008. 23 дек.
3. Предвыборная программа коммунистов Брянской области // Брянская правда. 2009. 31 янв.
4. Выход один – смена курса! Предложения фракции КПРФ в областной Думе к антикризисной программе Брянской области // Брянская правда. 2009. 22 мая.
5. Информационный бюллетень БРО «Единая Россия». Брянск, 2009. 7 февр.
6. Выборы депутатов Брянской областной Думы пятого созыва. Сводная таблица // Брянский перекресток. 2009. 11 март.
7. Постановление Избирательной комиссии Брянской области // Брянская учительская газета. 2009. 13 март.
8. Моргач Л. Пиаррова победа // Брянский рабочий. 2009. 6 март.
9. Петров Н. Результат – закономерный // Комсомолец Брянска. 2009. 7 март.
10. Мельников В. Об ком Дума, или Двадцать лет спустя... // Брянский рабочий. 2009. 20 март.
11. Симутин И. Михаил Подобедов: «Был, есть и останусь в команде Денина...» (интервью) // Брянские факты. 2014. 12-18 июня.
12. Областная Дума, пятый созыв: итоги // Брянская учительская газета. 2014. 22 авг.

References

1. Uniform list of candidates of the Bryansk region дума of the fifth convocation ...//Bryansk teacher's newspaper. 2009. 16 January. P. 21; in the same place: 23 January. P. 21; in the same place: 30 January. Pp. 21-22; in the same place: 6 Febvre. Pp. 21-22.
 2. It is our choice. Statement of bureau of the Bryansk regional committee of the CPRF//Bryansk worker. 2008. 23 Dec.
 3. Election program of communists of the Bryansk region//Bryansk truth. 2009. 31 January.
 4. An exit one – shift! Offers of CPRF faction in region дума to the anti-recessionary program of the Bryansk region//the Bryansk truth. 2009. May 22.
 5. Newsletter of BRO United Russia. Bryansk, 2009. 7 Febvre.
 6. Elections of deputies of the Bryansk region дума of the fifth convocation. Summary table//Bryansk intersection. 2009. 11 March.
 7. Resolution of Election commission of the Bryansk region//Bryansk teacher's newspaper. 2009. 13 March.
 8. *Morgach L.* PR victory // Bryansk worker. 2009. 6 March.
 9. *Petrov N.* Result – natural // the Komsomol member of Bryansk. 2009. 7 March.
 10. *Melnikov V.* Millers of Century. About whom the Дума, or Twenty years later ... //the Bryansk worker. 2009. 20 March.
 11. *Simutin I.* Mikhail Podobedov: "I was, am and there will be in Denin's team ..." (interview)//Bryansk facts. 2014. June 12-18.
 12. Region дума, fifth convocation: results//Bryansk teacher's newspaper. 2014. 22 Aug.
-
-

ГОРЛОВА Н.И.

кандидат исторических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга спортивной индустрии Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

GORLOVA N.I.

Candidate of historical sciences, associate professor
Plekhanov Russian University of Economics
E-mail: Gorlovanat@yandex.ru

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РЕСТАВРАЦИОННОГО ДОБРОВОЛЬЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В СССР В 60–80-Е ГОДЫ

FROM THE HISTORY OF THE RESTORATION OF THE VOLUNTEER MOVEMENT IN THE USSR IN THE 60–80-IES

В статье рассматривается история формирования реставрационного добровольческого движения в 1960–1980-х гг. под эгидой добровольной массовой общественной организации Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры. Автор анализирует практические формы организации добровольной помощи в сохранении памятников истории и культуры (институт общественной инспекции, шефство), деятельность реставрационно-строительных студенческих отрядов.

Ключевые слова: реставрационное добровольческое движение, добровольцы, реставрационно-строительные студенческие отряды, общественные инспекторы.

The article deals with the history of the formation of the restoration voluntary movement in the 1960s–1980s. under the auspices of a voluntary mass public organization of the All-Russian Society for the Protection of Historical and Cultural Monuments. The author analyzes practical forms of organizing voluntary assistance in preserving monuments of history and culture (the institution of public inspection, patronage), the activity of restoration and construction student units.

Keywords: restoration of volunteerism, volunteers, restoration and building student groups, public inspectors.

С середины 1960-х годов начинается новый этап в развитии добровольных форм участия населения в деле сохранения историко-культурного наследия под эгидой добровольной массовой общественной организации «Всероссийское общество охраны памятников истории и культуры» (далее – ВООПИК) [1, д. 5, с. 110]. С опорой на творческую инициативу трудящихся Общество проводит мероприятия, направленные на создание условий, способствующих выполнению ленинского указания о «возможно полном ознакомлении широких масс населения с сокровищами искусства и старины» [1, д. 8, с. 9].

До основания общества интерес молодежи к объектам культуры вылился в организацию клубов «Родина» в Москве, «Россия» в Ленинграде, действенных организаций, проводящие большую работу среди учащейся молодежи. Их опыт богат поисками увлекательных форм изучения, собирания, пропаганды культурного населения.

В 1968 году Общество объединило около 1 млн. 700 тыс. членов [1, д. 150, с. 116]. Например, только в ростовском областном отделении насчитывалось 53 910 человек, оренбургском областном отделении – 31 626 человек, курганском областном отделении – 25 616 человек, татарском республиканском отделении – 27 640 человек, бурятском республиканском отделении – 10 912 человек [1, д. 153, с. 6].

Одной из действенных и практических форм помощи в сохранении памятников истории и культуры стало шефство над ними. Наиболее распространённой формой шефства явилось прикрепление первичной организации (предприятия, учреждения, совхозов, колхозов, школ и других учебных заведений) к городским памятникам. [1, д. 154, с. 10]. В целом, отчеты местных отделений ВООПИК свидетельствовали, что «нет почти ни одного района, где бы первичные организации не шефствовали над могилами бойцов, защищавших советскую страну в 1918–1921 гг., или памятниками жертвам кулацких расправ над сельскими активистами 1930-х гг., или могилами героев великой отечественной войны» [1, д. 4, с. 6].

К еще одной распространённой форме добровольных практик на общественных началах в рамках работы Общества относилась организация лекторских и экскурсионных групп, объединяющих ветеранов труда, революции. Они читали лекции, проводили экскурсии по истории заводов, делились воспоминаниями, рассказывали о событиях, которым посвящены памятники культуры. Общество особо отмечало работу Советов Куйбышевской, Курской областей, разработавших маршруты похода молодежи по местам революционной и трудовой славы советского народа [1, д. 154, с. 5].

Важным направлением в добровольческой активной общественной деятельности молоде-

жи были реставрационные работы, оформившиеся в реставрационно-строительные отряды, руководствующиеся Уставом Всесоюзного студенческого строительного отряда.

В 1967 году по инициативе первичной организации физического факультета Московского государственного университета был организован строительный отряд (60 человек) по восстановлению памятников архитектуры на Соловецком архипелаге [1, д. 154, с. 11]. По словам очевидцев, «желающих было так много, что в отряд принимали только тех, кто прошел целинную школу и приобрел квалификации шоферов, бульдозеристов, плотников и каменщиков». Помимо непосредственных реставрационных работ, студенты были задействованы на строительстве дорог, аэродрома, линий связи на территории объекта.

В соответствии с решением Президиума Центрального совета Общества от 11 сентября 1967 года молодежная секция Центрального совета совместно с МК ВЛКСМ организовала из числа студентов Московских вузов семь молодежных реставрационно-строительных отрядов [1, д. 187, с. 13].

Уже в 1968 году по согласованию с Управлением культуры Смоленского облисполкома и Смоленской научно-реставрационной производственной мастерской Президиум Центрального совета Общества и Московский городской комитет ВЛКСМ организовали молодежный реставрационно-строительный отряд из студентов исторического факультета МГУ в количестве 30 человек для работы в Смоленской области (гор. Вязьма, совхоз «Хмельницкий») на реставрации памятника архитектуры-усадьбы Грибоедовых [1, д. 187, с. 10]. В связи с тем, что в отряде студентов не было плотников и кровельщиков, Президиум центрального совета общества обратился с просьбой к Государственному комитету Совета министров РСФСР по профтехобразованию выделить в состав отряда двух плотников и двух кровельщиков – выпускников одного из строительных профтехучилищ. Срок работы добровольцев отряда составил 50 дней (июль–август). Смоленская реставрационная мастерская компенсировала организационные расходы, связанные с командированием отряда, решила вопросы с размещением и питанием студентов. Кроме того, специалисты – архитекторы Смоленской научно-реставрационной мастерской предложили зачесть выполняемые плотницкие и кровельные работы в качестве производственной практики выпускникам профтехучилища.

Опыт работы реставрационно-строительных отрядов столичной студенческой молодежи сыграл большую роль в организации отрядов в среде местного студенчества.

Знакомство с материалами работы реставрационно-строительных отрядов позволяет говорить о значительных трудностях, возникающих в организации и обеспечении деятельности добровольцев на местах. Так, подавляющее большинство реставрационных мастерских были не готовы принять отряды: не хватало

строительного инструмента, строительных материалов, возникали трудности в организации ночлега и питания, а также проблемы в возмещении стоимости железнодорожного проезда и др.

Следует отметить, что мотивация участия молодежи в такой деятельности была разнообразна, но знакомство с материалами современников и воспоминаниями участников позволяет говорить о распространении подобных добровольческих практик в студенческой среде в силу необремененности семей, наличия свободного времени, желания внести свой посильный вклад в дело сохранения историко-культурного наследия страны.

На рубеже 70–80-х гг. на смену студенческим строительно-реставрационным отрядам, формируемых по принципу принадлежности к определенному студенческому сообществу, приходят выездные реставрационные отряды общественности, специализирующиеся в основном на сохранении и восстановлении культурных объектов Русского Севера. Отличием их от студенческих отрядов, на наш взгляд, является шадящий режим работы: три недели труда и обязательно одна – отдыха, что в совокупности с разнообразной и глубокой культурной программой, да и еще и в уникальных местах России (Соловки, Валаам), создавало новую форму активного, общественно полезного отдыха. Например, отряд под руководством Евгения Морозова и Константина Козлова один сезон работал в Белозерске, второй сезон – в Переяславле. Желающие работать в выездном отряде в обязательном порядке должны были ходить на проводившиеся этим отрядами раскопки в Андрониковом монастыре.

В своих воспоминаниях В.А. Птицын, осуществлявший общее руководство сектором выездных отрядов по шефству над памятниками истории и культуры МГО ВООПИК, так описывает качественно новый состав участников добровольного реставрационного движения с ярко выраженным стремлением к самовыражению, желанием найти себя: «На острове Валаам летом 1985 года появились интересные группы людей: они работали на реставрации памятников отечественной истории и культуры, имея в кармане справку об отпуске, в то же время не были ни шабашниками, ни представителями студенческих отрядов. Разные слухи ходили перед их приездом, но главной темой было: «Им деньги не нужны... Основание же говорить о принципиальной новизне групп отпускников дает, прежде всего, развитие в отрядах принципа безвозмездного труда на памятниках истории и культуры Отечества. На московских трудовых встречах этот принцип реализуется формой коммунистических субботников и воскресников. Для членов выездных отрядов развитие традиций личного бескорыстия потребовало новых решений. Основой их явилась идея практического воплощения неразрывного единства прошлого и будущего. Учитывая, что отряды рождались в год 40-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне, московские энтузиасты из архангельского и валаамского отрядов приняли решение перевести всю разницу между заработанными

средствами и затратами на проезд и питание на счет Мемориала Победы на Поклонной горе в Москве» [2].

В.А. Птицын обращает внимание на разнообразный состав отрядов: «люди в возрасте от 16 до 65 лет: и студенты, и доценты тех же вузов, рабочие и инженеры, объединенные непреодолимой потребностью практических действия на ниве красоты и культуры» [2].

В 80-х гг. огромные масштабы приобрело движение добровольных помощников реставраторов под эгидой шефской секции Московского городского отделения ВООПИК.

Активно реставрационные отряды трудились на культурных объектах в Царицыно, Симонова монастыря, отличались мобильностью молодежные отряды «Дома Пластова» (отряды под руководством Сергея Викторовича Гераскина) и др.

В своих воспоминаниях участник добровольческого движения С.Ю. Чусов пишет о происходящих событиях: «Люди самых разных возрастов и профессий приходили в свое свободное время, в выходные дни, чтобы помочь реставраторам в восстановлении наших памятников истории и культуры. В 1986 году это мощное движение затянуло и меня...

В Царицыно реставрационные работы велись уже давно, и там существовал свой отряд... Все приходившие записывались в ведомость, для контроля посещаемости. За каждое посещение выдавался памятный талончик, а за 5, 25 и 50 выходов – давались значки «активист шефской секции» разной степени. Раз в месяц руководители на заседании шефской секции отчитывались о проделанной работе на объекте. После работ, которые продолжались 2-3 часа, устраивалось чаепитие, на которое шефская секция выделяла 3 рубля в месяц, и культурная программа – экскурсия по памятнику, беседа с архитекторами и т.п. От реставраторов добровольцев встречал, озадачивал и организовывал выделенный человек. В Царицыне руководителем отряда был местный старожил, физик из города Троицка Алексей Григорьевич Олейник.

...В нашу задачу входило перегрузка его (кирпича. – Н.Г.) на тележки или носилки и транспортировка его к Малому дворцу, а там снова укладка в штабеля или занос внутрь. Учитывая, что обычно народу приходило много, один раз даже 300 человек было, а так обычно 20-50 человек (это достигалось тем, что приходили целыми коллективами, например, школьники классами с учителями), выстраивали цепочку и передавали кирпич из рук в руки, что облегчало дело...

Кстати, тут надо отметить, что добровольцы в те времена делились на две категории. Одни закреплялись на каком-нибудь объекте и работали там постоянно, а другим нравилось расширять свой кругозор и каждый раз посещать новый объект» [3].

Важным событием, произошедшим в 1988 году, был приход в Царицыно комиссара отряда добровольных помощников реставраторов имени П.Д. Барановского Геннадия Салахетдинова. Отряд был создан в 1897 году после телепередачи «12 этаж», в которой обратились с призывом оказать помощь сотрудникам музея «Коломенское». На этот призыв откликнулось много народа. Помощь музею первоначально состояла в разборке фонда белокаменной резьбы, собранного еще Барановским с разрушаемых церковей Москвы. Затем добровольные помощники участвовали в реставрационных работах Павильона 1825 года. По итогам работы за год отряду было присвоено имя первого директора музея «Коломенское» Петра Дмитриевича Барановского.

МГО ВООПИК активно рекрутировала в ряды Общественной инспекции активистов, получавших соответствующие удостоверения инспекторов и патрулировавших территории объектов культурного наследия Москвы. Они фиксировали факты причинения ущерба памятникам археологии в результате дорожного, жилищного, промышленного и дачного строительства, карьерных работ.

В целом реставрационное добровольческое движение по сохранению памятников архитектуры прошло длительный путь в своем становлении и развитии.

Библиографический список

1. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. А-639. Оп. 1.
2. Памятники Отечества. Иллюстрированный альманах. № 1. 1986. С.16-27.
3. Чусов С. Записки добровольца [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rozhdestvenka.ru/trudovichok/chusov.htm> (дата обращения: 1.02.2017 г.).

References

1. GARF (State Archives of the Russian Federation). F. A-639. Op. 1.
2. Monuments of the Fatherland. Illustrated almanac. No. 1. 1986. Pp.16-27.
3. Chusov S. Notes of a Volunteer [Electronic resource]. URL: <http://www.rozhdestvenka.ru/trudovichok/chusov.htm> (date of circulation: 1.02.2017).

ДОЛГОВА В.Н.

кандидат исторических наук, кафедра естественно-научных, экономических и гуманитарных дисциплин, Карачевский филиал, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail.dolgovaveronika@mail.ru

DOLGOVA V.N.

Candidate of Historical Sciences, Department of scientific, economic and humanities disciplines, Karachev branch of Orel State University
E-mail.dolgovaveronika@mail.ru

«РУССКИЕ СЕЗОНЫ» В АНГЛИИ: НЕИЗВЕСТНЫЕ СТРАНИЦЫ

«THE RUSSIAN SEASONS» IN ENGLAND: THE UNKNOWN PAGES

В статье предпринята попытка воссоздать историю проведения «русских сезонов» в Великобритании в преддверие Первой мировой войны и охарактеризовать их влияние на дальнейшее развитие русско-английских культурных отношений.

Ключевые слова: культурный обмен, «дягилевские сезоны», импресарио, балетный сезон, оперное искусство.

The article attempts to recreate the history of the “Russian Seasons” in the UK on the eve of the First World War and to characterize their influence on the further development of Russian-British cultural relations.

Keywords: cultural exchange, “Diaghilev Seasons”, impresario, ballet season, opera.

Культурный обмен между двумя странами – это особый аспект международных отношений, который приобретает принципиальное важное значение на современном этапе. Культурный диалог между государствами становится определяющим фактором, как в формировании образа страны, так и в трансформации отношений между народами – от отчуждения к интересу, от обособленности к сотрудничеству. Ярким примером данного утверждения, на наш взгляд, может являться история «русских сезонов» в Великобритании в начале XX века.

В 2009 году в Великобритании отметили столетний юбилей «дягилевских сезонов», это событие нашло отражение, как в российской, так и в зарубежной прессе. Была подчеркнута неоспоримая роль «дягилевских сезонов» на расширение культурных контактов между странами в преддверие Первой мировой войны. Организованные известным русским импресарио С.П. Дягилевым, они, несомненно, сыграли позитивную роль в изменении отношения британцев к нашей стране. Удачный опыт формирования позитивного имиджа нашей страны в Великобритании посредством ознакомления с русской культурой рядовых британцев не был забыт. Он используется в современной внешней политике Российской Федерации, через проведение годов «русской культуры» зарубежом и ежегодное проведение «русских сезонов» в Англии. Выбранная тема также актуальна тем, что обобщающие работы по данной проблематике отсутствуют.

Целью исследования являлось воссоздать историю проведения «русских сезонов» в Великобритании в преддверии Первой мировой войны. Исходя из цели исследования, задачи исследования сводились к следующему:

– определить организаторов и участников «русских сезонов» в Великобритании в период с 1909-1914 годы;

– исследовать восприятие «русских сезонов» в Англии в изучаемый период;

– охарактеризовать последствия проведения «дягилевских сезонов» в Англии на дальнейшее культурное сотрудничество между странами.

Методологической и теоретической основой исследования является комплексный подход к исследованию культурных контактов, как особой составляющей межгосударственных отношений, на основе принципов историзма, научной объективности и системности в изучении широкого круга источников.

Научная новизна работы заключается в том, что в статье впервые проводится комплексное исследование истории возникновения и проведения «русских сезонов» в Великобритании, как особого спектра англо-русских межгосударственных культурных отношений конца XIX – начала XX веков.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы публикации могут быть использованы в процессе дальнейшей разработки исследуемой проблемы, при рассмотрении вопросов, связанных с культурой и историей взаимоотношений России и Англии соответствующего периода. Основные положения и выводы работы могут привлекаться в процессе преподавания всеобщей истории, истории культуры, при написании учебников и учебных пособий для студентов исторических и искусствоведческих специальностей высшей школы.

Как показывает исследование, в период с 1911 по 1914 годы в Великобритании прошло шесть «русских

сезонов». Первый «дягилевский сезон» в Англии состоялся летом 1911 года. Отметим, что интерес к труппе С.П. Дягилева возник у английских ценителей искусства сразу же после Первого парижского сезона. Так, в 1910 году директор лондонских театров Джорд Эдуард предложил Дягилеву дебютировать на сцене шекспировского театра «Олд вик», но в связи со смертью короля Эдуарда данную поездку пришлось отложить.

Организаторами первого «русского сезона» в Англии выступили, с одной стороны, английские магнаты Джозеф и Томас Бичемы. С другой, представительница высшего английского общества, фрейлина английской королевы Александры – маркиза Де Грэй Рипон. Открытие Первого «русского сезона» в Англии состоялось 26 июня 1911 года и было приурочено к началу торжеств по случаю коронации Георга V. «Участие в торжествах, – писал администратор дягилевской антрепризы С.Л. Григорьев, – было для нас, конечно, большой честью. Но при общем успехе церемонии спектакль несколько потускнел. Все внимание было приковано не столько к сцене, сколько к королю Георгу и королеве Марии, и, хотя труппа танцевала, как всегда, хорошо, аплодисменты были лишь знаком вежливости» [1, с.58]. «Публика была ледяная, вариациям Карсавиной и Нижинского в «Армиде» не аплодировали, и только после танца скоморохов послышался какой-то странный звук – публика слегка ударяла руками, затынутыми в перчатки из лайковой кожи», – отмечал другой участник дягилевской антрепризы С. Лифарь [4, с. 261].

Настоящее открытие русского балетного сезона произошло на следующий день. Правда, и здесь не все прошло гладко. В частности, в конце последнего спектакля – половецких плясок из оперы Бородина «Князь Игорь» зрители стали медленно покидать зал. «Я видел проходившую предо мною сотню старых дам, покрытых бриллиантами наподобие икон и выходивших с видом отвращения, – писал Дягилев. – Директор «CoventGarden» пробежал мимо меня с криком: «Вы скомпрометировали ваш дебют этим варварским ужасом, который поместили в конце – это не танцы, это прыжки диких». Пресса была того же мнения, что и директор» [4, с.58]. Не понравилась англичанам и другая постановка – нашумевший балет М. Фокина «Шехерезада», который «смутил особо целомудренных британцев сценами любовных шашней черных рабов и белых женщин».

В целом первый «русский сезон» показал, что наибольшей популярностью у английских зрителей пользуются романтические балеты, а именно: «Павильон Армиды», «Сильфиды», «Карнавал» и «Призрак Розы». Гастроли дягилевской труппы широко освещались в английской печати. Высоко была оценена как хореография балетмейстера М. Фокина, так и мастерство ведущих русских исполнителей Т.П. Карсавиной, В.Ф. Нижинского и А.Р. Больша. Особую популярность среди англичан приобрел русский художник-декоратор Л. Бакст. Как отмечает крупный английский исследователь Р. Бакл: «Декорации Бакста навсегда изгнали

из магазинов одежды и мебели любимые цвета короля Эдуарда – белый, кремовый, серый и бледно-лиловый. Витрины «Харви Николза» расцвели красным и пурпурным цветом». О несомненном успехе декораций Л. Бакста в Англии также свидетельствуют многочисленные вырезки из английских газет, хранящиеся в архиве Государственного центрального театрального музея.

Следует сказать, что гастроли дягилевской труппы не только имели ошеломляющий успех среди британцев, но и заставили их по-другому взглянуть на балет как вид искусства. Примечательна в этом плане публикация лондонской газеты «Times» от 24 июня 1911 года, автор которой отмечал: «Полезно рассмотреть источники и художественные методы русского балета, чтобы можно было впоследствии научиться не только правильно воспринимать его, но и со временем достичь в той или иной мере подражания ему на нашей сцене» [5, с.187].

Интерес английской публики к выступлениям русского балета был настолько значительным, что дирекция Ковент Гардена заключила с С.П. Дягилевым контракт на проведение Второго «русского сезона», который состоялся октябре 1911 года, в котором приняли участие две прима-балерины Анна Павлова и Матильда Кшесинская. Специально для Кшесинской в репертуар были включены классические балетные постановки – «Лебединое озеро», «Спящая красавица». Кроме того, она должна была исполнить роль Коломбины в фокинском балете «Карнавал».

По совету С.П. Дягилева для дебюта на английской сцене М.Ф. Кшесинская выбрала па-де-де из балета «Спящая красавица». Впоследствии вспоминая свой дебют в Лондоне, она писала: «Для первого своего выступления я имела успех, но все же не тот, о котором мечтала. Это был скорее *success d'estime* артистки с именем первой балерины императорского балета. Дягилев хотел меня уверить, что я имела огромный личный успех, но я осталась при своем мнении» [3, с.192].

Движимая стремлением во что бы то ни стало завоевать английских зрителей, Кшесинская с разрешения Дягилева вставила в сцену бала балета «Лебедином озере» вариацию на музыку А.В. Кадлеца. С.П. Григорьев отмечал, что выступление Кшесинской в «Лебедином озере» стало настоящей сенсацией второго «русского сезона» в Англии. «Она была виртуозом фуэте и своей техникой произвела фурор. В то же время ей были свойственны трогательная нежность и поэтичность. Ее адажио с Нижинским в «Лебедином озере» были просто незабываемы» [1, с.61].

Лондонские гастроли М.Ф. Кшесинской широко освещались в российской печати. В частности, известный русский балетный критик В. Светлов в своей статье «Письма о балете», помещенной на страницах журнала «Театр и искусство» в 1912 году, указывал, что «несмотря на то, что традиции строгой классической школы в настоящее время не очень ценимы лондонской публикой, Кшесинская своим исключительным виртуозным

талантом, своей строгой классической школой сумела победить английскую публику и заставила признать себя первоклассной, выдающейся танцовщицей».

Не менее восторженно был встречен английской публикой балет «Жизель», главные роли в котором исполняли А. Павлова и В. Нижинский. «Своим искусством мимики, – писала «SundayTimes», – Павлова перевала целое представление из области условного искусства балета в область реальной драмы. Каждый ее жест был полон смысла, а каждое движение было поэмой. Не столько ее танец, а, сколько игра заворожали аудиторию. Ей удалось показать все чувства, которые должно быть беспокоили душу Жизели» [8, с.149]. Корреспондент «EveningStandard» находил, что если и было что-либо, что могло сделать выступления русского балета еще популярнее среди англичан, так это приглашение Павловой. «Номера Павловой с Нижинским, – указывала «MorningPost», – являлись превосходным примером искусства танца в чистом виде» [8, с.149-150].

В целом второй «русский» балетный сезон в Англии прошел успешно. «Завершение лондонского сезона было по – настоящему трогательным. Казалось, зрители полюбили нас всем сердцем и с удивительной теплотой прощались с нами», – отмечал один из соратников С.П. Дягилева [1, с.61].

В июне – июле 1912 году в Англии на сцене Ковент-Гардена прошел третий «русский сезон». На суд английской публики были представлены три новых балетных постановки – «Жар-птица» на музыку И.Ф. Стравинского, «Тамара» – М.А. Балакирева и «Нарцисс» – Н.Н. Черепнина. Вспоминая этот сезон, Григорьев впоследствии писал: «Уяснив, что лондонских зрителей больше интересуют исполнители, нежели сами балеты, Дягилев решил занять в спектаклях только постоянных членов труппы, тех, кого уже знали, и не приглашать звезд со стороны. Наибольший успех у британских зрителей снискал балет «Жар-птица», который произвел в Лондоне столь же глубокое впечатление, как два года назад в Париже. Особенно много восхищались Карсавиной, признав роль Жар-птицы ее крупнейшей удачей, а самое главное признали музыку Стравинского... Почти столь же популярной стала «Тамара»... В итоге даже «Нарцисс» прошел с большим успехом, чем в Париже» [1, с.70].

О несомненном успехе «русского сезона» 1912 года в Великобритании свидетельствует еще один участник дягилевской антрепризы – Сергей Лифарь. В своей книге, посвященной С.П. Дягилеву, он отмечает: «Сезон 1912 года, начавшийся так бурно в Париже, прошел без всяких инцидентов в Лондоне в «CoventGarden» и окончательно закрепил успех дягилевского балета в Англии. На спектаклях присутствовала королева Александра и вдовствующая императрица Мария Федоровна, с энтузиазмом относящаяся к балетным спектаклям и еще более способствовавшая его триумфам» [6, с.453].

В 1913 году в Лондоне прошло сразу два дягилевских сезона. Первый состоялся в феврале и длился около двух

недель. За это время англичанам были показаны три новые постановки – «Послеполуденный отдых фавна» на музыку К. Дебюсси, «Петрушка» И.Ф. Стравинского и «Голубой бог» Р. Гана. Хореографом данных постановок был В. Нижинский. Т.П. Карсавина, принимавшая участие в данном сезоне, в своем интервью одной из российских газет констатировала: «В нынешнем году англичане особенно довольны нами, и это объясняется тем, что выбор балетов пришелся им по вкусу. Больше всего им нравится «Петрушка» и «Синий бог». На вопрос что больше всего нравится англичанам в русском балете – декорации, музыка или танцы, она ответила: «Все вместе. Русской декоративной живописью там настолько интересуются, что на днях выйдет целая книга на английском языке, посвященная Л. Баксту и его декоративным произведениям. Книга эта написана французом Кокто, либреттистом балета «Синий бог»» [6, с.453].

Летом 1913 года дягилевская труппа повторно выступила в английской столице. Гастроли антрепризы С.П. Дягилева проходили с 17 июня по 25 июля на сцене королевского театра «ДрюриЛейн». Причем в этот раз балетные спектакли шли вперемешку с выступлениями русской оперы. Следя за лондонскими выступлениями русских артистов, газета «День» от 12 июля 1913 г. сообщала: «Только десять спектаклей успела поставить русская опера и получила восторженное признание. Это завоевание русского искусства совершилось наряду с продолжающимся успехом русского балета. На этой неделе сезон кончился юбилейным сотым представлением балета. Нижинский, Карсавина и Бакст теперь также популярны здесь, как и в Париже. Балету уже посвящены несколько книг. Открыта выставка эскизов Бакста. В газетном отделе «Изречения знаменитых людей» вы неизменно встретите имя русского артиста или художника. Англичанам приходится писать: «В Восточной Европе еще 40 лет назад было искусство, которое может соперничать с современным европейским искусством» [6, с.453].

Неизменный участник дягилевской труппы С.Л. Григорьев, вспоминая летний сезон 1913 года, впоследствии писал: «За исключением восторженно принятого «Послеполуденного отдыха фавна», англичане отнеслись к балетам Нижинского не более чем с любопытством. Тем не менее, наши выступления проходили в переполненных залах. Карсавину, Нижинского, Больша и других русских исполнителей зрители встречали бурными аплодисментами. Более того, сэр Джозеф Бичем предложил субсидировать еще один оперно-балетный сезон, который должен был состояться летом 1914 года. Его не испугала даже огромная смета расходов, которую Дягилев ему представил» [1, с.81]. В итоге С.П. Дягилев согласился и подписал контракт с Д. Бичемом на сумму в один миллион франков.

Следует сказать, что к концу 1913 года отношения между Дягилевым и В. Нижинским резко ухудшились, в результате чего Нижинский был уволен из дягилевской труппы и стал выступать отдельно. После ухода Нижинского главным балетмейстером дягилевской

труппы вновь стал М. Фокин, который для очередного «русского сезона» в Лондоне поставил ряд новых балетов. Как показывает исследование, шестой дягилевский сезон в Англии начался 30 мая 1914 года, оперой «Борис Годунов».

7 июня на сцене театра ДрюриЛейн англичанам впервые был показан «Князь Игорь» А.П. Бородина. В последнюю постановку были включены «Половецкие пляски», которые в 1911 году вызвали в Англии настоящий скандал. На этот раз все прошло прекрасно, а сочетание танцев с пением произвело глубокое впечатление на собравшуюся публику [1, с.84].

Английским зрителям в ходе второго оперного были представлены «Борис Годунов», «Хованщина» М.П. Мусоргского, «Иван Грозный» («Псковитянка») и «Майская ночь» Н.А. Римского-Корсакова, «Золотой петушок» И.Ф. Стравинского и «Князь Игорь» А.И. Бородина. В последней постановке Ф.И.Шаляпин исполнял сразу две роли – Владимира Галицкого и Кончака. Кроме того, к участию в этих гастрольях С.П. Дягилеву удалось привлечь таких талантливых отечественных исполнителей, как М.И. Бриан, Е.Ф. Петренко, Е.Н. Николаева, И.А. Алчевский, М.Н. Кузнецова-Бенуа, П.З. Андреев, Н.Н. Рождественский и др. При исполнении «Князя Игоря» оркестром управлял русский музыкант Л.П.Штейнберг. В целом данная постановка произвела огромное впечатление на английских меломанов. « «Князь Игорь», – писала газета «Times» от 6 июня 1914 года, – открыл нам новую сторону русской оперы. Особенно прекрасно в этой постановке хоровое пение, которое поражает слушателей богатством фольклорных мелодий и живым ритмом. Думается, что если бы театр не закрывался в полночь, собравшиеся готовы были бы и дальше слушать эту изумительную оперу, каждая сцена которой пробуждает великий энтузиазм».

Все спектакли русского оперного сезона 1914 года в Англии прошли с огромным успехом. В частности, Ф.И. Шаляпин в своем письме от 14 июля 1914 года к М.Ф. Волькенштейну писал: «Ну, что тебе сказать о сезоне?! 5+++++ вот отметка за спектакли. Я, добрый час сказать, – нанизываю здесь мои спектакли, как жемчуг, один к другому, который лучше не знаю» [7].

Официальное открытие балетного сезона произошло 8 июня 1914 г. В этот день на суд английских зрителей был представлен новый балет на музыку французского композитора М. Равеля – «Дафнис и Хлоя». Кроме этой балетной постановки, в Великобритании с огромным успехом прошли «Бабочки» Шумана, «Тамара» Балакирева, новая версия «Шехерезады» Римского-Корсакова и «Золотой петушок» Стравинского. Последняя постановка была примечательна тем, что в ней танцы причудливым образом сочетались с оперным пением, и это, как отмечал журналист «Dailynews» в своей статье от 16.06.1914, стало настоящим сюрпризом для зрителей.

Настоящей сенсацией русского сезона 1914 года в Англии стала премьера балета «Легенда об Иосифе».

С.Л. Григорьев впоследствии вспоминал, что Дягилев не жалел денег на рекламу данной балетной постановки. В частности, дирижировать балетом в Великобритании был приглашен сам автор – прославленный немецкий композитор Рихард Штраус. Главную роль в «Легенде об Иосифе» должен был исполнить Л.Ф. Мясин – восходящая звезда русского балета. «В итоге, – констатировал Григорьев, – лондонская публика приготовилась к чему-то чудесному, и, действительно, Дягилеву удалось сделать так, что «Иосиф» был принят здесь куда с большим энтузиазмом, чем в Париже» [1, с.63]. Сам Мясин позднее вспоминал, что «чувствовал себя намного счастливее в роли Иосифа и был поощрен тем теплым приемом, оказанным мне на премьере». Т.П.Карсавина считала, что выступление Мясина было совершенно замечательным. «В те дни, – отмечала она, – недостаток виртуозности привносил в создаваемый им образ пафос молодости и невинности» [2].

Заключительный спектакль шестого «русского сезона» в Англии состоялся 25 июля 1914 года. Как впоследствии писала «Times» от 27 июля 1914 года: «Овации были нескончаемы. Русские артисты, в особенности, Карсавина и Карали, были буквально засыпаны цветами. Джозефа Бичема, как одного из главных организаторов гастролей дягилевской труппы, вывели на сцену. Он поблагодарил собравшихся за подаренный ему позолоченный лавровый венок и пообещал, что в следующем году в Лондоне пройдет еще один «русский сезон». К сожалению, данный сезон не состоялся из-за начавшейся войны».

Необходимо отметить, что «дягилевские сезоны», прошедшие в Англии в 1911-1914 гг., оказали огромное влияние не только на формирование представления у англичан о современном русском балете и оперном искусстве, но и русской культуре в целом. Большинство балетных постановок, показанных англичанам в этот период, были поставлены на музыку таких русских композиторов, как А.П. Бородин («Половецкие пляски»), М.А. Балакирев («Тамара»), Н.Н. Черепнин («Нарцисс», «Павильон Армиды»), А.Н. Аренский («Клеопатра»), И.Ф. Стравинский («Петрушка», «Жар-птица»), П.И. Чайковский («Лебединое озеро»), Н.А. Римский-Корсаков («Шехерезада», «Золотой петушок»). Во время оперных сезонов британцы могли познакомиться с лучшими достижениями в этой сфере, а именно увидели оперные постановки ныне ставшие мировой классикой, среди них «Борис Годунов», «Хованщина» М.П. Мусоргского, «Иван Грозный» («Псковитянка») и «Майская ночь» Н.А. Римского-Корсакова, «Золотой петушок» И.Ф. Стравинского и «Князь Игорь» А.И. Бородина.

В оформлении спектаклей «русских сезонов» принимали участие видные русские художники начала XX века – А.Н. Бенуа, Л.Б. Бакст, Н.К. Рерих, Н.С. Гончарова, Б.И. Анисфельд, М.В. Добужинский. Таким образом, в результате гастролей дягилевской труппы англичане имели возможность не только познакомиться с новой русской балетной школой в лице

М. Фокина, А. Павловой, Т. Карсавиной, В. Нижинского и др., но и еще раз насладиться шедеврами русской инструментальной музыки, а также увидеть новые решения декорационного пространства, выполненные выдающимися российскими художниками.

Выступления русских артистов балета в Великобритании в начале XX века заставили англичан по-новому взглянуть на, казалось, «устарелый» балет. Английский исследователь Марк Эдвард Перуджини в своей книге «Панорама танца и балета» указывает: «Русские впервые научили среднего лондонца тому, что балет вообще может быть искусством. До этого в Лондоне не раз показывались хорошие балеты, но на них смотрели лишь как на легкое развлечение» [5, с. 7-8]. «Русские» сезоны 1911-1914 гг. не только окончательно закрепили успех русского балетного искусства в Великобритании, но и привели, как пишет отечественный искусствовед Н. Рославлева, к возрождению английского национального балета [5, с.13]. После гастролей русских артистов в Англии стали с поразительной быстротой возникать многочисленные школы и

студии классического танца.

Особую роль в становлении английского балета оказала выдающаяся русская балерина Анна Павлова. В 1911 году прославленная русская балерина арендовала в окрестностях Лондона Айви-Хауз («Дом, увитый плющом»). Этот особняк, ранее принадлежавший знаменитому художнику-пейзажисту Дж. Тернеру, на многие годы стал домом для русской исполнительницы. В 1913 году, не найдя применения своим творческим силам в России, А. Павлова порвала с Мариинским театром и окончательно поселилась в Англии, где жила до самой своей смерти.

Следует сказать, что «дягилевские сезоны» прерванные в Англии с началом Первой мировой войны, продолжились в 1918 году и проходили практически ежегодно вплоть до самой смерти Дягилева в 1929 году. Приход к власти большевиков, сложные отношения Советской России с Великобританией не как не сказывались на деятельности русских эмигрантов, которые продолжали дело по популяризации русской культуры зарубежом.

Библиографический список

1. Григорьев С.Л. Балет Дягилева, 1909-1929. М.: Режиссер. Артист. Театр, 1993. 382 с.
2. Карсавина Т. Театральная улица. М.: Центрполиграф, 2004. 319 с.
3. Кшесинская М.Ф. Воспоминания. М.: Олимп; Артель; АСТ, 1993. 416 с.
4. Лифарь С. Дягилев. СПб.: Композитор, 1993. 350 с.
5. Рославлева Н.П. Английский балет. М.: Музгиздат, 1959. 170 с.
6. Сергей Дягилев и русское искусство. Статьи, опубликованные письма, интервью. Переписка. Современники о Дягилеве. В 2 т. / Сост. С.Зильгерштейн, В.А.Самков. М.: Изобразительное искусство, 1982. Т.1.
7. Шаляпин Ф. Страницы моей жизни. Пермь: Пермское книжное издательство, 1961. 240 с.

References

1. Grigoriev S.L The Ballet of Diaghilev, 1909-1929. M.: Director. Artist. Theatre, 1993. 382 p.
2. Karsavina T. Theatre Street. M.: Tsentrpoligraf, 2004. 319 p.
3. Kshessinskay M.F. The Memories. M.: Olympus; Artel; AST, 1993. 416 p.
4. Lifar` S. Diaghilev. SPb.: Composer, 1993. 350p.
5. Roslavleva N.P. English ballet. M.: Muzgizdat, 1959. 170 p.
6. Sergey Diaghilev and Russian art. Articles, published letters, interviews. The Correspondence. The contemporaries about Diaghilev. In 2 vols. / Comp. S.Zilgershtein, V.A.Samkov. M: Fine Art, 1982. V.1.
7. Chaliapin F. Pages of my life. – Perm?: Perm' Book Publishing House, 1961. 240p.

УДК 630*27.712

UDC 630*27.712

ЗОЛОТАРЕВА Е.В.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра «Архитектура», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: flower64@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА О.Ю.

кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, зав. лабораторией декоративных растений ФГБНУ ВНИИСПК

E-mail: dub-ola@mail.ru

ZOLOTAREVA E.V.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Department of Architecture, Orel State University

E-mail: flower64@mail.ru

EMELYANOVA O.YU.

Candidate of Biology, Associate Professor, leading researcher, head of laboratory ornamental plants of All Russian Research Institute of Fruit Crop Breeding

E-mail: dub-ola@mail.ru

УСАДЬБА ГОЛИЦЫНЫХ – ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

GOLITSYN ESTATE – HISTORY AND CURRENT STATUS

Изучена история усадьбы Голицыных, установлено ее современное состояние. В процессе исследований большое внимание уделено изучению усадебного парка, выявлено его состояние, проведена оценка породного состава и состояния парковых насаждений.

Ключевые слова: усадьба, усадебный парк, планировка парка.

The authors studied the history of the estate Golitsyn, and determined its current state. During the research a lot of attention was paid to the estate park, the assessment of the condition of species composition and state parkland was conducted.

Keywords: mansion, estate park, the park construction.

Усадебные комплексы Орловской области поражают своим разнообразием и историей, завораживают сохранившимися элементами архитектуры зданий и усадебных парков. Они обладают особенной энергетикой, которая не оставляет равнодушным никого из посетителей и пробуждает интерес к былому величию этих мест...

Усадьба Голицыных, расположенная в Новосильском районе Орловской области – одна из них. Даже разрушенная и заброшенная, она привлекает к себе любителей и ценителей истории России и родного края.

История и архитектура усадьбы

Усадьба Голицыных (конец XVIII – начало XIX вв.) расположена на высоком правом берегу р. Зуши, у дороги на Новосиль. К югу от дороги, ближе к реке стояла церковь (не сохранилась) и на расстоянии около 600 м – конный двор. По другую сторону дороги находятся главный дом и два флигеля. Парк разбит за домом, его главная ось перпендикулярна дороге.

Княжеский род Голицыных берет начало в XIV в. от великого Литовского князя Гедимина, служившего России. При Иване Грозном М.И. Булгаков в одном из боев потерял руку, носил железный протез – голицу, за что получил прозвище Голица. Из «Голицы» возникла фамилия Голицын.

Село Голунь было приобретено М.М. Голицыным в 1780 г. В то время здесь обитало более 2000 крепост-

ных, был огромный конный завод и суконная фабрика. Князь сразу приступил к строительным работам. За несколько лет на территории села была заложена усадьба, которой не было равных в этой губернии.

Конный двор возник в 1785-76 гг., в те же годы и вплоть до XIX в. возводятся господский дом, флигеля, церковь и д. В начале XIX в. А.М. Голицыным была предпринята полная перестройка усадьбы. Очевидно тогда же был устроен и парк, от которого уцелели три аллеи, расходящиеся лучами от поляны перед домом. Вероятно, они были основной планировки всего парка.

Кроме того, в имении Голицыных были винный и конный заводы, текстильная мануфактура и водяные мельницы с плотинами.

После того как Сергей, сын Михаила Голицына, написал своей дочери Марии в приданое имение, в Голуни появились еще и маслозавод и школа.

Главный дом, начат строительством, по всей вероятности, в начале XIX в.

Проект был заказан А.Н. Воронихину. От этого имени памятник приобретает еще большую ценность. Многочисленные шедевры Воронихина – выдающегося русского зодчего, полные национального своеобразия, проникнутые передовыми идеями, стоят в одном ряду с гениальными творениями Баженова, Казакова и многих других, создавших немеркнущей силой своего ума многовековую историю русского каменного зодчества.

Однако, в документах голунской конторы за 1807-

1809 г. постоянно встречаются жалобы на невыполнение Ворониным заказа. Лишь в письмах за апрель и июнь месяцы 1810 г. содержится известие о присылке плана Воронихина в Голунь и закладке по нему дома. При этом упоминается имя архитектора Жирварди или Жиральди, ведшего строительство (возможно это был Жиллярди-отец, так как в письмах есть упоминания о намерении заказать проект дома сыну Жирарди с тем, чтобы практические работы вел Жиралди – отец).

Дом выстроен из кирпича, стены оштукатурены. К обоим торцам пристроены объемы, образующие равные по высоте здания ризалиты по краям основных фасадов. Они могут быть датированы второй половиной XIX в.

Здание является памятником зрелого классицизма. Первоначально оно представляло собой прямоугольный в плане объем с ризалитами в центре главного и паркового фасадов. Со стороны подъезда ризалит имеет полукруглую форму, перед ним устроены широкие концентрические ступени. К парку обращен прямоугольный, завершенный невысоким аттиком, выступ. Подобное расположение несколько необычно для классицизма.

Двухэтажное здание плохо сохранилось до нынешних дней: лишь кое-где осталась побелка, на фасадах штукатурный декор, крыши и вовсе нет. В одной комнате хорошо сохранился каменный потолок, который сделан из мелких красных кирпичиков и напоминает мозаику. Противоположное крыло дома практически подобно первому: также два ряда прямоугольных комнат. Если примерно посчитать, то площадь строения, первый и второй этажи, будет около 150 м².

В годы Великой Отечественной войны в доме располагался госпиталь. Тогда он поддерживался в хорошем состоянии, но после сгорел.

Два флигеля расположены по сторонам главного дома относительно свободно без согласования их осей между собой и домом, построены из кирпича, стены оштукатурены. Каждый из них на длинных фасадах имеет по семь равномерно расположенных окон, а на торцовых – по два окна по сторонам от входа. Углы рустованы, над нечетными окнами главных фасадов помещены трехчастные замки, а над четными – треугольные сандрики.

Внутри – два ряда расположенных вдоль фасадов прямоугольных комнат связаны центральным коридором.



Рис. 1. Усадебный дом [4].

Конный двор, расположенный в стороне от усадьбы к юго-востоку от нее, представляет собой ряд одноэтажных, поставленных в каре зданий, объединенных невысокой каменной оградой. Углы ограды скошены и отмечены круглыми башенками. Общие размеры комплекса примерно 120 x 90 м, строительный материал кирпич, стены побелены.

В скошенности углов ограды и сильном выносе башен угадываются черты барокко, столь ощутимые в парковых оградах 1770-1780 гг.

Вокруг усадьбы разбросаны кирпичи, часто попадаются ямы, прикрытые ветками и сухой листвой. Внутри дома, в бывшей гостиной, растет дерево. И, судя по его высоте, ему уже несколько десятков лет. Удивительно, но в усадьбе очень чисто: нет привычных для заброшенных памятников бутылок, банок, пакетов.

Усадьба Голицыных очень популярна у орловских туристов, да и не только у них. Практически каждую неделю кто-то приезжает на нее посмотреть, погулять по парку, по хоздвору [1, 2].



Рис. 2. Усадебный дом. Современное состояние.



Рис. 3. Усадебный дом. Современное состояние.



Рис. 4. Конный двор. Современное состояние.

Легенды усадьбы Голицыных

Как и с большинством усадеб, с имением Голицыных связаны некоторые легенды.

Самая известная легенда, которая не дает людям покоя, это история о том, что между домом и церковью был подземный ход. Именно туда были спрятаны все драгоценности Голицыных. И вот, сколько лет прошло, до сих пор ищут клад и копают землю.

Также есть упоминания об особой традиции, которая была в имении Голицыных. Она связана с тем, что «на каждый Новый год управляющий усадьбой дарил платки всем служащим в доме. Они передавались из поколения в поколение. До сих пор у некоторых местных эти платки сохранились».

Кроме того, сохранилась история и со времен Гражданской войны. Она гласит, что, когда на Голунь надвинулись деникинские и махновские отряды, из местных мужиков создали ополчение. Вскоре ополченцы отбились от белых и решили отпраздновать победу – двинулись к винзаводу. А красные комиссары, чтобы сохранить трезвость революционного крестьянства, расстреляли бочки с вином, которое ушло в грунт.

По ночам мужики дружно раскапывали орошенную вином землю и увозили домой, где вполне успешно выпаривали из нее спирт [4].

Планировка парка

Парк расположен на водосборной площадке, идущей к реке Зуше. С востока на правом берегу Зуши к парку примыкает часть Голунского леса под названием Холм.

Когда подъезжаешь к селу, то издали становятся хорошо заметными деревья ели обыкновенной и лиственницы европейской. Они образуют стройные ряды вдоль въездной дороги.

История создания парка связана с поселением в селе Голунь, в конце XVIII века, князей Голицыных. В начале XX века имение было подарено одной из дочерей князя, вышедшей замуж за князя Извольского.

В 1912 году на территории имения заложен парк. Главная ось парка была перпендикулярна дороге. План

парка вполне четкий, незатейливый, но вместе с тем весьма оригинальный.

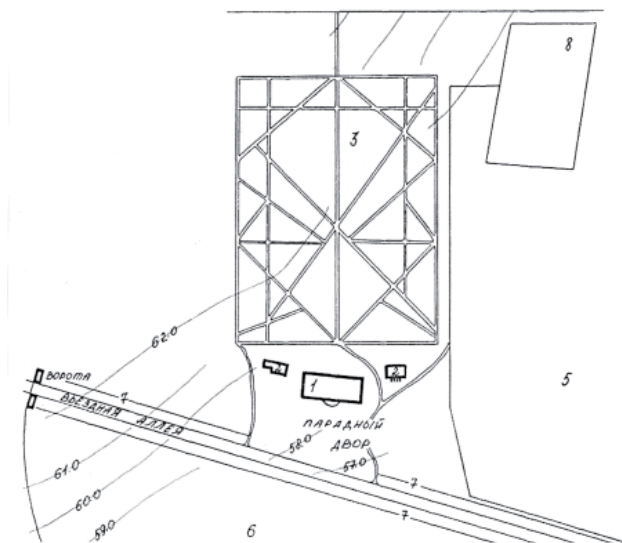


Рис. 5. Историко-архитектурный опорный план усадьбы Голицыных: 1 – господский дом; 2 – флигели; 3 – регулярный парк; 4 – основные насаждения; 5 – фруктовый сад; 6 – пейзажная часть парка; 7 – въездная еловая аллея; 8 – жилая застройка [1-5].

Во времена князя в парке существовало 3 луча аллеей, которые сходились к партеру перед домом. Некоторые из этих деревьев – липы, сосны и дубы – сохранились, служа живой памяткой о далеких временах и их величии... Раньше, по словам старожилов, за состоянием парка следили специально приставленные к этому люди: косили траву, разметали аллеи, посыпали их песком, своевременно удаляли засохшие деревья, подсаживали новые. Воздух наполнялся цветущей липой, запахом богатейших цветников, смолой хвои. Теперь же аллеи почти не видно: все они заросли и заглохли. А все пространство парка и огромной высокой, отсвечивающей золотом и янтарем сосновой рощи затоплено крапивой.

Основная часть парка была занята лиственными породами деревьев: липой сердцелистной, ясенем обыкновенным, вязом, дубом черешчатым, кленом остролистным, березой повислой и др. [1-5].

С западной стороны парка, на площади 4 га имеются посадки сосны обыкновенной. С трех внешних сторон сосняка многие лиственные породы деревьев и кустарников составляют живую изгородь. Среди сосен во втором ярусе преобладает бузина красная, которая образует сплошные заросли. Встречаются отдельные деревья рябины обыкновенной, одичалые экземпляры груши, яблони. Из травянистых растений преобладает крапива двудомная. Здесь растут и редкие травы: купена лекарственная, лилия мартагон и др.



Рис. 6. Аллея парка. Современное состояние.

Парк состоит на учете у общества охраны природы. Он имеет статус памятника природы. Самый молодой из подобных парков. В нем росли уникальные виды растений. Парк был посажен в виде цифры XX, что ознаменовывало век его создания.

Памятником природы является и Голунский лес. Он включает в себя два массива в 400 га. Урочище Холм, что раскинулось на берегу Зуши, сегодня представляет собой дубраву со 180-летними деревьями. А урочище Дубовщина – сосновую и еловую рощи.

С северо-запада к парку примыкает старый фруктовый сад, отдельные деревья которого имеют стволы, достигающие 70 см в диаметре.

Основная часть парка – из деревьев лиственных пород, расположена по обеим сторонам асфальтированной магистрали Голунь – Новосиль.

Вдоль дороги, в центре парка, сохранились пять рядов хвойных деревьев: 1 и 2-й ряды из ели обыкновенной, в 3 и 4-м рядах высажены ель обыкновенная и лиственница европейская, 5-й ряд – ель обыкновенная.

В парке имеются несколько одиночных лиственниц.

На территории бывшей усадьбы также расположен заброшенный плодовый сад. Сохранившиеся яблони и груши плодоносят, но сорта их определить не представляется возможным – деревья одичали, а некоторые явно имеют порослевое происхождение.

Общая площадь парка составляет 9,5 га.



Рис. 7. Остатки рядовой посадки ели обыкновенной вдоль дороги.

Кроме указанных видов растений, здесь произрастают следующие:

1. Сосна веймутова.
2. Лещина обыкновенная.
3. Барбарис обыкновенный.
4. Калина обыкновенная.
5. Ива ломкая.
6. Ива пятитычинковая.
7. Клен остролистный.
8. Сирень обыкновенная.
9. Сирень венгерская.
10. Бузина красная.
11. Жимолость татарская.
12. Калина гордовина.
13. Чубушник венечный.
14. Карагана древовидная.
15. Малина обыкновенная.

Среди зарослей парка и на полянах растут много травянистых растений: воронец колосистый, водосбор обыкновенный, лютики едкий и кашубский, очиток едкий, манжетка обыкновенная, лабазник шестилепестной, гравилат речной, костяника каменистая, чина весенняя, горошек мышиный, звездчатка лесная, герань лесная, фиалка душистая, чистотел большой, копытень европейский, сныть обыкновенная, вероника дубравная, медунца неясная, яснотка белая, ясменник пахучий, ястребинка волосистая, ландыш майский, купена многоцветковая.

Для получения более полной информации о видовом составе растительности усадебного парка необходимы дополнительные исследования.

«После того, как именем стала владеть дочь Голицына, в парке появилась в ста метрах от виллы полтораэтажная больница с хирургическим, глазным, терапевтическим отделениями», – говорится в архивном документе.

Обследование парка проводилось в 1964, 1965, 1967 и в 1980 годах. Парк Голицына в селе Голунь занимает видное место среди старинных парков Орловщины. Он является памятником природы в составе памятника истории и культуры. Современное состояние дома и парка неудовлетворительное. Требуется немало усилий

со стороны местных органов, Новосильского отделения ВООП и отделения ВООПИК и других организаций по реставрации зданий и парка. Природа окрестных мест и уникальный парк привлекают тысячи туристов, желающих изучить родной край. Обитание многих редких растений имеет научный и познавательный интерес.

В 80-90-х годах прошлого века родственники Голицыных, проживающие во Франции, выразили желание восстановить усадьбу. Они предлагали восстановить усадьбу, но для этого нужно было передать им право собственности на все строения. Но в советские годы об этом не могло быть и речи. Потому вопрос остался открытым. Когда район заинтересовался восстановлением усадьбы, уже не было родственников, которые готовы были начать

работы по ее возрождению [1-5].

Для восстановления усадьбы нужны не только большие средства, но и огромное желание реконструировать ее. Усадьба могла бы стать хорошим туристическим местом, но ввиду того, что она далеко находится от города Новосиль и тем более от Орла, организация реставрации еще больше усложняется.

В памятнике культуры можно создать не только музей. Из него можно было бы сделать площадку, где проводили бы различные форумы, съезды, фестивали, студенческие мероприятия.

Парк Голицына в дальнейшем может быть использован в качестве замечательного места отдыха.

Библиографический список

1. Ковешников А.И., Золотарева Е.В., Дубовицкая О.Ю., Северинов А.Б. Парки Орла и Орловской области. Орел: изд-во ОрелГАУ, 2006. 253с.
2. Кругляк В.В., Золотарева Е.В. Зональные особенности паркостроения. Воронеж: ВГЛТА, 2003. 196 с.
3. Кругляк В.В., Золотарева Е.В., Емельянова О.Ю. Зональные особенности паркостроения: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГАУ, 2016. 183 с.
4. <http://orel.rusplt.ru/index/chtobyi-sohranit-trezvost-rasstrelyali-bochki-s-vinom-19625.html>
5. <http://www.zapoved.net/>

References

1. Koveshnikov A.I., Zolotareva E.V., Dubovitskaya O.Yu., Severinov A.B. Parks of Orel and Orel region. Orel: OrelSAU, 2006. 253p.
 2. Kruglyak V.V., Zolotareva E.V. Zone features of park construction. Voronezh: VGLTA, 2003. 196 p.
 3. Kruglyak V.V., Zolotareva E.V., Yemelyanova O.Yu. Zone features of park construction: a training manual. Voronezh: VSAU, 2016. 183 p.
 4. [.http://orel.rusplt.ru/index/chtobyi-sohranit-trezvost-rasstrelyali-bochki-s-vinom-19625.html](http://orel.rusplt.ru/index/chtobyi-sohranit-trezvost-rasstrelyali-bochki-s-vinom-19625.html)
 5. <http://www.zapoved.net/>
-
-

УДК 630*27.712

UDC 630*27.712

ЗОЛОТАРЕВА Е.В.

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра «Архитектура», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: flower64@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА О.Ю.

кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, зав. лабораторией декоративных растений ФГБНУ ВНИИ селекции плодовых культур
E-mail: dub-ola@mail.ru

ZOLOTAREVA E.V.

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Department of "Architecture", Orel State University
E-mail: flower64@mail.ru

EMELYANOVA O.YU.

Candidate of Biology, Associate Professor, leading researcher, head of laboratory ornamental plants of Russian Research Institute of Fruit Crop Breeding
E-mail: dub-ola@mail.ru

УСАДЬБА НОВОСИЛЬЦЕВЫХ – ПАМЯТНИК САДОВО-ПАРКОВОГО ИСКУССТВА XVIII в.

NOVOSILTSEV ESTATE IS A MONUMENT OF LANDSCAPE ART OF THE XVIII CENTURY

Усадьба Новосильцевых – одна из многочисленных дворянских усадеб, созданных в Орловской области в XVII – начале XIX вв., и практически разрушенных к настоящему времени. Статья посвящена обзору современного состояния сохранившихся зданий и усадебного парка.

Ключевые слова: усадьба, усадебный парк, аллея, памятник садово-паркового искусства.

Novosiltsev Estate is one of the many noble estates, created in the Orel region in the XVII – the beginning of XIX century, and practically destroyed by now. The article is a survey of the current state of preserved buildings and the estate park.

Keywords: mansion, estate park, the alley, a monument of landscape art.

В XVII–начале XIX столетий в селах Мценского уезда Орловской губернии создаются помещичьи усадьбы. Садово-парковое искусство тех времен достигло высокого развития. Старинные парки с их вековыми аллеями лип, каскадами прудов, изящными беседками до сих пор не утратили своей привлекательности.

Усадьба Новосильцевых расположена в селе Первый Воин Мценского района на живописном плоскогорье, примыкающем к правому берегу реки Воинки – притоку Лисицы, впадающей в Оку (рис. 1).

Последней владелицей имения была помещица Новосильцева. Имя ее, к сожалению, не известно. Её род более позднего происхождения и не относится к старому боярскому, затем дворянскому роду Новосильцевых. Основателем этой ветви был Пётр Иванович Новосильцев, выходец из орловских мещан. Он начал службу канцеляристом и дослужился до должности статского советника и петербургского вице-губернатора. И будучи в этом чине получил потомственное дворянство. Двое из его сыновей, Пётр и Николай, были какое-то время хозяевами этой усадьбы. Сохранились данные, что в гостях у Новосильцевых в усадьбе бывали Н.М. Карамзин, И.С. Тургенев, А.А. Фет, Л.Н. Толстой и многие другие. Посетив усадьбу в 1865 году Л.Н. Толстой писал: «в усадьбе все для изящества и тщеславия: парки, беседки, пруды, point de vue (разные виды) и очень хорошо» [4]. Усадьба также является родиной двух замечательных композиторов

Василия и Виктора Сергеевичей Калинниковых. По воспоминаниям В.С. Калинникова, который здесь вырос, «местность там прекрасная, и главную прелесть представляет огромный старинный тенистый парк, занимающий площадь около 40 десятин» [2].



Рис. 1. Усадьба Новосильцевых на карте.

Усадьба существует с 18 столетия, представляет собой самый крупный липовый парк на территории Орловской области, площадь которого составляет более 100 га. Возраст некоторых лип более 200 лет (рис. 2).



Рис. 2. Липовая аллея.

О времени возведения объектов усадьбы, дошедших до нас, можно судить по «Ведомости о Спасе Нерукотворного образа Мценского уезда Архангельско-Воинского прихода за 1877 год» и по состоянию древесных насаждений парка. В ведомости сказано, что «построена в 1806 году помещиком Новосильцевым. Здание каменное, с такою же колокольнею» [1]. Если здание церкви построено в 1806 году, то парк и надворные постройки, вероятно, были возведены ранее – в конце XVIII века. На въездных воротах в усадьбу Новосильцевых красовалось изображение герба, отлитое из чугуна, – корона и под ней скрещенные ножи [3].

Планировка усадьбы

При закладке усадьбы безвестные мастера разумно использовали рельеф местности. В памятнике садово-паркового искусства сохранились усадебный дом, копальный пруд, живописный парк с аллеями, беседка [6].

Южнее усадебного дома когда-то был сооружен каскад прудов, который являлся композиционным центром усадьбы. Сохранился верхний пруд с цементированным дном. Плотины двух нижних разбиты, а на их месте растут различные деревья и кустарники. С трех сторон усадьба обнесена валом-канавой и по всему периметру обсажена липами. Большая часть усадьбы занята фруктовым садом. Вся площадь сада разбита на боскеты, образованные аллеями вековых лип.

Каждая часть сада когда-то имела свое название: Церковная прилегала к усадебной церкви; Коренная, или Главная, – примыкает к главной аллее; потом – Тульская, «Пчельня», 1-ая Бабушкина, 2-ая Бабушкина, Мосенки. Аллеи, обрамлявшие церковную часть сада с южной и западной сторон, образованы тремя рядами лип: широкая аллея (в восемь метров) предназначалась для экипажей, а рядом с ней (в три метра) для пешеходов. Разбивка сада на боскеты было новшеством, чего не делалось при закладке парков в других усадьбах [3, 4].

В месте пересечения главной и поперечной аллеи на западной окраине парка хорошо сохранилась беседка, возведенная при создании усадьбы (рис. 3). «Восемь тяжелых тосканских колонн поддерживают кольцо упрощенного антаблемента с массивным карнизом в несколько уступов без сложной профилировки» – говорится в «Каталоге памятников архитектуры Орловской области» [5]. Колонны красили в излюбленный желтый цвет, а карниз – в белый. Такое сочетание цветов хорошо смотрелось на зеленом фоне парка. Диаметр цементного пола беседки – 7 метров; по окружности две каменные ступени высотой каждая 25 сантиметров. На усадьбе когда-то было еще две беседки, но они не сохранились. Одна, шестиколонная, стояла левее подвала, перед крутым спуском к реке. Отсюда открывался живописный вид на реку и лежавшую за ней на взгорье деревню Константиновку. Третья беседка с шестью колоннами была устроена недалеко от нижнего пруда, на земляной насыпи, высотой в два метра; входили в беседку по каменным ступеням. Эти беседки, к сожалению, не сохранились [4].



Рис. 3. Беседка.

На юго-западной окраине усадьбы, в углу, и на юго-восточной, в конце крайней аллеи, перед крутым спуском к реке, посадками лип образовано два круга подобно «беседке Рудина» в парке музея-усадьбы И.С. Тургенева в Спасском-Лутовиново. Беседка над рекой имеет в диаметре 16 метров, посередине круга росло дерево. Здесь половина деревьев сохранились. В этих живых беседках стояли деревянные диваны для отдыха [3].

В качестве основной породы в парке избрана липа. Создатели усадьбы знали цену липы, ее раньше называли кормилицей. В период цветения далеко разносится тонкий аромат. В погожие солнечные дни над парком стоит пчелиный гул. Пчелы спешат собрать больше нектара. Душистый, золотисто-янтарный мед – настоящий эликсир бодрости и здоровья.

Как уже говорилось, боскеты сада обрамлены липами, но для контраста и создания декоративного эффекта в зимнее время вдоль берега высажены ели; второй ряд примыкает к обрывистому склону, на котором во многих местах просматриваются отложения Девонского периода.

Аллеи парка по-своему красивы во все времена года, но особенно они хороши летом и осенью. В жаркое время в тенистых аллеях прохладно, воздух насыщен свежестью, а в период цветения лип ощущается медовый запах. В парке: яблони, груши, вишни, шиповник, малина, сирень. Лесные породы: липа, дуб, клены, ель, лиственница, рябина, черемуха. Некоторые экземпляры лиственницы сохранились. Ствол они имеют в полтора обхвата и в настоящее время они находятся в хорошем состоянии (рис. 4).



Рис. 4. Вековая лиственница.

В послевоенные годы с северной стороны усадьбы посажены пирамидальные тополя. По аллеям липы посажены довольно близко друг к другу, на расстоянии 1-3 метров. Там, где деревья посажены часто, толщина стволов около 30 сантиметров, а где редко – толщина их достигает до 60 сантиметров. Только по аллеям в усадьбе было посажено более 4000 лип, из них к нашему времени погибло или уничтожено более одной тысячи [3]. Не учтены насаждения вокруг барского дома и на месте прудов. Верхушки некоторых деревьев стали усыхать, многие гибнут вследствие бесхозяйственного и даже варварского отношения к зеленым насаждениям. На многих стволах остались следы «выкуривания» пчел, в некоторых дуплах подростки разводят костры. Охрана парка не обеспечена. На месте выпавших деревьев новые не подсаживаются, а это приведет к тому, что пройдет немного времени, и усадьба, как памятник садово-паркового искусства, потеряет свое практическое и эстетическое значение. Сад с великолепными тенистыми аллеями площадью около 40 гектаров оставлен без ухода.

Архитектура усадьбы

Усадебная Спасская церковь, стоящая рядом с парком, занимала небольшую площадь, но имела значительную высоту, служила доминантой. С разрушением этого строения усадьба потеряла выразительность, задуманную зодчими. Недалеко от этого места в 1958 году построили водонапорную башню [4].

В восточной части поместья, на взгорье, вдали от хозяйственных построек, в роскошном парке, расположен дом владельца. Это вытянутое с севера на юг строение с ризалитами на торцах: на восточном фасаде ризалиты имеют прямые углы, а с западной стороны здания углы их срезаны, образуя трехгранник. В постройках усадьбы простота основных объемов и масс здания, конструктивная ясность их построения и ярко выраженная симметрия. К юго-западному фасаду дома примыкает терраса на цоколе шириной в четыре метра, ограниченная фигурной оградой кузнечной работы (рис. 5).



Рис. 5. Усадебный дом с террасой на цоколе.

Вход на террасу в центре и с юга по каменным ступеням. Фигурная ограда кузнечной работы нарядного рисунка сохранилась между тумбами над карнизом восточного фасада усадебного дома и на ограждении сквера, что против дома. В окнах материального склада сохранились кованые решетки с частыми ромбовидными ячейками. Это узоры из металла придают красоту и неповторимость старинной усадьбе. Однако из-за отсутствия ухода ограда зарастает кленом остролистным (рис. 6).



Рис. 6. Фигурная ограда.

Второй этаж дома был деревянным. Он сгорел в 1925 году и с тех пор не восстанавливался [4]. В настоящее время – дом кирпичный, одноэтажный, на цокольном полуэтаже с несгораемым междуэтажным перекрытием. Фасад несет на себе украшения стиля ампир. В послевоенные годы стены полуэтажа покрыты декоративной штукатуркой «под шубу», до этого была гладкая штукатурка с рустовкой. Через стеклянную веранду в дом был вход и с восточного фасада. Находясь на возвышении, тогда двухэтажное здание, на зеленом фоне парка хорошо смотрелось с востока. Пилястры украшены модной рустовкой квадратами; под окнами – прямоугольные.

Рядом с усадебным домом хорошо сохранились другие постройки: склад с подвалом, аптека (раньше была прачечная). Построена в 1890 году. Это деревянный домик с высокой конической крышей в русском стиле. Вдали – каменный каретный сарай. До 1958 года юго-западнее дома стояла водонапорная башня. Перед домом разбит небольшой сквер, примыкающий к прудам. В период временной немецкой оккупации в 1941-1943 годах многие деревья уничтожены, а новые посадки (после освобождения) произведены без учета старой планировки. Старожилы рассказывают, что здесь когда-то можно было прочесть инициалы основателя усадьбы. В настоящее время просматривается одна буква «Н». На

южной окраине парка в аллее около куртины «Пчельня» стоял деревянный дом, обнесенный вековыми липами. Старожилы называли его домом барона или домом генерала. За ветхостью разобран в 1970 году. Здесь, в укромном уголке парка, жил Петр Иванович – глава многочисленного семейства Новосильцевых [4].

В самом начале 1918 года имение Новосильцевых было экспроприровано, а в первой половине 1919 года передано под санаторий для лечения больных туберкулезом. В 1941-м здесь был госпиталь. Решением Орловского облисполкома от 3 февраля 1977 года жилые и хозяйственные строения санатория «Войново» приняты под охрану как памятник садово-паркового искусства. Но в настоящее время не ясно, кто и что охраняет.

Весь комплекс усадьбы – постройки и парк – объединены в живописный ансамбль и замечательно вписываются в окружающую природу, а наличие в парке разных пород деревьев положительно сказывается на убранстве и экологическом состоянии всей усадьбы. Местные жители и все те, кто знает об этой прекрасной усадьбе, любят свою Родину, помнит и чтит ее историю, надеются, усадьба Новосильцевых не канет в лету, а будет, если не восстановлена, то хотя бы реконструирована под музей и место отдыха любителей природы и старины.

Библиографический список

1. Ведомости о церкви Спаса Нерукотворного Образа Архангельско-Воинского прихода Мценского уезда за 1877г.
2. *Калинников В. С.* Письма, документы, материалы. М., 1959.
3. *Ковешников А.И., Золотарева Е.В., Дубовицкая О.Ю., Северинов А.Б.* Парки Орла и Орловской области. Орел: изд-во ОрелГАУ, 2006. 253с.
4. *Кругляк В.В., Золотарева Е.В., Емельянова О.Ю.* Зональные особенности паркостроения: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГАУ, 2016. 183 с.
5. Орловская область. Каталог памятников архитектуры. Автор-составитель: В. И. Плужников. М., 1985.
6. Природные богатства Орловского края. Научно-краеведческое издание / Сост.: В. А. Пирогов, И. В. Дулин. Орел: Орелиздат, 1997. 352 с.

References

1. Bulletin of the Church of the Holy Face of the Arkhangelsk-of the Martial parish of Mtsensk in 1877.
2. *Kalinnikov V.S.* Letters, documents, materials. M., 1959.
3. *Koveshnikov A.I., Zolotareva E.V., Dubovitskaya O.Yu., Severinov A.B.* Parks of Orel and Orel region. Orel: OrelSAU, 2006. 253p.
4. *Kruglyak V.V., Zolotareva E.V., Yemelyanova O.Yu.* Zone features of park construction: a training manual. Voronezh: VSAU, 2016. 183 p.
5. Oryol Region. Catalog of architectural monuments. Author-compiler: V.I. Pluzhnikov. Moscow, 1985.
6. The natural wealth of the Orel region. Research and publication of local history / Compiled by V. Pirogov, I.V. Doolin. Orel: Orelizdat, 1997. 352 p.

КЛИМКОВ О.С.

кандидат философских наук, докторант, кафедра истории русской философии, Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: ole823@yandex.ru

KLIMKOV O.S.

PhD in Philosophy, doctorant, Department of history of Russian philosophy, Saint-Petersburg State University
E-mail: ole823@yandex.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ И ФИЛОСОФСКАЯ ОСНОВА ИСИХАСТСКИХ СПОРОВ В КОНЦЕПЦИИ Ф.И. УСПЕНСКОГО

THE HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL BASIS OF HESYCHAST DISCUSSION IN F.I. USPENSKIY'S CONCEPTION

Объектом исследования статьи является концепция философско-исторического обоснования истоков и смысла исихастской полемики, имевшей место в Византии XIV в. Ф.И. Успенского. Анализируется ее актуальность и научная ценность, с учетом критики, в современном изучении исихазма.

Ключевые слова: исихазм, паламизм, византийская философия, Григорий Палама, Ф.И. Успенский.

This article is concerned with the analysis of philosophical-historical meaning of hesychast discussion in F.I. Uspenskiy's conception. The tradition of hesychasm (or keeping silent) has existed since the first ages of Christianity in the East but it received its theoretical comprehension only in the Fourteenth Century. Its relevance in modern study of hesychasm is analysed.

Keywords: hesychasm, palamism, byzantine philosophy, Gregory Palamas, F.I. Uspenskiy.

«Очерки по истории византийской образованности» академика Ф.И. Успенского, увидевшие свет в 1892 году, не утратили, вплоть до настоящего времени, свою научную историко-философскую ценность. Это одно из наиболее серьезных исследований по истории византийской философии, где учитываются к тому же и связи между Византией и Древней Русью в культурном аспекте. Особенную ценность для нашей работы представляет четвертый из этих очерков, озаглавленный: «Философское и богословское движение в XIV в. (Варлаам, Палама и приверженцы их)». Этот серьезный труд вызвал множество откликов и критических замечаний у большинства ученых, занимавшихся исследованием византийского исихазма и был вновь переиздан в 2001 году, что подтверждает его определенную актуальность.

Важным источником для изучения философских воззрений Варлаама служит сатирический диалог его интеллектуального соперника выдающегося константинопольского ученого и энциклопедиста Никифора Григоры, носящий наименование «Флорентий», по свидетельству которого его философское образование включало в себя только знание физики и силлогизмов Аристотеля, почерпнутое из сокращенных латинских переводов. Метод рассуждения Варлаама всецело покоится на построении диалектических и аподиктических силлогизмов, с помощью которых он надеется доказать все научные положения. По мнению же Никифора, «силлогизмы сами по себе не составляют знания, а служат только вспомогательным средством и прикрасой для выражения невозвышенных мыслей, будучи органами служебными; ... итальянцы, слегка коснувшись толь-

ко преддверия науки и не будучи в состоянии понять, как пользоваться и сколько давать значения этому пропедевтическому искусству, все свое внимание устремили на силлогизмы, думая при помощи их усвоить все» [9, с. 211-212].

Устами своего литературного персонажа Никагора Григора критически рассматривает аристотелевскую теорию силлогизма: «В первой книге Аподиктики Аристотель утверждает, что диалектический силлогизм не есть наука, так как посылки его сомнительны и неоднородны. Ибо как назвать наукой то, что с одинаковым правом может быть прилажено для доказательства истины и лжи» [9, с. 212]. Иными словами, такой силлогизм не подходит для построения научного доказательства. Нельзя с уверенностью пользоваться и аподиктическим силлогизмом. «Элементы его, – считает он, – сами по себе не аподиктического свойства, но состоят из некоторых индуктивных положений, даваемых уму внешними чувствами чрез наблюдение частных и отдельных признаков; эти последние, составляющие продукты опыта (эмпирии), обобщаются в некоторые мысленные и сверхчувственные виды и составляют в собственном смысле элемент аподиктических силлогизмов и знания» [9, с. 212]. Никифор, рассуждая далее об аристотелевской физике, явно становится на сторону Платона и предлагает следующий вывод: «Аристотель часто непоследователен и в собственных сочинениях и противоречит то самому себе, то истине; в тех же частях, где он оказывается в несогласии с Платоном, особенно грешит невниманием к своему учителю» [9, с. 212].

По мнению Ф.И. Успенского, помимо важного историко-литературного значения этого диалога, «в нем

намечаются философские воззрения, разделявшие еллинский и романский мир накануне эпохи Возрождения» [9, с. 213-214]. Его главную мысль, выражающуюся, по его словам, в тенденции принизить роль Аристотеля, он формулирует следующим образом: во-первых, у греческой философии есть серьезные преимущества перед латинской, знакомой лишь с некоторыми сочинениями Аристотеля, да и то в переводах; во-вторых, на Западе слишком почитают авторитет Аристотеля, греки же предпочитают Платона. Анализируя соотношение развития платонизма и аристотелизма в эпоху Средневековья, академик указывает, что Никифор Григора, будучи тонким знатоком философии Аристотеля, осознает ее недостаточность, находясь под влиянием развивавшейся в то время тенденции к платонизму, представленной, в частности, именем Феодора Метохита. Что же касается обвинения Варлаама в противоречии или недопонимании Аристотеля, то это может быть объяснено из мнения об ущербности латинской схоластики, которая не знала его трудов в оригинале. Так рецепция аристотелевской философии в томизме включала значительные элементы неоплатонизма, но Калабриец, будучи знаком с сочинениями Фомы Аквинского, не был, однако, его приверженцем.

Многие исследователи отмечают значительное влияние Варлаама деятелей итальянского Ренессанса, которое простиралось гораздо далее простого преподавания греческого языка. Если бы его ученику Петрарке удалось глубже проникнуть в дух эллинизма, это могло бы несколько изменить культурный фон развивавшегося Возрождения в сторону последнего. По предположению Успенского относительно философских воззрений Варлаама, «весьма может статься, что те отличительные черты, которыми характеризовали греки его мировоззрение, найдут себе объяснение в западном мышлении той эпохи» [9, с. 219], так как он прибыл в Византию с уже сложившимся образом мысли. В похвальном слове Нила, посвященном Григорию Паламе содержатся следующие характеристики философских взглядов Калабрийца: «Он полагал, что нет ничего выше и больше эллинской мудрости и обязательной силы силлогизмов и той истины, которая уловляется ими как добыча, и что ничто другое не в состоянии привести к знанию причин всего сущего. ... По его мнению, и с самим Богом никто не может соединиться, если не пройдет прежде этого пути; что только тот, кто вступит в общение с Пифагором, Аристотелем и Платоном и изучит из них естественные законы природы, поймет происхождение вещей и неизбежность последующего затем уничтожения, только тот может прийти к восприятию истины. Ибо, говорит он, если Бог есть истина, то незнание истины есть незнание Бога; всякий же, кто не изучил внешней мудрости и не ознакомился с тем, что изобрели эллинские мудрецы о движении небесных тел или природы, не знает истины, а это одно и то же, что не знать Бога; неведение же есть не что иное, как тьма душевная, как, напротив, просвещение души есть знание всего. Если же это так, то никто не может быть просве-

щенным, не изучив внешней мудрости. Таковое безумие или, лучше, умопомрачение свойственно было не ему, впрочем, одному, но распространилось во всем латинском племени с давних пор и до настоящего времени, так что у них для философствующих о божественном и для пустынников нет ничего важнее и ничто не кажется более ведущим к совершенству, как упражнение в этих глупостях» [9, с. 220].

По свидетельству же Филофея, также составившем панегирик Паламе, Варлаам в своем обличении латинского учения о двух началах божественности сам впал в нелепость, «ибо, пропустив философские доказательства мудрых богословов, он называет эллинских мудрецов, то есть Аристотеля и Платона и их последователей, божественными и Богом просвещенными существами» [9, с. 221]. В предисловии к словам Христодула против ереси Варлаама и Акиндина содержится следующее описание образа мысли Варлаама: «Будучи силен во внешней мудрости, он полагал в ней чистоту души и утверждал, что без нее трудно, даже невозможно соединиться с Богом. Он в таких силлогизмах высказывал свою мысль: если Бог есть истина, мудрость же исследует истину, то тот, кто не предается изучению мудрости, не достигнет истины: не достигший же истины никак не найдет Бога. Напротив, тот, кто познал мудрость, познал истину; познавший же истину познал Бога и находится, следовательно, с ним во всегдашнем общении. Посему-то со всею ревностью прилежал к бесплодной эллинской мудрости, а что касается чрезвычайного дела исихии и возвышения ума к Богу чрез умную молитву, то не только не давал ей цены и не хвалил, но подвергал осмеянию как бесполезную суету» [9, с. 222].

«С точки зрения патриарха Филофея, – пишет Успенский, – ересь Варлаама и его приверженцев есть привнесенное явление, объясняемое, с одной стороны, варварскими восточными элементами, с другой – своеобразными особенностями в духовном развитии Запада. ... Но односторонность этого взгляда достаточно уже опровергается тем, что самого сильного напряжения борьба достигает после удаления со сцены Варлаама, что она находит себе питательные материалы в образованных классах византийского общества и в условиях гражданской и церковной жизни» [9, с. 224]. Он отмечает, что в изучении исихастских споров совсем не была замечена «философская основа, проходящая через все стадии борьбы и объясняющая противоположные богословские выводы» [9, с. 224-225]. В актах собора 1348 г. ясно проступает эта философская составляющая. Исихасты основывают свои доказательства на Писании, а варлаамиты требуют доказательств от разума, основанных на аристотелевских силлогизмах.

Сам же Григорий Палама видит в таком образе мысли прямой путь к атеизму и гневно заявляет свою точку зрения: «Или Бог не имеет природных и сущностных энергий и говорящий безбожник, – ибо прямо утверждает, что Бога нет, ведь... никакая природа не существует и не познается помимо своих сущностных энергий, – или, говоря, сущностных и природных божественных

энергий нет и, выходит, нет Бога, или, если природные и сущностные божественные энергии существуют, но тварны, тварной будет и обладающая ими Божия сущность, ведь когда у сущности природные и сущностные энергии тварны, то и сама обладающая ими природа и сущность тоже тварь и познается как тварь» [2, с. 377-378].

По мнению Успенского, и паламиты и варламиты выражали свои аргументы с известной долей убедительности: «Дело в том, что обе партии выступали с неодинаковым толкованием некоторых логических положений и расходились в способе заключений из первых посылок, принимаемых одинаково представителями обеих партий» [9, с. 225]. «Всматриваясь в эти первоначальные послышки и в характер полемики, – пишет Успенский, – мы пришли к заключению, что по существу борьба между Паламой и Варлаамом сводится к истории философских школ в Византии» [9, сс. 225-226]. Он полагает, что «все значение жаркой полемики XIV в. находит себе ключ в этом отношении к методу познания» [9, с. 226]. На основании анализа отношения Паламы к античной философии И. Мейендорф утверждает, что «неверно считать его христианским наследником неоплатоников. Хотя он пользовался терминологией Плотина, заимствованной у св. Григория Нисского и Дионисия, он никогда не прибегал непосредственно к авторитету древних и стремился отвлечь от них своих современников. Его мысль в целом несомненно есть шаг вперед в постепенном освобождении восточного христианского богословия от эллинизма платоников, а окончательная победа св. Григория в 1351 г. означала для византийской культуры отказ от новой гуманистической цивилизации, которую в это время усваивал Запад» [7, с. 186].

«Акиндин, – свидетельствует Успенский на основании изучения его переписки, – занимал совершенно самостоятельное положение в споре и, полемизируя против Паламы, не разделял в то же время убеждений Варлаама. Только с точки зрения философского метода, со стороны приемов мышления мы находим сближение между Варлаамом и Акиндином» [9, с. 226]. Он приводит перевод текста из трактата Акиндина «О сущности и энергиях», где отчетливо обрисовывается его философская позиция, со всей очевидностью тяготеющая к номинализму. «Некоторые стараются доказать, что Бог есть существо простое, хотя и состоит из столь многого. ... Это положение могло бы иметь значение для упомянутых лиц, если бы они признавали все это не за реальности, а за простые понятия, как то утверждали некоторые из так называемых древних богословов об отличительных признаках, говоря, что эти признаки не суть реальности, а представления нашего ума, совершенно так же, как говорится о родах и видах» [9, с. 228]. Акиндин же следующим образом отзывался об учении Паламы: «Он перевернул все вверх дном и не оставил на месте ни одного догмата. Дух же его изворотливо умствования – эллинский свыше меры. Ибо делится на части монада и измеряется не лицами, но степеня-

ми реальных проявлений; рассекается на части то, что нераздельно, да и самые эти части снова подвергаются делению, как будто составленные из бесчисленных чуждых элементов: тут есть и Демокритово множество, и Эмпедоклова вражда, и Платоновы формы, и боги Эллады, и заблуждения Ария и Савелия» [9, с. 229].

Успенский считает, «что в литературной деятельности Варлаама и его приверженцев отмечается прежде всего определенное отношение к тому кругу идей, в котором вращается все средневековое мышление. Не специальные вопросы догматики стояли на первом месте и не практические соображения, а лишь страстная любовь к истине и желание определить отношение познающего ума к исследуемой причине всего сущего. Уму было открыто лишь поле философских проблем, и на этом поле ведется деятельная борьба между сторонниками номинализма и реализма. Спор между Паламой и Варлаамом сводится к толкованию Аристотеля, решаемые в этом споре проблемы относятся к области философии: вожди партий начали борьбу из-за простой логической формулы, из-за выяснения, можно сказать, одного словечка. По воззрению Варлаама, который является представителем довольно ясно выраженного рационализма, ум человеческий может постигать природу вещей, потому что представления ума тождественны с реальными вещами. Самым безошибочным средством к познанию сущего служит логика; раз дано одно положение, при правильном пользовании силлогизмами оно ведет к правильным заключениям и выводам. Существует такая тесная связь между стремлением духа к истине и познанием высочайшей истины – Бога, что одно без другого немислимо, так что соединение с Богом тождественно с постижением истины. Но как человек достигает познания Бога? Может ли человек видеть существо Божие и утверждать его существование, как он может утверждать реальность видимых предметов? Здесь и оказалось существенное различие воззрений Варлаама и Паламы. По мнению первого, познание Бога не нуждается в чувственных органах, но сообщается как акт особенного просвещения тем, кто чист сердцем и исполняет заповеди Божии, это есть акт сообщения высшего знания. То, что называется блаженным созерцанием Бога, есть мысленное восприятие Божества или осияние, доступное избранным, но не приобщение человеку существа Божия, которое недоступно внешним чувствам. Палама же и афонские монахи, не признавая за логикой и вообще за внешней мудростью могущественного орудия к познанию причины всего сущего, ссылались на авторитет церковного предания и святоотеческих писаний, как на единственно надежный путь к познанию сущего. Должно, однако, заметить, что школа Паламы ограничивала значение логики в деле постижения истины не в том смысле, как, например, Вильгельм Оккам, борющийся против злоупотреблений силлогизма во имя проверки кажущегося и действительного, то есть во имя опыта, а лишь в смысле превосходства откровенного учения перед данными, добытыми усилиями человеческой мысли. Принятое паламитами положение есть то

же самое, которое церковная партия в Византии отстаивала в конце XI и в начале XII в.: не преступать пределов, установленных в богословии святыми отцами» [9, с. 230]. «Гносеологически Палама противопоставляет одностороннее интеллектуальное знание, несостоятельное в деле познания Бога, сверх-рациональному ведению, свойственному человеку, всецело просветившемуся всем своим существом и достигшему единения с Богом. Эта мысль о целостном характере богопознания очень характерна для паламизма» [4, с. 40].

В вопросе объединения церковей Варлаам, применив философский метод к теологическому учению об исхождении Св. Духа, показал несоответствие посылок аргументации обеих сторон аристотелевским условиям аподиктического силлогизма. Палама пытался вначале примирить теологию и Аристотеля и показать возможность доказательств. Утверждая, что любое правильно выстроенное теологическое положение аподиктично в силу того, что оно основано на достоверных предпосылках, он отвергает мнение Варлаама о его диалектичности. Через некоторое время он осознал, что борьба с Варлаамом его же методами не может привести к успеху. Ведь с точки зрения аристотелевской логики ни одна из теологических предпосылок не может считаться достоверной, поскольку не воспринимается эмпирически, а для Варлаама, как и для Оккама, чувственное познание является единственно истинным.

Для определения места Варлаама в истории средневековой философии Успенский считает необходимым выяснить точки соприкосновения между его философским мировоззрением и современными ему западными философскими учениями. Это, в первую очередь, можно применить к его гносеологии, основанной на логике и силлогизмах. В западной схоластике такая теория познания наиболее отчетливо была выражена Раймундом Луллием и Дунсом Скотом. Однако вопрос о влиянии еще не решен с достаточной полнотой, что вынуждает по отношению к Варлааму «пока остановиться на том заключении, что он является в Византии выразителем философского мышления, сходного с западноевропейским конца XIII и начала XIV в.» [9, с. 231]. Что касается способа применения философских взглядов к осмыслению догматических положений, то позиция Паламы, по мнению Успенского, с логической стороны была трудно доказуема. «Хотя Палама не утверждал, что свет Фаворский есть истечение существа Божия, то но из его слов можно было вывести это заключение» [9, с. 232]. Он утверждает, что имелись «вне сомнения философские основы в споре о Фаворском Свете и об энергии Божией» [9, с. 232].

Но св. Григорий снова повторяет свое убеждение в том, что нетварный свет не является знанием, приходящим посредством катафатического или апофатического рассуждения, что он не может быть использован во зло и что он не есть умопостижение. Исследуя причины, по которым Варлаам пришел к заключению о тварном характере божественных сил и, в том числе, света, он приходит к заключению, что в этом виновато неверное

понимание им слов Ареопагита о том, что Бог учинил эти силы («первоучредитель»). По его мнению, данное выражение «указывает только на их существование, а никак не на способ существования, а потому сказуемо и о тварно и о нетварно сущем от Бога» [2, с. 361]. Он указывает, что философ не заметил даже, что у Дионисия эти силы названы не-сущими по превосхождению, что подтверждает превосходство их над всем сущим, то есть тварным. Переадресуя обвинение Варлаамом исихастов в двубожии, многобожии и внесении сложности в божественную природу ему самому, защитник безмолвствующих предлагает свое представление о характере этих энергий, называя «божественные силы приобщимыми и все никогда не начавшимися, не по действию, а по существованию, хотя и не самостоятельными; приобщимыми, по слову великого Дионисия, в качестве предсуществующих в Боге» [2, с.363]. Опираясь на слова Максима Исповедника, он утверждает: «Приобщимое... никогда не начало быть и «небытие не старше его», но вечно существует от вечно сущего Бога, вечно пребывая без отделения при нем и бытийствуя в нем совечно с ним» [2, с. 363]. Но философ, в свою очередь, выдвигает собственные аргументы, не желая согласиться с доводами Паламы. «Поскольку, – говорит он, – вы утверждаете много вечного и несотворенного, низшее и вышележащее, постольку вы вводите многих богов; поскольку же основываете это все в Боге без разделения, одного и того же Бога называя то зримой славой, то невидимой сущностью, как имеющего вечно то и другое, постольку вы сводите двух богов в одного составного бога» [2, с. 363]. Как видим, он желает мыслить строго рационально и не принимает антиномичного образа мышления своего оппонента.

На основании тщательного анализа Синодика в неделю Православия Успенский заключает, что «сущность догматического спора, нашедшая себе выражение в синодике, сводится только к шести или даже к четырем положениям. Весь жгучий предмет спора сосредоточивается на вопросе о существе и энергии Божества: есть ли энергия самое существо Божие или же нет» [9, с. 254]. Эта проблема получила свое развитие из постановки более частного вопроса о фаворском свете.

Приведем эти основные положения паламитов, выраженные в анафематствованиях: «1) Анафема тем, которые принимают воссиявший от Господа свет при божественном его преображении то за образ и тварь и призрак, то за самое существо Божие и которые не исповедуют, что божественный тот свет не есть ни существо Божие, ни тварь, но несозданная и физическая благодать и осияние и энергия, всегда происходящая из самого существа Божия; 2) Анафема тем, кто принимает, что Бог не имеет физической энергии, а одно только существо и что нет никакого различия между существом Божиим и энергией, кто не хочет думать, что как соединение божественного существа и энергии неслиянно, так и различие неизменно; 3) Анафема тем, кто принимает, что всякая физическая возможность и энергия Божества есть создание; 4) Анафема тем, кото-

рые говорят, что если допустить различие в существе и энергии Божества, то значит мыслить Бога существом сложным; 5) Анафема тем, кто думает, что одному только существу Божию свойственно имя Бога, а не и энергии; 6) Анафема тем, кто принимает, что существо Божие может быть приобщаемо (то есть людям) и кто не хочет допустить, что приобщение свойственно благодати и энергии» [9, сс. 254-255].

Все эти положения, по мнению Успенского, могут быть сведены к решению философской проблемы о свойствах сущности Божества. «Что Палама и его противники были представители двух враждебных философских лагерей» [9, с. 255], видно из того же синодика, где сказано, что оппоненты св. Григория «дерзнули привносить учение о Платоновских идеях и эллинские мифы» [9, с. 255]. На основании данного высказывания Успенский утверждает, что все исихастские споры – «это новый эпизод борьбы аристотеликов с приверженцами Платона» [9, с. 255]. «Ясно, таким образом, что комментировать статьи против Варлаама и Акиндина – значит излагать историю философского движения в Византии в XIV в.» [9, с. 255].

«Уже самый первый и, несомненно, важнейший вопрос о ближайших причинах, побудивших Варлаама и Паламу перенести свои философские разномыслия на богословскую почву, не может быть удовлетворительно выяснен на основании сохранившихся материалов» [9, с. 256]. Таким образом, «в борьбе Паламы с Варлаамом нужно видеть один из моментов борьбы национальной византийской партии с западной или латинствующей» [9, с. 258]. Успенский считает, что «много неточностей, умолчаний и намеренных искажений вкралось в историю борьбы между Паламой и Варлаамом» [9, с. 277]. «Развитие борьбы Григория Паламы с учениками Варлаама испытало много перипетий и с большими трудностями поддается анализу» [9, с. 279].

Патриарх Филофей лучше других участников продолжавшихся после смерти Паламы исихастских споров «понимал и выразил ту мысль, что вся борьба XIV в. имеет философскую основу и коренится в мировоззрениях партий» [9, с. 295]. Он составил особую присягу для посвящаемых в епископский сан, где содержатся весьма интересные для нашей темы положения. «Отрицаюсь... Варлаама и Акиндина... которые то утверждают безразличие в Боге природы и энергии, то учат, что естественная сия св. Троицы возможность и энергия и благодать, присущие Божеству естественно и нераздельно, сотворены и имеют происхождение во времени» [9, с. 295]. Успенский считает, что «сущность вопроса сводится к учению об универсалиях» [9, с. 295]. Он убежден, что «мы можем с полной смелостью утверждать, что в синодике последовательно проходит одна и та же черта: борьба аристотелизма и платонизма. Церковь усвоила себе аристотелевское направление и с конца XI до конца XIV в. поражала анафемой тех, кто осмеливался стоять за Платона» [9, с. 297].

В пятом из своих Очерков Ф.И. Успенский, рассматривая собственно историческую проблему народно-

религиозных движений, утверждает, что определенные еретические учения «представляют собой благодарный материал для проверки и обоснования весьма важной в культурно-историческом отношении проблемы о степени и области влияния Византии на южных и северо-восточных славян» [9, с. 298]. Он отмечает, что имя Григория Паламы «пользовалось громадным авторитетом среди могущественной и весьма распространенной секты богомилов» [9, с. 299]. Некоторые обвинения изображают паламитов как церковных отщепенцев, уклоняющихся в мессалианство, иконоборчество и манихейство.

«Нельзя думать, – пишет Успенский, – чтобы напряженная и ожесточенная борьба византийских партий в XIV в. имела свои главные основания в отвлеченном принципе, каковым представляется толкование света Господня Преображения на Фаворе. Вопрос о фаворском свете, как можно заключать из приведенных обвинений против паламитов, был только внешней формулой, сущность же заключалась в действительной или мнимой связи паламитов с богомилами. ... главные силы партия паламитов черпала на почве, зараженной богомильством» [9, с. 301]. Характер борьбы помогает понять, «почему воинствующие паламиты, может быть и бессознательно, подали руку тому религиозному толку, который исходил из отрицания существующего церковного строя» [9, с. 302].

Таким образом, здесь можно проследить связь между усилением личной религиозности, которое было инициировано учением исихастов и ростом антиклерикальных настроений в значительных слоях народа. «Пользуясь протестом паламитов и борьбой церковных партий, в которой подрывался авторитет церковной иерархии, богомилы, прикрываясь популярным именем Григория Паламы, успели дать новое движение делу пропаганды и привлекли на свою сторону громадные массы приверженцев» [9, с. 303]. Поскольку интеллектуальные тонкости исихастских споров совершенно не касались массового сознания, то вполне естественно, что «варлаамова ересь коснулась только верхних слоев, то есть более образованных классов общества, пониманию которых рационализм калабрийского монаха мог быть доступен. Что же касается массы необразованных людей и монахов, являющихся деятельным органом пропаганды еретических мнений, то здесь о философских и богословских элементах учения Варлаама не могло быть и речи» [9, с. 303].

«Спор философа Варлаама с Паламой о греческой философии и ее значении для христианской мысли должен был неизбежно прийти к вопросу о природе самого христианского опыта, о котором Палама говорит, что он за пределами природы» [8, с. 244], – указывает И. Мейендорф. Исследуя византийское понимание истины, сложившееся к данному историческому периоду, он пишет, что «в заботе о самом понятии Истины, которое мыслится византийцами не как концепция, которая может быть адекватно передана словами, но как Сам Бог... И человеческий язык не вполне адекватно»

тен самой Истине, да и исчерпать ее он не может. ...истинный богослов волен выражать свою собственную непосредственную встречу с Истиной. Такого аутентичного послания наиболее определенно придерживалась византийская “мистическая” традиция Максима Исповедника, Симеона Нового Богослова и Григория Паламы» [7, с. 21].

Концепция Ф.И. Успенского не раз вызывала дискуссии в научной среде и подвергалась критике, что отнюдь не умаляет ее ценности. Любая чисто философская характеристика учения Паламы, которая им предлагается, будет отличаться некоторой условностью и неточностью. «Учение св. Григория Паламы (как и вся христианская догматика) плохо вмещается в философские рамки, – утверждает Василий (Кривошеин), – да и общий дух его более мистический и богословский, нежели чисто философский. Поэтому представляется исторически неверным видеть в исихастских спорах XIV века одну лишь философскую полемику или отзвук старинной борьбы византийских аристоте-

ликов и платоников» [1, с. 205]. По его мнению, здесь содержится интересное описание общей культурной обстановки и умственных течений эпохи, «но сами исихастские споры и учение св. Григория Паламы изображены Ф. Успенским совершенно неудовлетворительно» [1, с. 116]. Однако позицию Успенского поддерживает Киприан (Керн), поддерживающий мнение об определяющей роли философско-теологической борьбы в этой полемике: «И хотя споры эти были по своему содержанию богословско-церковными, но в основе их лежала философская проблематика и они возбуждали ряд параллельных философских вопросов» [3, с. 116]. Этими умственными исканиями подготавливалась почва для исихастских споров. Таким образом, историческое и философское обоснование истоков и смысла исихастских споров, представленное в концепции Ф.И. Успенского, обладает научно-эвристической ценностью даже для современного исследования в данной области знания и является классическим по своему содержанию и влиянию, оказанному на целые поколения ученых.

Библиографический список

1. *Василий (Кривошеин)*. Богословские труды 1952-1983 гг. Статьи. Доклады. Переводы. Нижний Новгород, 1996. 374 с.
2. *Григорий Палама*. Триады в защиту священно-безмолствующих. / Пер., послесл., прим. В.В. Библихина. 2-е изд.: СПб.: Наука, 2004. 384 с.
3. *Киприан (Керн)*. Антропология св. Григория Паламы. / Вступ. ст. А.И. Сидорова. М., 1996. 450 с.
4. *Климков О.С.* Паламизм как теоретическое осмысление восточно-христианской исихастской традиции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 81. С. 30-40.
5. *Климков О.С.* Философско-антропологические аспекты паламизма // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 3. С. 8-12. С. 9.
6. *Медведев И.П.* Византийский гуманизм XIV - XV веков. СПб., 1997.
7. *Мейендорф И.* Византийское богословие. Исторические тенденции и доктринальные темы. Мн., 2007. 336 с.
8. *Мейендорф И.* Византийское наследие в Православной Церкви. К., 2007. 352 с.
9. *Успенский Ф.И.* Очерки по истории византийской образованности. История крестовых походов. М.: Мысль, 2001. 442 с.

References

1. *Vasiliy (Krivoshein)*. Theological Works 1952-1983. Articles, Reports, Translations. Nizniy Novgorod, 1996.
2. *Gregory Palamas*. Triads for Apology of Hesychasts. SPb., 2004.
3. *Ciprian (Kern)*. Anthropology of St. Gregory Palamas. M., 1996.
4. *Klimkov O.S.* Palamism as Theoretical Comprehension of East-Christian Hesychast Tradition // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science. 2008. № 81. Pp. 30-40.
5. *Klimkov O.S.* Philosophical-Anthropological Aspects of Palamism // Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2009. № 3. Pp. 8-12. Pp. 9.
6. *Medvedev I.P.* Bizantine Humanism of XIV - XV centuries. SPb., 1997.
7. *Meyendorf J.* Bizantine Theology. Historical Tendentions and Doctrinal Teams. Minsk, 2007.
8. *Meyendorf J.* Bizantine Legacy in Orthodox Church. Kiev, 2007.
9. *Uspenskiy F.I.* Articles in History Bizantine Education. M., 2001.

МИРОНОВА Т.П.

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

MIRONOVA T.P.

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

СОВЕТСКО-ФРАНЦУЗСКИЕ СВЯЗИ В СФЕРЕ ЛИТЕРАТУРЫ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА

SOVIET-FRENCH RELATIONS IN LITERATURE IN 1920s OF THE XXTH CENTURY

В статье рассматривается одно из направлений советско-французского культурного сотрудничества – контакты в области литературы. На основе архивных и опубликованных документов, российской и зарубежной прессы, мемуарной литературы воспроизводится картина пребывания советских писателей и поэтов во Франции, а также представителей французской литературы в СССР.

Ключевые слова: советские и французские писатели и поэты, СССР, Франция, визиты.

The article considers one of the directions of Soviet-French cultural collaboration – the contacts in the area of literature. The picture of Soviet writers and poets staying in France as well as the representatives of French literature in the URSS is reproduced on the basis of archival and published documents of foreign and Russian press and memoirs literature.

Keywords: Soviet and French writers and poets, USSR, France, visits.

В современных условиях вхождения России в общеевропейское пространство значительно возрастает значение культурных связей нашей страны с ведущими европейскими державами. В связи с этим изучение уже имеющегося опыта отношений России и Франции приобретает особое значение.

В советско-французском культурном обмене в 20-е годы XX века значительное место занимали контакты в области литературы. Одной из конкретных форм сотрудничества в этой области было пребывание во Франции известных советских писателей, издание там их произведений. Однако до установления дипломатических отношений между СССР и Францией в 1924 г. поездки литераторов были достаточно редким явлением.

В 1922 г. и 1923 г. по пути в Америку и обратно во Франции останавливался поэт С. Есенин [8, с. 567]. Его пребывание в Париже вместе со своей женой А. Дункан (это было их свадебное путешествие) – один из самых малоизвестных периодов в жизни поэта. Однако известно, что в столице в их честь устраивались приемы, было организовано несколько вечеров поэзии Есенина, которая, кстати, французам была не совсем понятна. Тем не менее, французская пресса высоко оценила творчество поэта. А. Тупин в «Les Nouvelles littéraires» писал: «За исключением Толстого, Достоевского и Горького, ничего более оригинального в русской литературе Франция не знает» [19].

В 20-е годы неоднократно посещал французскую столицу поэт В. Маяковский. Художник Ю.П. Анненков, с которым он часто встречался в Париже, в своих воспоминаниях писал: «Маяковский очень любил Париж,

тяготел к Парижу. Переулки, площади, уличная оживленность, насыщенность художественной жизни, монпарнаские кафе, ночное освещение – обо всем этом он часто говорил со мной, не скрывая своих чувств» [1, с.188]. Впервые Маяковский посетил Париж в 1922 г. Большую помощь ему в оформлении визы оказал благодаря своим связям С. Дягилев. Художники Монпарнаса устроили прием по случаю приезда Маяковского. Поэт очень любил этот старый и веселый район Парижа, заходил в знаменитое кафе «Куполь» – там и сейчас в длинном списке знаменитых людей, посещавших это кафе, на почетной доске стоит имя Маяковского. В Париже советский поэт встречался с художниками М. Ларионовым, Н. Гончаровой, Р. Делоне, Ф. Леже, писателем Ж. Кокто, поэтом Р. Витраком. Художник Л. Гудиашвили, который жил тогда во Франции, писал: «Париж восхищался им, Мекка поэзии и искусства искала нового, и это новое Париж нашел в Маяковском. Для Парижа того времени он стал знаменем, и зная это, парижане увидели в его стихах» [10, с. 303]. Французская литературная газета посвятила статью творчеству «певца Революции», его «очевидному таланту» и «потрясающей оригинальности». А Маяковский, вернувшись из своей первой поездки во Францию, поместил в газете «Известия» ряд очерков о художественной жизни Парижа [20]. В 1925 г. В. Маяковский присутствовал на открытии советского павильона на Парижской международной выставке декоративного искусства, в организации которого принимал активное участие. За экспонировавшиеся на выставке рекламные плакаты с его текстами поэт был награжден серебряной медалью. В этом же году по дороге в Америку

Маяковский вновь останавливается на некоторое время в Париже. За это время, по словам Э. Триоле, он видел «несчетное количество людей искусства, видел и самый Париж с лица и изнанки» [10, с. 354, 358]. Итогом этих поездок Маяковского во Францию стал цикл стихов Париже. Он заканчивается коротким стихотворением «Прощание», последние строки его говорят: «Я хотел бы жить и умереть в Париже, если б не было такой земли – Москва».

В 1927 г. советский поэт встречался в Париже с известным французским художником П. Пикассо, с которым познакомился еще в 1914 г. Он посещал его мастерскую. Кроме того, В. Маяковский читал свои поэтические произведения в парижском кафе «Вольтер» на вечере, организованном «Союзом советских студентов во Франции» [16, с. 205, 209, 261].

Приезжая во Францию в 1928 и 1929 гг., Маяковский также неоднократно выступал с публичными чтениями своих стихов. М. Цветаева, жившая тогда в Париже, помогала ему в организации выступлений. Она кратко передавала французским слушателям содержание произведений, которые читал поэт. Во время своих посещений столицы Франции В. Маяковский неоднократно встречался с писателем И. Эренбургом, постоянно общался с сестрой своей близкой подруги, впоследствии известной французской писательницей, Э. Триоле, а в конце 1928 г. познакомился с ее мужем поэтом Л. Арагоном, который приоткрыл советскому поэту литературную жизнь Франции [10, с. 464-467; 16, с. 265]. Известно, что Маяковский сетовал на недостаточно высокий уровень литературных связей между Россией и Францией. Он предлагал издавать на русском языке произведения популярных французских писателей, на французском – русских авторов, основать газету или журнал, где представители двух стран могли бы печатать статьи по вопросам искусства и современности. «Легендарность» Маяковского, «исключительная судьба» «поэта миллионов» произвели тогда сильнейшее впечатление на Л. Арагона, повлияли на его идеологическое и творческое становление [13, с. 154].

С лета 1924 г. до конца 30-х годов Париж был домом для писателя И. Эренбурга и его семьи (жены – художницы Л. Козинцевой и дочери Ирины). Эренбург не считал свой отъезд из СССР эмиграцией и объяснял его лишь творческими целями. До Октябрьской революции писатель в течение нескольких лет жил во Франции, там у него были друзья и давние привязанности.

«Завсегдатай «Ротонды», привыкший пренебрежительно попыхивать трубкой среди пивных кружек и споров об искусстве», – этот автопортрет И. Эренбурга – писателя, проводящего целые дни за столиком парижского кафе, не совсем соответствует действительности. Парижские кафе не могли заменить писателю ни мастерских художников, ни редакций журналов, ни деловых встреч на самом разном уровне. Его можно было увидеть в советском посольстве, в редакции «С1arté» у А. Барбюса, на художественных выставках. Художники, литераторы, режиссеры – часть той среды, в которой

вращался И. Эренбург [14, с. 155, 167, 168]. Среди его друзей были художники Ф. Леже, П. Пикассо, архитектор Ле Корбюзье, писатели П. Мак-Орлан, Ж. Дюамель, Ж. Ромен, режиссеры Р. Клер, А. Ганс и др. Эренбург был лично знаком с такими видными представителями литературы Франции, как П. Валери, Ж. Сименон, Л. Арагон, А. Жид, Ф. Мориак, А. Мальро, Р. Деснос, Ж-Р. Блок, А. Барбюс, Ш. Вильдрак [16, с. 372, 450, 481-485, 487, 500].

На протяжении 20-х годов во Франции неоднократно издавались произведения И. Эренбурга. Французские журналы публиковали его статьи о русской литературе. В этот период писатель ни года не прожил в Париже безвыездно, он посещал также Вену, Прагу, Мадрид. В 1926 г. И. Эренбург приезжал в СССР. В Москве он выступил с несколькими докладами перед советской общественностью о современной французской литературе и новом французском кино [16, с. 475].

И. Эренбург ощущал двойственность своего положения за границей. Для эмигрантов он – красный, для некоторых французов – «око Москвы», для советских критиков – «буржуазный писатель, выполняющий социальный заказ эмигрировавшей интеллигенции». Однако на самом деле, И. Эренбург был одним из литераторов, который, как и его собратья в России, связанные со старой культурой А. Толстой, М. Булгаков, О. Мандельштам, искал свой путь в жизни и творчестве [14, с. 169]. Позднее в своих воспоминаниях о жизни во французской столице писатель напишет: «Париж многому меня научил, он раздвинул стены моего мира» [16, с. 121].

В исследуемый период дважды приезжал во Францию другой советский писатель, без творчества которого немислима сегодня ни советская, ни мировая литература и чье имя произносилось в 20-е годы в одном ряду с именами Г. Флобера и А. Франса, Н. Лескова и М. Горького – И. Бабель. Во время пребывания в Париже в 1925 г. писатель познакомился с художественной и литературной жизнью Франции – посещал выставки и музеи. Художник Ю.П. Анненков, который часто сопровождал И. Бабеля, впоследствии вспоминал: «Мы целыми днями блуждали по Парижу, развлекались на бульварных ярмарках, ... стреляли почти без промахов! – в гипсовые трубочки и; конечно, толкались на Монпарнасе» [1, с. 299]. В 1927-1928 гг. И. Бабель вновь посещает Францию. Семейные обстоятельства побудили писателя совершить эту поездку. Во Франции жила его первая семья. Кроме столицы, некоторое время писатель жил также и на юге Франции в Марселе. Однако, даже в любимой им стране он тосковал по родине. И. Бабель писал в октябре 1927 г. И.Л. Лившицу из Марселя: «Духовная жизнь в России благородней. Я отравлен Россией, скучаю по ней, только о России и думаю» [2, с. 255]. И в другом письме: «Несмотря на тоску мою по России – в Париже хорошо бы жить, если бы чуточку больше денег. Я не привык к такому скудному существованию и развернуться никак не могу. Очень мало денег... Жить здесь в смысле индивидуальной сво-

боды превосходно, но мы – из России – тоскуем по ветру больших мыслей и больших страстей» [2, с. 260]. Тем не менее, такие обстоятельства, как ностальгия по родине, материальные затруднения, не могли помешать И. Бабелю продолжить во Франции плодотворную работу по созданию своих литературных сочинений, заниматься сбором материалов для них. В Париже была опубликована книга писателя «Конармия». Анализируя этот роман, Р. Моблан отмечал бесспорное влияние французского натурализма, Флобера и Мопассана на искусство Бабеля [18].

В 1925 г. в Париже и других западноевропейских городах побывала группа украинских пролетарских писателей – В. Полищук, П. Тычина, О. Досвитный. Они установили связь с «левыми» литераторами Запада, а также проделали большую работу в области популяризации революционной украинской литературы в европейских рабочих кругах [12]. На страницах «L'Humanité» писатели рассказали о научном и культурном строительстве в России и на Украине.

В 20-е годы с литературной жизнью Франции знакомилась также и советские писатели О. Форш, В. Лидин, Н. Никитин, М. Долинов, поэты В. Инбер, Н. Асеев, А. Безыменский, А. Жаров, И. Уткин, критик В. Полонский. Они выступали с докладами на литературные темы, участвовали в вечерах, где читали свои произведения, встречались с представителями французской литературы и искусства [2, с. 266-267, 283; 16, с. 483; 27]. В. Инбер и В. Лидин поделились своими впечатлениями об увиденном во Франции в ряде статей, опубликованных на страницах «Известий».

Исключительно важное значение придавал развитию советско-французских культурных связей полпред СССР во Франции Х. Раковский. При этом, стремясь к тому, чтобы использовать эти связи для пропаганды большевистской идеологии, он проявлял завидные для советских государственных деятелей той поры широту взглядов, уважение к другим мнениям и вкусам. Полпредство СССР стало при Раковском основным центром советско-французского культурного общения. Советский полпред всячески содействовал творческим контактам, выступлениям перед французской публикой, профессиональной деятельности во Франции целого ряда советских писателей, художников, актеров, которые в 1925-1927 гг. находились в этой стране. Так, в связи с тем, что летом 1927 г. в Париже оказалась целая группа советских писателей, Раковский дал в полпредстве обед в их честь. Присутствовали И. Эренбург, О. Форш, В. Лидин, Э. Триоле и др. В числе приглашенных деятелей французской культуры были известные писатели А. Барбюс, Р. Мартен дю Гар, Ж-Р. Блок и др. Советский полпред выступил с теплым приветствием. Эренбург рассказал о творчестве приехавших писателей. С ответным словом выступил Барбюс, а затем советские и французские литераторы говорили о необходимости установления тесной связи между писателями обеих стран [3, с. 342].

В годы революции и гражданской войны из России

уехало большое количество представителей научной и художественной интеллигенции, в т.ч. и литераторы. Некоторые из них спустя годы все же вернулись на родину. В 1920 г. уехал во Францию А. Куприн – писатель с мировым именем, внесший весомый вклад в развитие русской гуманистической культуры. Среди причин, заставивших его покинуть родину было и опасение возможных неприятностей, и страх не найти себе места в новом мире, и чувство своей ненужности в нем. Однако писатель не сумел адаптироваться за рубежом. Безусловно, большую роль сыграло ухудшение здоровья писателя, тяжелое материальное положение (во Франции Куприн писал мало, а то, что писал, не имело коммерческого успеха у публики). Но главной причиной была его тоска по России. В одном из писем А. Куприн писал: «Теперь все чаще и чаще возвращаюсь воспоминаниями к Москве Боль и тоска по родине не проходят, не притерпеваются, а все гуще и глубже...» [9, с. 15]. Чувством ностальгии по родине, грусти об ушедших молодости, здоровье проникнуто единственное крупное произведение, созданное Куприным за границей – роман «Юнкера». Во Франции были изданы многие произведения писателя, написанные в дореволюционной России («Поединок», «Гранатовый браслет» (1922 г.), «Яма» (1923 г.), «Олеся» (1925 г.) и др.) Они получили высокую оценку деятелей французской литературы. «Я восхищен разносторонностью Вашего литературного гения и Вашей глубокой человечностью. Вы обладаете, в особенности, редким и очень характерным даром, заставляя оживать на страницах книг целые коллективы людей. Это-то и говорит о Вас как о человеке, который может подняться над великими достижениями эпохи и видеть сквозь них», – отмечал Р. Роллан в письме А. Куприну в июле 1923 г. [9, с. 396]. Писатель Э. Жалу в «Les Nouvelles littéraires» от 14 мая 1925 г. указывал на то, что Куприн больше других русских писателей находится под влиянием французской литературы, и особенно Мопассана. Мечта писателя о возвращении домой сбылась, но увы слишком поздно. Он умер в 1938 г., прожив в родной стране немногим больше года.

С 1919 г. по 1921 г. жил в Париже, а затем Берлине другой выдающийся советский писатель А.Н. Толстой. Этот период, самый тяжелый в жизни писателя, по его позднему признанию, время невыносимо трудной разлуки с родиной, оказался, однако, для него весьма насыщенным творчески. В эти годы был написан роман «Хождение по мукам», задумана великодушная книга «Детство Никиты», роман «Аэлита» и др. И. Эренбург в своих воспоминаниях писал: «Две страсти жили в этом человеке: любовь к своему народу и любовь к искусству. Он скорее почувствовал, чем логически понял, что писать вне России не сможет» [15, с. 173]. В 1923 г. Толстой вернулся в советскую Россию.

Не менее важны для международных контактов советского государства были приезды в СССР видных деятелей литературы Франции, после которых, как правило, публиковались книги, рассказывавшие об увиденном.

В сентябре 1927 г. в СССР приехал А. Барбюс – руководитель литературного отдела «L’Humanité», лауреат Гонкуровской премии (1916 г.). В Москве французский писатель участвовал в торжествах по случаю 10-летия Октябрьской революции, встречался с представителями прессы, общественных, профсоюзных, литературных организаций, посетил Совкино, театры, музеи, предприятия. Он познакомился с жилищным строительством рабочих фабрики «Моссукуно», присутствовал на состязаниях Красной конницы. При осмотре архитектурных и исторических памятников столицы наиболее сильное впечатление на А. Барбюса произвели Мавзолей Ленина, собор Василия Блаженного и Кремлевская стена [31]. Писатель побывал также в Институте К. Маркса и Ф. Энгельса. Дружеские отношения связывали А. Барбюса с директором этого института академиком Д.Б. Рязановым.

В связи с пребыванием в СССР французского писателя Всесоюзное общество культурных связей с заграницей (ВОКС) устроило несколько вечеров. В Колонном зале Дома союзов Барбюс прочел доклад на тему «Белый террор и опасности новой войны», а в Большом зале Консерватории состоялось чествование французского гостя московскими артистами и писателями [31]. В Москве французский литератор встречался с И.В. Сталиным, наркомом просвещения А.В. Луначарским. Он посетил также ряд советских городов – Ленинград, Тифлис, Харьков и др., чтобы на месте ознакомиться с решением советской властью национального вопроса. Всюду, где бы А. Барбюс ни бывал, самые высокопоставленные лица встречали его как почетного гостя, принимали с официальными почестями.

Однако главной целью визита А. Барбюса в СССР было получение ответа по поводу его проекта издания еженедельного журнала «Монд», рассчитанного не столько на коммунистические, сколько на «сочувствующие» коммунистическим идеям широкие массы интеллигенции. Проект был одобрен руководителями Французской коммунистической партии (ФКП) [23, р. 207, 230]. НКВД СССР также тщательно изучил и подготовил данный вопрос. Во время встречи писателя с Г.В. Чичериным был высказан ряд замечаний и предложений по поводу программы и содержания журнала. В сообщении полпреду СССР во Франции Х. Раковскому в ноябре 1927 г. нарком отметил, что «тактика по отношению к интеллигенции должна быть весьма гибкой, но программа должна быть партийная...» [24]. Журналу «Монд» придалось большое значение в деле пропаганды идей коммунизма и социалистической революции. В другом сообщении Г.В. Чичерина И.В. Сталину говорилось: «В настоящее время, когда нашей главной задачей является ведение контркомпании против наших противников, этот еженедельник может сыграть весьма серьезную роль» [24]. В сложившейся в данный период политической ситуации, СССР было необходимо привлечь мировую интеллигенцию на свою сторону и для этого был необходим А. Барбюс и его журнал. Для

некоторой маскировки и придания «Монд» характера беспартийного издания было решено отвести на его страницах значительное место литературе и искусству, а также привлечь к работе в журнале видных деятелей мировой культуры [24]. Первый номер «Монд» вышел в июне 1928 г. Свое согласие сотрудничать в журнале дали такие крупнейшие представители мировой науки, литературы и искусства, как А. Эйнштейн, Э. Синклер, Л. Франк, И. Бабель, Ф. Нансен, М. Горький, И. Эренбург, П. Коган, В. Маяковский, В. Мейерхольд, Д. Мило, П. Ланжевен, И. Павлов, Д. Ривера, Р. Клер и др. ВОКС снабжало «Монд» статьями и материалами об СССР. Французские исследователи В. Лупан и П. Лорен обнаружили документы, которые доказывают то, что не только программа и тактика издания А. Барбюса разрабатывалась и направлялась в Москве, но и то, что журнал финансировался советской стороной. Они утверждают: «... Барбюс обменял свою поддержку сталинскому режиму на субсидии для своего журнала «Монд», который официально считался независимым» и «действуя таким образом, он становится агентом иностранного государства» [22, с. 167, 168, 172]. Однако, следует сказать, что в силу разных обстоятельств жизнь прокоммунистического издания оказалась недолгой и в середине 30-х годов «Монд» прекратил свое существование.

В 1928 г. А. Барбюс вновь побывал в Советском Союзе. Он продолжил свое знакомство с культурной и общественной жизнью Москвы и других советских городов, встречался с ответственными государственными и партийными деятелями, прежде всего, по поводу издания руководимого им еженедельника «Монд». В течение этой поездки французский писатель завершает работу над своей книгой «Voici ce qu'on a fait de la Géorgie» («Вот что сделали с Грузией»), начатую еще во время своего первого путешествия по СССР. Это произведение было опубликовано в 1929 г. в парижском издательстве Flammarion. Кроме того, находясь в советской стране, А. Барбюс написал несколько статей, которые легли в основу его второй книги об СССР – «Russie» («Россия»), вышедшей в свет в том же издательстве в 1930 г. В своих работах А. Барбюс довольно лестно отзывался обо всем увиденном в Советском Союзе. Есть в них и критика, однако не вскрывающая причин становления тоталитарного режима в СССР. Негативные стороны советской жизни писатель оправдывает трудными условиями построения социализма, пагубным влиянием «пережитков» прошлого [23, с. 207-208, 211]. Барбюс, как и многие современные ему идеалисты-коммунисты, хотел видеть в СССР флагмана социалистических преобразований в мире. О теневых сторонах и о цене строительства социализма в СССР он ничего не знал, их от него тщательно скрывали. Искренне обманываясь сам, Барбюс обманывал и своих читателей во Франции, особенно тех, кто верил в торжество победы социализма во всем мире.

В числе делегатов от Франции, принявших участие в торжественном праздновании 10-й годовщины Октябрьской революции в 1927 г. в Москве, был фран-

цузский писатель, один из основателей ФКП, друг и соратник А. Барбюса, главный редактор «L'Humanité» П. Вайян-Кутюрье. По возвращении во Францию, писатель поместил на страницах газеты серию очерков о своем пребывании в СССР [5].

В 1927 г. около двух месяцев с культурными достижениями СССР знакомился французский писатель Ж. Дюамель, принадлежащий «к славнейшим именам современной европейской интеллигенции», неоднократно выступавший «против особо вопиющих преступлений современной буржуазно-капиталистической культуры» [4]. В поездке писателя сопровождал его друг – поэт Л. Дюртен. Программа пребывания французских литераторов в Москве была довольно насыщенной. Они посетили музеи и театры, учреждения Наркомздрава. Союзом писателей СССР было устроено чествование Ж. Дюамеля и Л. Дюртена, а Государственная Академия художественных наук (ГАХН) организовала вечера, посвященные отдельно каждому писателю. В помещении театра Мейерхольда Ж. Дюамель выступил с докладом о французском театре. Некоторое время французские гости провели в Ленинграде. Они побывали в Академии наук СССР, в Публичной библиотеке, на кинофабрике, осмотрели музеи. Ж. Дюамель и Л. Дюртен познакомились также с работой Госиздата. Там писателям были вручены экземпляры их произведений на русском языке. ЛО ВОКС устроило в Доме печати чтение доклада Ж. Дюамеля на тему «Современная литературная Франция» [28]. По возвращении на родину Ж. Дюамель и Л. Дюртен опубликовали впечатления о своей поездке в Советский Союз. В 1927 г. в Париже вышла книга Ж. Дюамеля «Le voyage de Moscou» («Путешествие в Москву»), в которой он также рассказывает об увиденном в Советском Союзе.

И. Эренбург неоднократно встречался в Париже с Л. Дюртеном после его возвращения из СССР. Он в последствии вспоминал, что французский поэт «говорил о нашей стране приветливо, чуть снисходительно, пытаясь оправдать все, что ему не понравилось, не только особенностями русской истории, но и загадочностью «славянской души» [16, с.483]. Впечатления о пребывании в советской стране были изложены Л. Дюртеном в книге «L'autre Europe» («Иная Европа») и частично напечатаны в журнале «L'Europe» и «La Nouvelle Revue Française».

В этом же году шесть недель провели в Советском Союзе известный французский политический писатель А. Фабр-Люс и начинающий французский поэт-беллетрист А. Бюклер. За это время писатели много путешествовали по советской стране, они побывали в Москве, Ленинграде, Одессе, Саратове, Самаре, Баку, Тифлисе и некоторых городах Крыма. А. Фабр-Люс и А. Бюклер старались как можно детальнее изучить вопросы национальной и культурной политики в СССР, социально-бытовые условия жизни советских людей [29]. Вернувшись во Францию, Бюклер рассказал о путешествии по СССР на страницах «Les Nouvelles littéraires». «Опасное путешествие для того времени, но, напротив, мы приехали в Москву в мирной атмосфере

НЭПа, мы смогли ездить от Ленинграда то Тифлиса почти также легко, как во времена Николая II», – писал он впоследствии [17, с. 87]. Фабр-Люс опубликовал книгу «La Russie 1927» («Россия 1927»).

Осенью 1928 г. по приглашению ГАХН для участия в праздновании 30-летия МХАТ в СССР приезжал известный французский поэт и драматург Ш. Вильдрак. По окончании юбилейных торжеств поэт знакомился с культурной жизнью Москвы и Ленинграда. Кроме того, Французская светская миссия, ГАХН, ВОКС и Всероссийский Союз писателей устроили в столице два доклада Ш. Вильдрака о современной французской литературе. Во время этих выступлений поэт читал, главным образом, свои произведения. Французский литератор остался доволен приемом, оказанным ему в Советском Союзе и сохранил хорошие воспоминания о стране Советов [30].

С августа 1925 г. по февраль 1926 г. с целью изучения современного положения женщин в СССР находилась французская писательница и журналистка Э. Госс-Вайян. По возвращении на родину она поместила во французских журналах ряд статей о социальной и культурной жизни советской страны [25, 26].

В большинстве своем французские писатели, побывавшие в СССР, оказались обманутыми картиной увиденного. Пораженные масштабом картины преобразований, трудовым энтузиазмом советских людей, абсолютное большинство которых искренне верило в возможность построения социализма и ради этого готово было терпеть лишения и невзгоды, они так и не смогли заглянуть за парадный фасад сталинских пятилеток. И трудно их осуждать за это. Искренняя вера в то, что они видели, преподносилась зарубежным друзьям советской официальной пропагандой, многие представители которой, в свою очередь оказались обманутыми своими вождями, сделала свое дело. Поэтому произведения французских писателей об СССР тех дней в современной обстановке могут восприниматься как творения убежденных людей своего времени.

Немало хорошего, искреннего и дружеского писал о советской стране известный французский писатель Р. Роллан, которого связывали с Россией давние узы дружбы и творчества. К сожалению, в 20-е годы из-за состояния здоровья писатель не смог приехать в СССР. Тем не менее, в 1926 г. к 60-летию со дня рождения Р. Роллана музей Л.Н. Толстого в Москве устроил небольшую выставку, посвященную взаимоотношениям французского писателя с Л.Н. Толстым. На экспозиции были представлены письма, портреты, книги Р. Роллана на французском и русском языках. Еще будучи молодым студентом Роллан обратился к Толстому с письмом, в котором просил научить его «как жить и работать» [6].

В 20-е годы в СССР отмечались юбилеи знаменитых французских писателей. Так, в 1922 г. по случаю 300-летия со дня рождения Мольера в Колонном зале Дома союзов прошел торжественный вечер, на котором выступили видные деятели советской литературы и искусства [11]. В 1928 г. к 150-летию со дня смерти

Вольтера в Центральном Доме ученых в Ленинграде были организованы выставка и вечер, в котором приняли участие различные научные учреждения города [7]. В том же году во Франции широко отмечалось 100-летие со дня рождения Л.Н. Толстого. Там был создан специальный комитет под председательством видного ученого П. Буайе. Деятельность комитета была направлена, прежде всего, на публикацию перевода четырех «Книг для Чтения» Толстого [21]. Столичные издания также не могли обойти молчанием этот юбилей. Специализированная литературная газета «Les Nouvelles littéraires» посвятила великому русскому писателю ряд статей («Толстой и семья», «Толстой-драматург», «Искусство Толстого» и др.), опубликовала неизданные воспоминания М. Горького о встречах с ним. «L'Humanité» рассказала читателям о толстовских торжествах в Москве, поместила публикации о жизни и творчестве писателя. Журнал «L'Europe» свой номер от 15 июля со статьями М. Парижанина, С. Цвейга,

Ж.-Р. Блока и др. также посвятил юбилею Толстого.

Таким образом, в 20-е годы XX века советско-французские литературные связи носили постоянный характер и осуществлялись, главным образом, в форме визитов советских писателей во Францию и представителей французской литературы в СССР.

Важную роль в деле ознакомления французской интеллигенции с советской действительностью, преобразованиями новой России играли поездки французских литераторов в СССР, издание ими во Франции своих воспоминаний, хотя и содержащих в большинстве своем не соответствующую реальности информацию. Ничего не зная о теневых сторонах строительства социализма в СССР, обманутые картиной увиденного французские писатели предоставляли ложные сведения своим читателям и таким образом способствовали распространению и идеализации идей большевизма на Западе.

Библиографический список

1. Анненков Ю.П. Дневники моих встреч: Цикл трагедий. М., 1991.
2. Бабель И. Сочинения в 2 т. М., 1990. Т.1.
3. Головкин В.А., Станчев М.Г., Чернявский Г.И. Между Москвой и Западом: Дипломатическая деятельность Х.Г. Раковского. Харьков, 1994.
4. Известия. 1927. 24 марта
5. Известия. 1927. 22, 23 ноября
6. Информационный бюллетень ВОКС. 1926. №9. С.16
7. Информационный бюллетень ВОКС. 1928. №30-31. С.16
8. Куняев С.Ю., Куняев С.С. Сергей Есенин. М., 1995.
9. Куприн А.И. Избранное. Приложение: К.А. Куприна. Из книги «Куприн- мой отец». М., 1988.
10. Михайлов А.А. Точка пули в конце. Жизнь Маяковского. М., 1993.
11. Правда. 1922. 27 января
12. Правда. 1925. 22 февраля
13. Рабинович Г.Б. Маяковский во французской литературе и литературно-художественной критике. М., 1984.
14. Рубашкин А. Илья Эренбург: Путь писателя. Л., 1990.
15. Скобелев В. В поисках гармонии: Художественное развитие А.Н. Толстого. 1907-1922. Куйбышев, 1981.
16. Эренбург И.Г. Люди, годы, жизнь. Воспоминания в 3т. М., 1990. Т.1.
17. Veuclet A. De Saint-Petersbourg à Saint-Germain-des-Près: Souvenirs. P., 1980.
18. La Nouvelle Revue Française. 1929. №184. С.125.
19. Les Nouvelles littéraires. 1923. 20 janvier
20. Les Nouvelles littéraires. 1923. 19 mai; Известия. 1923. 6 февраля.
21. Les Nouvelles littéraires. 1928. 7 janvier
22. Loupan V., Lorrain P. L'argent de Moscou. L'histoire la plus secrète du PSF. P., 1994.
23. Relinger J. Henri Barbusse. Ecrivain combattant. P., 1994.
24. АВП РФ. Ф. 0136. П.138. Д.569. Л.2,4,5; Д.572. Л.16.
25. АВП РФ. Ф. 197. П.11. Оп.3. Д.134. Л.9.
26. ГАРФ. Ф.5283. Оп.7. Д.1. Л.196.
27. ГАРФ. Ф.5283. Оп.1. Д.64. Л.19; Д.81. Л.94; Д.121. Л.185; Оп.2. Д.32. Л.90, 101; Оп.9. Д.21. Л.301; Д.38. Л.194.
28. ГАРФ. Ф.5283. Оп.7. Д.7. Л.46.
29. ГАРФ. Ф.5283. Оп.7. Д.7. Л.8.
30. ГАРФ. Ф.5283. Оп.7. Д.9. Л.161; Оп.9. Д.38. Л.156.
31. РГАСПИ. Ф.495, Оп.99. Д.21. Л.146,147; Д.22. Л.152-156.

References

1. Annenkov Y.P. Diaries of my meetings: Cycle of tragedies. M., 1991.
2. Babel I. Works in 2 vol. M., 1990. Vol.1.
3. Golovko V.A., Stanchev, M.G., Chernyavsky G.I. Between Moscow and the West: Kh. G. Rakovsky's diplomacy. Kharkiv, 1994.
4. Izvestia. 1927. 24 of March
5. Izvestia. 1927. 22, 23 of November
6. Newsletter of VOKS. 1926. №9. P.16
7. Newsletter of VOKS. 1928. №30-31. P.16
8. Kuniaev S.Y., Kuniaev S.S. Sergey Yesenin. M., 1995.

9. *Kuprin A.I.* Favorites. Appendix: C. A. Kuprina. From the book «Kuprin - my father». M., 1988.
 10. *Mikhailov A.A.* The point of the bullet in the end. The Life of Mayakovsky. M., 1993.
 11. Pravda. 1925. 22 of February.
 12. Pravda. 1922. 27 of January
 13. *Rabinovich G.B.* Mayakovsky in French literature and literary criticism. M., 1984.
 14. *Rubashkin A.* Ilya Ehrenburg: the writer's way. L., 1990.
 15. *Skobelev V.* In search of harmony: the Artistic development of A.N. Tolstoy. 1907-1922. Kuibyshev, 1981.
 16. *Ehrenburg I.G.* People, years, life. Memories in 3 vol. 1990. Vol.1.
 17. *Beucler A.* From Saint-Petersbourg to Saint-Germain-des-Près: Souvenirs. P., 1980.
 18. La Nouvelle Revue Française. 1929. №184. P.125.
 19. Les Nouvelles littéraires. 1923. 20 of January
 20. Les Nouvelles littéraires. 1923. 19 of May, Izvestia.1923. 6 of February.
 21. Les Nouvelles littéraires. 1928. 7 of January
 22. *Loupan V., Lorrain P.* The money of Moscow. The most secret history of the PSF. P., 1994.
 23. *Relinger J.* Henri Barbusse. Writer fighter. P., 1994.
 24. Archive of foreign policy of the Russian Federation. F. 0136. Case 138. File 569. Pp.2, 4, 5; File 572. P.16.
 25. Archive of foreign policy of the Russian Federation. F. 197. Case 11. Inv.3. File 134. P.9;
 26. State Archive of the Russian Federation. F.5283. Inv.7. File 1. P.196.
 27. State Archive of the Russian Federation. F.5283. Inv.1. File 64. P.19; File 81. P.94; File 121. P.185; Inv.2. File 32. Pp.90, 101; Inv.9. File 21. P.301; File 38. P.194.
 28. State Archive of the Russian Federation. F.5283. Inv.7. File 7. P.46.
 29. State Archive of the Russian Federation. F.5283. Inv.7. File 7. P.8.
 30. State Archive of the Russian Federation. F.5283. Inv.7. File 9. P.161; Inv.9. File 38. P.156.
 31. RGASPI. F.495, Inv.99. File 21. Pp.146, 147; File 22. Pp.152-156.
-
-

НИКИФОРОВ В.А.

доктор юридических наук, зав. кафедрой международного права и международного частного права, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: nikiforov-a@yandex.ru

NIKIFOROV V.A.

Doctor of Law, Head of the Department of International and Private International Law, Orel State University
E-mail: nikiforov-a@yandex.ru

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СЛОЖНОСТРУКТУРНЫХ КОМПЛЕКСОВ НОРМ,
СОЗДАВАЕМЫХ ДЛЯ РЕГУЛИРОВАНИЯ МИРОВОГО ТОРГОВОГО ОБОРОТА**

**TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF COMPLEX STRUCTURAL COMPLEXES OF NORMS
CREATED FOR REGULATION OF THE WORLD TRADE TURNOVER**

В статье рассматривается одна из актуальной проблем современного международного права – тенденций развития сложноструктурных комплексов норм, создаваемых международными организациями для регулирования мирового торгового оборота, исследуются вопросы становления механизмов международно-правового регулирования мирового торгового оборота, определяются предмет и структура международного правового механизма регулирования мирового торгового оборота, тенденции международно-правового регулирования международных межправительственных организаций (ММПО) мирового торгового оборота, тенденции взаимодействия международного и национального права в механизме правового регулирования мирового торгового оборота в условиях глобализации.

Ключевые слова: мировой торговый оборот, международное торговое право, международные межправительственные организации, сложноструктурные комплексы норм.

In the article one of the most urgent problems of modern international law is considered: the tendencies in the development of complex-structural complexes of norms created by international organizations to regulate world trade, the formation of mechanisms for the international legal regulation of world trade, the subject and structure of the international legal mechanism for regulating world trade, tendencies in international legal regulation of international intergovernmental organizations (PIO) of the world trade turnover, the tendency of interaction of international and national law in the mechanism of legal regulation of world trade turnover in the conditions of globalization.

Keywords: world trade turnover, international trade law, international intergovernmental organizations, complex-structural complexes of norms.

Международное торговое право складывалось исторически из торговых обычаев, закрепленных впоследствии в Торговых кодексах, затем стали заключаться двусторонние договоры, и лишь во второй половине XX века появилась тенденция к многостороннему регулированию.

Необходимость комплексного изучения правового регулирования международной торговой деятельности обосновывается в трудах Г.Ф. Шершеневича [11], К.М. Шмиттгоффа [12], А.С. Комарова [3], международного экономического права – в исследованиях И.И. Лукашука [4; 5], А.Я. Капустина [1; 2], В.М. Шумилова [13; 14].

В развитии мировой торговли и международного торгового права можно выделить следующие этапы:

– итальянский (XI – первая половина XV века) характеризуется господством сословных начал, торговое право выражается всецело в обычаях, которые различались по местностям. Ведущую роль в становлении торговых обычаев играла в тот период Италия, выпол-

няющая роль посредницы между Западной Европой и Азией;

– французский период (вторая половина XV века – до середины XIX века) ознаменовался появлением Французского торгового кодекса, который получил широкое распространение во многих странах Европы, прежде всего Италии, Швейцарии, Бельгии, Голландии и др.;

– германский (середина XIX века – 1870 г.) период ознаменовался правовым и экономическим объединением различных германских княжеств, вдохновленных совместной защитой отечества от Наполеона, появлением таможенных союзов, попыток кодификации торгового права;

– британский (с 1870 по 1918 г.г.) период, связанный с формированием предпосылок будущей глобализации международной торговли;

– англо-американский (с 1918 по 1945 г.г.) период ознаменовался тем, что многие тенденции в развитии торговых отношений и торгового права, зародившиеся в «британский» период, получили свое развитие на

данном историческом этапе, но главенствующую роль в формировании направлений международного торгово-экономического развития ведущих стран мира стали играть два государства: Великобритания и США;

– период (с 1946 – 90-е г. XX в.) экономического противостояния («холодной войны») социалистической и капиталистической мировых систем;

– период глобализации (с 90-г.г. XX в. по настоящее время) – новый этап в развитии международных торговых отношений, ознаменовавшийся созданием Всемирной торговой организации – ВТО.

Подробнее о периодизации международного торгового права мы говорим в работах «Исторические этапы и тенденции развития международного торгового права» [6], «К вопросу о периодизации этапов развития международного торгового права» [7].

В настоящее время относительно высокая доля внешнего рынка к валовому внутреннему продукту – прямое следствие кризисного состояния и слабости внутреннего рынка. Развитие последнего – главное условие постепенного перехода от нынешней сырьевой к более эффективной международной специализации российской экономики. А это потребует, в свою очередь, соответствующих изменений в действующем законодательстве РФ, регулирующем внешнеторговую деятельность России, что отчасти уже происходит.

Анализ предмета МТП (международных торговых отношений) продемонстрировал, что на их состояние и развитие оказывают влияние как общие закономерности международных экономических отношений (сохранение экономического неравенства между государствами, углубление взаимозависимости между государствами, появление экономической многополярности и др.), так и тенденции, свойственные собственно международным торговым отношениям (неравенство торговых потенциалов государств и маргинализация наименее развитых стран, нестабильность и неустойчивость цен на сырьевых и сельскохозяйственных рынках, а также возникновение ограничений и диспропорций на последних, обеспечение доступа к рынкам, расширение либерализации торговли и тенденция к обеспечению ее справедливых условий и к регионализации мировой торговли и др.) Действие общих для международных экономических и международных торговых отношений закономерностей позволяет предположить наличие и общих международно-правовых начал их регулирования, и в то же время высокой степени самостоятельности отдельных институтов МТП.

Можно предложить следующую развернутую систему принципов, регулирующих основы международных торговых отношений:

Основные принципы международного права (суверенное равенство, неприменение силы или угрозы силой, мирное урегулирование международных споров и др.) играют важную роль системообразующего ядра для международного торгового права, а некоторые из основных принципов оказывают непосредственное воздействие на процесс формирования норм и принципов

МТП. Это принципы сотрудничества, добросовестного выполнения международных обязательств и всеобщего уважения прав человека и основных свобод.

Специальные принципы международного торгового права определяют основы международных торговых отношений. Некоторые из них перекликаются с принципами международного экономического права. К ним можно отнести принципы суверенитета государств над своей экономической деятельностью и природными ресурсами, недискриминации, солидарности всех государств, взаимности, транспарентности, осуждение демпинга, принципы справедливости, взаимозависимости, общей заинтересованности и оказания содействия развитию. Большое значение для регулирования торговых отношений имеют основанные на принципах правовые режимы: режим наибольшего благоприятствования, национальный режим, преференциальный режим, особый и дифференцированный режим.

Кроме того, к специальным принципам международного торгового права относятся принцип свободы торговли и обеспечения всеобщего участия в ней, принцип либерализации международной торговли и обеспечения справедливого доступа к многосторонней торговой системе, принцип свободы заключения региональных торговых соглашений (РТС) о региональной экономической интеграции на основе обеспечения их согласованности с принципами многосторонней торговой системы, принцип учета приоритетов и особых потребностей развивающихся стран, принцип ограничения или запрещения односторонних мер экономического принуждения, включая односторонние санкции.

Международное торговое право имеет свои вспомогательные принципы (свободного доступа к открытым морям, предпочтительного применения непосредственно действующих (материальных) международно-правовых норм, международного торгового арбитража и др.).

Глобализация усложняет управление не только национальным обществом, но и международной системой. Государствам приходится совместно решать не просто международные проблемы, но и те задачи, которые ещё вчера были чисто внутренними, а сегодня они приобретают международный характер. Всё больший объём общественных отношений выходит за пределы государственных границ, и их регулирование возможно лишь путём взаимодействия различных государств и международных организаций.

Для решения глобальных проблем необходимо обеспечить достаточно высокий уровень управления мировой системой в целом. Отсюда неизбежность роста роли универсальных международных межправительственных организаций (ММПО), расширения их полномочий и повышения эффективности деятельности. Многосторонние механизмы начинают играть ведущую роль в отношении вызовов и возможностей, порождаемых глобализацией.

В условиях глобализации экономики и международных торговых отношений отмечается возрастающее

количество международных межправительственных организаций, которые вовлекаются с разной степенью интенсивности в решение международно-правовых проблем международной торговли путем реализации своих нормотворческих, контрольных, посреднических, консультативных, оперативных, информационных функций. В этих условиях самостоятельное и самодостаточное значение приобретает научная типологизация международных организаций, реализующих свою нормотворческую функцию в сфере международной торговли, которая позволяет сформулировать институционно-правовую модель мировой торговли.

Мы предлагаем следующую классификацию ММПО, влияющих на формирование международного торгового права и его отдельных институтов и норм.

Международные организации универсального характера:

ООН – это центральное ядро международной институциональной системы, которая способствует поддержанию международного правопорядка в международных торговых отношениях: через акты «мягкого права» она формирует цели и принципы МТП (Генеральная Ассамблея и ЭКОСОС), через проекты конвенций, типовых законов и правил содействует прогрессивному согласованию и модернизации права международной торговли (ЮНСИТРАЛ), через разработку конвенций, рекомендательных актов (актов мягкого права) содействует правовому обеспечению международного сотрудничества в целях развития (ЮНКТАД).

ВТО как специализированная ММПО, формирующая международную торговую систему путем заключения многосторонних соглашений, направленных на осуществление сокращения тарифов и иных барьеров торговле и на ликвидацию дискриминационных мер в международной торговле.

Международный институт унификации частного права (УНИДРУА) осуществляет деятельность по правовой унификации путем разработки единообразных норм в виде проектов международных конвенций.

Иные универсальные ММПО, влияющие на правовое регулирование отдельных аспектов международной торговли (МВФ, МОТ, ЮНЕСКО и некоторые другие специализированные учреждения ООН).

Международные региональные организации, в которых участвует Россия:

Международные организации прединтеграционного типа – это, прежде всего, СНГ, выполняющее функции координации национальной политики и содействия развитию главным образом взаимной торговли государств-членов, а также ШОС, которая развивается в том же направлении.

Международные организации интеграционного типа – ЕврАзЭС и активно формируемый в рамках последнего Таможенный союз России, Белоруссии и Казахстана, на основе которого к 2012 году планируется создать единое экономическое пространство (особую модель общего рынка).

Отсутствие единой институциональной системы фор-

мирования норм международного торгового права (МТП), контроля за обеспечением их соблюдения и регулирования международных торговых споров, является одной из самых фундаментальных характеристик и проблем современной международной торговой системы, создающей риски фрагментации МТП и несогласованности различных элементов механизма правового регулирования мировой торговли.

Анализ нормативных и правовых актов ММПО, направленных на регулирование международных торговых отношений, позволяет предложить следующую их классификацию:

Акты мягкого права, имеющие рекомендательный характер и оказывающие влияние на формирование нормативных моделей поведения.

- Резолюции ММПО (декларации ООН, ВТО, международных форумов);
- Типовые законы ММПО (ЮНСИТРАЛ);
- Комментарии ЮНСИТРАЛ,
- Рекомендации ЮНСИТРАЛ,
- Наборы согласованных в многостороннем порядке справедливых принципов и норм (ЮНКТАД).

Характеризуются различным «удельным весом» в мировом торговом правопорядке, «мягким» регулирующим воздействием на участников международных торговых правоотношений, отсутствием юридической ответственности за несоблюдение тех или иных положений, этическими и политико-моральными основаниями обязательности исполнения.

Международные договоры.

– Учредительные акты международных организаций (Устав ООН, Устав ВТО, Устав УНИДРУА). Содержат обязательства для государств-членов, чаще всего формулируют цели и принципы МТП в сфере деятельности соответствующей ММПО, формируют основы международного торгового правопорядка.

– Международные соглашения по отдельным торговым вопросам (ГАТТ, ГАТС и др.), носят обязательный характер для государств-участников, не только создают международно-правовые обязательства государств, но и оказывают воздействие на их внутренние правовые системы.

– Международные договоры о торговых преференциях для развивающихся государств, содержат международно-правовые обязательства определенных групп государств, оказывают влияние на внутренние правовые системы государств-участников.

– Международные соглашения по торговле отдельными видами товаров, содержат международно-правовые обязательства государств.

– Международные соглашения по отдельным вопросам международной торговли (Конвенция ООН об уступке дебиторской задолженности и международной торговле 2001 г.), содержат международно-правовые обязательства по имплементации согласованных норм и правил во внутренние правовые системы государств.

– Международные конвенции по модернизации, гармонизации и унификации внутреннего права госу-

дарств по имплементации унифицированных норм во внутренних правовых системах.

Различное регулирующее воздействие международных торговых договоров во внутренние правовые системы государств-участников позволяет классифицировать их на договоры, реализующиеся преимущественно в межгосударственных отношениях; договоры, реализующиеся одновременно в международных и внутригосударственных отношениях, и договоры, реализующиеся преимущественно во внутригосударственных отношениях (унификация внутригосударственных норм и институтов). Следовательно, реализация норм МТП в ряде случаев значительно зависит от характера соответствующего международного договора.

Решения судебных, арбитражных и иных органов ММПО, имеющие прецедентный характер:

- решения Органа по разрешению торговых споров в ВТО;
- решения региональных судов международных организаций интеграции (Экономический суд Таможенного союза);
- решения арбитражных и иных органов.

Тенденция развития международных средств разрешения торговых споров такова, что они начинают все активнее оказывать влияние на правовые системы государств-участников международных торговых соглашений или членов ММПО.

Анализ механизма международно-правового регулирования международной торговли и его влияния на внутреннее право государств позволяет сформулировать концепцию сложноструктурных комплексов норм, включающих в себя международные нормы (акты мягкого права или положения международных договоров) и нормы внутреннего права государств. Это следует из того, что особенностью целого ряда многосторонних международных торговых договоров, заключаемых при содействии ММПО, является то, что их положения оказывают непосредственное воздействие не только на государства, но и на внутригосударственных субъектов (физических и юридических лиц), являющихся непосредственными участниками международной торговли. Следовательно, каждое государство, становясь участником подобного международного торгового соглашения, в соответствии с основными принципами своей конституционно-правовой системы имплементирует его положения в свою правовую систему, последствия которой могут иметь значение как для частного, так и для публичного права данного государства. Иными словами, принятием международного торгового договора не завершается процесс регулирования соответствующих международных торговых отношений, наоборот, содержащиеся в нем положения требуют принятия целого ряда норм внутреннего права, регулирующих как частноправовые, так и публично-правовые отношения. Данное обстоятельство позволяет заключить, что правотворческая, а в отдельных случаях и нормотворческая деятельность международных организаций по регулированию международной торговли имеет своим конечным результатом формирование сложных по своей внутрен-

ней структуре (включающих международно-правовые и внутригосударственные нормы) комплексов норм, регулирующих отношения в сфере международной торговли. Концепция сложноструктурного комплекса норм не отрицает традиционный научный подход деления правовых систем на отрасли, институты, и отдельные нормы, а позволяет выявить иной уровень связей, существующих между нормами различных систем права (международного и внутригосударственного). Его значение состоит в том, что его необходимо учитывать при реализации норм МТП в отношениях России с другими государствами. Участие государства в подобных международных договорах свидетельствует об увеличении объема его международной правоспособности в международных торговых отношениях.

Концепция сложноструктурных комплексов норм позволяет уточнить представления о международном торговом праве. С учетом этого под международным торговым правом следует понимать систему международно-правовых, национально-правовых и иных (создаваемых без участия государств и ММПО) норм, регулирующих торговые отношения различных по своей природе субъектов (государств, международных организаций, юридических и физических лиц) в сфере торговли материальными вещами, услугами и работами, имущественными правами, исключительными правами на объекты охраны интеллектуальной собственности. В структуру международного торгового права входят следующие компоненты: система принципов, регулирующих основы международных торговых отношений; система международных организаций (межправительственных и неправительственных); акты международных органов и организаций в области международной торговли; международные торговые договоры и соглашения; международно-правовое регулирование сделок во внешней торговле; международно-правовой режим торговых портов; международно-правовой режим морских, железнодорожных, речных и воздушных торговых путей; международно-правовые средства разрешения торговых споров, государственное правовое регулирование внешнеторговой деятельности.

Таким образом, международное торговое право является межсистемным образованием комплексного характера, так как предметом регулирования являются многообразные и вместе с тем различные по своей природе международные торговые отношения, что приводит к своеобразному совмещению в рассматриваемой области действия неоднородных начал – международно-правовых, гражданско-правовых, государственно-правовых и ряда других.

В современных условиях глобализации наблюдаются интеграционные процессы в области международного торгового и национального права, характеризующиеся согласованием принципов, форм и методов правового регулирования торговых отношений, определением совместных мер по развитию национальных законодательств, выработкой общих правовых позиций. К указанным методам относятся гармонизация законодательства государств, согласование концепций и

программ, выработка общих понятий и оценок, упорядоченность правовых действий, т.е. обеспечение единства в многообразии; унификация законодательства, создание единообразных актов и норм, заменяющих или действующих параллельно с национальными нормами, т.е. осуществление единообразного регулирования правовых отношений; стандартизация законодательства, создание технико-юридических норм, обязательных для применения при совершении действий технико-экономического и иного характера; трансформация, исполнение государством международно-правовых норм путем их трансформации в национальные законы и подзаконные акты; имплементация, исполнение государством международно-правовых норм путем включения их в национальную правовую систему.

Анализ механизма государственного регулирования внешнеторговой деятельности в Российской Федерации показывает, что в настоящее время создан новый публично-правовой блок регулирования, состоящий из системообразующего Закона «Об основах государственного регулирования внешнеторговой деятельности» 2003 г. и законов, имеющих специальную сферу государственной регламентации внешнеторговой деятельности, который постепенно приближает российское внешнеторговое законодательство к стандартам ВТО. Однако растущий объем требований к вступлению РФ в ВТО позволяет ставить вопрос о дискриминации и неправомерных ограничениях РФ, о нарушении принципа обеспечения справедливого доступа РФ к многосторонней торговой системе и необходимости нормативно-правового обеспечения выполнения данного принципа.

Анализ основных источников частного правового регулирования внешнеторговой деятельности в РФ показывает, что в настоящее время национальное правовое регулирование внешней торговли РФ входит в блок гражданского права, основным нормативным актом, регулирующим эти отношения, является Гражданский кодекс Российской Федерации.

Хотя внешнеторговая деятельность является по преимуществу предметом регулирования публичного права каждого государства, за пределами набора методов государственного (публично-правового) регулирования внешнеторговая деятельность регулируется рыночным, частноправовым инструментарием.

В результате нарастания комплексного нормативного регулирования торговых отношений большинство норм экспортно-импортного регулирования, имея публично-правовую природу, проникают в правовой режим внешнеторговых сделок посредством механизма применения императивных норм, предусмотренного п. 1 ст. 1192 ГК РФ, являясь императивными нормами, которые вследствие указания в самих императивных нормах или ввиду их особого значения, в том числе для обеспечения прав и охраняемых законом интересов участников гражданского оборота, регулируют соответствующие отношения независимо от подлежащего применению права.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие основные направления развития международного и национального права Российской Федерации в условиях глобализации: углубление взаимодействия международного и внутригосударственного права; интернационализация и гомогенизация внутреннего права; признание приоритета международного права над внутренним; интенсивное изменение внутреннего права под влиянием международного; стандартизация права; гармонизация российского законодательства с законодательством стран СНГ и Европы; социализация права, в результате расширения социальной деятельности государства увеличение сферы действия публичного права; размывание границ между частным и публичным правом, нарастание комплексного нормативного регулирования общественных отношений; активное вторжение публичного (административного) права в сферу частного права; нарастание процессуальности (процедурности) в правовом регулировании; тенденция политизации права в условиях развития глобализационных процессов; тенденции демократизации и гуманизации права; экологизация права в результате возрастания роли экологического фактора в жизни общества и др.

Подробно отдельные аспекты данной проблемы рассматривались нами в работах «Основные принципы многосторонних соглашений в области международных торговых отношений» [8], «Принципы, методы в структуре международно-правового механизма регулирования мирового торгового оборота» [9], «Унификация правового регулирования международной торговли» [10] и др.

Библиографический список

1. Капустин А.Я. Международные организации в глобализирующемся мире. М.: Изд-во РУДН, 2010.
2. Капустин А.Я. Роль международных неправительственных организаций в создании норм международного права // Международные отношения и право: Взгляд в XXI век. С.-Пб.: Издат. Дом С.-Петербур. гос. ун-та, 2009. С. 146, 182.
3. Комаров А.С. Правовые вопросы товарообменных операций. М., 1994.
4. Лукашук И.И. Взаимодействие международного и внутригосударственного права в условиях глобализации // Журнал российского права. 2002. № 3.
5. Лукашук И.И. Международное право. Особенная часть / И. И. Лукашук. Изд-е 3, перераб. и доп. М.: Волтерс Клувер., 2010.
6. Никифоров В.А. Исторические этапы и тенденции развития международного торгового права. Орел: Изд-во ОГУ. 2007. 199 с.
7. Никифоров В.А. К вопросу о периодизации этапов развития международного торгового права // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2008. № 4. С. 82-90.
8. Никифоров В.А. Основные принципы многосторонних соглашений в области международных торговых отношений // Вестник РУДН. Серия: Юридические науки. 2009. № 4. С. 122-130.

9. Никифоров В.А. Принципы, методы в структуре международно-правового механизма регулирования мирового торгового оборота// Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2 (40). С. 173-176.

10. Никифоров В.А. Унификация правового регулирования международной торговли// Известия Тульского государственного университета: Серия «Актуальные проблемы юридических наук». Вып. 14. 2006. С. 66-75.

11. Шершеневич Г.Ф. Учебник торгового права (по изданию 1914 г.). М.: СПАРК, 1994.

12. Шмиттгофф К.М. Экспорт: право и практика международной торговли: Пер. с англ. М.: Юрид. лит., 1993.

13. Шумилов В.М. Внешнеэкономическая деятельность и международное право // Правовое регулирование внешнеэкономической деятельности. М.: ООО ИКК «ДеКА», 2001. С. 14 – 51.

14. Шумилов В.М. Всемирная торговая организация: право и система: учеб. Пособие. М.: ТК Велби. Изд-во Проспект, 2006.

References

1. Kapustin A.Ya. International Organizations in a globalizing world. Moscow: Publishing House of the Peoples Friendship University of Russia, 2010.

2. Kapustin A.Ya. The role of international non-governmental organizations in the creation of norms of international law // International Relations and Law: A Glimpse into the 21st Century. St. Petersburg: St. -PetersburgState.University, 2009. Pp. 146–182.

3. Komarov A.S. Legal issues of commodity exchange operations. Moscow, 1994.

4. Lukashuk I.I. Interaction of international and domestic law in the context of globalization // Journal of Russian Law. 2002. № 3.

5. Lukashuk I.I. International law. The special part. Moscow: Volters Kluver, 2010.

6. Nikiforov V.A. Historical stages and trends in the development of international trade law. Orel: OSU. 2007. 199 p.

7. Nikiforov V.A. On the periodization of the stages of the development of international trade law // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Juridical sciences. 2008. № 4. Pp. 82-90.

8. Nikiforov V.A. Basic principles of multilateral agreements in the field of international trade relations law // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Juridical sciences. 2009. № 4. Pp. 122-130.

9. Nikiforov V.A. Principles, methods in the structure of the international legal mechanism for regulating world trade turnover // Scientific Notes Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2011. № 2 (40). Pp. 173-176.

10. Nikiforov V.A. Unification of the legal regulation of international trade // Proceedings of Tula State University: Series "Urgent problems of legal science". -Is. 14. 2006. Pp. 66-75.

11. Shershenevich G.F. Textbook of Trade Law (according to the edition of 1914) / G. F. Shershenevich. М.: SPARK, 1994.

12. Schmittgoff K.M. Export: the law and practice of international trade: translated from English. М.: Jurid. Lit., 1993.

13. Shumilov V.M. Foreign economic activity and international law // Legal regulation of foreign economic activity. М.: ООО ИКК «ДеКА»

14. Shumilov V.M. World Trade Organization: Law and System: Manual. М.: TK Velby. Publishing house Prospekt, 2006.

ПЕНЬКОВ А.И.

старший преподаватель, кафедра специальной подготовки, Воронежский институт ГПС МЧС России
E-mail: penkov79@yandex.ru

PENKOV A.I.

Senior lecturer, Department of special training Voronezh Institute of state fire service of EMERCOM of Russia
E-mail: penkov79@yandex.ru

ОБОСНОВАНИЕ В.П. ВОРОНЦОВЫМ ИДЕОЛОГИИ «ПРАКТИЧЕСКОГО» НАРОДНИЧЕСТВА 1890-х гг.

V.P. VORONTSOV'S RATIONALE OF THE "HANDS-ON" POPULISM IDEOLOGY OF THE 1890s.

В статье рассматривается попытка теоретического обоснования В.П. Воронцовым предложенной им в начале 1890-х гг. реформы народничества. Практические задачи в преобразовании общества, стоящие тогда перед демократической русской интеллигенцией, должен был подсказать анализ исторических и социальных причин разложения русского общества на «народ» и «образованное общество».

Ключевые слова: русская интеллигенция, история народничества, «практическое» народничество.

The article discusses the attempt of V. P. Vorontsov's theoretical substantiation of reform populism which was proposed at the beginning of the 1890s. Practical problems in the transformation of society, the democratic Russian intelligentsia was facing then, was supposed to help the analysis of historical and social reasons for the decomposition of the Russian community into "people" and "educated society".

Keywords: Russian intelligentsia, the history of populism, "practical" populism.

В начале 90-х гг. XIX в. русское народничество переживает серьезный идейный кризис. Его главной причиной стало разочарование интеллигенции в крестьянской общине как основе будущих социальных преобразований страны, связанное с народным голодом 1891-1892 гг. Возникла острая необходимость реформирования народнической теории и практики. Решение этой задачи взял на себя известный народнический экономист Василий Павлович Воронцов (1847–1918). В 1892 г. в журнале «Русское богатство» вышла серия его статей «Попытки обоснования народничества», через год переизданная под заглавием «Наши направления» [2].

В исторической литературе «народничество Воронцова» получило неоднозначные оценки. Большинство дореволюционных и советских историков, вслед за В.И. Лениным и Г.В. Плехановым, видели в нем отступника от идей революционного народничества, «опустившегося» в утопическое теоретизирование [5]. После 1991 г. о нем впервые заговорили как о народнике, предложившим взвешенную и реалистическую программу решения насущных потребностей простого народа [3]. Однако изучением ее теоретического обоснования В.П. Воронцовым до сих пор никто специально не занимался. Цель настоящей статьи – произвести анализ тех исторических и социальных причин, которые, по мнению Воронцова, определяли сознание демократической русской интеллигенции и должны были подсказать актуальные в 1890-е гг. практические задачи в преобразовании общества.

Первую попытку создания цельной теории народничества предпринял И.И. Каблиц (Юзов). В споре о

том, какое народничество истинное, и кто в социальных преобразованиях играет решающую роль – интеллигенция или народ, он занял крайне правую позицию, призывая смотреть на задачи русской жизни «глазами мужика». Интеллигенции Каблиц отводил сугубо служебную роль: удовлетворение насущных потребностей деревни [4, с. 986].

Предложенная Каблицем «почвенническая» интерпретация народничества нашла поддержку в среде провинциальной русской интеллигенции, которая в 1880-е гг. устремилась в деревню на так называемую «культурную работу». Однако неудачи революционного народничества 1870-х и политическая реакция 1880-х гг. не смогли разуверить радикально настроенную интеллигенцию в первоочередности борьбы за политические свободы.

Главным противником идеализации «мужика» и принижения роли интеллигенции в предстоящих преобразованиях страны в 1880-е гг. выступал Н.К. Михайловский. По его убеждению, желания народа далеко не всегда совпадали с его действительными нуждами. Но даже если народ осознает свои потребности, он чаще всего не знает, как добиться их удовлетворения. Поэтому Михайловский и его единомышленники настаивали на том, что «настоящие» интересы народа состояли в изменении в России политического режима и предоставлении интеллигенции широких политических свобод [10, стлб. 661-662].

В начале 1890-х гг. Воронцов занимал в легальном народничестве несколько обособленное положение. С одной стороны он критиковал Каблицу за слишком узкую и одностороннюю интерпретацию народничества

и его задач. С другой стороны Воронцов предостерегал народников-политиков от преувеличения значения политических преобразований страны, по причине отсутствия сил, способных их осуществить. В этих условиях усиленное занятие «политикой» грозило вырождаться в «политиканство».

Самой главной задачей интеллигенции 1890-х гг. Воронцов считал заботу о таком развитии народа, которое сделало бы его участие в общественной жизни более широким и плодотворным. Реализация этой задачи, по мнению Воронцова, должна была строиться с учетом принципов, объединенных им в емкую практическую формулу: «Интересы народа как цель, формы, вырабатываемые его коллективной мыслью или другие, соответствующие его желаниям, как средство, и самодеятельность населения как рычаг общественной эволюции» [2, с. 105].

Обоснование народничества Воронцова можно свести к попыткам разрешения им трех взаимосвязанных задач: 1) культурно-историческому анализу причин разложения русского общества на простой народ и привилегированные классы; 2) объяснению «народолюбительных» чувств русской интеллигенции; 3) обоснованию необходимости выдвижения народа в качестве новой созидательной силы, способной обеспечить прогрессивное развитие страны.

Начнем с главной отличительной черты народнического мирозерцания: интерпретации русской жизни сквозь призму дихотомии «интеллигенция и народ». Василий Воронцов объяснял ее происхождение следующим образом. В процессе развития общественных отношений выделилась небольшая группа лиц, выполнявшая распорядительную роль в экономических, политических и культурно-образовательных отношениях. Масса же населения постепенно отступала на задний план, утрачивая свои права и свободы, пока не стала играть подчиненную роль. В дальнейшем «руководящий» класс, посредством создаваемых институтов власти, сумел придать своим частным интересам статус общегосударственных, окончательно закрепив свое господство над «народом». Так, по мнению Воронцова, образовался социокультурный раскол на «народ» и привилегированное «общество» [2, с. 117-119].

Гораздо сложнее было объяснить причину возникновения в среде привилегированных классов так называемой «бессловной» интеллигенции, руководствующейся в своих действиях интересами «народа».

Согласно Воронцову, интеллигенция (как сила умственная и нравственная, а не физическая) всегда стремилась охватить социальные явления с точки зрения общей, идеальной. Но изначально, по ограниченности знаний и под влиянием личного интереса и среды, она понимала их в духе господствующего класса. Именно поэтому интеллигенция, теоретически разделяя принцип равенства людей и признавая необходимость переустройства общества, на практике примирялась с главнейшими недостатками общественной организации в пользу господствующего класса и во вред подчинен-

ному народу. Однако по мере развития и усложнения социальной жизни сознание «ссловной» интеллигенции неизбежно должно было проясниться. Воронцов объясняет этот процесс появлением исторической потребности в новой общественной силе, действующей в интересах основного населения страны. И если сам народ не стал еще такой силой, наиболее умственно и нравственно развитая часть интеллигенции рано или поздно должна была взять на себя задачу его организации [2, с. 139, 189].

Обращаясь к истории России, Воронцов обнаружил, что для появления здесь бессловной интеллигенции с устойчивой «народолюбительной» тенденцией имелись давние предпосылки. Отсюда и излюбленный тезис публициста об особенном демократизме отечественной интеллигенции – одной из отличительных черт его концепции происхождения народничества [2, с. 154-155].

По мнению Воронцова, русская прогрессивная интеллигенция изначально не была обременена узкословным мировоззрением. Еще в XVIII веке многие образованные люди поэтизировали старинные обычаи, хранимые народом; обращаясь к народному языку, исправляли литературный язык; находили в народе зачатки лучших социальных форм. Война 1812 г. еще больше усилила эту демократическую тенденцию. А передовая интеллигенция 1850-1860-х гг., осуществившая совместно с правительством освободительные реформы, уже открыто действовала под лозунгом «все для народа». Наконец, в 1870-е гг. выделяется собственно народническое течение. Его представители придерживались убеждения, что русской интеллигенции не следует гнаться за формами, выработанными в Европе, т.к. в итоге там восторжествовали принципы индивидуализма и жесткой конкуренции, противоречащие исконным идеалам общечеловеческого русского народа [2, с. 145-148].

Объясняя причины симпатий интеллигенции к народу и его традиционным социальным институтам (общине, артели и т.п.), Воронцов сформулировал еще один ключевой пункт русского народничества. Это уверенность всех настоящих народников в том, что подлинным творцом новых социальных форм жизни является сам народ. Основное же предназначение демократической интеллигенции – помочь ему стать главной силой прогрессивного развития страны. Вот почему, обосновывая свою формулу народничества, в качестве приоритетной задачи текущего момента Воронцов выдвинул требование умственного подъема массы [2, с. 105, 155, 185].

Отношение интеллигенции к народу как к главному потенциальному агенту социально-политических преобразований выразилось в известной народнической формуле «все через посредство народа». В 1870-е гг., пишет Воронцов, интеллигенция шла в народ с целью непосредственного воздействия на его политическое мирозерцание и организации народных масс в новую общественную силу. Относительная неудача этого движения привела к «прострации 1880-х гг.», когда широкие задачи были отложены в сторону, а центр

прогрессивной деятельности переместился в земства и сосредоточился вокруг удовлетворения различных насущных потребностей масс. В эти «мрачные» годы общество переживало «интеллектуальный упадок», вследствие чего попытки практического осуществления идеи сближения с народом не только не получили должной поддержки со стороны прогрессивной печати, но скорее встречались ею недоброжелательно. А между тем земская работа, по утверждению Воронцова (который когда-то сам работал земским врачом), имела своим результатом культурное поднятие народа – важнейшей составляющей в подготовке к осуществлению базовой формулы народничества [1, стлб. 1091].

Итак, вначале 1890-х гг. Воронцов предложил свой вариант преодоления очередного кризиса самосознания передовой русской интеллигенции, на этот раз связанного с ее разочарованием в идее «народа».

Эта попытка обновить программу и тактику народничества в духе идей 1870-х гг. спровоцировала большой общественный резонанс. Свои критические замечания в адрес Воронцова поспешили высказать не только консерваторы и либералы, но и представители народнического течения.

Главный «властитель дум» тогдашней демократической интеллигенции Н.К. Михайловский, высоко оценив экономические труды Воронцова, в его социологической доктрине не нашел ничего нового и отметил односторонность и узость его общественно-политических взглядов. Воронцов, по мнению Михайловского, пытался сделать, то, что уже предпринимали до него И.И. Каблиц и В.С. Пругавин, но не прояснил суть народничества, а только добавил еще один взгляд к уже существующему многообразию [7, стлб. 680].

Еще более острые замечания высказал бывший народоволец, а теперь убежденный консерватор и монархист, Л.А. Тихомиров. Подвергая сомнению основную идею Воронцова, он утверждал: крестьянство не может быть самостоятельным, оно часть национального общества, оторвать его от общества и ожидать самостоятельности – все равно, что ждать, что «пойдет нога, оторванная от тела». Тихомиров также поставил под сомнение исторические корни народничества, указанные Воронцовым. По его мнению, первые народники родились не в литературной среде, все они были анархистами и убежденными революционерами, воспитанными заграничными историками. Самого Воронцова Тихомиров аттестовал как типичного европейского демократа, не предложившего в «Попытках обоснования народничества» никаких новых идей [9, с. 920].

Самым усердным антагонистом Воронцова стал известный либерал А.Н. Пыпин. Он также отрицал новшество формулы народничества Воронцова, указывая, что ее основные положения оформились в идеологии освобождения крестьянства еще до возникновения народничества, а в дальнейшем развивались и западниками, и славянофилами. По заключению Пыпина, попытка Воронцова отделить народничество от либерального течения и актуальные задачи интеллигенции от прежних

не удалась. Не принял Пыпин и обвинений Воронцова в адрес буржуазной интеллигенции, как принадлежащей к привилегированному меньшинству и потому преследующей только его интересы [8, с. 716,741].

Большинство критиков Воронцова сошлись во мнении, что он безосновательно «примерил на себя» роль главного теоретика народничества. Ничего нового он якобы не предложил, основных противоречий внутри народничества не разрешил и даже не смог четко отделить народническое направление от либерализма.

Ближайшим единомышленником Воронцова в деле реформирования программы позднего народничества стал редактор журнала «Русское богатство» С.Н. Кривенко. Основной причиной деморализации демократической интеллигенции он считал утрату передовым обществом способности к согласованным действиям на благо «многострадального» русского народа. Наибольшую долю ответственности за упадок общественной самостоятельности, по его мнению, несла столичная печать, которая предала забвению идею «долга» народу (в широком ее понимании), лишив общественность руководящих принципов и общего плана деятельности [6, с. 264, 269].

Попытку Воронцова отвлечь демократическую интеллигенцию от внутренних противоречий и взаимной критики, сковывающей ее активность, и направить ее усилия на задачу превращения народа в новую общественную силу, нельзя оценить однозначно. С одной стороны, его критики верно указывают на недостаточную специфичность и чрезмерную неопределенность воронцовского понимания народничества. С другой стороны, проблему объединения прогрессивной интеллигенции Воронцов рассматривал шире, чем позволяли границы тогдашнего «культурного» народничества. И если Воронцову не удалось объединить «разноголоую» интеллигенцию, то «пробуждающий» эффект был достигнут.

Своеобразным подтверждением соответствия идей Воронцова тому кризисному состоянию народничества, в каком оно пребывало в 1890-е гг., стал отказ Михайловского от именованного «народника». В противном случае ему нужно было бы «выставить» из народничества «заблуждающегося» Воронцова. Неспособность Михайловского, как представителя «старого» народничества, дать ему собственное оригинальное обоснование и в то же время смириться с лидерством в современном народничестве новых теоретиков (прежде всего организаторов «Русского богатства» Воронцова и Кривенко), привела к расколу и последующему окончательному упадку легально-народнического движения.

Идеология Воронцова по его собственному определению отражала «срединное течение» в народничестве. В своем культурно-историческом анализе Воронцов находил народолюбительные чувства, присущие всей русской интеллигенции, и призывал ее к практической реализации своего предназначения, не ограничиваясь прежними узкими рамками народнических категорий.

Главным достоинством «народничества Воронцова»

можно считать приглашение интеллигенции к продолжению «созидательной» (культурно-просветительской) деятельности в деревне. Тем же, кто оставался в городе, отводилась другое важное направление работы – поддержка реформаторской деятельности интеллигенции в печати. Интересно, что и в начале XX в. Воронцов, в духе идей 1870-х гг., продолжал настаивать на жизненности формулы «для народа и через народ». Подтверждения верности данной тактики действий народник находил в активном участии крестьян в заседаниях первой и второй Государственных Дум [1, стлб. 1091].

На рубеже XIX-XX вв. культурно-просветительское течение в народничестве утратило свое прежнее значение по причине общей политизацией общественного движения. Однако возвращение в начале XX в. демократической интеллигенции «в народ» (с целью пробуждения его самосознания) и включение в программы неонароднических партий требований поддержки «народного производства» – объективные доказательства того, что разрабатываемая Воронцовым идеология «практического» народничества была вполне жизнеспособной.

Библиографический список

1. Воронцов В.П. Народничество // Политическая энциклопедия. СПб., 1907. Т. 2. Вып. 7. Стлб. 1086-1092.
2. Воронцов В.П. Наши направления // Воронцов В.П. Интеллигенция и культура: избранные сочинения / вступ. статья и составление А.И. Кравченко. М.: Астрель, 2008. С. 100-280.
3. Зверев В.В. Н.Ф. Даниельсон, В.П. Воронцов: капитализм и пореформенное развитие русской деревни (70-е - начало 90-х гг. XIX в.) // Отечественная история. 1998. № 1. С. 157-166.
4. Каблиц И.И. Что такое народничество? // Неделя. СПб. 1880. № 31. Стлб. 981-986.
5. Козьмин Б. Народники и «народничество» // Вопросы литературы. 1957. № 9. С. 116-135.
6. Кривенко С.Н. К характеристике нашего времени // Культурное народничество 1870-1900-х гг.: хрестоматия / составление, вступительная статья и примечания Г.Н. Мокшина. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. С. 264-269.
7. Михайловский Н.К. О народничестве г-на В.В. // Полное собрание сочинений Н.К. Михайловского: в 7 т. СПб., 1909. Т. 7. Стлб. 647-684.
8. Пыпин А.Н. Теории народничества // Вестник Европы. 1892. № 10. С. 704-749.
9. Тихомиров Л.А. Что такое народничество // Русское обозрение. 1892. Т. 6. № 12. С. 911-926.
10. Харламов В.И. Каблиц (Юзов) и проблема «народ и интеллигенция» в легальном народничестве на рубеже 70-80-х годов XIX в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 8. История. 1980. № 4. С. 39-53.

References

1. Vorontsov V.P. Populism / Political encyclopedia. SPb. 1907. Vol. 2. Vol. 7. Pp. 1086-1092.
2. Vorontsov V.P. Our direction // Vorontsov V.P., the Intellectuals and culture: selected writings / Introd. art and compl. by A.I. Kravchenko. M.: Astrel, 2008. Pp. 100-280.
3. Zverev V.V. N.F. Danielson, V.P. Vorontsov: capitalism and the post-reform development of the Russian village (70-ies - early 90-ies of the XIX century) // Russian history. 1998. No. 1. Pp. 157-166.
4. Kablitz I. What is populism? // Week. SPb. 1880. No. 31. Pp. 981-986.
5. Kozmin B. "Populists" and "populism" / B. Kozmin // Questions of literature. 1957. No. 9. Pp. 116-135.
6. Krivenko S.N. The characteristic of our time // Cultural populism 1870-1900-ies: a reader / compilation, introduction and notes by G.N. Mokschin; Voronezh state University. Voronezh: Publishing house of VSU, 2016. Pp. 264-269.
7. Mikhailovsky N.K. About the populism of Mr. V. V. // Complete works of N.K. Mikhailovsky In 7 volumes. SPb. 1909 V. 7. Pp. 647-684.
8. Pypin A.N. The theory of populism // the Herald of Europe. 1892. No. 10. Pp. 704-749.
9. Tikhomirov L.A. What is populism // the Russian review. 1892. Vol. 6. No. 12. Pp. 911-926.
10. Kharlamov V.I. Kablitz (Yuzov) and the problem "people and intellectuals" in the legal populism at the turn of 70-80-ies of the XIX century, Vestn. Mosk. Univ. Ser. 8. History. 1980. No. 4. Pp. 39-53.

СТЕПАНОВ А.Н.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Самарский государственный технический университет
E-mail: damos0705@yandex.ru

STEPANOV A.N.

Candidate of Philosophy, associate professor, Department of Philosophy, Samara State Technical University
E-mail: damos0705@yandex.ru

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИДЕИ РУССКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XIX в.

AESTHETIC IDEAS OF RUSSIAN SOCIAL PHILOSOPHY IN THE FIRST THIRD OF THE XIX CENTURY

Объектом исследования являются русские философско-эстетические идеи в историческом генезисе отечественной социальной мысли первой трети XIX века: в общественном сознании и в общественном бытии.

Методологической основой исследования является междисциплинарное исследование категориями эстетики социальных, философских, эстетических проблем социальной философии: содержания и формы общественного мировоззрения, научно-философской мысли, социальные идеи, отношения и условия общественного бытия.

Полученные теоретические философско-эстетические выводы и результаты можно использовать в вузовском и пост-вузовском образовании при изучении проблем истории, философии, социальной философии, эстетики, культурологии.

Ключевые слова: история, общество, философское, эстетическое, прекрасное, совершенное, гармоничное.

The object of research is Russian philosophical and aesthetic ideas in the historical genesis of Russian social thought in the XIX century: social consciousness and social being.

Methodological basis of research is the interdisciplinary study of aesthetics categories of social, philosophical and aesthetic problems of social philosophy: the content and forms of the social world, the scientific and philosophical thought, social ideas, relations and conditions of social existence.

The theoretical philosophical and aesthetic insights and the results can be used in University and post-University education in the study of the history, philosophy, social philosophy, aesthetics, cultural studies.

Keywords: history, society; philosophical, aesthetic, beautiful, perfect, harmonious.

Введение. В статье исследуются ценностные исторические основы философских идей русской социально-эстетической мысли, такие как – формирование этико-эстетического идеала личности, гармоничного общественного бытия и совершенных условий социального бытия. Выявляются исторически прогрессивные, общественно значимые социально-эстетические идеи русской философии, повлиявшие на последующее развитие и эстетическое совершенствование отечественной и мировой философской мысли, общественных идей и социальных отношений.

Анализируемый исторический период развития России в отечественной историографии принято считать временем начала постепенного перехода от феодального общества к капиталистической России. В это время мелкое промышленное производство превращалось в основу капиталистического производства, начиналось промышленное развитие, связанное с накоплением капитала, формированием промышленной буржуазии, переходом к фабрично-заводскому труду машинно-станочного оснащения производства с широкой специализацией вольнонаемного труда и подготовкой промышленно-трудовых кадров. Развивалось производство, внутренний рынок, транспорт. Построены же-

лезные дороги – Москва-Петербург, Петербург-Царское Село. Масштабнее и интенсивнее эти социально-экономические процессы развивались после отмены крепостного права (1861), занимая господствующее положение в хозяйственной жизни страны второй половины XIX века. Промышленное развитие России стало ускоряющим фактором интенсивного роста городского населения: многие безземельные крестьяне сначала перебирались в города на временные заработки, потом на постоянное жительство.

Развитие технических средств трудовой деятельности и совершенствование технологического производства способствовали появлению новых хозяйственных отношений и социально-экономических условий жизни. Увеличивалось валовое производство, ускорились развитие транспортного сообщения и связи, расширялся внутренний рынок и хозяйственно-экономические связи между городом и деревней, приводившие к изменению демографического соотношения сельского и городского населения.

Основная часть. Эти явления в жизни общества способствовали формированию предпринимательской психологии, подъему русского национального самосознания, развитию литературной, социальной,

философской, *эстетической* мысли и становлению демократических общественных идей, взглядов, теорий. В условиях расширения научно-просветительских, международно-политических и культурных связей в русской философской мысли первой трети XIX века проявились разные социально-философские, литературные, *эстетические* взгляды: «Александровский мистицизм и романтизм любомудрия, идеи декабристов, славянофильство, либеральное и революционное западничество» [2, с. 113, 117, 122-189, 200, 207] и другие.

В историографии отечественной философской мысли этот исторический период считается временем развития широких литературно-поэтических, социально-эстетических исканий известных русских поэтов, мыслителей, общественных деятелей: Н.А. Полевого, В.К. Кюхельбекера, А.А. Бестужева-Марлинского, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Е.А. Баратынского, Н.М. Языкова, В.Ф. Одоевского, Д.В. Веневитинова, Н.И. Надеждина и других. Социально-философскими лейтмотивами многих произведений того времени были преимущественно завораживающие, прогрессивные идеи просветительства, привлекательные образы, *эстетические* духовные идеалы и устремления, отражавшие *красоту* природы и *возвышенные* патриотические чувства русского человека.

Философское понимание общественной сути и роли русской литературно-просветительской мысли выражено гуманно-эстетическим смыслом, отражённым в идее необходимости *гармоничного* бытия в соответствии с *этико-эстетическими* принципами правды, истины, равноправия и *красоты*. «Красота... произведения состоит в истине выражения, ... в ясности *идеи* и её гармоническом согласии с материальным... предметом красоты... С успехами образованности... должны прийти в равновесие: земледелец, купец, помещик, чиновник» [3, с. 68-69]. Понимание и отражение Пушкиным существовавших реалий социального бытия, отражёно в стихотворении «Поэт и толпа», которое по своему содержанию является философским, по сути – *эстетическим*, а по форме – поэтическим.

Имели вы до сей поры
Бичи, темницы, топоры;
Довольно с вас, рабов безумных!
Во градах ваших с улиц шумных
Сметают сор, – полезный труд!» [3, с. 77].

Литературно-поэтические произведения Пушкина наполнены социально-эстетическим смыслом. Его поэтико-эстетические идеи развиваются во взаимосвязи с историческими условиями общественной жизни, в единстве с русской прогрессивной, свободлюбивой, общественной мыслью, находясь в русле идейно-художественной борьбы первой трети XIX века. Социально-эстетическая мысль соотношения *возвышенного*, *драматического* и *трагического* представлена в «Борисе Годунове», «Скупом рыцаре», «Моцарте и Сальери», «Каменном госте», «Пире во время чумы», «Русалке», «Сценах из рыцарских времён», «Дубровском», «Капитанской дочке».

«Возговорит надежда православный царь:
Исполать..., детинушка крестьянский сын,
Что умел ты воровать, умел ответ держать!
Я за то тебя, детинушка, пожалую
Среди поля хоромами высокими,
Что двумя ли столбами с перекладиной» [13, с. 272].

Социально-эстетическая мысль народа, выраженная в русском фольклоре, органично и *гармонично* воплощена в поэтическом творчестве Пушкина, отражающем глубины социального бытия и идейные устремления людей. В философско-эстетическом творчестве поэта реалистично отражены *драматические* страдания людей, причиняемые невыносимыми повседневными тяжкими притеснениями и насилием. В трудах поэта-мыслителя показан внутренний духовный мир конкретного человека, преимущественно *гармонизирующий* с его внешним обликом. Видна правдивая, осуждающая рефлексия гуманной мысли на чинимые *безобразия* и произвол, наполняющие *трагизмом* бедную, тяжёлую, опасную службу и жизнь солдат, проникновенно отражённая в «Капитанской дочке».

«Послужила моя головушка
Ровно тридцать лет и три года,
Ах, не выслужила головушка
Ни корысти себе, ни радости,
Как ни слова себе доброго
И ни рангу себе высокого;
Только выслужила головушка
Два высокие столбика,
Перекладинку кленовую
Ещё петельку шелковую» [13, с. 281].

Литературно-поэтические произведения Пушкина идейно и творчески наполнены социальным, философско-эстетическим смыслом, связанным с историческими событиями, мировоззрением, условиями жизни народа и свободлюбивой общественно-политической мыслью декабристов. У поэта философско-эстетические идеи *прекрасного*, *возвышенного*, *совершенного*, *драматического* имеют ярко выраженную историко-просветительскую, социально-побудительную суть. В притягательных образах раскрыта социально-эстетическая идея о роли гениального мыслителя, талантливого поэта, публициста и прогрессивного общественного деятеля в социально-историческом развитии, что ярко высвечивается в незавершённой повести Пушкина «Египетские ночи».

«Стремиться к небу должен гений,
Обязан истинный поэт
Для вдохновенных песнопений
Избрать возвышенный предмет» [13, с. 225].

Смысловая социальная телеология произведений философа, поэта и общественного деятеля сводится к правдивому отражению реалий жизни, в характерной их полноте, многообразии и взаимосвязи с *эстетическими* идеалами. Так как идеал *красоты* общественной жизни даже в сложных условиях жизни, не говоря уже о худших, *унизительно-драматичных*, *трагичных* временах, не гибнет, он сохраняется в общественном мировоззре-

нии (устном народном творчестве) и в лейтмотивах трудов мыслителей. В *эстетическом* контексте социальное предназначение прогрессивного общественного мыслителя, поэта как нельзя лучше, отражено в строках стихов «Пророк» и «Восстань, восстань, пророк России».

«Восстань пророк, и виждь, и внемли,
Исполнись волею моей,
И, обходя моря и земли,
Глаголом жги сердца людей...»
«Восстань, восстань, пророк России,
В позорны ризы облекись
Иди, и с вервием на вые
К убище гнусному явись» [12, с. 385].

Философско-поэтические воззрения Пушкина *эстетически* глубоки по смыслу, социально историчны, насущны и футурологичны. Идеями они обращены к человеку и обществу настоящего и будущего, они зовут людей к лучшей, справедливой, *эстетической* жизни. Многие идеи мыслителя предвосхищают и предопределяют основные черты развития отечественной поэтической, литературно-реалистической, философской, социальной мысли, *эстетические* идеалы которых оптимистически звучат в строках стихотворения «Во глубине сибирских руд».

«Оковы тяжкие падут,
Темницы рухнут – и свобода
Вас примет радостно у входа
И братья меч вам отдадут» [12, с. 395].

В России первой трети XIX века формировалось и развивалось гуманное, просветительское направление русской поэтико-прозаической, философско-*эстетической* мысли. Исторически духовно-нравственными основами жизни человека, русской философии и отечественной социально-*эстетической* мысли были вера в добродетель, ответственность, честь и совесть. Не является исключением и прогрессивная общественно-историческая мысль в России того времени, социальное значение которой в *эстетическом* смысле ярко выражено Н.М. Карамзиным в «Письмах русского путешественника» (1790-1799).

«Без награды добродетель
Не бывает никогда;
Ей в подсолнечный свидетель
Бог и совесть навсегда» [4, с. 379].

После разгрома Наполеона и критического осмысления русскими солдатами и офицерами западноевропейской жизни, государственного устройства, условий жизни и социально-философских идей, в России стали сначала появляться открытые, а затем тайные общества. В основе их социальных воззрений были идеи о научном просвещении и цивилизованном преобразовании России. Философское направление их мышления было теоретическим, а общественно-политическая деятельность – практической. Социальные взгляды «Северного» общества (Н.М. Муравьев и К.Ф. Рылеев) были умеренными, они во многом опирались на западноевропейские идеи, защищали идеалы просвещённой монархии. Представители «Южного» общества (П.И. Пестель и

др.) высказывались за республиканский строй, а идеи «Славянского» общества (Ю.К. Люблинский и братья А.И. Борисов и П.И. Борисов) отличались утопическими фантазиями.

В первой трети XIX века русская *эстетическая* мысль как самостоятельная академическая искусствоведческая дисциплина становится в России широко распространённым явлением университетской научной жизни как самостоятельной философско-теоретической наукой с собственными задачами, объектом, предметом исследования и методологией. *Эстетика* обретала научный статус обязательной гуманитарной дисциплины на гуманитарных отделениях университетов, в лицеях и педагогических институтах по литературным, художественным и научным проблемам. «Вопросы *эстетики* признаются «достойными предметами» совместных обсуждений в научных и литературных обществах: в Санкт-Петербурге в «Вольном обществе любителей словесности, наук и художеств» (1801-1812), «Казанском обществе любителей отечественной словесности» (1806-1817), «Обществе любителей российской словесности при Московском университете» (1811-1828), «Харьковском обществе наук» (1813-1832), «Вольном обществе любителей российской словесности» (1816-1825)» [14, с. 14] Санкт-Петербурга.

В философских воззрениях и просветительской деятельности «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств» Санкт-Петербурга было два течения: в одном рассматривались и анализировались свободолобивые идеи А.Н. Радищева и переведённые социально-политические идеи Г.Б. Мабли, Г.Т.Ф. Рейналя, К.Ф. Вольнея и других социальных мыслителей XVIII века. В их социально-философских воззрениях отчётливо видны *эстетические* позиции по проблеме формирования гражданского общества. Считалось, что *гармоничные* гражданские отношения сформируются в том случае, если каждый в своей жизни будет руководствоваться четырьмя фундаментальными законами социального общежития.

Первый закон – отказ в своей жизни от «роскоши во всех ее видах»; второй закон – отказ государства от любых форм «покровительства торговле и купечеству»; третий закон – о справедливом «порядке наследования имущества наследниками»; четвёртый закон – о законодательном «ограничении владений граждан». В контексте этих законов основными задачами формирования социально-*эстетических* отношений «нового общественного строя» провозглашалась «организация производства и распределения», управление «воспитанием граждан» при «активном участии учёных», «широком участии народа в управлении государством» и пр. Высказывались и предлагались идеи о влиянии просвещения на законы и управление, на отмену феодального права, на разделение властей. Главными представителями такого направления были И.М. Борн, И. Пнин, В.В. Попугаев и др.

В «Казанском обществе любителей отечественной словесности» передовые ученые-гуманисты поднима-

ли вопросы об общественной роли учебных заведений. Представители этого общества считали, что университет должен быть центром развития отечественной науки, образования и *эстетического* просвещения народов разных национальностей; центром изучения истории, языка, литературы, культуры народов российских. В «Обществе любителей российской словесности при Московском университете» изучались *эстетические* элементы развития русских обрядовых песен, исторические вопросы развития русского языка как «опыта русской грамматики», литературы, поэзии; *эстетические* вопросы «теории изящных искусств», исторического генезиса русской культуры и пр. В Санкт-Петербургском «Вольном обществе любителей российской словесности» активно обсуждались вопросы истории, науки, искусства, *эстетики*, трактовавшиеся в гражданском патриотическом духе. Там читались «Думы» и стихи Рыльева, рассказы А. Бестужева и другие произведения декабристской литературы. Уделялось внимание историческим сочинениям, отражавшим мужественные, *прекрасные* образы русских былинных героев.

Философские, социально-*эстетические* взгляды славянофилов преимущественно рождались на основе идей духовно-нравственного религиозного мировоззрения – «православии»; социально-экономических устоев общественной жизни – «крестьянской общины» и коллективистской культуре взаимного солидарно-гармоничного бытия – «соборности». Анализируя состояние социальной жизни России первой трети XIX века А.С. Хомяков (1804-1860) отмечал, что философские истоки русской общественной мысли восходят к нравственно *возвышенным* устремлениям русского народа. Образ жизни русской крестьянской общины – есть «дело, созданное нравственно свободой народа»... Свобода, которую уважаем в прошедшем, должна быть уважаема и в будущем. Ей должно быть дано право изменять, стеснять или расширять формы своего проявления; но в пользу её возможности» [15, с. 288-289] способствовать *эстетизации* социального бытия. *Эстетическими* рассматривались такие условия общественного бытия, которые не мешают в каждом человеке проявляться гуманной полнотой жизни, просвещённостью, разумной волей и одухотворённой религиозной верой. Православие расценивается духовным фактором бытия, сформировавшим «исконно русские начала», тот «русский дух», который создал «русскую землю в бесконечном ее объеме», «утвердил... мирскую общину, лучшую форму общежительности... выработал в народе все его нравственные силы» [2, с. 135] и социально-*эстетические* воззрения в том числе.

В жизни русского человека и крестьянской общины христианство исторически было основополагающей силой, охватывавшей своим влиянием разные стороны жизни общества и сформировавшее *гармонию* общинных отношений в России. По вопросу об истории русской крестьянской общины другой русский славянофил И.В. Киреевский (1806-1856) утверждал, что каждому русскому человеку необходимо изучать и

знать отечественную историю, которая полна *эстетических* проявлений. История общественной жизни, по его мнению, есть «центр всех познаний, наука наук», а социальная мысль в общественной деятельности является могучим средством успешного исторического социально-экономического развития России. Эти знания необходимы для разумного преобразования сельской общинной жизни и создания *эстетической* основы общества – экономического благосостояния всего народа. Необходимость общественных преобразований исторически обуславливалась главной экономической проблемой – стремительной девальвацией хозяйственной ценности труда крестьян, ведущей к *драматизму* и *трагизму* крестьянской жизни. «Неимоверная, неслыханная... разорительная для земледельцев изменчивость ценности их произведений; трудность существования при излишней дороговизне; не меньшая трудность к добыванию... податей и оброков при крайней дешевизне хлеба; ...распространение... роскоши...; ...все эти и многие другие обстоятельства... делают потребность... улучшений уже не пристрастием некоторых лиц, но общою необходимостью всего сельского быта» [5, с. 115-116].

Киреевский полагал, что в русском человеке есть много *прекрасных* черт характера – он может самоотверженно трудиться, его отличает доброта, терпимость, искренняя способность к состраданию и готовность оказать посильную помощь нуждающемуся. На такой нравственно-*эстетической* основе необходимо проводить прогрессивные общественные преобразования. «Красота, ум, прозорливость», человеческое достоинство должны быть направлены на преобразование условий жизни русского народа в соответствии с надеждами и стремлениями «своего народа». Всё это – «быт русского человека, его убеждения», становится в подлинном смысле жизненным, и в результате побеждает... правда, ...«существенная справедливость», не материальная выгода, а «нравственные требования» [5, с. 140], – отмечал Киреевский.

Исторически в России личное и общественное, мировоззренческое и бытийное, прогрессивное и повседневное всегда взаимно дополняли друг друга, одновременно сосуществуя как в противоборстве, так и в *гармоничном* единстве, например, в формах родового вече и старейшины рода, городского вече и князя, земского вече и земской управы, думы и царя. «Общинное начало составляет основу, грунт всей русской истории, прошедшей, настоящей и будущей; семена и корни всего великого, возносящегося на поверхности, глубоко зарыты в его плодотворной глубине, и никакое дело, никакая теория, опровергающая эту основу, не достигнет своей цели, не будет жить» [2, с. 146]. В первой трети XIX века важным вкладом в русскую общественную мысль была философская рефлексия славянофильской концепции, анализировавшая проблему исторической эволюции содержания и формы социальных отношений России, дополненная историко-философским диалектико-*эстетическим* учением К.С. Аксакова (1817-1860)

«Земля и государство». В работах «Голос из Москвы», «Родовое или общественное явление был изгой?», «О древнем быте у славян вообще и у русских в особенности», «О современном человеке» отчётливо видны социально-эстетические идеи. Общество понимается как самоорганизующаяся духовно-нравственная синергетическая система, в которой «общественная нравственность есть соблюдение *самой нравственной основы* общества, самого *исповедания*, ...и соблюдение самого общества чрез очищение его, чрез исключение из него нарушающих нравственную основу общественного союза» [1, с. 5] явлений. Мыслитель отмечал необходимость распределения ролей общественных институтов – разделения законодательных, социальных, исполнительных полномочий государства. «Правительству – неограниченная свобода правления, исключительно ему принадлежащая; народу – полная свобода жизни и внешней, и внутренней, которую охраняет правительство. Правительству – право действия – и, следовательно, закона; народу – право мнения – и, следовательно, слова» [2, с. 150].

В философских воззрениях Н.В. Станкевича (1813-1840) статьи «Об отношении философии к искусству» (1840) чётко выражена идея единства социальной и эстетической мысли: утверждается, что искусство должно нести в себе божественно-возвышенный смысл, способствующий формированию духовно развитой личности и культурного, *совершенного, гармоничного* общества. Важной философской идеей в области русской социально-эстетической мысли первой трети XIX века является утверждение о том, что история общества и искусства должна рассматриваться одновременно как теория социальной эволюции и теория развития искусства. Социальная роль *прекрасного*, отражённая искусством рассматривается как рождённая духом времени непреходящая приятная, притягательная фабула общественной жизни, выведенная сознанием, творческими умениями и способностями художника, писателя, философа. В такой логике изложения социальной роли *прекрасного* обнаруживается *гармоническое* понимание социально-антропологической роли *эстетического*, что является калокагатийным вкладом в русскую религиозную *эстетическую* мысль, переживающую исторические перипетии развития отечественной общественной мысли, будучи тесно связанной с повседневными интересами и *возвышенными* устремлениями людей. Человека Станкевич рассматривает с идеалистической, религиозно-эстетической стороны как *совершеннейшего* божественного творения.

Идейная полемика, развернувшаяся в русской общественной мысли и в искусстве первой трети XIX века, наиболее полно предстала в теоретических исканиях по проблеме *эстетического*, социально-прекрасного революционно-демократической мысли и в оппозиционной ей теории «чистого искусства». В своих предположениях апологеты «чистого искусства» были далеки от реалий народной жизни, не знали тягостных условий крестьянской жизни, не опирались на животрепещу-

щие и *эстетические* идеи русского народного творчества. Поэтому они не могли связать теоретические идеи социально-прекрасного с накопленным историческим опытом жизни народа и не могли выразить демократическую полезную значимость и социальную перспективу теории «чистой эстетики» для *эстетической* эволюции общества.

В противоположность утопическим идеям «чистой эстетики» для социально-эстетических воззрений русской крестьянской демократии Белинского, Герцена, Огарева, Чернышевского, Добролюбова, Писарева были характерны элементы рационализма, сциентизма, морали разумного эгоизма, социального просветительства, но эссенцией их воззрений рельефно выделяется идея улучшения и *совершенствования* условий жизни простого народа. Их социально-философские идеи являются сокровищницей мировой и отечественной философско-эстетической общественной мысли. Социально-эстетические идеи вышеназванных мыслителей во многом тождественны и взаимосвязаны с философскими социально-эстетическими взглядами русской народнической мысли.

Философские взгляды Герцена и Михайловского о личности, о социально-историческом прогрессивном пути развития и общинном социализме содержат в себе *эстетический* идеал будущей общественной жизни России. Эволюция общественных отношений есть «постоянная эмансипация человеческой личности... до наибольшего соответствия между разумом и деятельностью, ...в котором человек *чувствует себя свободным*. Нравственная свобода есть... реальность..., русская деревенская община и артель содержат задатки социализма, который найдёт своё осуществление в России... Идеал (*человека*) это всесторонне развитая личность. Общество должно состоять из таких индивидуумов, которые способны к взаимопониманию, взаимоуважению и общим усилиям ради... счастья» [10, с. 64-65, 75], благополучия и *красоты*.

Герцен и Михайловский полагали, что историческое развитие общества путём *гармонизации* правовых отношений в соответствии с принципом социальной справедливости со временем становится увереннее, устойчивее, пропорциональнее, а социальные отношения становятся более прогрессивными и цивилизованными. Такое понимание хода социально-исторического развития и эволюции общества говорит о разносторонней оценке ими условий и динамики социального бытия, философских и мировоззренческих представлений о путях и формах прогрессивного, *эстетического* развития общественных отношений. Социально-исторические идеи вышеназванных мыслителей созвучны со взглядами других русских мыслителей, среди которых были «шестидесятники, нигилисты, западники, революционные демократы» [6, с. 12] и другие.

Из-за объективных исторических и общественно-политических условий русская философия этого времени нашла своё последовательное реалистическое выражение в социально-эстетической мысли рус-

ской крестьянской демократии Белинского, Огарёва, Добролюбова, Герцена, Чернышевского. Как отмечает в своей диссертации Ю.В. Кузнецов «Теоретическая реконструкция историософских воззрений представителей русского народничества А.И. Герцена и Н.Г. Чернышевского свидетельствует о том, что они содержали принципы социального универсализма при рассмотрении истории. Это проявилось в обосновании исторических предпосылок идеала социализма и коммунизма для всего человечества» [7, с. 10] на нравственно-эстетической сути. Развитие русской общественной мысли первой трети XIX века шло в трудных международных, военных, социально-экономических условиях Отечественной войны (1812), заграничных походов русской армии против наполеоновской Франции, огромных затрат на армию и восстановительные работы разрушенного войной хозяйства. Военное трагическое лихолетье и тяжкие условия жизни также способствовали пробуждению национального самосознания и появлению свободолюбивых идей в обществе.

После восстания декабристов начинает широко утверждаться система российской бюрократии и военщины – опоры самодержавия. В целях сохранения и укрепления существовавшей социально-политической системы была проведена кодификация законодательства. Нормативная кодификация М.М. Сперанским (1772-1839) законодательной стороны жизни русского общества нашла своё отражение в пятнадцати томном сборнике «Полного собрания законов Российской империи», начатая Соборным уложением (1649). Основы политико-правовой системы остались прежними, но усложнился механизм центрального управления, произошли изменения и в образовательной системе общества. Так в школьном уставе от 1828 года была ликвидирована образовательная преемственность между начальной, средней и высшей школой. С целью не допущения поступления детей низших сословий в средние и высшие учебные заведения в 1835 году был принят новый университетский устав, значительно урезавший автономию вузов.

Первая треть XIX века для России стала важным историческим периодом, положившим начало развитию молодой российской науки, широкого расцвета литературы, поэзии, театра, искусства, пробуждения национального самосознания народа и формирования свободолюбивой общественной мысли. Это время расцветом эстетического музыкального творчества М.И. Глинки (1804-1857), который вошёл в отечественную и мировую историю как первый русский композитор с мировым именем, представлявший национальную тематику в музыке, которая затем была продолжена и нашла своё воплощение в музыкальных произведениях А.С. Даргомыжского (1813-1869). В России развивается этико-эстетическое образование и воспитание детей дворянского сословия литературного, поэтического, театрального творчества. В стране заработали сначала университеты в Москве, Санкт-Петербурге, Тарту, Вильнюсе, Харькове, Киеве, Казани. Затем были откры-

ты университеты в Одессе, Варшаве, Томске.

Первая треть XIX века это время формирования и развития русской художественно-эстетической мысли, прогрессивных социально-исторических идей и подъема общественного движения. Это время развития философско-теоретических социально-исторических воззрений крестьянской демократии, ставших впоследствии частью практики общественного движения в России. Это время становления отечественной методологической мысли – путей, форм, методов и способов праксеологического совершенствования социальных условий жизни в соответствии с гуманистическими, эстетическими принципами. Философские, социальные, экономические, политические, правовые, эстетические взгляды русских революционных демократов нашли своё дальнейшее воплощение и развитие в историософских социальных идеях народников – П.Л. Лаврова, П.Н. Ткачёва, Н.К. Михайловского, Н.А. Морозова, С.М. Кравчинского, А.Д. Михайлова. В 70 годы XIX века идеи крестьянской демократии распространялись в крестьянской среде в общественно-практической деятельности агитационно-пропагандистского движения народников под названием «хождения в народ» – В.И. Засулич, В.Н. Фигнер, Г.В. Плеханова и других.

Теоретическим основоположником народнической социально-философской мысли считается П.Л. Лавров. Он также как и Н.К. Михайловский считал социально-исторический прогресс источником эстетического развития общества. Однако, несмотря на привлекательность этой социальной идеи, практика народнического движения имела мало общего с ней. Вопрос социально-исторической эволюции решался народниками во взаимосвязи с идеей общественного идеала, считавшегося источником эстетического совершенствования социума. Надо отметить общее и особенное в их социально-эстетических взглядах. Так в концепции идеала общественного «прогресса Лавров и Михайловский на первый план выдвигали духовно-нравственные факторы, как определяющие общественное развитие... в концепции Лаврова больше влияния просветительской идеологии, просветительского идеализма... в концепции Михайловского больше влияния позитивистской методологии» [16, с. 13, 23] совершенствования устоев жизни.

Однако антропосоциентрической идеей в русской философии становится понимание единства прекрасного человека и совершенного, идеального общества как эстетической квинтэссенции жизни общества. В жизни мы «имеем дело не только с особым родом процессов сознания, но и со своеобразным отношением человека к миру; и субъективная и объективная сторона этого отношения одинаково подлежат оценке научной эстетики... с помощью определённых признаков теоретического, практического и морального отношения человека к миру» [11, с. 45] эстетического бытия. В социальной философии крестьянских демократов экономические, правовые, политические отношения отражаются под нравственно-эстетическим углом зрения. Их философ-

ские взгляды можно назвать утопическими: они были поборниками создания *эстетического* уклада жизни на основе исторических отношений русской крестьянской общины. В то время такое понимание социально-исторической эволюции «было совершенно естественно и неизбежно, так как в основе доктрины лежало... представление об особом укладе (общинном) крестьянского хозяйства» [9, с. 150] *гармоничного* бытия.

Русские крестьянские демократы были апологетами «человеческой личности» и солидарных, коллективистских традиций общинной жизни. Они искали прогрессивные, цивилизованные пути социально-экономического, правового и культурного развития общества, научного *возвышения* и *эстетического* процветания России. Они были увлечены нравственной идеей социальной справедливости и *гармоничного* социума. Их умы были заняты «с одной стороны, представлением, будто «сама «крестьянская душа (единая и нераздельная) эволюционирует...», – с другой, убеждением в существующей, или имеющей наступить нравственной *красоте* «интеллигенции», общества... «руководящих классов» [8, 34], чтобы *эстетически* преобразовать устои жизни.

Заключение. В завершение отметим, что в той или иной мере социальные, философско-*эстетические* взгляды русской крестьянской демократии, представленные анализом исторических событий, экономических проблем, хозяйственных отношений, условий социальной жизни в форме этико-*эстетических* идей общественного сознания и общественного бытия получили дальнейшее развитие в социально-философской мысли.

В отечественной историософии, совпав с вековой давностью мыслительной, общественной деятельности крестьянских демократов, пик исследования философско-*эстетических* воззрений, общественных условий жизни и социально-экономических отношений пришёлся на 40-70 годы XX века. С начала XXI века

вновь начинает активно проявляться интерес к исследованию социально-философских идей, *эстетических* идей русской крестьянской демократии. Появились фундаментальные философские, *эстетические* исследования социальных воззрений русской крестьянской демократии в работах В.В. Бычкова, М.Н. Громова, П.С. Гуревича, В.Н. Лукина, В.М. Межуева, В.В. Милькова и других мыслителей. Расширились представления об *эстетических* направлениях исследования социальных, экономических проблем философии и калокагативной методологии.

Русская философская мысль первой трети XIX века заложила научно-теоретический фундамент философско-*эстетического* изучения социально-экономической и технической истории России. Идеи русской социально-*эстетической* мысли определённо повлияли на развитие последующей отечественной и мировой философской мысли, в которой устойчивость, *совершенного, гармоничного* развития личности и общества актуальна.

В социально-историческом развитии России философские и социально-*эстетические* идеи мыслителей *гармонично* сочетаются с народными представлениями и взглядами о справедливой, нравственной и *прекрасной* жизни, социальном просвещении, свободе народа, демократическом государстве, правовых отношениях, духовности общественной культуры и научной истине.

Идея *гармонии* единства исторической эволюции антропологических, социальных феноменов – есть основной источник и причина историософского познания, есть объект и цель цивилизованного, гражданского развития социума, нравственного *возвышения* человека и структурного *совершенствования* общества. Целью, содержанием и характерной чертой онтологической, гносеологической, аксиологической проблематики отечественной социальной философии и русской *эстетической* мысли является поиск *Совершенства, Правды, Истины, Красоты*.

Библиографический список

1. Аксаков К.С. О современном человеке. (1860) URL: http://az.lib.ru/a/aksakow_k_s/text_1860_o_sovremennom_cheloveke.shtml (дата обращения: 21.02.16)
2. Маслин М.А. История русской философии / под ред. М.А. Маслина. 2-е изд. М.: УКД, 2008. 640 с.
3. Овсянников М.Ф., Ванслов В.В., Гершкович З.И., Лившиц М.А. и др. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. В 5 т. Т. IV. Первый полутом. Русская эстетика XIX в. / редкол. М.Ф. Овсянников, В.В. Ванслов, З.И. Гершкович, М.А. Лившиц и др. М.: Искусство, 1969. 783 с.
4. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Повести / сост. Н.Н. Аكوпова. М.: Правда, 1980. 766 с.
5. Киреевский И.С. Полное собрание сочинений. В 2 т. Т. II / под ред. М. Гершензона. М.: Типография Московского Императорского Университета, 1911. 300 с. URL: http://www.odinblago.ru/kireevski_t2/ (дата обращения: 21.02.16)
6. Кузнецов А.Н. Проблема человека в трудах русских революционных демократов 30-60-е гг. XIX в.: автореф. дисс. ...канд. философ. наук. Мурманск, 2007. 26 с. URL: http://www.mstu.edu.ru/science/diss/k307_09_01/archive/20070510.shtml (дата обращения: 14.04.13)
7. Кузнецов Ю.В. Социальный универсализм в русской историософии второй половины XIX – начала XX вв.: автореф. дисс. ...докт. философ. наук. СПб., 2011. 36 с. URL: <http://cheloveknauka.com/v/368443/a/?#?page=10> (дата обращения: 14.04.13)
8. Ленин В.И. От какого наследства мы отказываемся? Л.: Госполитиздат, 1948. 47 с.
9. Ленин В.И. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов? М.: Политическая литература, 1974. 223 с.
10. Лосский Н.О. История русской философии / перев. с англ. М.: Советский писатель, 1991. 480 с.
11. Мейман Эр. Введение в современную эстетику / под ред. и с предисл. Ю.И. Айхенвальда; перев. с немец. И. и В. Слоним. Изд. 2. М.: ЛКИ, 2007. 200 с.
12. Пушкин А.С. Сочинения. В 3 т. Т. I / ред. И. Парина, С. Чулков. М.: Художественная литература, 1985. 735 с.

13. Пушкин А.С. Сочинения. В III т. Т. III / ред. И. Парина, С. Чулков. М.: Художественная литература, 1987. 527 с.
14. Соболев П.В. Эстетика Белинского. М.: Искусство, 1978. 240 с.
15. Хомяков А.С. Полное собрание сочинений. Т. I / 3-е изд. доп. М.: Университетская библиотека на Страстном бульваре, 1900. 407 с. URL: <http://www.odinblago.ru/filosofiya/homakov/tom1/9> (дата обращения: 21.02.16)
16. Юдин А.И. Социальная философия П.Л. Лаврова, Н.К. Михайловского (историко-сравнительный анализ): автореф. дисс. ... докт. философ. наук. М., 2000. 37 с. URL: http://нэб.рф/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_235054/viewer/ (дата обращения: 14.04.13)

References

1. Aksakov K.S. About the modern man. Publ., 1860. http://az.lib.ru/a/aksakow_k_s/text_1860_o_sovremennom_cheloveke.shtml
 2. Maslin M.A. History of Russian philosophy [Edited by M.A. Maslin. 2-nd edition.]. М.: «UCD» Publ., 2008. 640 p.
 3. Ovsyannikov M.F., Vanslov V.V., Hershkowitz Z.I., Livshits M.A. and others. The history of aesthetics. World monuments aesthetic thought. In V volumes. Volume IV. The first half Volume. Russian aesthetics of the XIX century [The editorial board of M.F Ovsynnikov, V.V. Vanslov, Z.I. Gershkovich, M.A. Livshits and other.]. М.: «Art» Publ., 1969. 783 p.
 4. Karamzin N.M. Letters of a Russian traveler. The Novel [The compiler N.N. Akopova.]. М.: «Pravda» Publ., 1980. 766 p.
 5. Kireyevsky I.S. Complete works. In II volumes. Volume II [Edited by M. Gershenzon.]. М.: «Printing Hous of Imperial Moscow University» Publ., 1911. 300 p. http://www.odinblago.ru/kireevski_t2/
 6. Kuznetsov A.N. The problem of man in the writings of Russian revolutionary democrats 30-60-ies of XIX century [Abstr. cand. diss.]. Murmansk, MSTU Publ., 2007. P. 13. http://www.mstu.edu.ru/science/diss/k307_09_01/archive/20070510.shtml
 7. Kuznetsov Y.V. Social universalism in the Russian historiosophy of the second half of the XIX – early XX centuries [Abstr. dockt. diss.]. SPb.: Petersburg state university Publ., 2011. <http://cheloveknauka.com/v/368443/a/?#?page=10>
 8. Lenin V.I. From what legacy we are refuse? L.; «Gospolitizdat» Publ., 1948. 47 p.
 9. Lenin V.I. What are the «friends of the people» and how they fight against the social democrats? М.: «Political literature» Publ., 1974. 223 p.
 10. Lossky N. The history of Russian philosophy [Translation from English.]. М.: «Soviet writer» Publ., 1991. 480 p.
 11. Meiman Ar. Introduction to contemporary aesthetics [Edited and with a foreword by Y.I. Aikhenvald. Translated from German by I. and V. Slonim. Edition 2.]. М.: «LKI» Publ., 2007. 200 p.
 12. Pushkin A.S. Works. In the III volumes. Volume I [Editors I. Parin, S. Chulkov.]. М.: «Fiction» Publ., 1985. 735 p.
 13. Pushkin A.S. Works. In the III volumes. Volume III [Editors I. Parin, S. Chulkov.]. М.: «Fiction» Publ., 1987. 527 p.
 14. Soboлев P.V. The aesthetics of Belinsky. М.: «Art» Publ., 1978. 240 p.
 15. Khomyakov A.S. Complete works. Volume I [3-hd augmented edition.]. М.: «University library of Strastnoy Boulevard» Publ., 1900. – 407 p. <http://www.odinblago.ru/filosofiya/homakov/tom1/9>
 16. Yudin A.I. The social philosophy of P.L. Lavrov, N.K. Mikhaylovsky (historical and philosophical analysis) [Abstr. dockt. diss.]. М.: MSU Publ., 2000. http://нэб.рф/catalog/000200_000018_RU_NLR_bibl_235054/viewer/
-

СТОЛЯРОВА К.А.

аспирант, Институт российской истории Российской академии наук
E-mail: shelenkova_kr@mail.ru

STOLYAROVA K.A.

Postgraduate student of the Institute of Russian history, Russian Academy of Sciences
E-mail: shelenkova_kr@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗЕМЕЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ ПО ДОКУМЕНТАМ ПЕЧАТНОГО ПРИКАЗА НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИИ РОДА ДВОРЯН ДОМОГАЦКИХ

PECULIARITIES OF FORMATION OF LAND OWNERSHIP ON DOCUMENTS OF THE PRINTED ORDER, ON EXAMPLE OF THE HISTORY OF THE FAMILY OF NOBLES DOMOGATSKY

В статье на основе ранее неизученных архивных материалов Печатного приказа показана история среднепоместного дворянского рода Домогацких в период царствования первых Романовых, в частности уделяется внимание вопросу формирования вотчинного землевладения и его характерным особенностям. Данный вопрос актуален в связи с возросшим интересом к экономической и генеалогической стороне истории. Источники экономического характера, в частности документы, связанные с земельными пожалованиями в вотчину, позволяют исследователю получить не только информацию о размере имений, характере землевладения, но и о родовой стороне вопроса – развитие внутрисемейных связей и взаимоотношений.

Ключевые слова: дворянство, дворянская семья, землевладения, вотчина, генеалогия.

The article, based on previously unexplored archival materials of the Printing order shows the history of middlemanor noble family Domogatsky during the reign of the first Romanovs, in particular the issue of the formation of patrimonial land ownership and its characteristics. This question is relevant in connection with the increased interest in the economic and the genealogical side of history. Sources of an economic nature, in particular the documents associated with land awards in ancestral lands, allow the researcher to obtain not only information about the size of estates, the nature of land tenure, but also about the family side of the issue – the development of family ties and relationships.

Key words: nobility, noble family, domain, ancestral land, fief, genealogy.

Материалы Печатного приказа до настоящего момента остаются наименее изученными. Свое наименование Печатный приказ получил от слов «печатать», «запечатывать». Другая наиболее популярная версия – по наименованию должностного лица, чиновника, хранящего государственную печать – «печатника».

В Печатном приказе велась регистрация всех документов, выдаваемых от имени государства и правителя. Глава приказа – печатник – прикладывал к документам печать и ставил свою подпись, тем самым придавая документу юридическую силу и удостоверяя его подлинность. За эти действия в пользу государства взимались налоги (пошлины), что способствовало причислению приказа к разряду фискальных (по мнению И.И. Вернера)[1, с.89-90].

В настоящее время книги Печатного приказа выделены в фонд 233 РГАДА, и насчитывают 818 единиц хранения. В фонд находятся документы с 1613 г. по 1723 г., т.к. Печатный приказ действовал и при Петре I, но под другим именем. Записи в книгах производились ежедневно. Средний объем каждой книги насчитывает примерно 200-300 листов. Автором данного исследования использованы 128 дел из фонда Печатного приказа, охватывающие временной период с сентября 1613 г. по май 1699 г. Это позволило получить информацию о бо-

лее чем 40 персоналиях, земельном фонде рода дворян Домогацких за указанный период времени, этапах пожалования поместий и вотчин, семейных связях и внутрисемейных взаимоотношениях.

Книги Печатного приказа могут служить источником для изучения самых разных событий и сторон исторического процесса России XVII в. Этот вид источника привлекает внимание исследователей широким спектром актов, нашедших свое отражение в этих документах. Например, жалованная грамота, отказные и вводные документы на поместье, межевые, дозорные документы, сыскные про поместья или беглых крестьян, грамоты об управе на разные дела, бережельные и откупные грамоты, судные и уставные, грамоты на жалование и другие.

Интерес к документам Печатного приказа возник в конце XIX – начале XX вв. В своих исследованиях книги Печатного приказа использовали И.Е. Забелин[5, с. 188], Д.В. Цветаев [32], Е. Сташевский [29]. Первая публикация была сделана Л.М. Сухотиным [30]. Он проанализировал столбы за период с марта по август 1613 г. и обосновал важность и роль данного исторического источника для изучения деятельности правительства Романова. Д.В. Цветаев использует беспощинные книги Печатного приказа при изучении Земского Собора 1613 г. Эти данные помогли исследователю устано-

вить имя одного из иноземных выборщиков – татарина Василия мирзы. Этот факт позволил утверждать, что иноземные выборщики непосредственно присутствовали на Соборе и участвовали в его деятельности, а не были фиктивными персонажами [32, с. 21]. Продолжил исследования С.Б. Веселовский [4]. Он издал пошленные и беспошленные книги за период с 1613 по 1615 г.

Историк советского периода В.А. Фигаровский использовал книги Печатного приказа при изучении крестьянских движений 1614-1615 гг. Он установил, что на повестке дня в указанный период времени остро стоял вопрос о регистрации земельной собственности [31, с. 195].

Для решения конкретной исторической задачи, например, установление личности исторического персонажа, обращались такие исследователи как Н.М. Рогожин (сведения о Д.Г. Оладьине и князе И.М. Барятинском) [27, с. 53, 58] и М.П. Лукичев (личность и деятельность князя С.И. Шаховского) [7, с. 101-102]. Достаточно подробно исследования документы приказа А.Л. Станиславским для изучения движения казаков в начале XVII в. [28] они позволили автору установить настроения казаков, отношение их с государственной властью, а также вопрос о земельном фонде казаков. Н.Ф. Демидова использовала документы Печатного приказа при изучении слоя приказных людей. В совокупности с другими источниками, ею были установлены обязанности подъячих и служебная иерархия [3].

Приведенные выше исторические исследования, как правило, охватывают небольшой исторический период времени в рамках 1613-1615 гг. Это объясняется тем, что опубликованы и доступны в работе книги первых лет царствования новой династии Романовых. Из современных исследователей стоит выделить работы Ивановой Е.В., которая расширила временной барьер использования источника до 1649 г. [6]

Книги Печатного приказа могут служить подтверждением писцовых книг, а иногда и дополнять их. Учитывая справочный и информативный характер записей, становятся возможными генеалогические исследования и исторические реконструкции.

В период царствования первых представителей рода Романовых, династия пытается окончательно закрепиться на русском престоле. Основная надежда на поддержку возлагалась на служилое дворянство, в противовес старому поколению боярства, которое пыталось укрепить и расширить свои права, тем самым подрывая авторитет новой царской династии. Осуществлялось данная политика путем экономического рычага (земельные пожалования, передача земель в вотчинное владение, закрепощение крестьян) и служебного фактора (пожалование чина).

Согласно документам Печатного приказа, передача основного массива поместного землевладения рода дворян Домогацких в вотчину происходит в указанный период времени (1613-1699 гг.). Это соответствует основным историческим и экономическим тенденциям данной эпохи.

За указанный период времени (86 лет), род Домогацких перевел в «вотчинное землевладение» 53 имени, общей примерной площадью около 20 000 десятин ($\approx 40\ 000$ четвертей) земли. Территориально владения располагались в Козельском, Мещовском, Шуйском, Лебедянском, Рязанском уездах, т.е. Центральная Россия. Все владения располагались вблизи мест службы.

Основными путями формирования стали военные заслуги. С пометой: «за верную службу», «за выслугу», «за отличие в походе» было получено большинство земельных владений. Но были и частные случаи, упоминаемые в документах. Например, Григорий Алексеевич Домогацкий получил земли «...40 четвертей около болота близ Терехово, Азаровотож Старорязанского стана... за веру православную...» [8].

Конечно, в масштабах общесемейного вотчинного землевладения 40 четвертей небольшая доля, однако сама причина весьма интересна и соответствует общей тенденции пожалования земель иноземцам. Это еще раз подтверждает точку зрения автора о том, что Домогацкие, приехав на русскую службу во второй половине XV в. из польско-литовского региона, долгое время оставались в социальной категории иноземцев, сохраняя католичество. И лишь окончательно ассимилировав, приняли православие и стали формировать экономическую базу (вотчинное землевладение) и крепиться на военной службе.

Уделим внимание наиболее крупным вотчинным землевладениям. Автор отмечает здесь общие тенденции развития. Во-первых, наиболее крупные поместья (в эту категорию отнесены владения от 500 до 2000 десятин) переходя в вотчину в XVII в., сохранялись во владении семьи из поколения в поколение вплоть до революционных событий 1917 г.

Например, «Андреян Федоров сын Домогацкий, козлитянин» в 1688 (7196) г. переводит в вотчинное землевладение сельцо Большое Красное Козельского уезда [24, Л. 543]. Сельцо Большое Красное являлось потомственным владением. Впервые оно упоминается за Дементием (Демьяном) Домогацким (конец XVI в.). Он получил 40 четвертей и 3 крестьян-бобылей в поместное владение за «верную службу» [2, Л. 1об.]. Затем его сын – Федор (1/3 XVII в.), продолжив военную службу, присоединил к вышеуказанному земельному владению еще 50 четвертей [26, Л. 11]. Поместье в сельце Большое Красное позднее было отдано в вотчину его сыновьям – Андреяну, Никону и Семену [22, Л. 815об.].

Во-вторых, это были совместные владения. В отличие от более мелких земельных пожалований, которые носили личный индивидуальный характер, крупные имения были в совместном владении нескольких членов семей. Как правило, это были близкие родственники (братья, отец-сын, дядя-племянники). Например, Никон Федорович Домогацкий (упоминаемый выше) получил в вотчину в 1678 (7186) г. деревню Веретье у Большого болота Старорязанского стана [13, Л. 313] в совместном владении с братом [20, Л. 83]. В этом же году его брат – Семен Федорович Домогацкий получает в вотчину село

Задубровье «...на речке Рославке и на речке Покровской Старорязанского стана» [22, Л. 123].

Однако имеют место и частные случаи, когда землевладение было в совместном пользовании представителей одной семьи, но разных ее ветвей. Характерный пример, с-цо Звягино Козельского уезда.

В 1680 г. Кузьма Владимирович Домогацкий получает вотчинное «пожалование» на село Звягино Козельского уезда [23, Л. 1122]. Его потомки – сыновья Никифор и Макарий, в начале XVIII в. уже делят это имение с дальними родственниками (троюродными) Дмитрием и Елизаветой Петровичами.

В-третьих, подобные большие земельные наделы «даровались» по месту нахождения персоналии, т.е. рядом со службой. Например, тот же Андреян Федорович Домогацкий в 1694 (7202) г. получает «жалование в вотчину» на пустошь Роги, с пометкой «к прочим в Козельском уезде» [25, Л. 812об.]. Во всех подобных документах Андрей значится стольником города Козельска. Место службы определило и земельные пожалования. Стоит уточнить, что земельные пожалования роду Домогацких изначально, в большей степени, выдавались также в рамках Козельского уезда, позднее Калужской губернии, где основалась отдельная, пожалуй, самая большая ветвь рода.

Следует выделить тот факт, что среди указанного числа присутствуют 11 представительниц фамилии, получавших земельный комплекс в наследство от прямых родственников или по линии мужа. Подобная информация особенно ценна тем, что упоминания женщин в родословиях этого времени встречается довольно редко, особенно в вопросе передачи земли в наследство.

Тут следует оговорить факт социального положения

дамы. Отдельно указывалось «девица Домогацкая... в совместном пользовании с братом/братьями/отцом», и в дальнейшем мы видим, что имение остается в семье. Сюда относятся 5 выявленных персоналий:

- Аграфена, д. [11, Л. 302]
- Анна, д. [18, Л. 460]
- Федосья, д. [14, Л. 94]
- Ирина Ивановна, д. [17, Л. 290]
- Федора Григорьевна, д. [16, Л. 37]
- Упомянуты и те женщины, что уже состоят в браке. В документах присутствует заметка «...урожденная Домогацкая ... в браке...»
- Акулина Максимовна, ж. [21, Л. 317]
- Анастасия Григорьевна, ж. [12, Л. 562]
- Анастасия Федоровна, ж. [19, Л. 348]
- Ирина Владимировна, ж. [9, Л. 333]
- Прасковья Афанасьевна, ж. [10, Л. 307]
- Ульяна Борисовна, ж. [15, Л. 198]

Информация, которую содержат в себе документы Печатного приказа, богата различными аспектами знания. Прежде всего, это экономическая составляющая – вотчинные пожалования, накопление земельного капитала. Но отдельно стоит выделить «семейную составляющую», полученная генеалогическая информация дополняет и расширяет историческое знание, дает новую информацию для родословных исследований.

• Данная информация, в совокупности с другими историческими источниками этого периода времени, позволила установить наиболее полную историческую картину развития родовых отношений в целом, и социального, служебного положения по отдельным историческим личностям.

Библиографический список

1. Вернер И.И. О времени и причинах образования московских приказов. М., 1907.
2. Государственный архив Калужской области (ГАКО). Ф. 66. Оп. 1. Д. 1664.
3. Демидова Н.Ф. Служилая бюрократия в России XVII в. и ее роль в формировании абсолютизма. М., 1974.
4. Документы Печатного приказа (1613-1615)/ Подг. К печати С.В. Веселовским. М., 1994.
5. Забелин И.Е. Минин и Пожарский. Прямые и кривые в Смутное время. М., 1999.
6. Иванова Е.В. Исторический обзор документов Печатного приказа (1613-1649). // Исследования по источниковедению истории России (до 1917 г.). Сб.ст. М., 2004.
7. Лукичев М.П. Новые материалы к биографии С.И.Шаховского // Исследования по источниковедению истории СССР дооктябрьского периода: Сб. статей. М., 1982.
8. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. 233. Оп. 1. Д. 40.
9. РГАДА. Ф. 233. Оп.1. Д. 67.
10. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 74.
11. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 76.
12. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 101.
13. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 103.
14. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 117.
15. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 137.
16. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 140.
17. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 168.
18. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 172.
19. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 173.
20. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 174.
21. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 185.
22. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 194.
23. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 209.

24. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 282.
25. РГАДА. Ф. 233. Оп. 1. Д. 338.
26. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1343. Оп. 49. Д. 545.
27. *Рогожин Н.М.* Посольские книга и другие источники XVII в. о социальном составе и имущественном положении членов русских посольств 1613-1616 гг. // Исследования по источниковедению истории СССР дооктябрьского периода: Сб. статей. М., 1982.
28. *Станиславский А.Л.* Гражданская война в России XVII в. М., 1990.
29. *Сташевский Е.* Очерки по истории царствования Михаила Федоровича. Киев, 1913.
30. *Сухотин Л.М.* Первые месяцы царствования Михаила Федоровича (Столбцы Печатного приказа)//ЧОИДР. М., 1915. Кн. 4.
31. *Фигаровский В.А.* Крестьянские восстания 1614-1615 гг.// ИЗ. . 73. М. 1963.
32. *Цветаев Д.В.* Избрание Михаила Федоровича Романова на царство. М. 1913.

References

1. *Werner I. I.* About the time and reasons for the formation of the orders of Moscow. М., 1907. Pp. 89-90.
2. State archive of the Kaluga oblast (GAKO). F. 66. Op. 1. D. 1664.
3. *Demidova N. F.* Serving the bureaucracy in Russia XVII century and its role in the formation of absolutism. М., 1974. P. 184.
4. Printed documents order (1613-1615)/ Prep. forprint. By S. V. Veselovsky. М., 1994.
5. *Zabelin I. E.* Minin and Pozharsky. Straights and curves in a Troubled time. М., 1999. P. 188.
6. *Ivanova E. V.* Historical overview of the Printed documents of the order (1613-1649). Studies on the sources of the history of Russia (before 1917). SB. St. М., 2004.
7. *Lukichev M. P.* New materials for the biography of S. I. Shakhovskiy, Studies in the chronology of Soviet history pre-revolutionary period: Collection of articles. М., 1982. Pp. 101-102.
8. Russian state archive of ancient acts (RGADA). F. 233. Op. 1. D. 49.
9. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 67.
10. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 74.
11. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 76.
12. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 101.
13. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 103.
14. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 117.
15. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 137.
16. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 140.
17. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 168.
18. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 172.
19. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 173.
20. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 174.
21. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 185.
22. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 194.
23. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 209.
24. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 282.
25. RGADA. F. 233. Op. 1. D. 338.
26. Gosudarstvenniy Russian historical archive (RGIA). F. 1343. Op. 49. D. 545.
27. *Rogozhin N. M.* Embassy book and other sources of the SEVENTEENTH century about the social structure and property situation of members of the Russian embassies 1613-1616., Studies in the chronology of Soviet history pre-revolutionary period: Sat. articles. М., 1982. С. 53,58.
28. *Stanislavsky A. L.* Civil war in Russia in XVII century, Moscow, 1990.
29. *Stashevsky E.* essays on the history of the reign of Mikhail Fedorovich. Kiev, 1913.
30. *Sukhotin L. M.* First months of the reign of Mikhail Fedorovich (Columns Print order)//CHOIR. М., 1915. KN. 4
31. *Figurovsky V. A.* Peasant uprising 1614-1615.// М. 1963. S. 195.
32. *Tsvetaev D.* Election of Mikhail Romanov Romanovs to the throne. М. 1913.

ЧЕНСКАЯ Т.В.

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tanechka-che@yandex.ru

CHENSKAYA T.V.

Candidate of History, Associate Professor, Department of history of Russia Orel State University
E-mail: tanechka-che@yandex.ru

СОВЕТСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ РОССИЙСКОЙ ДЕРЕВНИ 1926 – 1932 гг.

THE SOVIET INTELLECTUALS OF THE RUSSIAN VILLAGE OF 1926 - 1932 YEARS.

В статье рассматривается процесс формирования и участия сельской интеллигенции в различных политических кампаниях в деревне: самообложения, хлебозаготовках, посевных, уборочных и антирелигиозных кампаниях, перевыборах советов и наконец в коллективизации. А также ее взаимоотношение с крестьянством.

Ключевые слова: интеллигенция, деревня, крестьянство, коллективизация.

The article deals with the process of the formation and participation of the rural intellectuals in various political campaigns in the village: self-taxation, grain procurement, sowing, harvesting and anti-religious campaigns, elections to the Soviets, and finally to collectivization, as well as its relationship with the peasantry.

Keywords: intellectuals, village, peasants, collectivization.

Преобразование аграрного сектора в 20-е – 30-е гг. XX в. можно назвать величайшим переворотом в жизни советской деревни. Речь идет не только о создании новых условий жизнедеятельности, на основе коллективных хозяйств, обновлении технической базы, внедрении последних достижений агрономической культуры, но и о «революции в умах» деревенских жителей. Исключительную роль в переделке «массового человеческого материала» сыграла сельская интеллигенция. Именно эту роль ей отводило советское государство: «усилить внимание делу создания новых и квалификации наличных кадров сельской интеллигенции, создавая из них активных и сознательных деятелей социалистического преобразования деревни».¹

Рассмотрение проблемы сельской интеллигенции 20-х – 30-х гг. XX в. целесообразно начать с понятия интеллигенция. Существует огромное многообразие определений этого понятия², в каждом из которых есть свое рациональное зерно, каждое из них указывает на какие-то более или менее существенные ее черты. В то же время можно указать и на недостатки каждого определения, на его принципиальную неполноту. Тем не менее, можно выделить ряд важнейших характеристик этого понятия, с которыми, очевидно, согласились бы все авторы. Без сомнения, интеллигенция — это группа лиц, профессионально занимающихся умственным трудом, развитием и распространением образования и

культуры. Не вызывает сомнения также, что это люди, обладающие образованием и специфическими знаниями в различных областях науки, техники, культуры. И, наконец, есть мнение, что интеллигенция – это сугубо русское явление. Вебер, говоря о русской интеллигенции, отмечал, что это понятие неприемлемо для западных стран, это ситуация самой России, имея в виду, что именно русская интеллигенция отличалась высотой духовно-нравственных устремлений и обостренным чувством долга и чести. Уточняя понятие интеллигенция Давыдов Ю.Н., указывал что, в условиях формирующегося тоталитаризма интеллигенцию вернули в образованное сословие и сделали своей служанкой.³ Для нас важно выяснить на сколько сельская интеллигенция ощущала себя таковой, пассивно ли воспринимала свою роль, или она искренне считала своим долгом помочь деревенским жителям преодолеть неграмотность и вековые пережитки.

С этой целью обратимся к механизмам формирования и рассмотрим деятельность советской интеллигенции в российской деревне.

В 1926 – 1932 гг. шла массовая подготовка кадров, максимально быстрыми темпами для советской деревни, в том числе и интеллигенции: агрономов, учителей, врачей, агитационно-пропагандистских кадров, политпросветработников. Кружки, курсы с различной продолжительностью обучения от 2-х месяцев до 2-х лет, создававшиеся как при ВУЗах и техникумах, так и при средних общеобразовательных школах, заочное обуче-

1 КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.4 (1926 – 1929 гг.). С.248 М., Изд-во «Полит. лит-ры» 1984

2 Не ставя в статье задачу рассмотрения и уточнения данного понятия, автор не приводит различные определения, а лишь констатирует их наличие.

3 Давыдов Ю. Н. Уточнение понятия «интеллигенция» // Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития. Международный симпозиум 17-19 декабря 1993г. / Под общ. ред. Т.И. Заславской, Л.А. Арутюнян. М.: Интерпракс, 1994. С. 244–245.

ние, всесоюзных мобилизаций комсомольцев для работы в школах и для учебы в педагогических вузах и техникумах, агропоходы получили широкое применение и стали самой распространенной формой подготовки кадров, так как существовавшие учебные заведения не могли удовлетворить на тот момент потребности села⁴.

К подготовке кадров для деревни была привлечена даже Красная Армия. 30 января 1930 г. Реввоенсовет принял специальное постановление «Об участии Красной Армии в колхозном строительстве страны», в котором выдвигалась задача подготовки из красноармейского актива и младшего комсостава в процессе прохождения ими воинской службы 100 тысяч организаторов сельскохозяйственного производства. Подготовка проводилась на 6–8 месячных курсах, организуемых для военнослужащих последнего года службы. Так, например, Орловская дивизия с июля месяца наряду с военным обучением начала подготовку второгодников к работе на селе. 250 кадровиков начали работать на курсах по различным отраслям деревенской работы. Работали курсы кооперативные, земельные, советского строительства, избачей, заведующих красными уголками, милиционеров.⁵ Деревня, таким образом, с приходом кадровиков получала партийно-общественных работников. Орловской стрелковой дивизией за 1932 год было подготовлено около 500 специалистов.

И лишь концу 1931 г. когда самая острая потребность в кадрах была в какой-то мере удовлетворена, коллективизация и первая пятилетка близилась к концу, наметился постепенный отход от курсовой системы к стационарному обучению.

Но тут, пожалуй, нужно сразу отметить, что не смотря на массовость формирования интеллигенции для сельской местности, деревня по уровню насыщенности опытными кадрами, степени их подготовки оставалась наименее обеспеченной отраслью хозяйства. Так, по данным на 1928 г. количество интеллигенции, работающей в Кленовской волости Подольского уезда (а это одна из центральных волостей) – 37 человек, из них учителей – 25, агрономов с высшим образованием – 1, с средним – 1, врачей-лечебников – 2, санитаров – 1, зубной – 1, среднего медперсонала (фельдшеры, сестры) – 6⁶.

Как видно из приведенных данных – наиболее многочисленная группа интеллигенции – это учителя, что в условиях ликбеза, начавшейся коллективизации и затем введения всеобщего начального образования вполне естественно и характерно не только для указанной волости, но и в целом по стране. Соответственно и половой состав с преобладанием женщин – 21 человек, а мужчин – 16. По возрастному составу это молодежь в возрасте до 30 лет: от 22 лет до 30 – 19 человек, от 30 до 40 – 10 человек, свыше – 8⁷.

Помимо увеличения общего количества интеллигенции в деревне советская власть приложила максимум усилий и для изменения ее социального состава. Компартия рассматривала классовый подход к формированию кадров не только как хозяйственную, но и как крупную социально-политическую меру. Это отражалось на подготовке из батрацко-бедняцкой, а затем колхозной молодежи новых специалистов средней и высшей квалификации. Социальный состав сельской интеллигенции в уже упомянутой нами Кленовской волости наглядное тому подтверждение: по социальному положению крестьян – 19, служащих – 17, духовного – 11, лишенцев нет.⁸ Очевиден и тот факт, что доля выходцев из духовного сословия в составе сельской интеллигенции достаточна велика. Информационная сводка №2 на 1.11.29 г. Елецкого окружного отдела ГПУ отмечала, что среди сельской интеллигенции в большинстве преобладают по социальному положению люди из бывшего духовного звания.⁹

Социальный и возрастной состав врачей менялся не так стремительно из-за специфики и объема научных знаний необходимых для усвоения в процессе обучения. Врача подготовить на курсах, не зависимо от их продолжительности в несколько месяцев или в 2 года, было невозможно, требовалась более длительная и основательная подготовка в стационарном и специализированном учебном заведении.

Прежде всего на учителей ложилась вся тяжесть общественных работ в деревне, большевики считали их не только важнейшим звеном, но и инструментом реализации своих программных установок в деревне. Сельские учителя участвовали во всех политических компаниях: самообложения, хлебозаготовках, посевных, уборочных и антирелигиозных компаниях, перевыборах советов и наконец в коллективизации. В докладных записках не однократно подчеркивалось, что именно деревенская интеллигенция в большом % (до 80) вовлечена во все виды Советской и общественной работы¹⁰. Процесс обучения также тесно увязывался с общественно-политической жизнью страны в целом и политическими компаниями в деревне.

С этой целью периодически созывались съезды и совещания учителей. Например, в 1928 г по всем районам Орловского округа созываются совещания учительства для обсуждения вопросов школьного воспитания, а также хлебозаготовок и весенней посевной кампании. 1-3 февраля в г. Малоархангельске проходил профсъезд учителей этого района (111 человек): главный вопрос о посевной кампании. Принято решение срочно приступить к контратаке против попов и сектантов с участием учителей¹¹. Антирелигиозная работа велась учителями в процессе обучения, прорабатывалась на занятиях по ликвидации неграмотности. Учитель Середицкой школы в целях борьбы с религиозными предрассудка-

4 См. подробнее: Ченская Т.В. Культурная политика советского государства в российской деревне в 1926 – 1932 гг. Орел, 2010

5 Орловская правда. 1926 г. 8 июля. С. 3.

6 ЦА ОДМ Ф.3. ОП.11.Д.678. Л.2.

7 Там же

8 Там же

9 ГАОО.Ф. С-1847. ОП.1. Д.2.Л. 73.

10 Там же

11 Там жеФ. П-48. ОП.1. Д.282.Л.21.

ми учил ребят в воскресенье, устроив выходной день в будни¹².

Сами условия работы учителей были далеки от комфортных. Почти повсеместным явлением в деревнях стало превышение допустимых норм наполняемости групп контингентом обучающихся. К этому добавлялась общественная работа, ненормированная по времени и не оплачиваемая. Если сравнить уровень заработной платы учителей с другими представителями интеллигенции, то она была ниже, чем у агроперсонала и медработников. По данным на 1928 г. средняя зарплата учителя – 65 р., агронома – 100 р., помощника агронома – 75, врача от 110 до 140 р., фельдшера, медсестры от 60 до 70 р.¹³ Эти моменты конечно же вызывали соответствующую реакцию. Как, например, Тезенкова Афанасия Капитоновича работника Фатневской школы, заявлял: «Я категорически против перегрузки учительства. В группе полагается быть самое большое 50 человек, а учитель имеет 70-80 чел. Разве при таком положении можно вести нормальную работу в школе, уже не говоря об общественной работе?»¹⁴.

О постоянной перегрузке учителей вторят и в с. Тельчи на совещании педагогов, где они делились своими достижениями, недостатками, горем. Все отмечали, что педагог чересчур перегружен школьной и внешкольной работой, нет времени для своего отдыха, характерный отпечаток на педагоге его усталость-вялость¹⁵.

Особое эмоциональное напряжение вызывали компании по перевыборам сельских советов. В них принимали участие все культурные силы деревни: они составляли списки, заполняли повестки, писали статьи в газеты, выступали на собраниях и т.п. Особенно активно было молодое учительство; менее активны агрономы и медперсонал – особенно врачи¹⁶.

Крестьяне неоднозначно относились к учителям: порой с сочувствием и как могли пытались им помочь советом, говоря так: «Идите требуйте нормальной работы, ведь власть наша»; а были случаи, когда в их восприятии проскальзывали нотки враждебности: «население подчас чистит педагога за его участие в избирательных компаниях, за его строгий подход к лишениям и расслоению деревни»¹⁷.

Еще больший накал страстей вызвал переход к политике сплошной коллективизации. Интеллигенция не только должна была донести до крестьян информацию о том, что это такое, но и сагитировать их вступать в колхозы. Более того, рекомендовалось, каждому учителю, связанному с хозяйством, вступить в коллектив, чтобы показать крестьянам пример¹⁸.

Характерными для иллюстрации ответной реакции крестьянства на агитацию со стороны сельской интел-

лигенции вступать в колхозы являлись ответы подобного рода: «для колхозов наше население еще очень темное», или: «Какие там колхозы. Заколхозят тебя, пришлют начальника и будет он тобой править»¹⁹.

Наталкиваясь на подобные ответы порой приходилось культурным силам деревни констатировать отчасти свое бессилие. «Сейчас, по-моему, нужно больше заняться просветительской работой, а потом уже организацией колхозов», - говорилось учителями на одном из совещаний, посвященном обсуждению вопросов коллективизации²⁰.

Местные политпросветработники порой упрекали сельских учителей в недостаточной активности при проведении коллективизации. Как например, избач Рассадников Андрей (Репнинская изба-читальня): «Участие просвещенцев в коллективизации очень недостаточное. Я уверен, что ни один учитель не скажет сколько в его деревне бедняков»²¹.

Таким образом, перегрузки и давление со стороны местных активистов приводили и к обратной реакции со стороны интеллигенции, она порой скептически, если не сказать оппозиционно, начинала относиться к мероприятиям соввласти на селе и к отдельным представителям местной администрации. В д. Новая Слободка, Егуменовского сельского совета Новосильского района на общем собрании землемер Свердлов А.Д. говорил крестьянам, что они боролись за землю, но прогадали, ибо земля не их²². Подобные настроения были зафиксированы в Малоархангельском районе, где группа земельных работников на своих частных собраниях, обсуждая вопрос о предстоящей войне, говорила о конце советской власти и необходимости к этому готовиться²³. Исаакова Анастасия Михаловна – учитель Курниковской школы Урицкого района говорила о местной власти: «Все партия это одни подлецы, из своих подлецов они выдвигают самых отвязанных воров, подлецов берет под свое покровительство: «Лучше плохой беспартийный, чем хороший партиец». Как отмечается в информационной сводке, она перебрала по косточкам всех партработников района: «Нового председателя РИКа прислали из какого-нибудь района, где он проворовался. Косов небось много муки себе набрал от различных польщиков и т.д.». Закончила она тем, что сказала: «плохо только нам беспартийным мелким работникам»²⁴.

Коллективизация – это сложный процесс, в который была втянута не только интеллигенция, но и молодежь-комсомол, рабочие, местные партработники. Им приходилось постоянно взаимодействовать друг с другом. Естественно, невозможно было избежать и оценочных моментов результатов этого взаимодействия. Кононов Федор Иванович – учитель села Гнильцы Кромского района, в разговоре о комсомоле отмечал, что «комсо-

12 Там жеФ. Р-1847. ОП.1. Д.2. Л.1237.

13 ЦА ОДМ Ф.3 ОП.11.Д.678. Л.2.

14 ГАОО. Ф. П-48 ОП1 Д.282Л.23.

15 Там же

16 Там жеФ. Р-1. ОП.1. Д.1231. Л. 31.

17 Там жеФ. П-48 ОП.1. Д.282Л.23

18 Там же

19 Там же

20 Там же

21 Там же

22 Там жеФ. Р-1847 ОП.1. Д.2.Л.1237.

23 Там же

24 Там жеФ. П-48. ОП.1. Д.282. Л. 23.

мол молод, поэтому комсомольцев можно направить на какие угодно проделки, вот для этой цели партия и поддерживает комсомольские организации»²⁵. Пожалуй, нельзя не согласиться с этим высказыванием.

Были случаи, когда учителя игнорировали хозяйственно-политические кампании на селе, к реализации которых их привлекала местная власть. Согласно докладной записке Орловского окружного отдела ОГПУ об интеллигенции в селе Петушках Новосильского района учительствует Бечекриптова и в деревне Михайловой Сухопотова, которые общественных работ не ведут, в компаниях не участвуют²⁶.

Таким образом, возвращаясь к вопросам, поставленным нами в начале статьи, необходимо отметить, что жить и работать сельской интеллигенции приходилось в особых условиях: с одной стороны, они прово-

дники государственной идеологии, с другой стороны их деятельность была связана с самым консервативным контингентом общества – крестьянством, что также накладывало свой отпечаток на их работу. Они оказывались между двух огней: государством и местным населением, и от того как к ним относились в деревне, зависел в конечном итоге успех или провал их деятельности. Конечно, не все компании на селе находили отклик в сердцах сельской интеллигенции, а условия их существования в этот исторический период были далеки от идеальных. Но в то же время они во многом были творцами новой реальности российской деревни, они вносили свою весомую лепту в дело обучения, образования и воспитания нового поколения сельских жителей. Обращаясь сегодня к анализу деятельности сельской интеллигенции необходимо избегать одностороннего к ней отношения.

25 Там жеФ. С-1847. ОП.1. Д.2 Л.82.

26 Там жеЛ.1237.

Библиографический список

1. ЦА ОДМ Ф.3. ОП.11. Д.678.
2. ГАОО. Ф. С-1847. ОП.1. Д.2.
3. ГАОО Ф. П-48. ОП.1. Д.282.
4. ГАОО Ф. Р-1847. ОП.1. Д.2
5. ГАООФ. Р-1. ОП.1. Д.1231
6. Орловская правда. 1926 г. 8 июля
7. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т.4 (1926 – 1929 гг.). С.248 М., Изд-во «Полит. лит-ры» 1984
8. Давыдов Ю. Н. Уточнение понятия «интеллигенция»// Куда идёт Россия? Альтернативы общественного развития.: Международный симпозиум 17-19 декабря 1993г. / Под общ. ред. Т.И. Заславской, Л.А. Арутунян. М.: Интерпракс, 1994. С. 244–245.

References

1. TSA ODM F. 3. OP.11. D. 678.
2. GAOO. F. S -1847. OP.1. 2.
3. GAOO F. P-48. OP.1. D. 282.
4. GAOO F. R-1847. OP.1. D. 2
5. GAOOF. R-1. OP.1. D. 1231
6. Orlovskaya Pravda. 8 July, 1926
7. CPSU in resolutions and decisions of congresses, conferences and plenums of the Central Committee. Vol. 4 (1926 – 1929). P. 248. M., Publishing house “Polit. Literature” 1984
8. Davydov Yu.N. The concept of “intelligentsia”// Where does Russiago? Alternatives of social development: International Symposium on 17-19 December 1993. Under the general editorship of T. I. Zaslavskaya, L. A. Harutyunyan.— Moscow: Interpraks, 1994. Pp. 244-245.

ШАПИРО Б.Л.

кандидат исторических наук, старший преподаватель, кафедра музеологии, Российский государственный гуманитарный университет
E-mail: b.shapiro@mail.ru

SHAPIRO B.L.

PhD in History, Senior Lecturer, Russian State University for the Humanities,
E-mail: b.shapiro@mail.ru

**ВСАДНИКИ В КРУЖЕВАХ: ЗОЛОТО-СЕРЕБРЯНАЯ ОТДЕЛКА
В МУНДИРНЫХ И АМУНИЧНЫХ ВЕЩАХ XVIII в.**

RIDERS IN LACY CLOTHES: GOLD-SILVER TRIM IN UNIFORM AND AMMUNITION OF THE XVIII CENTURY

В статье исследуются типы декоративной отделки русского мундира – один из наиболее малоизученных вопросов в истории униформы XVIII столетия. Уточняется типология золото-серебряного мундирного декора, выявляются особенности его применения и бытования. Акцент в изучении делается на мундире императорской конной гвардии, который был наиболее богато и разнообразно декорирован.

Ключевые слова: XVIII век, мундир, униформология, золото-серебряные нити, кружево.

The article examines the types of of decorative trim in a Russian uniform. This is one of the most poorly known issues in the history of the uniforms of the XVIII century. The paper clarified the typology of gold-silver uniform décor and identified the features of its application and existence. Emphasis in this research work is on the uniform of the Imperial Horse Guards, which was richer and more diverse decorated.

Keywords: XVIII century, uniform, uniformology, gold and silver threads, lace.

Изучение и интерпретация русских мундирных и амуничных вещей XVIII столетия на настоящий момент осложнено целым рядом особенностей. Прежде всего, мундирная терминология этого столетия, в том числе и терминология декоративной отделки, существенно отличается от той, что сложилась позднее и используется до сих пор.

«Мундирные» документы, то есть форменные регламенты – описания образцовых вещей, правила ношения и пригонки обмундирования и амуниции – появляются только во второй половине 1720-х гг. [5, с. 3]. Вещи раннего периода зачастую не имеют унифицированного покроя, цвета и типа декора. Эта тенденция частично сохранилась и впоследствии, когда многие моменты «мундиростроения», особенно его декоративное оформление, не регламентировались ничем, кроме желания полковых командиров, которые старались превзойти друг друга. «Я ужаснулся, увидев его [кирасирский мундир], и с удивлением возопил, – вспоминает мемуарист Андрей Тимофеевич Болотов, – да что это за чертовщина, сколько это серебра на нем, да небось он и бог знает сколько стоит? – Да! таки стоит копейки, другой, третьей, – сказал он: – и сотняга рублей надобна... но это еще слава Богу. Генерал наш поступил еще с милостью, выдумывая оный, а посмотрел бы ты у других шефов какие еще и более баляндясов то всяких нагорожено!» [2, с. 40].

Даже в конце столетия полковые командиры все еще имели полномочия произвольно изменять экипировку и форму по своему вкусу. Так, в 1795 г. «командир

Козловского пехотного полка Иван Бибииков дал своему полку узкие шаровары, полусапожки со шнурками, короткие куртки, вышитые жабо и галстуки с чернобелыми бантами, а на киверах своих гренадер приказал поместить свой герб вместо вензельового изображения имени Императрицы, которое должно было быть на них» [8, с. 212].

Несмотря на такие вольности, в целом мундирная мода столетия может быть названа «экономной». Причиной этому была ее ориентированность на предельно лаконичные шведский и прусский «маниры», наиболее актуальные для строительства русского мундира на протяжении почти всего XVIII века. В этих условиях эффектно украшались только мундиры наиболее приближенных к императорскому Двору корпусов. Так, офицерский конногвардейский мундир оставался богато и разнообразно украшенным даже в периоды сдержанной моды середины столетия.

Внутри полков оформление мундира выдерживалось по возможности единообразно, «понеже оным вещам надлежит быть во всем полку, как качеством, так и цветами и в прочем равному, дабы никакой разни не могло находиться» [5, с. 434]. Именно так было сказано в докладе от 1733 г. генерал-фельдмаршала графа Б. Миниха на Высочайшее имя, с требованием указа об отпуске из Кригс-Комиссариата в Лейб- и Бевернский кирасирские полки по 5 000 рублей на изготовление офицерского мундира и строевого убора.

Желаемое единообразие достигалось прежде всего централизованным, преимущественно отечественным

изготовлением: «но понеже на первый кирасирский полк некоторые мундирные и амуничные вещи, которых в России достать невозможно, куплены в немецких краях [5, с. 419]; местное производство, кроме того, давало и некоторую экономию средств.

Исполнение единого регламента было затруднено в дальних гарнизонах, по причине отсутствия в них должного материала. «По оному указу мне и команде моей инженерным служителям к показанному термину такого мундира сделать никак невозможно, понеже здесь, в городе Царицыне, не токмо чтобы найти таких сукон, бархату, позумента и пуговиц, но и крашенины черной доброй на штивлеты найти невозможно. И не токмо в Царицыне, но и в Астрахани к строению оного мундира потребного многого найти невозможно», – докладывал в 1731 г. «майор от инженера» барон фон Люберас [3, с. 165].

Не миновали вещевые затруднения и элитные кавалерийские полки. Так, при проверке в Новотроицком кирасирском князя Потемкина полку были обнаружены вещи не соответствующие штату. «Ныне в полку состоит кои против штатного положения всем несходственны: ныне состоят арчаки сходствующие против гусарских, а вместо чепраков вальтрапы чрез все седло, из сукна голубого, с выкладкою по краям и вензели сукна палевого, тож и стремени и весь убор конский имеет разницу от положенного по штату, – говорится в “Описи находящихся в Новтроицком кирасирском полку полагаемым по штату несогласным вещам” от 1776 г., – перевязи погонные и лядуночные ремни с обшивкою шерстяного галуна ныне состоят без обшивки галуна» [6, с. 210-211].

Такое расхождение между проектным и реальным мундиром отчасти объяснялось тем, что вещевые подряды из экономии средств не всегда охватывали все обмундирование разом. При этом декоративная отделка единого мундирного комплекта в целом по возможности все же выдерживалась в одном художественном стиле. В такой комплект входили, кроме собственно мундира, также амуничные вещи и конский убор (для кавалерии).

Именно экономия стала той причиной, которая побуждала «мундиростроителей» изобретать все новые и новые приемы декорирования. На амуничных вещах эффектное так называемое «высокое» золотное шитье заменялось простой росписью красками: «на литавренных завесах гербы и около их травки писать... ибо в шитье гербов и травок походит много золота и серебра», указывалось в Определении Военной коллегии от 1735 г. [5, с. 139]. Со временем золото-серебряная отделка все чаще заменялась различными имитациями, повторяющими дорогостоящий материал с большей или меньшей степенью достоверности.

Именно золото-серебряная отделка – само ее наличие, качество, новизна и разнообразие – были основной информационной составляющей мундира XVIII столетия.

Богатством декоративного оформления: его многообразием, «добротой», то есть качеством и шириной материала отличались прежде всего мундиры и аму-

ниция различных офицерских чинов. Так, согласно «Положению о мундире, строевом уборе, лошадях и обозе офицеров кирасирских, конных гренадерских, драгунских, пеших гренадерских и мушкетерских полков» от 1757 г., суконные чепраки к седлам и чушки к ним же обкладывались по бортам золотным галуном: штаб-офицерские в два ряда, «шириною галун первый на краю в полвершка, а другой, подле его, в целый вершок», обер-офицерские – «в один ряд шириною галун в вершок» [5, с. 634]. По схожему принципу декорировались и сам офицерской кавалерийский мундир.

Основных разновидностей мундирного декора, наиболее активно использовавшегося на протяжении XVIII столетия, было три: это галуны, позументы и шитье (вышивка). Наиболее статусным было шитье, которое использовалось для оформления генеральских мундиров. Его количество также зависело от воинского чина: «половинное шитье было у бригадира, у генерал-майора – один ряд, полуторное – у генерал-поручика, два с половиной ряда – у генерал-аншефа. Генерал-фельдмаршал имел тройное шитье, а также золотые шитые гирлянды по плечевым и спинным швам и по швам на рукавах» [2, с. 46].

Стоит отметить, что обильно украшалась форменная одежда не только высокопоставленных особ, но и всех прочих, согласно локальной полковой моде. Так, в 1749 г. подпоручик лейб-гвардии Московского батальона Яков Колмогорский, «гуляя в саду с женскими особами», не осмелился возражать матерно обругавшему его вице-сержанту Лейб-компании князю Григорию Кильдишеву, «уповая, может быть, какой генералитет, – яко же он весь в позументах» [7, с. 325-326; 9, с. 307]. Сам подпоручик был в то время в партикулярной, то есть в обычной штатской одежде.

Партикулярная одежда на протяжении всего столетия была основой для создания униформы, откуда заимствовались линии покроя, материалы и др. [5, с. 8], в том числе и некоторые принципы декорирования.

Так, золото-серебряное кружево, в прежнее время бывшее на пике моды, в XVIII столетии в качестве отделки верхних вещей переживает спад популярности. Процесс замещения его другими металлизированными отделками начинается уже с первых годов столетия.

Однако, несмотря на то, что золото-серебряное кружево вышло из активного мундирного обращения, именно его узор «подгишпан» послужил основой для рисунка одного из самых богатых галунов с одноименным названием. Само кружево оставалось в мундире, но лишь только в виде исключения, как в вышеупомянутом случае с полком богатого на выдумки И. Бибикова.

Основным материалом, наиболее часто заменяющим дорогостоящее металлическое кружево, стал галун, тканый с применением золотой или серебряной нити. Видов галуна, которые различались фактурой и рисунком, существовало великое множество; чаще всего они производились в трех вариантах, и были узкие, средние и широкие. Известно, что тканые золотосеребряные галуны, имевшие один вес с кружевом, вы-

полненным из аналогичного материала, оценивались примерно на треть дешевле. Это вполне укладывалось в «дух эпохи», который в мундирном контексте выражался в стремлении к упрощению и удешевлению отделки.

Заменителем галуна, в свою очередь, был позумент (здесь стоит отметить, что не все исследователи разделяют понятия галун и позумент – Б.Ш.), который для экономии выполнялся из более дешевых материалов, чаще всего из шерстяной основы и медной позолоченной поперечной нити. Он, как и его прототип, мог быть весьма разнообразным: узорчатым с битью, фольгой и канителью, «с городами», «масифным», «подгишпаном», «гасом», «а ля мушкетер» и др. [4, с. 446]

Для мундиров нижних чинов заменой статусного золото-серебряного декора стал шерстяной гарус, белый или желтый, условно повторяющий цвет благородного металла [6, с. 291-292]; такая отделка называлась басоном [2, с. 197], или, по-немецки шнуром [5, с. 96]. У музыкантов, которым полагалась более нарядная форма, тесьма могла быть полушелковой [3, с. 157].

В целом, не считая таких эрзацев, золото-серебряная отделка мундира оценивалась весьма высоко. Наиболее дорогостоящие образцы тщательно сберегали. Так, известно, что даже сама императрица Елизавета Петровна беспокоилась о сохранности недавно построенного кавалергардского убора, для чего «соизволила устным указом дежурному сержанту Матвею Ивинскому указать: кавалергардов с прочими лб.-компания с гренадерами посылать в очередь на караул в гренадерском уборе, а кавалергардскую амуницию отобрать, позумент бумагою обшить и положить в казенную (цейгхауз)» [7, с. 372]. Ей же принадлежит распоряжение «чтоб г.г. унт.-офицеры, капралы и рядовые, кои состоят в кавалергардах, построенного вновь мундира и амуниции, шляп и перчаток, кроме того, что когда пойдут на караул, отнюдь бы праздно не носили» [7, с. 372].

Высокая стоимость золото- и серебросодержащего мундирного декора была причиной того, что он периодически становился одним из главных участников различных – забавных и не очень – происшествий. Так, в 1743 г. московский позументный мастер Зайцев подал жалобу на гренадера Васильева «с товарищи». Суть дела оказалась такова: Васильев, стоявший на квартире у Зайцева, вернулся на обед с дежурного караула вместе с товарищем по службе Борзым (Борзовым). Оба были нетрезвы. Узнав от работников Зайцева, что мастер тайно изготавливал золотую и серебряную бить, гренадер потребовал от жены позументщика, чтобы она отперла ему мастерскую. Получив отказ, Васильев попробовал вышибить дверь, что ему не удалось; тогда он полез в мастерскую через окно. В ходе разбирательств Васильев «рукою расшиб голову до крови» тестю Зайцева, а жену Зайцева «бил пинками и кулаками» [7, с. 345].

Попав в мастерскую, Васильев и его товарищ забрали имеющиеся там десяток катушек с золотой и серебряной битью и оборудование для ее изготовления. Когда «жена Зайцева... схватила одну катушку золотой бити и положила в карман, тогда Васильев, поваля ее на

пол, ту катушку отнял и ударил ее ногою». После этого, угрожая мастеру «свести его с заповедным товаром под караул», гренадеры вымогали у того денег, а затем предложили помощь в сбыте золота. Суд постановил: Васильеву отсечь голову; Борзому «по молодости лет... учинить политическую смерть, бить кнутом и послать в Сибирь в каторжную работу» [7, с. 346-347]. Отметим, что впоследствии виновные были помилованы высочайшим приказом, с переводом в дальние полки и с понижением одного чина [7, с. 347].

Практика помилования была обычной для проступков такого рода. Так, в 1797 г. кавалергард И. Смердов ночью проник в хранение обозных вещей, сломав дверной замок, после чего «с двух выючных попон ободрал позумент и одну из них похитил, а выжигу продал за 5 рублей; потерял карабин и шпоры; продал казенные вещи: фуфайку, перчатки, позумент с ташки, шляпу, сакву и чемодан, всего на 128 р. 40 коп.» [8, с. 129]. Суд приговорил Смердова к повешению, которое заменили лишением звания и дворянства и ссылкой в дальний гарнизон навечно в солдаты.

Вышеупомянутые выжиги получались в результате «выжигания» в огне золото- и серебросодержащего материала, и в силу их высокой ценности, также были предметом особого внимания и беспокойства. Выжигание, проводимое официально (например, старого, потерявшего блеск и цвет галуна), сопровождалось строгими формальностями и находилось в ведении высшего командования. Так, ордер на выжигание был выдан офицеру Лейб-компания Гендрикову, при условии его личного присутствия при процедуре. По окончании требовалось сообщить о весе полученного драгоценного металла командующему ротой А.Г. Разумовскому [7, с. 372].

Полковая инструкция на этот счет гласила следующее: «полковнику конного полка... О покупках, подрядах и приемах в полк вещей. По прошествии положенных сроков... золотой галун с шляп, по выслужении срока отбирая, выжигать, и ту выжигу при полку собирать, из чего со временем в полку можно сперва трубы, а потом и литавры серебряные сделать, что к немалой красе полку служить будет, понеже оные бессрочно положены» [6, с. 88]. Так выжиги мундирного декора получали вторую жизнь в виде утвари; обыкновенно из них изготавливались вклады для полковых храмов. Так, в царствование императрицы Елизаветы Петровны драгоценной утварью, сделанной из выжиг отслужившего положенный срок офицерского галуна, пополнилась новосозданная полковая церковь Конной гвардии [1, с. 15]. Списком таких предметов украшалась полковая летопись [10, с. 5].

Конечно же, рамки статьи не могут охватить всего массива мундирных и амуничных вещей конных полков русской императорской армии. Нем не менее, полученный результат исследования, на наш взгляд, значительно расширяет событийную историю русского мундира XVIII столетия. Драгоценные, как в прямом, так и в переносном смысле, мундиры, амуниция и конское снаря-

жение, не гнущиеся от золотого декора, были важной частью русской полковой культуры. Эти вневременные символы статуса, характерные прежде всего для воинских частей, приближенных к императорскому двору,

наряду с прочими атрибутами служили выстраиванию иерархии власти и играли существенную роль в формировании образа могущественного властителя и его окружения.

Библиографический список

1. Анненков И.В. История Лейб-гвардии Конного полка. 1731-1848.: в 4 ч. Ч. 1. СПб., 1849. 339 с.
2. Введенский Г.Э. Пять веков русского военного мундира. СПб., 2005. 336 с.
3. Егоров В.И. «По усмотрению генералов фельдцейхмейстеров...» О мундире артиллерийского и инженерного корпусов 1721-1761 // Наш восемнадцатый век: Военный сборник. М., 2014. С. 106-293.
4. Егоров В. И. Costumes des Troupes du Holstein de S.M. L'Empereur // Наш восемнадцатый век: Военный сборник. М., 2014. С. 444-455.
5. Материалы по истории русского военного мундира 1730-1801. Сборник документов: в 2 т. Т. 1. М., 2009. 727 с.
6. Материалы по истории русского военного мундира 1730-1801. Сборник документов: в 2 т. Т. 2. М., 2009. 591 с.
7. Панчулидзе С.А. История кавалергардов. 1724-1799-1899: в 4 т. Т. 1. СПб., 1912. 402 с.
8. Панчулидзе С.А. История кавалергардов. 1724-1799-1899: в 4 т. Т. 2. СПб., 1912. 298 с.
9. Татаринов К.В., Егоров В.И. «Ревностную свою верность показали...» Мундир и амуниция Лейб-компания 1742-1762 // Наш восемнадцатый век: Военный сборник. М., 2014. С. 294-357.
10. Штакельберг К.К. Полтора века конной гвардии. 1730-1880. СПб., 1881. 230 с.

References

1. Annenkov I.V. History of the Life Guards Regiment. 1731 – 1848.: in 4 p. P. 1. SPb., 1849. 339 p.
 2. Vvedenskii G.E. Five centuries of Russian military uniform. SPb., 2005. 336 p.
 3. Egorov V.I. « At the discretion of the generals Feldzeugmeister ...» About the uniform of artillery and engineering corps 1721 – 1761. In: Our eighteenth century: Military Collection. M., 2014. Pp. 106-293.
 4. Egorov V.I. Costumes des Troupes du Holstein de S.M. L'Empereur. In: Our eighteenth century: Military Collection. M., 2014. Pp. 444-455.
 5. Materials on the history of Russian military uniform 1730 – 1801. Collection of documents: in 2 v. V. 1. M., 2009. 727 p.
 6. Materials on the history of Russian military uniform 1730 – 1801. Collection of documents: in 2 v. V. 2. M., 2009. 591 p.
 7. Panchulidzev S.A. History of Cavalier Guards. 1724 – 1799 – 1899: in 4 v. V. 1. SPb., 1912. 402 p.
 8. Panchulidzev S.A. History of Cavalier Guards. 1724 – 1799 – 1899: in 4 v. V. 2. SPb., 1912. 298 p.
 9. Tatarnikov K.V., Egorov V.I. «They showed their zealous loyalty ...» Uniform and ammunition of Life -Company 1742 – 1762. In: Our eighteenth century: Military Collection. M., 2014. Pp. 294-357.
 10. Shtakel'berg K.K. One and a half century of the Horse Guards. 1730 –1880. SPb., 1881. 230 p.
-

УДК 821.35

UDC 821.35

АГЛАРОВА З.М.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
английского языка, Дагестанский государственный
университет

E-mail: lleta2001@mail.ru

АБДУЛАЕВА Р.Н.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра
английского языка, Дагестанский государственный
университет

E-mail: rezeda 1973@mail.ru

AGLAROVA Z.M.

Candidate of Philology, Associate Professor, English
department, Daghestan State University

E-mail: lleta2001@mail.ru

ABDULAEVA R.N.

Candidate of Philology, Associate Professor, English
department, Daghestan State University

E-mail: rezeda 1973@mail.ru

МОТИВ САКРАЛЬНОСТИ ГОСТЯ В ГРУЗИНСКОМ И ДАГЕСТАНСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ**THE MOTIVE OF THE SACREDNESS OF THE GUEST IN GEORGIAN AND DAGESTAN FOLKLORE**

Авторы статьи исследуют мотив в отношении к гостю, отраженный в фольклорных материалах народов Кавказа. В этой связи интересны некоторые дагестанские и грузинские героические баллады, которые достаточно ярко иллюстрируют сакральность гостя в традиционных обществах на Кавказе.

Ключевые слова: сакральность, гостеприимство, фольклор, горцы, легенда.

The authors of the article examine the motive in relation to a guest reflected in the folklore materials of the Caucasian peoples. In this connection, some Dagestan and Georgian heroic ballads that illustrate the sacredness of the guest in traditional societies in the Caucasus quite clearly are interesting.

Keywords: sacredness, hospitality, folklore, highlanders, legend.

Русский офицер Соллогуб, служивший на Кавказе в 19 веке, подметил у горцев особенное отношение к гостю, возведенное до уровня сакральности, и сочиненную им песню о предательстве Шамиля его наибом, предваряет следующим четверостишием:

«Нам гость ниспослан самим Богом
Какой бы ни был он среды
Пусть даже в рубище убогом
Аллаверды! Аллаверды!»

Действительно, согласно поверью горцев, гость – посланник Бога. Мотив сакральности гостя на Кавказе присутствует во многих фольклорных сюжетах: поговорках, сказках, преданиях, мифах. В этой связи интересны некоторые дагестанские и грузинские материалы, иллюстрирующие происхождение данного поверья. Андийский (Нагорный Дагестан) миф о происхождении каменного города на вершине горы Бахарган является одним из них. Когда-то это было богатое зажиточное селение, и однажды архангел Джабраил спустился на землю в образе нищего старика, зашел в селение просить подаяния. Пришельца побили камнями и затравили собаками. Он укрылся в доме одной бедной женщины. Ей нечем было кормить гостя, но она по привычке разожгла огонь, поставила котел и положила в котел камень. Чудесным образом камень превратился в мясо. Гость и хозяйка дома с детьми смогли поужинать. На утро Джабраил вывел из селения женщину и ее семью и проклял его. Все село с его обитателями обратилось в камень [1]. Подобная ле-

генда существует и о происхождении озера Казеная-ам, которое расположено на границе Дагестана и Чечни. По преданию, там стояло селение Алхар. Жители аула не приняли пришельца, который просил подаяния, и село провалилось сквозь землю и на его месте образовалось озеро сказочной красоты. Андийцы это озеро называют Алхар по названию того села, что стояло на месте озера.

Эти сюжеты перекликаются с грузинскими притчами, в разных вариациях, что как-то Бог спустился в образе старика на землю, и стучался в двери бедных и богатых. Богатые его гнали со двора, а бедный пустил и поделился своей едой. Далее Бог воздает всем по заслугам, наказывает богатых за непочтение к гостю, вознаграждает бедного за гостеприимство.

Существует также грузинская притча о том, как Бог спустился на землю в образе человека и постучался в дом к грузину, у которого только что умер малолетний сын. Хозяин дома приказывает жене спрятать покойного сына, дабы не омрачить гостя своей бедой. Бог же зная, о трагедии, намеренно заводит разговор о детях, спрашивает хозяина, как они и где. Но ничто в хозяине дома не выдает его боли. Удивился Бог мужеству, с каким хозяин, выполняя свой долг перед гостем и в награду ожилил ребенка [6].

Два этих мотива были соединены в грузинской волшебной сказке «Старик – гость», где гость уже не Бог, а некий волшебник. Волшебник наделяет трех братьев богатством за то, что не поскупились и разделили с ним

свою скромную трапезу. Младшему же помогает найти невесту, которая была бы доброй хозяйкой, и любила бы гостей. Время пришло, и волшебник навещает всех троих братьев. Старшие же братья не прошли испытание богатством, сердца их очерствели, и они прогоняют нищего со двора. А младший брат в это время сильно захворал и был при смерти. В дом нищего пустила его гостеприимная жена. Чтобы не омрачать гостя новостью о болезни мужа, она соврала, что мужа нет дома, зарезала курицу, накрыла на стол. Волшебник, подивившись ее добротой, вылечил ее мужа, и пожелал им хорошей судьбы [4].

Сакральность гостя заключалась не только в вопросах его принятия, угощения и т.д., но также и в вопросах обеспечения ему безопасности. Здесь хочется провести некоторые параллели с обычаем, принятым в христианской культуре Европы и бытовавшим вплоть до 17 века. Если преступнику, преследуемому властями или просто врагами, удавалось достичь какого-либо божьего дома, храма, монастыря, церкви и т.д. и попросить убежища (стукнуть по двери и прокричать: «Asile! Sanctuary!»), обитатели святого дома не имели права его не пустить, и он тут же приобретал покровительство данного храма; преследователям ничего не оставалось, как отступить, ибо беглеца защищал уже сам Бог и т.д. и т.п. На Кавказе же таким «божьим домом» являлся дом любого горца. Если преследуемый просил защиты в каком-либо доме, переступив его порог, он автоматически переходил под защиту этого дома. И для хозяина вопросом чести было его защитить любой ценой, кто бы ни был этот гость. Соблюдение этого закона порой приводило к развитию острых конфликтных коллизий, которые находили свое отражение в фольклоре. Очень показательным в этом плане грузинское народное предание, которое легло в основу поэмы Важи Пшавелы «Гость и хозяин», блестяще экранизирована Тенгизом Абуладзе в фильме «Мольба».

Как-то кистинец Джахола, в поисках убийцы своего брата, знаменитого Звиадаури, повстречал заблудившегося в горах охотника-хевсура. Они разговорились, и Джахола приглашает хевсура переночевать у него дома. Один из кистинцев в хевсуре признал знаменитого Звиадаури. Тут же было оповещено все селение, что в доме Джахола гостит кровный враг многих его жителей. Сельчане рассказывают Джахоле, что он пустил в дом убийцу своего брата и требуют, чтобы Джахола не противился расправе над ним. Джахола в замешательстве, он никогда не видел Звиадаури раньше. Но собравшись, он взывает к кистинцам оставить его в покое, ибо Звиадаури случилось быть его гостем.

«Пусть это так... Пускай вы правы...

Но все, что вы сказали мне,

Еще не повод для расправы,

И вы – преступники вдвойне!

Сегодня гость он мой, кистины!

И если б море крови был

Он должен мне, здесь нет причины,

Чтоб горец гостю изменил»

Кистин Джахола признает приоритет закона госте-

приимства перед обычаем кровной мести. Он не изменяет своим идеалам, он идет наперекор соплеменникам и гибнет.

Также же конфликт обычая кровной мести и закона гостеприимства лежит в основе грузинского народного баллады «Шиола и Мтрехели». Шиола разбогател тем, что разбойничал и со всех брал плату за проезд через свои земли. Мтрехели из Хевсурети ехал к сестре в село Сиони, и Шиола попытался отобрать у него оружие. Мтрехели не отдал свой лук и убил Шиолу. Родственники Шиолы помчались за ним, стремясь отомстить за кровь. Скрываясь от погони, Мтрехели удалось укрыться в доме сестры Шиолы. Женщина крепко закрыла дверь, и не пустила своих родных, умоляя о пощаде гостя. Она просила: «Не режьте мне волосы (образное выражение, обозначающее позор и скорбь), не оскверняйте обычай гостеприимства», но преследователям удалось убить Мтрехели, стреляя через отверстие в потолке. Хозяйка дома, горько оплакивая гостя, с помощью соседей отвезла его тело на родину, заклала быка. Сестра Шиолы навсегда порвала со своими родными. Однако, небо не прощает дом, который не смог уберечь гостя, скала обрушивается и накрывает дом сестры Шиолы.

Необходимо отметить, что грузинские сюжеты, как и дагестанские показывают, что при конфликте двух этих очень важных законов жизни гор безопасность гостя ставится выше обычая кровной мести, и небо на страже этого закона. Также, интересной, на наш взгляд, представляется роль женских образов в грузинском и дагестанском фольклоре. В исследуемом материале они выступают как блюстительницы кодекса чести горцев, и первыми отстаивают приоритет закона гостеприимства. Никто из кистинцев не поддержал Джахолу, кроме его жены, именно сестра, а не брат Шиолы отстаивает право гостя на защиту, и в дагестанской балладе «Айгази», именно мать дает герою совет соблюсти в первую очередь свою обязанность хозяина перед гостями [3]. События этой песни начинаются стремительно: к Айгази приезжают «дорогие кунаки отца», и батыр обязан по обычаю исполнить любое их желание. Вскоре друзья Айгази приносят две важные новости: через Бавтугай проедет кровник Айгази, и в тот же день соперники увезут его возлюбленную. Испытания очень трудные, а времени на выполнение их дано слишком мало – один день. В песне двумя строками, но емко изображены переживания юного героя, его нерешительность и даже растерянность:

«Айгази, опечалившись, сел,

Печалью кунацкую заполнил»

Юный батыр, у которого «на губах еще не появились мужские усы, со рта не сошла желтизна», не может найти выхода из создавшейся ситуации. Остаться с гостями и выполнить долг гостеприимства? Тогда кровник может безнаказанно пройти через Бавтугай, а сам Айгази лишится возлюбленной. Исполнить обычай кровной мести? Тогда как быть с гостями, с любимой? Освободить любимую? А гости, а кровник? Айгази мо-

лод и без чьего-либо совета может совершить нечто такое, что неприлично с точки зрения народной этики.

В трудную для Айгази минуту на помощь к нему приходит мать. Ее устами изложены нормы поведения дагестанского общества. Совет матери считается единственно верным, ибо мать в кавказском фольклоре является как бы народным советчиком и судьей. Она учит сына:

«Если говоришь о врагах, они ежедневно найдутся,
Если говоришь о красавице, покрасивее ее найдешь.
Кунаки остались тебе от отцов –
Сперва им послужи»

С наибольшим драматизмом эта тема раскрывается в знаменитой аварской героико-исторической балладе «Хочбар». Сюжет настолько неповторим и уникален, что не мог остаться незамеченным в отечественном и зарубежном литературоведении. Еще Л.Н. Толстой назвал песню о Хочбаре удивительной [5]. Английский ученый Джон Бедли, занимавшийся фольклором горцев после Кавказской войны, выделяет песню о Хочбаре как наиболее его поразившую. «Вся песня крайне характерна, – пишет Бедли, – гордость Хочбара и его мужество, его стоическая твердость когда его любимую лошадь убивают, его надежное копье ломают, надсмехающееся напряжение его Песни Смерти с жалом оскорблений, основанных на правде но намеренно преувеличенной – все это направлено на то, чтобы вызвать крайнее восхищение горцев, и в самом конце трагедии их энтузиазм не знает границ» [7].

Что же удивительного в песне о человеке, которого обманом завлекли к себе и затем предательски предали огню? Конечно же, современному читателю покажется странным, необъяснимым и даже возмутительным то, что симпатии горцев неизменно остаются на стороне человека, который «обижал» хунзахское общество. Если внимательно вчитаться в текст баллады, то можно увидеть, что Хочбар неустанно денно и ночью притеснял хунзахцев:

«Девушки красивые в ауле Хунзах, –
Кто взял самых красивых из них?
С ваших пастбищ жирных лошадей
Кто увел, сняв седла с них?
На берегу реки загоны быков, –
Кто, угнав быков, опустошил их?
Там наверху я вижу женщин-вдов,
Кто, убив мужей, их оставил одних?
Там наверху я вижу маленьких детей,
Кто, убив отцов, осиротил их?»
Далее выясняется, что Хочбаром было нанесено

хану оскорбление, которое можно смыть только кровью:

«Умма-хана Баху шелковый наряд, –
Кто его снял, забравшись в окно?».

Кажется вполне объяснимым ненависть хунзахцев к Хочбару. Клич глашатая:

«Имеющие ослов везите на ослах,
Не имеющие ослов несите на спине!»

радостно подхватывается и стариками и женщинами.

Это необъяснимый факт симпатии горцев к притеснителю в советском литературоведении объясняется тем, что, якобы, Хочбар представитель гидатлинского общества (основанного на республиканских традициях) защищал его от феодальной экспансии хунзахского нучала, упорно видели и подводили конфликт под антифеодальную волну. Однако, в тексте, под редакцией Ахлакова, нами не найдено никакого намека на антифеодальную борьбу. О противостоянии двух обществ мы можем судить только из исторического контекста, но и здесь нас мучают сомнения: была ли антифеодальная борьба? Здесь историки могли бы поспорить, потому как во времена Хочбара, власть хунзахского нучала над своими поданными была скорее номинальна, нежели реальна.

Вот здесь как раз и раскрывается отношение горцев к нарушению закона гостеприимства. Для горцев – это преступление против Бога, это святотатство. Каковы бы ни были преступления Хочбара, какова бы ни была его вина перед хунзахцами, преступление хунзахцев перед Хочбаром в глазах горцев куда более велика. Они совершили преступление против гостя, а значит против Бога. В глазах горцев Хочбар является жертвой самого страшного преступления, известного на Кавказе. Джон Бедли рассказывает, что видел, как горцы плакали об участии Хочбара, когда слушали эту песню. Расплата, за такое преступление должна быть самой высокой. А что может быть хуже для человека, как видеть смерть двоих своих сыновей. Расплата на наш взгляд, взгляд современного человека, кажется немыслимой и невообразимой, непоставимой. Но таковым, в воображении горцев, должно быть наказание человеку, поправшему законы Бога.

Таким образом, мы увидели как в фольклоре Кавказа, на сакральном уровне, отразился древнейший институт гостеприимства, бытовавших в традиционных обществах, и который в тех или иных проявлениях имеет продолжение и в наши дни.

Библиографический список

1. *Агларов М.А.* Сельская община в Нагорном Дагестане в XVII – начале XIX вв. (Исследование взаимоотношения форм хозяйства, социальных структур и этноса). М., 1988. С. 208.
2. *Ахлаков А. А.* Героико-исторические песни аварцев. Махачкала, 1968. 226 с.
3. *Аджиев А. М.* Устное народное творчество кумыков. Махачкала, 2005. С.83-88.
4. *Грузинские народные сказки.* Ростов-на-Дону. Ростовское книжное издательство, 1991. 338 с.
5. *Толстой Л. Н.* Собрание сочинений в 22-х томах. Т. 17. М., 1984. 774 с.
6. *Услар П.К.* Народные сказания кавказских горцев. // Сборник сведений о кавказских горцах. Вып. III. Тифлис, 1870. 72 с.
7. *Badddeley J. F.* The Russian conquest of the Caucasus. With maps, plans and illustrations. L., 1908. 518 p.

References

1. *Aglarov M.A.* The rural community of Upland Dagestan in XVII – the beginning of XIX centuries. (Study of the relationship forms of economy, social structures, and ethnicity). Moscow, 1988. P.208.
 2. *Akhlov A.A.* The heroic and historical songs of Avar. Makhachkala, 1968. 226 p.
 3. *Adzhiev A.M.* The oral folk arts of Kumik. Makhachkala, 2005. Pp.83-88.
 4. Georgian folk tales. Rostov-on-Don. Rostov Publishing House, 1991. 338 p.
 5. *Tolstoy L.N.* Collected works in 22 volumes. V. 17. M., 1984. 774 p.
 6. *Uslar P.K.* Folk tales of the Caucasian highlanders. // Collection of Information about the Caucasian Highlanders. Vol. III. Tbilisi, 1870. 72 p.
 7. *Baddeley J.F.* The Russian conquest of the Caucasus. With maps, plans and illustrations. L., 1908. 518 p.
-
-

БАХВАЛОВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
русского языка, Орловский государственный универ-
ситет имени И.С. Тургенева
E-mail: btv-orel@yandex.ru

BAKHVALOVA T.V.

Doctor of Philology, professor Department of the Russian
language Orel State University
E-mail: btv-orel@yandex.ru

**ЛЕКСИКА ОРЛОВСКИХ ГОВОРОВ: ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПРИ ВЫЯСНЕНИИ
ЭТИМОЛОГИИ И СЕМАНТИКИ ДИАЛЕКТНОГО СЛОВА**

**OREL DIALECTS' VOCABULARY: LINGUISTIC AND GEOGRAPHICAL FACTOR IN DETERMINING
OF ETYMOLOGY AND SEMANTICS OF A DIALECT WORD**

Статья посвящена изучению лексического пространства орловских говоров. В ней показаны пути формирования их своеобразного лингвистического ландшафта. Диалектные слова рассматриваются как результат территориального распространения и длительного семантического и деривационного развития в русских народных говорах.

Ключевые слова: орловские говоры, лексическое пространство, формирование, ареал, семантика диалектного слова.

The article is devoted to research of the lexical space of the Orel dialects. It shows the ways of forming their specific linguistic landscape. Dialectal words are treated as the result of territorial distribution and long-term semantic and derivational evolution in the Russian national dialects.

Keywords: Orel dialects, lexical space, areal of a dialect word, semantics of a dialect word.

Значителен вклад орловских говоров в формирование литературного и всего национального русского языка.

Долгое время считалось, что «в основу русского литературного языка лег диалект Ростово-Суздальской земли. Основные тенденции развития этого диалекта в дальнейшем стали общерусскими» [10, с. 193-194].

Однако в науке существовало и другое мнение о роли северного и южного наречий в развитии русского общенародного языка. Так, говоря о московской речи XVII в., которая определяющим образом воздействовала на становление литературного языка и, шире, национального, известный историк русского языка С.И. Котков отмечает, что формирование ее «происходило в фокусе взаимодействия северно- и южновеликорусского наречий, причем главенствующим началом было южновеликорусское» [7, с. 282].

С.И. Котков выявил целый ряд общих фонетических, грамматических (морфологических и синтаксических) черт, свойственных орловским говорам и общенародному языку. Образованнейший ученый и диалектолог подчеркнул также близость словарного состава говоров Орловщины и литературного языка. Именно С.И. Котков «в наибольшей степени способствовал пересмотру укоренившихся традиций и показал значительность южновеликорусского вклада в общенародный язык» [17, с. 217].

Признавая правомерность и ценность высказанного в середине XX в. С.И. Котковым мнения о южном ха-

рактере основы русского литературного языка, выдающийся славист, академик О.Н. Трубачев на рубеже XX и XXI вв. приводит новые убедительные доказательства в пользу данной теории.

Близость общенародного языка к южнорусским говорам проявляется прежде всего и ярче всего в том, что и общенародному языку, и южным народным говорам свойственно явление аканья, которое, по словам академика О.Н. Трубачева, было и остается «центральным как по структурной характеристике и важности ввиду охвата также общенародного (национально-литературного) языка, так и по своей центральнодиалектной принадлежности» [17, с. 208].

Говоря о центральнодиалектной принадлежности аканья, О.Н. Трубачев имеет в виду курско-орловские говоры южного наречия, являющиеся центром лингвистического ареала. Именно отсюда, из влиятельного южного центра, аканье как инновация распространилось на север, пришло в Москву, а значит, и в литературный язык, «но что-то... привело к затуханию инновационной волны аканья на подступах именно к Северу» [17, с. 209-210].

В связи со всем сказанным возрастает актуальность изучения орловских говоров.

Пестрота лингвистического ландшафта – одна из ярких особенностей говоров Орловщины. Убедительным подтверждением этому являются данные диалектного членения русского языка. На диалектологической карте русского языка 1964 года основной массив гово-

ров, распространенных на территории современной Орловской области, входит в состав Курско-Орловской группы говоров южного наречия. Специфика говоров данной группы в том, что они «сочетают в себе черты Южного наречия, Юго-восточной зоны, некоторые черты Южной и Юго-западной диалектных зон» [8, с. 58]

Диалектологи, исследовавшие орловские говоры на разных этапах исторического развития, не раз подчеркивали неоднородность их лингвистического ландшафта. Так, С.И. Котков писал: «Исторические условия, при которых происходило её <Орловщины – Т.Б.> заселение, обусловили необыкновенную социально-экономическую, религиозную, культурную, а вместе с тем и лингвистическую пестроту края в прошлом» [6, с. 80]. Неоднородность, разнообразие лингвистического ландшафта обнаруживается в разных направлениях.

Проявлением пестроты и своеобразия лексического состава говоров является наличие в них значительного количества диалектных слов разных по территориальной распространённости, по своему ареалу в рамках национального языка.

Большая роль в создании своеобразия говоров принадлежит лексическим единицам, границей (северной, западной, восточной) ареала которых являются живые говоры Орловщины. Как правило, такие единицы одновременно с «территориальным движением» прошли сложный путь семантического и деривационного развития.

Направление движения отдельных лексических единиц и целых групп слов может быть установлено в результате лингвогеографических исследований. Материалы диалектных словарей, и прежде всего Словаря русских народных говоров как одного из основных источников ареального изучения лексики, помогают увидеть не только распространение слова из одних говоров в другие, но и восстановить его производящую базу, мотивационную основу и весь путь семантических и структурно-словообразовательных преобразований.

Примером такой словесной единицы может быть существительное *ландбóрики*, зафиксированное в орловских говорах в значении «оладыи из перезимовавшего в земле картофеля» – *Нь ландорикъх жыли усю вёснү* [11, вып. 6, с. 16].

На Орловщине в качестве обозначений оладий из перезимовавшего в земле картофеля употребляются и слова *ланду́рики*, *ланду́тики*, *ландрѣ́шки*. Если признать структурную часть *-орик(и)*, *-урик(и)*, *-утик(и)*, *-ышк(и)* в данных существительных суффиксами (а пользу этого говорит наличие здесь тождественных по значению и имеющих похожую финальную часть слов *жму́рики*, *пеку́рики*, *фанду́рики*, *ланту́тики* и др.), то тогда корневой морфемой в этих словах нужно считать элемент *ланд-*. В орловских говорах слова с таким корнем представлены только вышеназванными существительными.

Немаловажно, что, как отмечает В.Г. Долгушев, среди вятских диалектизмов, обозначающих бryкву, которые перечислены Д.К. Зелениным в статье 1903 года «Дополнительные и критические замечания о вятской

лексике» встречается слово *лáнда* [4, с. 73-74]. Следует заметить, что в народных говорах имеется большое количество наименований культурного растения, известного в литературном языке под названием *бryквa*: 57 слов, употребляющихся для наименований этого корнеплода, приведены в «Русской диалектологии» под ред. Р.И. Аванесова и В.Г. Орловой [9, с. 223]. В смоленских говорах выявлено 61 наименование [5, с. 63]. Но среди них ни в том, ни в другом случае слово *лáнда* и производные от него не представлены. Очевидно, это слово как обозначение корнеплода не сохранилось в живых говорах.

На первый взгляд, между орловским словом *ландбóрики* и вятским словом *лáнда* больше различного, чем общего: они отделены друг от друга значительным расстоянием и существенно отличаются своим лексическим значением. Но материалы говоров, расположенных между северными вятскими и южными орловскими, позволяют не только проследить движение, территориальное распространение слов с корнем *ланд-*, но и выявить пути их семантического и деривационного развития и таким образом на основе установления связи лексем разных говоров восстановить первооснову слова.

Если в вятских говорах с значением «бryквa» зафиксировано бессуффиксальное существительное *лáнда*, то в костромских говорах в таком же значении известны слова *ланду́шка*, *ланду́шка*, а в рязанских – *ланду́шка*, *ланду́ха* [14, вып. 16, с. 255].

Здесь же выявлены и однокоренные с приведенными обозначениями корнеплода наименования выпечных изделий, для изготовления которых используется бryквa или другой корнеплод – картофель. В значении «крахмальные лепешки, которые пекли из выкопанной весной картошки» в костромских говорах отмечено слово *ландбóрики*. Как замечает Н.С. Ганцовская, «вероятно, лепешки вначале пекли из очень распространённой в этих краях бryквы» [2, с. 117]. В Словаре говоров Костромского Заволжья, изданном в 2015 году, слово *ландбóрики* дано с значением «оладыи из бryквы или сырого тёртого картофеля» [1, с. 188]. В рязанских же говорах как наименование картофельных оладий отмечено слово *ланду́шки* (удар.?) [14, вып. 16, с. 255], а в орловских – для обозначения оладий, блинов из картофеля, напомним, употребляются слова *ландбóрики*, *ланду́рики*, *ланду́тики*, *ландрѣ́шки*.

Лексикографические материалы народных говоров дают основание для предположения, что приведенные наименования есть результат географического распространения, сопровождаемого семантическим и словообразовательным изменением слова *лáнда* «бryквa», зафиксированного в вятских говорах, где оно было известно в своём прямом значении и где его морфемная структура не осложнена аффиксами.

Данное существительное очень напоминает известные в северных говорах и также относящиеся к лексике природы оканчивающиеся на *-нда* существительные *мáнда* «редкослойная сосна» [12, вып. 3, с. 284], *кóнда* – «высохшая на корню ель или сосна» [12, вып. 2, с. 410],

púnda «внешний рыхлый слой древесины в стволе» [12, вып. 4, с. 512]. Все эти существительные М. Фасмер возводит к словам финского происхождения: *мянда* – из карельского *mandü*, фин. *mänty* «сосна» [18, т. 3, с. 30], *конда* – из фин. *honka* «зрелая сосна» [18, т. 2, с. 309], *пунда* – из карельск. *panda* «поверхность», фин. *pinta* [18, т. 3, с. 263]. Не является ли и существительное *ланда* «брюква» одним из слов этого ряда? Его семантическое, структурно-словообразовательное развитие в говорах вполне соответствует общим закономерностям изменения семантики в связи с территориальным распространением заимствованных слов в говорах «...эпицентр сохраняет более древнее значение, в прилегающих к нему районах ещё жива семантическая связь слова со своим прототипом, однако она всё более и более ослабевает и теряется ближе к периферии...» [16, с. 315].

В связи с вышесказанным необходимо заметить, что в этимологическом словаре М. Фасмера представлена другая точка зрения на происхождении существительного *ланда*: вероятно, обратное образование от *голандка* ...ср. *немка*, *шведка* в значении «брюква» [18, т. 2, с. 456]. В.И. Даль, объединяя в одной словарной статье слова *ландушка*, *ланка* и *голанка*, тем не менее выражает сомнение в их связи: помещает последнее со знаком вопроса *голанка?* [3, т. 2, с. 236]. Н.С. Ганцовская относит слово *ланда* к лексике «неславянского или неясного происхождения» [2, с. 117].

Интересно, что в целом такой же путь семантического развития, как в юго-западном направлении от вятских говоров, существительные с корнем *ланд-* претерпевают и в восточном направлении: от обозначения овощной культуры к обозначению выпечных, печеных изделий из картофеля (важно, что и у брюквы, и у картофеля в пищу используются корнеплоды), ср. в уральских говорах со значением «брюква» употребляются суффиксальные дериваты *ланда* – *ландуха* и *ландушка*, здесь же известно существительное *ланды* «пирог с брюквой» [14, вып. 16, с. 255], в новосибирских говорах – *ландорки* «картофельные лепешки» [14, с. 270] в иркутских – *ландорик* «пирожок с овощной начинкой», в читинских *ландблики* «печенье из дрожжевого теста» [14, вып. 16, с. 254].

При развитии переносных значений за основу, как известно, могут быть взяты разные признаки предмета. Форма брюквы, называемой в говорах словами *ланда*, *ландушка*, *ландушка*, её значительный объём явились основой для возникновения метафорических значений, связанных с обозначением крупных, полных людей, животных. Этот пучок значений у слов с корнем *ланд-* сформировался в говорах, расположенных на запад и юго-запад по отношению к исходным вятским говорам: *ландуха* «о здоровой плотной женщине» волог., *ландёха* «откормленная, жирная корова, лошадь, свинья» влад., ряз., яросл. [14, вып. 16, с. 255], *ландёха* и *ландёха* бранно «о большой крупной девушке, женщине», *ланда*, в сравн. «о большом, крупном животном» смол. [15, вып. 6, с. 13].

Чем дальше слово уходит от своей «малой роди-

ны», тем сложнее его семантическая связь с исходным словом, тем больше звеньев в его семантической и словообразовательной цепи. Так, севернее вологодских, в архангельских говорах, употребляется характеризующее существительное *ландушка* «переспевшая ягода морошки» [12, вып. 3, с. 94]. Оценочный элемент в структуре коннотативного макрокомпонента, как видим, нередко оказывается самым сильным, «живучим». На периферии ареала однокоренных лексических единиц, где нередко распространены слова с оценочным значением, прямая связь с исходным значением, с исходным словом восстанавливается только путём семантической, деривационной и лингвогеографической реконструкции.

Анализ векторов семантического и деривационного развития слова *ланда* подтверждает возможность рассмотрения его в качестве первоосновы слова *ландорки*.

Если для слов с корнем *ланд-* орловские говоры, как показывают словари, являются южной границей ареала, то для слова *лантух* – северной границей территории его распространения. Оно также входит в семантическое пространство «Питание»: употребляется в значении «кушанье из фаршированного кашей, мясом и т.п. желудка (коровьего, свиного и др.)» – *Лантух усе ели, унутри каша, дужь вкуса* [11, вып. 6, с. 7]. В Словаре русских народных говоров данное значение не представлено. На этом основании слово в указанном значении можно считать собственно орловским.

Оно возникло в результате метонимического переноса на основе значения «желудок домашних травоядных животных», с которым слово *лантух* употребляется в орловских говорах – *Пьрасёнкь зарезьли, а лантух выбрьсили. Ну, типерь лантух набила* (о корове).

Следует отметить, что подобный тип переноса значения свойственен не только данному слову. В орловских говорах известна целая группа слов, имеющих такую же семантическую структуру, например, *чучух*, *чучун* – *В децтве чучух любила есть. Ванькинъ Каткь дужь вкуснъ чучун дельеть. И што толькь ни набьеть туда. И чистнэчит*. Ср. *чучух* «желудок забитого домашнего животного».

Значение «желудок», в свою очередь, сформировалось в результате метафорического переноса. Базой для его возникновения явилось значение «большой мешок», с которым слово широко известно на Орловщине, – *У старину были здаровьи лантухи дли зирна, картошки. Мам, а Дет Марос нам в лантухе подарки принисёт?*

Здесь сохранилось и исторически первичное значение, а именно «кусок грубой ткани, которым накрывают сено, зерно от дождя, используют в качестве временной подстилки для овощей и др.» – *Пакрой сень лантухэм, а то намокнуть*. Именно на его основе в результате метонимического переноса «материал» → «изделие из него» образовалось значение «мешок».

Прежде чем «появиться» в орловских говорах, слово *лантух* прошло долгий путь развития. Является заимствованием из немецкого языка (У Даля при этом слове есть помета нем. – [3, т. 2, с. 236]). Как отмечает

М. Фасмер, «русское слово объясняют из нем. *Plantuch*, *Blahentuch* ... от нем. *Plane*, *Plahe* «вид ткани»... Или, возможно, из нем. *Leintuch* «полотно» [18, т. 2, с. 458].

В середине XIX века оно было известно на юге Росси. Как новороссийское слово *лантух* в словаре В.И. Даля представлено в двух значениях – «рядно, веретье для просушки возов, для покрывки зернового хлеба и пр.» и «большой мешок из рядна или понитка».

Появившись (по-видимому, «морским путём») в русском языке как новороссийское слово *лантух* начало своё движение на север и распространилось довольно широко в южных говорах. В значении «мешковина» оно известно в новороссийских, донских, ростовских, воронежских [14, вып. 16, с. 256], а также белгородских и орловских говорах, носители которых говорят: *Лантух – это большое полотнище из брезента, ряднины или другой плотной ткани для просушки зерна. Им также накрывают стог сена, скирд соломы или силос для защиты от дождя* (Городище Старооскольского района Белгородской обл., 2006), *Приниси сень карове с поля, а остальное укрой лантухъм, пака дощ ни паиол.* (Троснянский район Орловской обл., 2008).

Одновременно с расширением ареала произошло усложнение семантической структуры: в результате метонимического переноса возникли значения «мешок из толстого холста для хранения зерна и других хозяйственных целей», «мешок», с которыми слово зафиксировано не только в новороссийских, донских, белгородских, орловских, но и курских, говорах.

В орловских говорах сформировался свой набор значений, о чем было сказано выше (напомним: «мешковина» → «мешок» → «желудок» → «кушанье из желудка»).

Другим направлением «движения» слова явились соседние с курскими брянские говоры, где, как и в ор-

ловских, слово употребляется в значении «желудок забитого домашнего животного», но на базе этого значения здесь возникло не метонимическое «пищевое» значение, как в орловских, а метафорическое – *лантух*, *лантух* «живот, желудок (человека)» [14, вып. 16, с. 257].

В качестве соматизма слово распространилось ещё дальше на запад: в смоленских говорах оно известно не только в значении «живот, желудок человека», но и в производном от него оценочном метафорическом по образованию значении «о человеке с большим животом» [15, вып. 6, с. 14].

Как видим, «венчающим» семантическую структуру слова в разных говорах оказались совершенно разные значения: в смоленских – это характеристика человека, в брянских – анатомическое название части тела человека, в орловских – название кушанья. Связь между этими значениями восстанавливается только в результате реконструкции семантической эволюции слова и установления первопричины разных векторов развития.

Семантические изменения в слове шли параллельно с его территориальным распространением.

Разноаспектное описание даже нескольких слов, бытующих в живых орловских говорах, показывает, сколь сложны пути создания своеобразия их лексического состава.

Внимание к формированию ареальной характеристики однокоренных слов, учет логического развития их семантической структуры, всего объёма словообразовательного гнезда позволяет «связать» в единое целое слова, известные в разных, порой отдалённых говорах, при этом весьма отличающиеся по своему значению и структуре. Данное обстоятельство может служить ещё одним доказательством того, что все народные говоры представляют собой единое целое русского национального языка.

Библиографический список

1. *Ганцовская Н.С.* Словарь говоров Костромского Заволжья: междуречье Костромы и Унжы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; М.: Книжный Клуб Книговек, 2015.
2. *Ганцовская Н.С.* Лексика говоров Костромского акающего острова: проблемы типологии. СПб.: Наука; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.
3. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955.
4. *Долгушев В.Г.* Лексика вятских говоров в ареальном и ономазиологическом аспектах: Монография. М., 2006.
5. *Иванова А.И.* Названия и география корнеплода *brassica napus* (брюква) // Брянские говоры: Сборник научных трудов. Л., 1978. С. 63-70.
6. *Котков С.И.* О диалектологической работе Орловского педагогического института // Бюллетень диалектологического сектора Института русского языка. Вып. 2. М., Л., 1948.
7. *Котков С.И.* Московская речь в начальный период становления русского национального языка. – М.: Наука, 1974.
8. *Пшеничникова Н.Н.* Лингвистическая география (по материалам русских говоров). М.: Издательский центр «Азбуковник», 2008.
9. Русская диалектология / Под ред. Р.И. Аванесова и В.Г. Орловой. М.: Наука, 1964.
10. Русская диалектология. 2-е изд. / Под ред. Л.Л. Касаткина. М.: «Просвещение», 1989.
11. Словарь орловских говоров / Под ред. Т.В. Бахваловой. Вып. 1-4. Ярославль, 1989-1991; Вып. 5-17. Орел, 1992-2016.
12. Словарь русских говоров Карелии и сопредельных областей. / Гл. ред. А.С. Герд. Вып. 1-6. СПб., 1994-2004.
13. Словарь русских говоров Новосибирской области / Под ред. А.И. Федорова. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1979.
14. Словарь русских народных говоров. Вып. 1-48. М., Л., СПб., 1965-2015.
15. Словарь смоленских говоров. Вып. 1-11. Смоленск: СГПУ, 1974-2005.

16. Толстой Н.И. Об одном балтизме в восточнославянских диалектах – *пелька* // Н.И. Толстой. Избранные труды, том 1. Славянская лексикология и семасиология. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 306-320.
17. Трубачев О.Н. В поисках единства: взгляд филолога на проблему истоков Руси. М.: Наука, 2005. .
18. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т.1-4. М.: Издательство «Прогресс», 1964-1973.

References

1. Gansovska N.S. The dictionary of the dialects of the Kostroma region beyond the Volga: the area between Kostroma and Unzha. Kostroma, 2015.
 2. Gansovska N.S. The vocabulary of the dialects of the Kostroma islands with a pronunciation: problems of typology. Saint Petersburg, Kostroma, 2007
 3. Dahl V.I. The Explanatory Dictionary of the living Great Russian Language. Vol. 1-4. Moscow, 1955.
 4. Dolgushev V.G. Vocabulary of Vятka dialects in the areal and onomasiological aspects: Monograph. Moscow, 2006.
 5. Ivanova A.I. The names and the geography of the roots of brassica napus (rutabaga) // Bryansk dialects: Collection of scientific works. Leningrad, 1978. P. 63-70.
 6. Kotkov S.I. About dialectological work of the Orel pedagogical Institute // Bulletin of a dialectology sector of the Institute of Russian language. Vol. 2. Moscow, Leningrad, 1948.
 7. Kotkov S.I. Moscow language in the initial period of formation of the Russian national language. M., 1974.
 8. Pshenichnova N.N. Linguistic geography (on materials of Russian dialects). Moscow, 2008.
 9. Russian dialectology / Editors R.I. Avanesov and V.G. Orlova. Moscow, 1964.
 10. Russian dialectology. Edition 2 / Editor L.L. Kasatkin. Moscow, 1989.
 11. The dictionary of Orel dialects / Editor T.V. Bakhvalova. Vol. 1-4. Yaroslavl, 1989-1991; Vol. 5-17. Orel, 1992-2016.
 12. The dictionary of Russian dialects of Karelia and adjacent areas / Chief editor A.S. Gerd. Vol. 1-6. Saint-Petersburg, 1994-2004.
 13. The dictionary of Russian dialects of the Novosibirsk region / Editor A.I. Fedorov. Novosibirsk, 1979.
 14. The dictionary of Russian folk dialects. Vol. 1-48. Moscow, Leningrad, Saint-Petersburg, 1965-2015.
 15. The dictionary of Smolensk dialects. Vol. 1-11. Smolensk, 1974-2005.
 16. Tolstoy N.I. About one baltisme in the East Slavic dialects – *pelka* // N.I. Tolstoy. Selected works. Vol. 1. Slavic lexicology and semasiology. Moscow, 1997. P. 306-320.
 17. Trubachev O.N. In search of unity: a view of the philologist of the problem of the origins of Russia. Moscow, 2005.
 18. Fasmer M. The etymological dictionary of the Russian language. Vol. 1-4. Moscow, 1964-1973.
-

УДК 811.161.1

UDC 811.161.1

БЕЛЬКОВА А.Е.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра филологии и массовых коммуникаций, Нижневартковский государственный университет
E-mail: bae14@mail.ru

BELKOVA A.E.

Candidate Of Philology, Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University
E-mail: bae14@mail.ru

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОГО ЖУРНАЛА
«НЕФТЕГАЗОВОЕ ОБОЗРЕНИЕ» КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ
НЕФТЕСЕРВИСНОЙ КОМПАНИИ SCHLUMBERGER**

**LINGUOSTYLISTIC PECULIARITIES OF CORPORATE JOURNAL "OILFIELD"
AS A POSITIONING TOOL OF OILFIELD SERVICES COMPANY SCHLUMBERGER**

В данной статье предпринята попытка анализа лингвостилистических средств, которые организуют текстовое пространство журнала «Нефтегазовое обозрение» и удовлетворяют потребности руководства, персонала, а также клиентов и бизнеса в оптимизации информационных отношений нефтесервисной компании Schlumberger. Корпоративное издание способствует выработке единых норм и правил для всех сотрудников, корпоративной философии и представлений о миссии компании, что, в конечном счёте, становится мощным инструментом имиджирования.

Ключевые слова: корпоративные масс-медиа, корпоративная пресса, журнал «Нефтегазовое обозрение», нефтесервисная компания Schlumberger, лингвостилистические средства, текстовое пространство, метод стилистического текстового анализа, инструмент позиционирования, тональность информационного материала, лексика, эмоциональная окраска, профессиональная англоязычная терминология, англицизм, аббревиатура, общеупотребительная лексика, термины нефтегазовой отрасли, номинативная рамочная конструкция, репрезентативы.

This article attempts to analyze the formal tools that organize textual space of the journal «Oilfield Review» and satisfy the needs of management, staff, customers and business optimization informational relations Schlumberger. Corporate publications contribute to the development of uniform standards and regulations for all employees, corporate philosophy and concepts of company mission, which ultimately becomes a powerful tool Image Ready.

Keywords: the corporate media, the corporate press, the magazine «Oilfield Review», oilfield services company Schlumberger, formal tools, textual space, the method of stylistic text analysis tool positioning, tone, materials, vocabulary, emotional coloring, professional English vocabulary, anglicism, abbreviation, common vocabulary, terms of the oil and gas industry, nominative frame construction, representative.

Корпоративная пресса является как инструментом позиционирования, так и средством коммуникации всех вовлечённых участников процесса. Целеориентированность коммуникаций корпоративного издания проявляется через превосходство в продукции, обслуживании, управлении, моральном облике, финансовых результатах и т. п.

Теоретические и практические аспекты использования инструментов PR во внутренних коммуникациях компаний, изучение роли корпоративных масс-медиа в управлении, а также исследование корпоративной прессы как самостоятельного типа современной печати рассматриваются многими авторами, в частности: Алексеевым Д.А. (2005), Тухватовой А.Р. (2007), Мурзиным Д.А. (2007), Агафоновым Л.С. (2008), Голиковой Л.Б. (2009), Хамидовым И.И. (2010), Бабкиным А.Ю. (2010), Играевым Б.А. (2013), Данилиной А.А. (2015), Петропаловской Д.А. (2016) и др.

Проблема развития корпоративных масс-медиа в г. Нижневартовске на примере журнала «Нефтегазовое обозрение» нефтесервисной компании Schlumberger представляет большой теоретический и практический интерес. Данный вид масс-медиа в последнее десятилетие получил самое активное развитие. Корпоративные СМИ на современном этапе своего развития является малоизученным жанром журналистики. Объясняется это тем, что корпоративные СМИ представляют собой закрытые издания, которые публикуются и распространяются внутри и среди клиентов компании, данные причины и создают определённые трудности для их широкого изучения.

Компания Schlumberger является ведущим мировым поставщиком технологий для комплексной оценки пласта, строительства скважин, управления добычей и переработки. Компания работает более чем в 85 странах мира и насчитывает около 100 000 сотрудников свыше

140 национальностей. Шлюмберже представляет самый широкий в отрасли спектр продуктов и услуг – от проведения геологоразведочных работ до управления добычей, а также комплексные решения, охватывающие весь производственный цикл – от пласта до трубопровода, для оптимизации добычи углеводородов и эффективной эксплуатации месторождения.

При анализе языковых средств был использован метод стилистического текстового анализа, направленный на выявление лингвостилистических особенностей письменного текста и лексики журнала «Нефтегазовое обозрение».

Теоретическая значимость работы заключается в том, что впервые осуществляется комплексное описание лингвостилистических признаков регионального корпоративного журнала «Нефтегазовое обозрение» нефтесервисной компании Schlumberger как особой разновидности корпоративных масс-медиа. Журнал «Нефтегазовое обозрение» рассматривается как инструмент позиционирования компании Schlumberger в аспекте жанрового анализа текста в структуре текстовых объединений и отображения в них целеориентированности коммуникаций, влияющих на стилистико-текстовую организацию дискурса.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его выводы могут использоваться для совершенствования корпоративных изданий, повышения эффективности существующей системы коммуникаций нефтесервисной компании Schlumberger. Материалы исследования могут использоваться при дальнейшем изучении особенностей редактирования корпоративного контента журнала «Нефтегазовое обозрение».

Результаты исследования могут быть использованы в лекционных курсах по типологии СМИ, деловой журналистике, спецкурсах и спецсеминарах по корпоративным СМИ на факультетах и отделениях журналистики высших учебных заведений.

Эмпирическим материалом для исследования послужили 9 номеров журнала «Нефтегазовое обозрение» с 2014 по 2016 гг.

В журнале «Нефтегазовое обозрение» преобладают материалы положительной направленности. Во многом это связано с тем, что содержание статей несёт в себе функцию формирования положительного образа нефтесервисной компании Schlumberger и выстраивает высокий рейтинг компании в России и странах Центральной Азии.

Основными темами корпоративного издания «Нефтегазовое обозрение» являются производство, нефтяная промышленность, инновации в нефтегазовой отрасли (80%), достижения сотрудников компании (10%), вопросы расширения компании и безопасности производства (по 10%). Рассматривая теоретическую базу создания новостной статьи и её роли в позиционировании нефтесервисной компании Schlumberger, мы определили, что мнение читателя формирует тональность информационного материала.

Речевое воздействие на аудиторию рассматривается

как инструмент работы компании для создания образа события и формирования мировоззрения в глазах сотрудников, клиентов и бизнес-партнёров.

Лексика, эксплицирующая эмоциональный отклик в оттенки сочувствия, сожаления, восхищения и т.д. квалифицируется как лексика с положительной эмоциональной окраской. Лексика, выражающая неприятие факта действительности приобретает оттенки неодобрения, пренебрежения, укора и обозначается как лексика отрицательной характеристики. Как следствие: одним из путей повышения тональности информационных материалов является качественное составление словаря эмоциональной лексики.

Употребление лексем «отдохнули», «весело», «безопасно», «качественно», «обсудили», «организовали» усиливает тональность информационного сообщения за счёт использования эмоциональной лексики, характеризующих динамику эмоций и чувств [1].

Коммуникативную среду журнала «Нефтегазовое обозрение» можно охарактеризовать как сферу междискурсивного взаимодействия. Воплощают свой коммуникативный замысел участники дискурса, которые и являются авторами текстов: архитекторы наземной и подземной интеграции, менеджеры портфеля динамических процессов, главные геофизики, советники по технологиям закачивания, координаторы продвижения методов интерпретации результатов бурения и другие эксперты, репрезентирующие данный дискурс; и адресаты – читатели журнала, которые адекватно воспринимают и понимают посланное им сообщение.

К лингвостилистическим особенностям журнала «Нефтегазовое обозрение» как инструмента позиционирования нефтесервисной компании Schlumberger относим:

- открытую, гласную коммуникацию, устроенную для корпоративного общества читателей;
- близость в употреблении языковых средств (читатель имеет возможность уточнить смысл непонятого определения, путём обращения к постоянно пополняемому нефтегазовому глоссарию «Oilfield Glossary»);
- речь, зафиксированная на письме, отличается степенью соблюдения норм литературной нормы;
- официальность издания, производимая по установленной форме с соблюдением формальностей (перечень выходных данных);
- слияние функций информирования и воздействия для оптимизации речевого воздействия, повышения эффективности журнальной коммуникации;
- материально-технические ресурсы коммуникации;
- индивидуальный характер авторства (воплощается в стиле, манере письма);
- вторичность текстов журнальной коммуникации (переработка первичного текста редакцией, с учётом интересов целевой читательской аудитории)[2].

Рассмотрим языковые средства, организующие текстовое пространство журнала «Нефтегазовое обозрение»:

1. Употребление лексических единиц в виде аб-

бreviatur является одним из отличительных признаков номенклатуры, представляя особый тип экономии языковых средств: США, SPE, ГПП, НИОКР, ГНКТ, I-BOSS, ЕССР, ЭЦП, СПО, КОТЭБ, ММО, ВТВД, ГИС, SGD, PSDM, ВСП, LWD, ГРЭС и др.

2. *Использование англицизмов*, пришедших в русский язык непосредственно из английского языка: рейтинг, холдинг, инвестиция, баррель, тендер, менеджер, супервайзер, дилер, доллар, лизинг, рецессия, координатор, технолог и др.

3. *Часто используемые английские слова*: Total, layer cake, seismicVISION, clearFRAC, HiWAY, plug-and-perf, geometric, engineered, Eagle Ford, Billiton Petroleum, remex.

Мы привели примеры самых часто используемых слов английского языка. Слова представлены по плотности их использования и приведены в порядке убывания.

4. Специалисты компании Schlumberger обращаются к *профессиональной англоязычной терминологии*: active drilling system, automatic drilling control, catenary pipelaying method, deepwater drilling, early production system, gas sample bottle, hydroacoustic position reference system, underwater pipeline, well condition, well control и др.

5. *Употребление лексем с абстрактным значением*: объем, проходимость, сопротивление, дефект, целостность, анализ, метод, лаборатория, размер, обработка, цементирование, давление, информация, глубина и др.

Как видим, абстрактная лексика представляет собой совокупность слов с отвлечённым значением качества, состояния и действия. В данную группу вошли абстрактные имена существительные, имеющие грамматическое выражение категории отвлечённости.

6. *Использование общеупотребительной лексики*: сейчас, покрывает, твёрдый, ставить, будущее, работа, почва, грунт, журнал, вода, земля и др.

Вслед за Л.И. Борисовой отнесём все слованетермины, функционирующие в языке науки и техники и имеющие определённую семантическую специфику к словам общеупотребительной лексики [3].

Данный тип лексики был подразделён на слова ядерной части, включающей общенаучные интердисциплинарные слова, а также слова общенаучного обихода и базовые строевые слова.

7. Преобладание *терминов нефтегазовой отрасли*: геологический пласт, продуктивный интервал, сейсморазведка, скважина, флюидонасыщение, месторождение, буровое долото, сейсмокаротаж, анизотропия, карстообразование, трубопровод, станок-качалка, сейсмограф, пористость, рабочий агент и др.

В последние десятилетия мировая нефтегазовая отрасль демонстрирует стремительное ускорение инновационного развития и технологического усложнения производственных процессов и как следствие – увеличивает частотность употребления профессиональной лексики и терминологии.

8. Употребление *кратких форм прилагательных*

и причастий: удобны, перфорирован и обработан, эффективен, ограничен и др.. Ср.: трубопроводы очень удобны; ствол скважины не будет перфорирован и обработан; с низким градиентом давления наиболее эффективен; следующий интервал будет ограничен [6].

Такие формы прилагательных и причастий придают высказыванию экспрессивный и усилительно-оценочный характер.

9. *Использование глаголов несовершенного вида настоящего времени*: является, предоставляется, считается, потребуется и др. Так, например, в текстах журнала встречаем: «Главной особенностью этой недавно разработанной технологии является закачка в скважину уникального отклоняющего агента...». «Наилучшим содействием очистки ...считается удержание пробки из разлагаемого полимера». «... для всех обработок потребуется специальная модель насоса...» [6].

Глаголы несовершенного вида обозначают длительные или повторяющиеся действия, без указания на их завершённость. В настоящем времени отвечают на вопросы: что делает? (что делают? что делаем? и т.д.).

10. *Применение информационно-цифровой графики*: данные сейсмокаротажа на глубинах от 8000 тысяч до 11500 футов; точность до 0,013 фунт/дюйм²/фут (0,29 кПа/м); более 500,9+; 98-ой; 47-й; 460 м; X + 700 м; около 2%; рабочая группа 2007 и др.

11. Повсеместное размещение *цветных фотографий, таблиц и схем разного формата*: 12*7; 11*7; 10*10; 5*3; 11*7; 5*4 и другие.

12. *Использование специальных шрифтов и разных цветов* для привлечения внимания.

13. *Номинативные рамочные конструкции* с нехарактерным порядком слов, при котором группа слов, поясняющее причастие или прилагательное, выступает вместе с ним в роли препозитивного определения. Ср.: эксплуатируемые при низких температурах кабели; оптимальная стратегия борьбы с выносом песка.

14. Корпоративный субдискурс выступает как средство формирования ценностных ориентаций контингента читателей журнала «Нефтегазовое обозрение». *Ценностями*, репрезентированными в журнале, являются: *высококвалифицированные сотрудники, современные технологии и стремление к высокой прибыли бизнеса*: «Широкое внедрение ГПП имело революционное значение для успеха разработки нетрадиционных коллекторов и драматически изменило динамику развития нефтегазовой отрасли, особенно в Северной Америки». «Операторы, применяющие эти технологии на новых месторождениях, могут обнаружить, что скважины и месторождения, прежде разрабатываемые на пределе рентабельности, с самого начала использования новых методов способны обрести новое экономическое существование, предоставляя необходимые всему миру углеводороды и обеспечивая надёжные источники энергии для будущего» [4].

15. Авторы статей используют *разнообразные экспрессивно-эмоционально-оценочные средства*: эпитеты и метафоры – для того, чтобы создать образную

картину развития и функционирования международных отношений.

В связи с повсеместным развитием промышленности, терминосистема русской нефтегазовой промышленности начинает обогащаться иностранными терминами: «активно используется немецкий корень «бур»: бур, бурить, бурение; на основе вновь созданных терминов образуются словосочетания: буровая лебёдка, буровой канат, буровой снаряд и др.» [5].

Метафоры: буровая вышка, стол бурового ротора, бурильный замок, буровая манжета, подвеска насосно-компрессорных труб, подвижная нефть, жирный газ, тяжёлая нефть, низкодебитная скважина и др.

Согласимся с утверждением Деевой А.И., которая считает, что наиболее частотными объектами метафорического моделирования в области нефтегазовой терминологии выступают понятийные области «оборудование», «скважина», «нефть», «газ». При этом в процессах концептуализации наиболее активно задействованы фреймовые структуры концептуальных областей «Артефакт», «Человек», «Живое» [4].

Эпитеты: сейсмические разрезы, испытательная скважина, уточнённая модель, жёлтый цвет, белый круг, фактические данные, акустический каротаж, карбонатные породы, гетерогенные системы, технико-экономическое обоснование, томографическая инверсия, геологические горизонты, продольные волны, пространственное расположение, бурильная труба.

Все стилистические средства, функционирующие в текстах не являются окказиональным набором тропов и фигур речи, а своеобразной целостной системой, направленной на решение корпоративных задач издания – позиционирование компании Schlumberger.

16. *Использование репрезентативов* как инструмента позиционирования нефтесервисной компании Schlumberger. Оперирование информацией в корпоративном журнале «Нефтегазовое обозрение» осуществляется следующими способами: *выяснение, дескриптив* (описание предмета, лица, явления), *истолкование, комментарий* (сопроводительное сообщение о текущих событиях), *констатив* (констатация наличия, существования факта, явления), *эксplikатив* (аргументирование, вывод, иллюстрирование, обоснование, объяснение, рассуждение).

Появление новых методов и технологических приёмов добычи нефти, эксплуатации скважин, а также упразднение старых методов работы создаёт предпо-

сылки для использования различных видов репрезентативов в корпоративном издании.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели лингвостилистические особенности журнала «Нефтегазовое обозрение». Корпоративный журнал «Нефтегазовое обозрение» как инструмент позиционирования нефтесервисной компании Schlumberger обладает широкими возможностями для удовлетворения потребностей руководства, персонала, клиентов и бизнеса в оптимизации информационных отношений. Корпоративный журнал «Нефтегазовое обозрение» позиционируется как авторитетный, значительный, полезный и специальный орган компании.

Дискурсивное пространство журнала «Нефтегазовое обозрение» формируется в результате научно-популярного и публицистического дискурсов, состоящего из журнальных статей – 65%, информационно-цифровой графики – 15%, цветных фотографий, таблиц и схем разного формата – 15%, специальных шрифтов и разных цветов для привлечения внимания – 5%.

Количественный анализ показал разнообразие научно-популярного дискурса, что свидетельствует, во-первых, о широком диапазоне слов, привлекаемых авторами в организации языка, во-вторых, о стремлении разносторонне отразить изображаемую действительность (в семантическом, стилистическом, образном и других отношениях), а также активное использование:

- профессиональной англоязычной терминологии – 2%
- англицизмов – 3%
- аббревиатур – 3%
- слов с абстрактным значением – 10%
- общеупотребительной лексики – 20%
- терминов нефтегазовой отрасли – 30%
- кратких форм прилагательных и причастий – 2%
- глаголов несовершенного вида настоящего времени – 4%
- номинативных рамочных конструкций с нехарактерным порядком слов – 1%
- экспрессивно-эмоционально-оценочных средств – 5%
- репрезентативов – 20%.

Итак, лингвостилистические особенности журнала «Нефтегазовое обозрение» создают особый корпоративный субдискурс нефтесервисной компании Schlumberger и выступают основными средствами формирования ценностных ориентаций контингента читателей.

Библиографический список

1. Белькова А.Е., Коростелева Л.В., Менщикова Н.А., Новикова О.В. Специфика информационной программы на региональном телевидении (на материале итоговой программы МБУ «Телевидение Нижневартовского района»): Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. 161 с.
2. Белькова А.Е., Позднякова А.И. Коммуникативный аспект в исследовании восприятия и понимания рекламно-информационного журнального текста // Печ. Восемнадцатая Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: Статьи докладов (г. Нижневартовск, 5–6 апреля 2016 года) / Отв. ред. А.В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. С.136-141.
3. Борисова Л.И. К 40-летию выхода в свет книги «Учебник военного перевода» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2012. №6. С.44-53.

4. *Деева А.И.* Лингвокогнитивная специфика метафорического моделирования русской нефтегазовой терминологии: Дис. канд.филол. наук: 10.02.01. Томск. 2015. 241 с.

5. *Думитру Е.Ш.* Структурно-семантический анализ русской терминологии нефтедобычи: автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Москва. 2009. 25 с. Пресс-центр компании «Шлюмберже» (Schlumberger) // http://www.slb.ru/library/oilfield_review/ (электронный ресурс).

References

1. *Belkova A.E., Korosteleva L.V., Menshchikova N.A., Novikova O.V.* The specificity of the information program on regional television (on the basis of the final program MBU «Television of Nizhnevartovsk region»): Monograph. Nizhnevartovsk. Nizhnevartovsk state University Press, 2016. 161 p.

2. *Belkova A.E., Pozdnyakov A.I.* The communicative aspect in the study of perception and understanding of advertising and information magazine // Eighteenth All-Russian Student Scientific Conference of the Nizhnevartovsk State University: Articles Reports (Nizhnevartovsk, April 5-6, 2016) / Ed. A.V.Korichko. Nizhnevartovsk: Publishing House of Nizhnevartovsk State University Press, 2016. Pp.136-141.

3. *Borisova L.I.* On the 40th anniversary of the publication of the book «Military Translation Textbook» // Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Linguistics. 2012. №6. Pp.44-53.

4. *Deeva A.I.* Linguocognitive specificity metaphorical modeling of Russian oil and gas terminology: Dis. cand. Philology. Sciences: 10.02.01. Tomsk. 2015. 241 p.

5. *Dumitru E.Sh.* Structural and semantic analysis of Russian oil terms: Author. Dis. cand.Philology. Sciences: 10.02.01. Moscow. 2009. 25 p.

6. Press the center of the company «Schlumberger» // http://www.slb.ru/library/oilfield_review/ (electronic resource).

ВОРОНЦОВА Ю.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Брянский государственный технический университет.
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

VORONTSOVA J.A.

Candidate in Pedagogy, associate professor Department of foreign languages, Bryansk State Technical University
E-mail: Voroncova.yuliya@mail.ru

БИЛИНГВИЗМ КАК СОЦИАЛЬНОЕ И ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ

BILINGUALISM AS A SOCIAL AND LINGUISTIC PHENOMENON

В статье говорится о двуязычии и многоязычии; рассматриваются аспекты и варианты билингвизма; рассматриваются три основных типа индивидуального билингвизма: субординативный билингвизм, координативный (чистый) билингвизм, смешанный билингвизм; описывается пассивный (рецептивный) билингвизм как особый случай двуязычия; рассматривается речевое поведение двуязычных индивидов; представлены споры по поводу воздействия раннего билингвизма.

Ключевые слова: билингвизм, агент, коммуникативная система, лексическая единица, взаимодействие, индивидуальный билингвизм, смешанный билингвизм.

The article speaks about bilingualism and multilingualism; considers the aspects and variants of bilingualism; examines three main types of individual bilingualism: subordinate bilingualism, coordinative (pure) bilingualism, mixed bilingualism; describes passive (receptive) bilingualism as a special case of bilingualism; considers the speech behavior of bilingual individuals; dwells upon the disputes about the impact of early bilingualism.

Keywords: bilingualism, agent, communicative system, lexical unit, interaction, individual bilingualism, mixed bilingualism.

1. Introduction

The article will deal with bilingualism that is bilingual, i.e. the use of two (or more) languages by an individual or within a given community. If the knowledge of two languages is peculiar to the individual members of the society that is individual bilingualism, if a large number of people speak this language, it is a massive bilingualism. The main purpose for the author to write on this topic may lie in the hope (a) to raise people's awareness of bilingualism or multilingualism as a sociopolitical-symbolic interlinks of social practice, rather than merely a code variety disparate from the others; (b) to emphasize the fact that people from various speaking communities are taking their specific roles as speaking social agents which may shed light on the repertoires of their language use, linguistic practices, and even the social formation.

Mass bilingualism may cover the population of one of the country regions (geographic region or economic area), and may cover the whole nation (nationality). In the first case we speak of regional bilingualism, and in the second case it is national bilingualism. If bilingualism is common to all socio-cultural groups of people without exception, such bilingualism is called a complete or continuous; but if it is typical only for certain social strata (traders, transport workers, seafarers, academics, etc.), it is called partial or group bilingualism.

Bilingualism doesn't necessarily suppose the interaction between existing languages. If a bilingual (speaker of two

languages) translates from one language to another fluently, i.e. if in his mind the same concept corresponds accordingly to two words, that is "mixed bilingualism" ("mixed language with two terms") [8], if that doesn't happen and the languages function as two autonomous symbolic systems, in his case there is so-called pure bilingualism (it happens very rarely, only as an exception).

2. Aspects of Bilingualism

Bilingualism is a multilateral phenomenon and can be studied in different aspects. Most prominently there are three aspects of studying bilingualism: 1) linguistic (sociolinguistic), 2) psychological, 3) pedagogic [2]. Methodological basis of studying bilingualism in all these above-mentioned aspects should be teaching about nations, national language politics in the conditions of a multiethnic and multi-lingual state.

In the socio-linguistic aspect it is important to consider the issue of functional load of the second language on the area of its use (in comparison with the first language), the degree of fluent speaking (there are several stages – initial, transitional, senior), a specific set of used social-functional components of the second language, i.e. its forms of existence (literary language, Koine, dialect, etc.), the distribution of communicative functions between the first and second languages, including all the forms of their existence), the groups covered by the bilingualism, the breadth of use of the second language and its perception

(for example, on the adoption of the Russian language as the second language), the assessment of bilingualism as a socio-linguistic phenomenon.

In the science bilingualism is recognized as a positive phenomenon. In our reality the highest goal of developing bilingualism means to promote to close rapprochement of peoples, mutual enrichment of their cultures, all peoples' mastery of the highest cultural achievements, science and technology. The mastery of the Russian language promotes to it as it is one of the most developed languages of the international and interethnic communication.

Just as the combination of language existence forms within the "language status" gives various options of diglossia, coexistence of functionally different languages gives different variants of bilingualism, forming different language situations.

3. Variants of Bilingualism

Among the bilingualism options there single out: 1) bilingualism arising from the use of two local languages (most of them are regional dialects), usually it is bilateral, such as the Tajik-Uzbek and Uzbek-Tajik bilingualism, etc.; 2) bilingualism arising from the use of local native language and the language of regional communication, for example in urban Africa (in Kenya, along with local and ethnic languages Swahili is widely accepted as a regional means of interethnic communication); 3) bilingualism arising from the use of the local language and the language of macro intermediate (interethnic language); here there are fundamentally different situations: a) in antagonistic societies (socially heterogeneous), where the language-macro intermediate, often imported, is imposed on the local population and may lead to the displacement of the native local languages, b) non-adversarial societies (socially homogeneous), where the language-macro intermediate, for example the Russian language, and minority languages in the country are legally equal and there takes place harmonic national-Russian bilingualism; 4) bilingualism, with the use of a regional language and the macro intermediate language, such as the language of the indigenous population of the Union republics (Azerbaijani in Azerbaijan, Uzbek in Uzbekistan, etc.) and the Russian language as the language of all peoples of our country; 5) bilingualism, including the knowledge of the national language and professional language (the language of ritual – the type of Sanskrit, the language of science – like Latin, classical Arabic, etc. the pidgin language, conditional language, such as Mordvinian handicraftsmen from the settlement. Celexa near the city of Penza in addition to their native language used the Argo (the Banatski language), received by them from the Russian artisans, migrant workers from the settlement Chemodanovka the Penza region).

Since bilingualism and multilingualism are not realized in a full reliance on linguistic knowledge, it actually indexes who we are, and which social group or agent we represent. Such language choices or combination are linked to wider social ideologies and power relations

Besides, one more point should be noted is that bilingualism like other human behaviors is never neutral but

is loaded with disparate symbolic values, hence permitting the domination of one linguistic code over the other. More importantly, it is inevitably influenced or impaired by the state-promoted monolingualism in its efforts to claim a single particular variety as a pure, dominant, superior language functioning adequately in social activities. Therefore, it's necessary to notice the phenomenon that the linguistic codes are combined or struggled with one another as a consequence of the regulatory activities of the state in their endeavor to exclude those varieties that are threatening the power of the promoted one.

4. Disputes about the Impact of Early Bilingualism

Disputes about the impact of early bilingualism on the development of the child, were sharp enough at the beginning of the XXth century Their tension was proportional to the severity of social and cultural conflict within communities, where, for historical reasons, subject to availability of multi-lingual population any language was given the role of a cultural dominant (Belgium, partly Switzerland, Canada, the USA). At the same time in the scientific literature there were constantly presented two opposing positions: the view that any additional knowledge, including the knowledge of a second language can be only helpful, and the view that early bilingualism brings harm. Let us try to understand why the assumption that early bilingualism can have a negative impact on child's development arose?

One of the first (in 1915) opinions about the dangers of early bilingualism was expressed by the representative of the school of associative psychology S. Epstein. In a nutshell his position can be summarized as follows. Thinking is an association between concepts and words. If the same concept in one language corresponds to a word A and in another language to a word B, the composed association "word-concept" prevents to set another association – BC. When all the same there are formed two associations AB and AC (i.e. the meaning) C in two different languages is represented by different words, then they conflict with each other [9].

Reflections of this kind corresponded to those rather primitive ideas about the relationship between the language and the thought. S. Epstein's contemporary, the researcher of children's speech W. Stern adhered to the opposite point of view for about the same reasons. He wrote that differences between languages represented a powerful stimulus for comparison and differentiation, to understand the meaning of concepts within prescribed limits, to understand the subtlest nuances of meaning [6].

In the 20-ies of XXth century there were carried out intensive studies, the purpose of which was to identify in the experiment the differences between single and bilingual individuals and to decide on the early bilingualism vector of effects. In this study, the effects of early bilingualism on such characteristics of the individual were examined there, as a) the ability to learn languages; b) the level of mental development in general; c) personal characteristics. The results of these studies are quite controversial because of multifactor effects accompanying the phenomenon of early bilingualism [1].

So, the opinion about the positive impact of early bilingualism on the abilities to language study is based on the natural assumption that for the bilingual individual it is easier to learn a third language because he has more experience of learning languages than monolingual individuals at all. If we don't take into consideration socio-psychological factors, then such a hypothesis is quite convincing by itself. Generally, it is probably more substantial not the fact that the child was forced to learn two languages from a very early age, but the conditions in which this bilingualism emerged and realized. The work "Language Development in Bilingual Children" (written by Charlyne Gauthier), claims that bilingual child can benefit from the ability of codeswitching – "semantic knowledge in both of a bilingual's languages boosts productivity across the lexical and syntactic systems" [3], and the works "Bilingualism in Young Children: Separating Fact from Fiction" written by Lauren Lowry and "Raising bilingual children" written by Antonella Sorace & Bob Ladd that bilingual individuals have been shown to be more creative, to be better at planning, to have greater access to people and resources [4, 5].

American researcher S. Arsenian in the late 30-ies of XXth century examined more than 2000 Italian and Jewish children born in the U.S. immigrant families. He found the influence of early bilingualism neither on the indicators of children's mental development, nor on their ability to adapt to school. But despite occurring difficulties or linguistic problems in bilingual children while learning the opportunity to speak more than one language for a child should find rewarding, rather than an obstacle.

It is believed that the baby or children have the innate ability to learn more than one language, and the two types of bilingual language acquisition (simultaneous bilingualism and sequential bilingualism) differ in many aspects. The former (acquiring two languages at the same time before the age of 3 years) will less likely to cause a language delay or disorder, even so, language errors are similar to the monolingual peers. While the later (drawing on the knowledge and experience of the L1 while acquiring the L2) may find it difficult and time-consuming to learn the other language, and disorder is truly presented and can be observed in L1. Also, according to L.A. Staniforth, bilingual children whose L1 is minority language are at risk of first language loss which may bring about bad influences, including loss of cultural identity, poor self-image, corrupting community relationship, and poor performance in school. Even though bilingual development sometimes results in slightly slower language development than for some monolingual children, parents and experts should not be overly concerned about the negative effects of bilingualism.

Whereas early bilingualism occurs where there is contact of two or several cultures, the formation of the personality living in these conditions, primarily affects the complexity of the social environment in general. Bilingualism is therefore significantly not as such but as a component of cultural complexity and simultaneously its most obvious reflection. Bilingualism is observed, whereas differentiating other factors from the totality of what constitutes a social

environment is a much more complex task. Therefore, from time to time social psychologists and philosophers raise the question that early bilingualism was accompanied by conflict within the personality, because it reflected cultural conflicts.

There are three main types of individual bilingualism. When there is subordinate bilingualism, speakers perceive a second language through the prism of the mother: the notion of lexical units corresponds to the native language, and the latter – with the units of the second language. Due to the natural differences of semantic structures of the two languages while generating and perceiving the text in the second language errors are inevitable, an example is anecdotal translation of the Russian dialogue: –*Который час? – Два часа. – Так много? – Кому как. – Which watch? – Two watch. – Such much? – Whom how.*

When there is coordinative (pure) bilingualism two languages are perfectly autonomous, each has its own set of concepts, grammatical categories so two languages are also independent. When there is mixed bilingualism ideally it means single mechanism of speech analysis and synthesis and coexisting languages differ only at the level of the surface structures. L.V. Scherba gave a name to such a communicative system as of one language with two terms [8]. Of course, in the actual complete isomorphism (parallelism in the sound organization and meaning of language sides) grammatical systems of the two languages are not observed, there is only their greater or lesser likeness. Lexical units can be unified in the plane of content, differing only in the plane of expression.

5. Conclusions

However, the attitude of society to the verbal behavior of bilingual individuals is more important. Usually, after all one of the two languages has a tendency to dominate, it is known for example, that those actually bilingual residents of the South who have Ukrainian as a "family" language have a difficulty to get rid of the characteristic of all the "southern" dialects intonation. If the society is tolerant of accents, inclusion of the words from "the second native" language and similar characteristics of the bilinguals' verbal behavior, it does not cause conflict.

As a matter of fact, such concern may not be a big problem because a large percentage of the world's population is bilingual since there may be no realistic way to be monolingual judging by the work "Language Development in Bilingual Children" written by Charlyne Gauthier [3]. For example, a child may speak a language at home and another at school. Moreover, people of their local communities actually do not use or speak their language mechanically, they can see the fate of the code of their bilingual repertoires. They form the exclusion or devaluation of the code in accordance with their language use in getting a living, in establishing their and their children's biliterate identities and developing abilities, in creating means to express social values and political stances, as well as in accommodating themselves to the acceptability criteria of other sectors or communities judging by the work "Bilingualism: a social approach" written by Monica Heller [7].

Библиографический список

1. Алтатов В.М. Проблемы двуязычия и языков национальных меньшинств // Речевое общение в условиях языковой неоднородности: сб. науч. ст. / отв. ред. Л.П. Крысин. М.: Наука, 2000. 224 с.
2. Беликов В.П. Социоллингвистика. М.: Российск. гос. ун-т, 2001. 439 с.
3. Готье Ч. Языковое развитие у детей-билингвов. Изд-во университета Северного Иллинойса. 2010. 27 с.
4. Лоури Л. Двуязычие у детей младшего возраста: отделяя факты от вымысла, 2011. URL: www.hanen.org/Helpful-Info/Articles.aspx
5. Соурейс А. Воспитание детей-билингвов. Изд-во: языковое общество Америки. 2004. 30 р.
6. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
7. Хеллер М. Билингвизм: социальный подход. Л.: Изд-во: Palgrave Macmillan. 2007. 160 с.
8. Шерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Наука, 2004. 432 с.
9. Эпштейн С. Когнитивно-экспериментальная теория личности: интегративная теория личности и социальная психология. Нью-Йорк: Гилфорд Пресс, 1991. 140 с.

References

1. Alpatov V.M. The problems of bilingualism and languages of national-Minorities // Speech dialogue in terms of linguistic heterogeneity. M.: Nauka, 2000. 224 p.
 2. Belikov V. Sociolinguistics. M.: Russian State University, 2001. 439 p.
 3. Gauthier Ch. Language development in bilingual children. Northern Illinois University, 2010. 27 p.
 4. Lowry L. Bilingualism in young children: separating fact from fiction. 2011. URL: www.hanen.org/Helpful-Info/Articles.aspx
 5. Sorace A. Raising bilingual children. The Linguistic Society of America. 2004. 30 p.
 6. Frumkina R.M. Psycholinguistics. M.: Publishing centre "Academiya", 2003. 320 p.
 7. Heller M. Bilingualism: a social approach. London: Palgrave Macmillan. 2007. 160 p.
 8. Sherba L.V. Language system and language activity. M.: Nauka, 2004. 432 p.
 9. Epstein S. Cognitive-Experiential Self-Theory: An Integrative Theory of Personality and Social Psychology. New York: Guilford Press, 1991. 140 p.
-

ГАЛАЙ К.Н.

кандидат филологических наук, ассистент, кафедра русской и зарубежной литературы филологический факультет, Российский университет дружбы народов
E-mail: galay_karina@mail.ru

GALAY K.N.

Candidate of philological Sciences, assistant Professor, Department of Russian and foreign literature, Philological faculty, Russian Friendship University of Russia
E-mail: galay_karina@mail.ru

«99 ФРАНКОВ» Ф. БЕГБЕДЕРА КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ АНТИУТОПИЯ

«99 FRANCS» BY F. BEIGBEDER AS A POSTMODERN DYSTOPIA

Роман французского писателя Ф. Бегбедера «99 франков» вписан в русло постмодернистского течения. Современный французский роман оценивается как роман-антиутопия и рассматриваются интертекстуальные связи и аллюзии со знаменитыми романами-антиутопиями XX века. В романе ставятся серьезные вопросы бытия: сквозь иронию, сатиру и черный юмор, автор обнажает проблемы современного общества потребления.

Ключевые слова: постмодернизм, интертекстуальность, антиутопия, тоталитаризм, игровое начало, французская литература.

The novel «99 francs» by French writer F. Beigbeder is included in the direction of postmodernism. The Contemporary French novel was determined as a dystopian novel. The intertextual connections and allusions are discussed with the famous novels-dystopia of the twentieth century. The serious questions of life pose in the novel: through irony, satire and black humor, the author exposes the problems of modern consumer society.

Key words: postmodernism, intertextuality, dystopia, totalitarianism, games start, French literature.

Роман современного французского писателя Ф. Бегбедера «99 франков» появился в 2000 году, и сразу же стал бестселлером современной литературы. Французские критики сразу же причислили Ф. Бегбедера к писателям - постмодернистам. Сам же автор является лауреатом премии Ренодо – второй по авторитетности после Гонкуровской. За Ф. Бегбедером идет слава «блестящего современного романиста», выразителя и творца не элитарной, а массовой литературы, а его романы не существуют для французских интеллектуалов и университетской критики [8].

Французская критика отдала этому роману место среди постмодернистского течения, в которой «внешняя развлекательность... становится излюбленным приемом привлечения читательского интереса к культурологическим, онтологическим, экзистенциальным проблемам» [7, с. 210]. И действительно, в романе «99 франков» при всей современности описываемых событий, ставятся серьезные вопросы бытия. Сквозь иронию, сатиру и черный юмор, автор обнажает проблемы современного ему общества потребления. Как говорил сам Ф. Бегбедер в интервью Известиям: «Конечно, моя книга – это сатира и карикатура, антиутопия, гротескная картина наихудших пороков нашего мира, который я хорошо знаю» [3]. Можно сказать, что это один из основных методологических принципов постмодернизма: интертекстуальность и пародийно-ироническое обыгрывание жанров как массовой, так и классической литературы. Идея «диалога» интерпретируется Ю. Кристевой как «взаимодействие

текстов». У Бахтина интертекстуальность – это литературный прием, предполагающий диалог идей [7, с. 208].

Роман Ф. Бегбедера – представляет собой многомерное пространство свободной игры значений различных текстов культуры – роман-антиутопия, романтический роман, роман просвещение. Примером может служить диалогичность романа французского автора со знаменитыми романами-антиутопиями XX века: О. Хаксли «О дивный новый мир» (1932), Д. Оруэлл «1984» (1949), Р. Бредберри «451 градус по Фаренгейту» (1953).

Намек на антиутопию появляется с первых же страниц книги, когда Ф. Бегбедер ссылается на роман Олдоса Хаксли. Он цитирует фрагмент из нового предисловия к роману «О дивный новый мир», который был написан позже самого романа, в 1946 году. В этом предисловии говорится о новом тоталитаризме, который не похож на старый, его основной метод управления массами – это «умолчание правды», «привитие людям любви к рабству» и «достижение обеспеченности». Французский автор обращает внимание на слова О. Хаксли о порабощении населения: «Заставить людей полюбить рабское положение – вот главная задача...» [6]. Этой идеей антиутопия английского писателя отличается от всех последующих знаменитых произведений такого характера. В антиутопии О. Хаксли детям внушают любовь к своим кастам через «гипнопедию», когда их во время сна программировали на определенную идею: хорошо, что я – гамма/ бетта/ альфа и т.д.

Эту идею «рабского положения» современного обще-

ства Ф. Бегбедер развивает практически так же, как почти за век до него развивал английский писатель. Например, получив новую должность, главный герой Октав решает внести некоторые изменения в работу рекламного агентства: «...динамики будут постоянно транслировать песенку: «Ты ОК, ты крутой, ты – что надо!» [1, с. 305]. В книге, автор постоянно указывает на зомбирование население рекламой, и в частности, скрупулёзно описывая технику этого зомбирования. Обращаясь к читателям, герой говорит: «Вы – просто ПРОДУКТ. Поскольку глобализация больше не учитывает отдельных людей, вам пришлось стать продуктом, чтобы общество интересовалось вами». Невозможно не провести параллель с О. Хаксли, который пишет: «По сотне повторений три раза в неделю в течение четырех лет... Шестьдесят две тысячи четыреста повторений – и готова истина...» [6]. И эту истину не оспаривают – она не нуждается в каких-либо доказательствах, потому что ее внушают с самого детства. В романе «99 франков» с помощью постоянной рекламы также происходит нужное рекламодателям внушение. Люди, по мнению главного героя, уже хотят купить изначально ненужную вещь, только потому, что видят ее, слышат о ней не менее дюжины раз в день благодаря рекламе.

Продолжая идею «рабского положения» французский писатель говорит о современном обществе потребления. Известная формула, прозвучавшая в «Бойцовском клубе» Ч. Паланика: «работать на нелюбимой работе, чтобы покупать ненужные вещи», звучит и у Ф. Бегбедера. Реклама в романе «99 франков» играет существенную роль в навязывании желаний каких-либо вещей или предметов посредством рекламы. Например, рекламодатели хотят «чтобы все было заранее разжевано и протестировано, чтобы вы, боже упаси, не вздумали ворочать мозгами; им нужно превратить вас в баранов...» [1, с. 52]. Здесь также усматривается связь с романом О. Хаксли, в котором умение не думать считается признаком счастья. Герои Бернард и Гельмгольц отличаются от других именно способностью думать, сравнивать и анализировать. Их способность видеть истинную сущность вещей приводит их к ссылке на острова. В общем и целом, описывая рекламу и современное общество, главный герой Ф. Бегбедера точно подмечает суть этого общества: «Рекламный же тоталитаризм – вещь куда более тонкая... Эта разновидность фашизма хорошо усвоила уроки провалов предыдущих режимов...» [1, с. 25].

Еще один интересный момент, который позволяет сравнить Ф. Бегбедера и О. Хаксли, это описание поездки рекламщиков в Африку. Стоит отметить, что эту главу французский автор пишет от 3 лица, играя с читателями в постмодернистскую игру. Если раньше все происходило с героем, то теперь как будто герой смотрит на себя со стороны. Эта поездка напоминает путешествия в резервации в мире О. Хаксли. «Рекламистам демонстрируют Африку как отрицательный пример жизненного устройства: пусть насмотрятся и поспешат вернуться домой...» [1, с. 186]. Такая демонстрация стран третьего мира похожа на описание жизни так называемых дикарей в романе «О дивный новый мир». Жизнь, в которой люди «по-настоящему

хранят свой отвратительный уклад жизни... вступают в брак... живут семьями...», и у которых все еще существуют «чудовищные суеверия... христианство, тотемизм, поклонение предкам... заразные болезни... жрецы...» [6]. Такие поездки в обоих романах проводятся только с одной целью, чтобы люди почувствовали разницу этих двух миров, ощутили пользу прогресса и вернулись домой полностью удовлетворенные своей жизнью. Если у О. Хаксли подводится итог, что «о научном формировании психики нет и речи...», говоря о дикарской жизни людей в резервациях, то у Ф. Бегбедера это служит мотивацией: «в здешних краях, истерзанных СПИДом и коррупцией, бессмысленными войнами и непрерывным геноцидом, мелкие служащие из капиталистических держав вновь обретают полное доверие к системе, которая их кормит» [1, с. 186].

Заканчивается роман явной отсылкой на роман-антиутопию: «ДОБРО ПОЖАЛОВАТЬ В ПРЕКРАСНЫЙ НОВЫЙ МИР», говорит в конце Октав. Учитывая, что главный герой сидит в тюрьме за убийство и потихоньку сходит с ума, замещая реальный мир на вымышленный рекламный рай, то становится понятным идея отсылки именно к роману О. Хаксли: внешне нормальный и счастливый мир состоит из совершенно одиноких людей.

Интертекстуальные связи французского романа не заканчиваются только антиутопией О. Хаксли. Ф. Бегбедер вступает в диалог и с другим британским писателем – Д. Оруэллом – известным своим романом-антиутопией «1984». Французский автор описывает тотальный контроль общества, которым занимается не только государство, но и рекламодатели. В романе не раз упоминается Большой брат, ставший символом не одной эпохи. Например, говорится о некоей новой системе исследования зрительской аудитории: «Это такое устройство с камерой инфракрасного излучения, чтобы фиксировать движения глаза, и датчиком с микрофоном, процессором и памятью, чтобы фиксировать работу уха» [1, с. 212]. Такая глобальная слежка напрямую отсылает к оруэлловскому «телекрану», который стоял в каждом доме, в каждом помещении и на улицах, и работал не только на прием, но и на передачу, который ловил каждое слово и действие. Надо отметить, что такая глобальная слежка прикрывается вполне оправданными вещами: все это ради удобства потребителей, чтобы наконец-то выяснить «что потребители смотрят и слушают... Большой брат следит за вами!». Не сложно усмотреть в этом один из партийных лозунгов Министерства правды Д. Оруэлла «Свобода – это рабство».

Более того, в романе британского писателя также говорится, что контроль осуществляется только для блага общества, потому что «люди в массе своей – слабые, трусливые создания, они не могут выносить свободу, не могут смотреть в лицо правде, поэтому ими должны править и систематически их обманывать те, кто сильнее их» [5]. Эта же мысль звучит и у Ф. Бегбедера, когда он говорит о роли рекламы и рекламщиков в жизни людей. Однако диалогичность с этим романом-антиутопией приобретает и сатирический смысл. Например, описывая рекламодателей, французский автор пишет: «Big Brother is not watching you, Big Brother is testing you», что

в переводе звучит как «Большой Брат не следит за вами, Большой брат изучает вас» [1, с. 54]. Герой Ф. Бегбедера говорит уже не просто о тотальном контроле, о полностью подчиненном обществе, он указывает на то, что для рекламистов люди становятся тестовым материалом для их продукции. Оруэлловское «всевидящее око» благополучно функционирует и в художественном мире Ф. Бегбедера, и большой брат становится частью новой реальности, частью нового мира конца XIX – начала XX века. Как итог, можно привести фразу одного из героев романа: «В общем Оруэлл правильно сделал, что кончился от чахотки. Благодаря ей он не успел увидеть, до какой степени оказался прав» [1, с. 212].

Двумя романами – антиутопиями Ф. Бегбедер не ограничивается, и в его романе есть интертекстуальные связи с романом Р. Бредберри «451 градус по Фаренгейту». Герой французского писателя рассуждает: «Люди все реже говорят друг с другом; и вообще, когда кто-то решается наконец сказать тебе правду в лицо, это значит, что уже почти слишком поздно» [1, с. 59]. Здесь легко заметить отсылку на так называемый «молчаливый мир» Р. Бредберри, когда люди не разговаривают друг с другом, потому что «у людей теперь нет времени друг для друга» [2]. В этом мире не принято сидеть вместе и разговаривать, за это могут арестовать, это переходит в раздел странностей. Общение с людьми заменяет телевизор и программа «Родственники», которые так часто смотрит жена главного героя. Оба автора изображают мир, в котором люди потеряли связь друг с другом.

На этом аллюзии на американский роман не заканчиваются. Ф. Бегбедер, описывая мир настоящего, мир, в котором живет его герой, пишет: «тишина тоже оказалась на грани исчезновения. Невозможно было спастись от включенных приемников и телевизоров...» [1,

с. 83]. В романе американского писателя не раз говорилось о том, что людям не дают думать, создавая вокруг них шум: «рупоры обрушили на Монтэга тонну музыки, составленной из металлического лязга — из дребезжания и звона жести, меди, серебра, латуни. И люди смирились, оглушённые до состояния полной покорности...» [2]. Также можно привести пример жену главного героя, которая все время смотрела телевизоры или слушала в «Ракушках» (в наушниках) музыку и голоса, которые «волнами омывали берега её бодрствующего мозга». Она никогда не оставалась в тишине и искренне не понимала желания главного героя сделать кричащих «Родственников» по-тише.

Другой аллюзией на роман Р. Бредберри является старательное перечисление имущества Октава – главного героя, что также дает повод сравнить с антиутопией американского писателя. Р. Бредберри описывал общество потребления, основной страстью которого было покупка стен-телевизоров. Как отмечала одна из героинь романа Кларисса, перевернувшая мир главного героя: «Люди ни о чем не говорят...», только о новых вещах, но все это беспредметно. В романе «99 франков» читателям предстает такая же картина: общество в погоне за новой модой и новыми вещами, при этом как говорит главный герой «...у нас не осталось ничего стоящего, вот почему пустоту заполняет реклама» [1, с. 195].

Таким образом, роман Ф. Бегбедера «99 франков» является своеобразной антиутопией, написанной в рамках постмодернистской культуры, так как в нем показана современная система цивилизации в ее крайних формах подавленного человека. Игровое начало романа проявляется посредством внешней развлекательности и интертекстуальными отсылками к известным романам-антиутопиям XX века.

Библиографический список

1. *Бегбедер Фр.* 99 франков. М.: Иностранка, 2009. 400 с.
2. *Бредберри Рэй.* 451 градус по Фаренгейту // Ресурс: <http://e-libra.ru/read/145046-451-gradus-po-farengejtu.html> (дата обращения: 1.09.2016)
3. *Коваленко Ю.* Фредерик Бегбедер: Арестуйте меня и отправьте в Сибирь // Известия. 2010 19 мая. Ресурс: <http://izvestia.ru/news/361829> (дата обращения: 1.09.2016)
4. *Любимова А.Ф.* Постмодернистская антиутопия Ф. Бегбедера «99 франков» // Проблемы метода и поэтики в мировой литературе. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь: Пермский университет, 2005. С.112-116
5. *Оруэлл Дж.* 1984 // Ресурс: <http://lib.ru/ORWELL/r1984.txt> (дата обращения: 1.09.2016)
6. *Хаксли Олдос.* О дивный новый мир. СПб.: Амфора, 1999. 541 с. // Ресурс: <http://lib.ru/INOFANT/HAKSLI/mir.txt> (дата обращения: 1.09.2016)
7. *Шервашидзе В.В.* Западноевропейская литература XX века. М. РУДН, 2009
8. *Marcoux-Chabot Gabriel.* Frederic Beigbeder et ses doubles // Ресурс: <http://www.fabula.org/actualites/article26363.php> (дата обращения: 1.09.2016)

Reference

1. *Beigbeder Fr.* 99 F. Moscow, 2009.
2. *Bradbury R.* Fahrenheit 451, available at: <http://e-libra.ru/read/145046-451-gradus-po-farengejtu.html> (1.09.2016)
3. *Kovalenko U.* Frédéric Beigbeder: Arrest me and send to Siberia. Izvestia (News) 19.05.2010, available at: <http://izvestia.ru/news/361829> (1.09.2016)
4. *Lubimova A.F.* Problems of method and poetics in the world literature. Interuniversity collection of scientific works. Perm, 2005
5. *Orwell G.* 1984, available at: <http://lib.ru/ORWELL/r1984.txt> (1.09.2016)
6. *Huxley A.* Brave New World, available at: <http://lib.ru/INOFANT/HAKSLI/mir.txt> (1.09.2016)
7. *Shervashidze V.V.* Western European literature of the XX-th century) Moscow, 2009
8. *Marcoux-Chabot Gabriel.* Frederic Beigbeder et ses doubles, available at: <http://www.fabula.org/actualites/article26363.php> (1.09.2016)

ДАНИЛОВА А.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной лингвистики, Ульяновский государственный технический университет
E-mail: rector@ulstu.ru

DANILOVA A.S.

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University
E-mail: rector@ulstu.ru

**АРГО ЧАСТНЫХ ШКОЛ-ПАНСИОНОВ ВЕЛИКОБРИТАНИИ КАК ЧАСТЬ ИНТЕГРАТИВНОЙ
ХАРАКТЕРИСТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ «THE SPIRIT OF THE SCHOOL» («ДУХ ШКОЛЫ»)**

**ARGO OF BRITISH PRIVATE BOARDING SCHOOLS AS PART OF THE INTEGRATIVE EDUCATIVE
CHARACTERISTICS «THE SPIRIT OF THE SCHOOL»**

В результате исследования организации воспитания в частных школах-пансионах Великобритании было установлено, что арго (секретный язык) является одной из составляющих феномена «The spirit of the school» («дух школы»).

Ключевые слова: воспитание, арго, школа-пансион, дух школы.

As a result of the research of organization of education at public boarding schools of Great Britain it was found out, that argot (the secret language) is part of the phenomenon «The spirit of the school».

Keywords: education, argot, boarding school, the spirit of the school.

Школьный арго давно является неотъемлемой частью нашей жизни. Однако в современной научной литературе крайне мало написано об этом уникальном, на наш взгляд, явлении.

Наиболее удачное определение арго приводится в Толковом словаре «Язык газеты, радио, телевидения» под редакцией Г.Я. Солганика: арго – это разновидность речи, используемой преимущественно в устном обращении отдельной группой, объединяющей людей по признаку профессии или возраста [1].

В данной статье мы рассматриваем арго студентов частных школ-пансионеров Великобритании как наиболее самобытный и яркий пример этого «тайного» языка, а также как один из главных компонентов интегративной характеристики организации воспитания в данных учебных учреждениях – «духа» школы.

«The spirit of the school» («дух школы») мы понимаем как присутствующий в каждом преподаваемом предмете, в каждом воспитательном мероприятии, в любом окружающем студента предмете, здании, форме, преподавателе курса, свод понятий, правил, традиций администрации школы, её персонала и учеников, известный каждому члену данной образовательно-воспитательной системы и принимаемый ими. Мы считаем арго одним из главных компонентов феномена данного феномена, так как именно язык, на наш взгляд, во многом определяет мировоззрение человека.

Существует несколько способов образования аргочных лексических единиц. Значительную роль играют заимствования:

1) иностранные заимствования («chalkie» – школь-

ный учитель, термин, появившийся в Великобритании с 1930 года под влиянием австралийского мультипликационного персонажа «Old Chalky»);

2) заимствования лексических единиц других учебных заведений в пределах одной страны («swilge», «swiggle» – слабый кофе с достаточным количеством сахара, чтобы сделать его безвкусным (Westfield College));

3) заимствования из языка других слоев населения («goofer» – благодарственное письмо хозяевам после проживания в их доме (заимствовано из медицинской лексики), Charterhouse School).

Большое количество лексических единиц многозначны («sand» – 1. сахар, 2. соль). В большинстве случаев изменение значения вызывается переносом наименования:

1) с помощью метафоры: «birdcage» (птичья клетка) = студенческое общежитие (общеупотребимый термин);

2) с помощью метонимии: «to visit lady Perriam» (посетить леди Перриам) – пойти в туалет (Леди Перриам подарила колледжу здание, где теперь расположен туалет (Sevenoaks College)) или же «to see Percy» (навестить Перси) – сходить в библиотеку (от названия школьной библиотеки «The Percival Library» (Clifton College)).

Наряду с лексико-семантическим словообразованием в арго широко используется словопроизводство. Наиболее продуктивным является аффиксальный тип словообразования («homers» от «homework» (домашняя работа) – также употребляется повсеместно).

При образовании аргоизмов используются те же суффиксы, что и в нейтральной лексике, но в школьном арго они приобретают более широкий спектр значе-

ний. Самый распространенный суффикс -er. В середине XX века этот суффикс стал активно использоваться в речи студентов Оксфорда, а затем получил широкое распространение и в частных школах Великобритании (например, «wagger ragger bagger» – термин, обозначающий корзину для бумаг в Rugby School (от «waste paper basket»)).

Большую группу составляют глаголы, употребляемые в устойчивом сочетании с постпозитивами «down», «off», «out», «up», «around». Наиболее продуктивны – «out» и «up» («wash out» – не сдать экзамены, быть исключенным, употребляется повсеместно).

Любопытен тот факт, что префиксальное словопроизводство не свойственно для английского школьного аргю.

Тенденция к упрощению, к экономии речевых усилий проявляется в употреблении коротких слов и сокращении лексических единиц. 12% [2] студенческих аргюизмов составляют слова, подверженные сокращению.

Е.В. Хасанова, исследователь данного вопроса, выделяет следующие разновидности сокращений:

1) усечение слов («soph» = sophomore, «zam» = exam, «pre sci» = preliminary science examination, «hom» = housemaster (Clifton College)).

В среде учащихся частных школ-пансионов Великобритании очень распространено усечение словосочетания, когда усекается только одно из составляющих его слов, несущее семантическую нагрузку, другое же просто опускается («ret» = tobacco cigarette);

2) инициальные сокращения («B.F.» = best friend (Winchester College)). Структура сокращенных слов может подвергаться дальнейшему изменению (prog (от proctorise) + in + s = «proggin» (Eton College));

3) стяжение. Довольно интересен вид стяжения при образовании слов типа «sexology», «boyology» (искусство привлекать мужчин (Stamford School)). Они различаются первыми компонентами. Смысл второго повторяется во всех словах и заключается в намеке на какую-либо научную дисциплину;

4) британскому школьному аргю присуще весьма широкое применение таких способов словообразования, как конверсия («shake-up» – тренировочный зал для большого класса от «shake-up» – трясти, расшевелить (Merchant Taylors' School)) и словосложение (blue + stocking = «bluestocking» (Eton College)).

Таким образом, основными способами образования новых единиц в школьном британском аргю являются перенос наименования, аффиксация и различные виды заимствований.

Ниже приведены ещё несколько примеров подобных выражений, выработанных и используемых студентами и выпускниками Rugby School:

1. «Boomer» («Бумбильник») – колокол Часовни Рагби;
2. «bug» («жук») – обозначает школьную библиотеку;
3. «stodge» («банальщина») – магазин при школе;
4. «Bodger» («варчун») – директор школы;
5. «Old Guard» («старая гвардия») – спортивная команда, состоящая из учителей;
6. «Levee» или «Pig» («новобранец» или «поросёнок») – школьный префект;
7. «Sixth» («шестёрка») – староста факультета;
8. «to speckle someone's tie» («запятнать галстук») – снять с должности факультетского старосту;
9. «Tanner» («загореленький») – дневной студент;
10. «to tosh» («пороть чушь») – принимать ванну [3].

Не менее интересен, на наш взгляд, аргю учащихся Clifton College. Вот лишь несколько наиболее «ярких» примеров:

1. «Big School» («большая, главная школа») – школьная столовая;
2. «The Pants» («штаны») – школьный ежегодный марафон;
3. «rustication» («процесс покрытие ржавчиной») – наказание за проступок, не заносимое в личное дело учащегося;
4. «terriers» («дрессировка породистых терьеров») – курсы хороших манер для учащихся 9 класса;
5. «Head Man» («Главный») – директор школы [4].

Подобные аргюизмы появились несколько сотен лет назад и успешно функционируют в школе и в наши дни. Необходимо подчеркнуть, что данные слова не принадлежат к литературной лексике, являясь местным школьным аргю.

В чём же кроется причина такой популярности подобных выражений? Аргю делает речь более краткой, эмоционально выразительной (чего стоит одно выражение «The Grubber» – «обдираловка», – используемое в отношении магазина при частной школе-пансионе St. Edmund's College!)

Как и любой другой жаргон, аргю как «секретный» язык представляет мощное орудие сплочения студентов школы, осознания неповторимого «духа» данного учебно-воспитательного учреждения, а также позволяет им почувствовать себя единым целым, так как без специального знакомства с данным диалектом никто «извне» не может до конца понять речь студентов.

Библиографический список

1. Солганик Г.Я. Язык газеты, радио, телевидения: толковый словарь. М.: «Просвещение», 2009. 157 с.
2. Хасанова Е.В. Об источниках и способах образования школьного и студенческого сленга (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань: 1997. 33 с.
3. Rugby School official website: официальный сайт школы Рагби. – Режим доступа: <http://www.rugbyschool.net>. (22 сентября 2016).
4. The Old Cliftonian Society website: официальный сайт общества выпускников колледжа Клифтон. – Режим доступа: <http://www.oldcliftoniansociety.net>. (03 марта 2016).

References

1. *Solganik G.Y.* The language of a newspaper, radio, television: a dictionary. М.: «Prosvetshenie», 2009. 157 p.
 2. *Hasanova E.V.* About the sources and ways of school students' argot forming (based on the English language): author's abstract, candidate thesis in pedagogic sciences. Kazan: 1997. 33 p.
 3. Rugby School official website. – Access mode: <http://www.rugbyschool.net>. (22/09/2016).
 4. The Old Cliftonian Society website. – Access mode: <http://www.oldcliftoniansociety.net>. (03/03/2016).
-
-

ДОЛЖИЧ Е.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков Инженерной академии, Российский университет дружбы народов, Москва
E-mail: korte@mail.ru

DOLZHICH E.A.

Candidate of Philology, associate professor, Department of foreign languages of the Engineering Academy Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
E-mail: korte@mail.ru

ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ИСПАНСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

POLYPHONY IN SPANISH SCIENTIFIC TEXT

Термины полифония, диалогичность, интертекстуальность являются ключевыми в языковедении, поскольку представляют собой специфическую стратегию соотносительности текста с другими текстами, способом которым один текст реализует в своем внутреннем пространстве другой, выражая авторский замысел. В процессе функционирования тексты вступают в диалогическое взаимодействие, способствующее приращению смысла произведения.

Научный текст, актуализируя мысли и идеи ученых, полифоничен по своей природе, так как сочетает в себе элементы научного спора и познавательного диалога.

Ключевые слова: научный текст, полифоничность, авторство, интертекстуальность.

Such terms as polyphony, dialogicity, intertextuality are essential in the linguistics because they represent a specific strategy of text interaction, the way in which one text becomes actual in another one, expressing an author's purpose. While functioning, texts enter into a dialogic interaction, adding a new meaning to the text.

Scientific text is inherently polyphonic, as it combines elements of scientific dispute and informative dialogue, suggesting scientists' thoughts and ideas.

Keywords: scientific text, polyphony, authorship, intertextuality.

Вопросом определения элементов других текстов внутри какого-либо отдельно взятого текста занимались такие видные лингвисты, как М. Бахтин, Ю. Кристева, Ю.С. Степанов, М. Риффатерр, Р. Барт и др. Исследователи пришли к выводу о том, что каждый текст можно считать интертекстом, ибо его структура обнаруживает следы предшествующих текстов.

Понятие полифоничности и «чужого слова» в лингвистике неразрывно связано с именем М.М. Бахтина. Именно его мысли о конституирующей роли диалога, понимаемого как столкновение «голосов», смысловых позиций, для художественного произведения послужили основой для формирования теории интертекстуальности, в рамках которой текст переосмысливается как интертекст. Согласно концепции диалогических отношений М.М. Бахтина, диалог представляет собой предельно широкое понятие: «Быть – значит общаться» [3].

Хотя термин «интертекстуальность» М.М. Бахтин в своих работах не употреблял, он явно просвечивается при прочтении следующей цитаты: «два высказывания, отдаленные друг от друга и во времени, и в пространстве, ничего не знаящие друг о друге, при смысловом сопоставлении обнаруживают диалогические отношения, если между ними есть хоть какая-нибудь смысловая конвергенция» [3].

Концепция «полифонического романа» М.М. Бахтина [2], зафиксировавшего феномен диалога

текста с текстами, предшествующими и параллельными ему во времени, стала отправным пунктом для развития теории интертекстуальности.

В 1967 г. Ю. Кристева впервые ввела в научный обиход термины «интертекст» и «интертекстуальность» (франц. intertextualite). О том, что истоки самого термина следует искать у М.М. Бахтина, говорит и тот факт, что возник он в концепции Ю. Кристевой в результате переосмысления его работ [7].

Научный текст принципиально диалогичен. Диалогичность научного текста выражается как имплицитно, в смысле М.М. Бахтина, или в связи с прямыми и косвенными ссылками на научный контекст, так и эксплицитно, благодаря явному обращению к адресату и вовлечению его в рассуждение, начиная от помет “véase” “por ejemplo” до использования таких дискурсивных операторов, как: “por lo visto” и т.д.:

Диалогичность научного изложения обеспечивается присутствием в нем предмета рассуждения – научной проблемы, порождающей ментальное пространство – ситуацию общения [4].

Интертекстуальность научного текста означает, что каждое научное произведение строится как диалог нового знания с предшествующим – с одной стороны. И с другой стороны, подразумевает открытость текстовой системы читательскому сознанию. Простое упоминание, цитата, ссылка уже являются ответной реакцией

на чужое высказывание, которое становится репликой в научном диалоге. Научный текст не только носитель информации, но и средство научного общения. Научное общение, как правило, осуществляется между людьми, обладающими общей сферой знаний и представлений. Эта сфера создает единый контекст, с которым в какой-то мере соотносено каждое речевое произведение и который полагается известным адресату.

Текст и его авторство в понимании традиционной лингвистики текста, теории дискурса и коммуникативных теорий представляется явлением одномерным (продуцент), двумерным (продуцент + реципиент) и трехмерным (продуцент – текст-знак – реципиент), однако значительное количество ссылок, референций и упоминаний «других» в научном тексте указывает на то, что авторство в научном дискурсе вполне может определяться бóльшим количеством измерений [5].

При анализе научного текста целесообразно рассматривать его авторскую компоненту в применении не только к собственно продуценту, но и с учетом интегрированных мыслей, идей, подходов и их текстуальных реализаций, освоенных и привлеченных им из расширенного дисциплинарного контекста. Цитация, ссылки, интеграция текстов и текстовых фрагментов извне, определяемые высокой степенью преемственности в текстах научного дискурса, не только структурируют научный диалог в прямом смысле, но и неизбежно определяют многомерную сущность авторской компоненты.

Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации проявляется в форме:

текстуальных фрагментов произведений других авторов, вводимые продуцентом с определенной целью в собственный текст:

En palabras de Maderuelo (2003) “el paisaje natural es una entelequia puesto que no existe propiamente hablando, ya que todo paisaje responde a un tiempo y a una historia” [8];

пересказа и номинальной ссылки на идеи и точки зрения, призванные обеспечить частичную, адаптированную интеграцию «чужого» текста в собственные теоретические построения:

Además, este término se ha venido empleando indiscriminadamente en la bibliografía e incluso en la legislación, asumiendo el error de considerar que todos los comúnmente llamados metales pesados son tóxicos (Duffus, 2002), cuando muchos de estos elementos son nutrientes esenciales para los seres vivos [9].

Привлечение текстовых фрагментов других авторов имеет в научной коммуникации собственную прагматику, поскольку позволяет не только формировать виртуальный диалог, но и привлекать на свою сторону мнения и точки зрения, одобренные научным сообществом. Другим фактором, определяющим привлечение «голосов» других авторов, является возможность использования научного наследия в качестве фундамента и материала для исследовательской деятельности и формирования собственных теоретических моделей. Каждый новый научный текст включен в сложный ме-

ханизм, который осуществляет как хранение знания, так и общение людей, создавших это знание.

Основными видами направленности авторской речи следует считать обращение автора: а) к читателю; б) к другим авторам; в) к самому себе.

Под авторизацией В.Е. Чернявская понимает «дополнительный структурно-семантический план текста, указывающий на субъект познания и речи» [6].

Выделяя авторизацию в научном дискурсе, Е.А. Баженова определяет её как «совокупность средств выражения авторского «Я», а также психологических состояний субъекта в процессе получения и вербализации нового знания» и отмечает полифункциональность авторизации, которая: «1) надстраиваясь над собственно научным содержанием, оформляет его в виде информативно ясного речевого сообщения 2) обеспечивает связь контактно или дистантно расположенных фрагментов текста, одновременно актуализируя динамику научной мысли автора в ходе решения проблемы; 3) эксплицирует логико-композиционную структуру научного содержания; 4) маркирует наиболее значимые фрагменты излагаемого знания; 5) управляет вниманием читателя. В целом, авторизация направлена на активизацию коммуникативно-познавательной деятельности читателя в процессе усвоения собственно научной информации, а также на создание благоприятных условий для диалогической гармонии между автором и адресатом» [1].

Основным показателем авторизации в испанском научном дискурсе являются представленные в имплицитной форме местоимение первого лица единственного числа «yo» и местоимение первого лица множественного числа «nosotros», местоимения «yo» и «nosotros» в позиции прямого дополнения. В испанских научных статьях и диссертациях наиболее частотным является использование формы глаголов в первом лице множественного числа в связи с тем, что автор объединяет себя с научным сообществом вообще или с коллективом сотрудников, оказавших ему помощь в написании работы. Также «nosotros авторской скромности» традиционно считается наиболее адекватным средством для обозначения субъекта речи в соответствии с требованиями объективного, надличностного изложения:

Nos va a interesar controlar el número de conjuntos Mostramos a continuación la forma en que se complementan ambos tipos de sumas Obtenemos un resultado análogo al Teorema de Denjoy [8].

Непосредственную соотнесенность с субъектом речи выражают и соответствующие притяжательные местоимения: Nuestros resultados refutan las sugerencias previas [8].

Авторизация в имплицитной yo-форме встречается достаточно редко и имеет место прежде всего при представлении собственно авторского знания – истории написания научной работы, авторских гипотез, заключений, определений:

Cuando empecé a investigar con Fernando Chamizo, me propuso la cuestión de estudiar series de Fourier Me centraré más en destacar las diferencias más importantes [9].

Использование имплицитной *yo*-формы следует рассматривать как свидетельство имеющихся в научной коммуникации тенденций к диалогизации и обращенности речи.

Актуализация субъекта речи возможна также и с помощью других разноуровневых речевых средств, которые делают видимой личностную связь высказывания с его отправителем, имеется в виду метакоммуникативный и оценочный план высказывания. Например:

No obstante, cabe recordar que es en los primeros 10 días de control donde se registra la mayor tasa de aparición de nuevas especies. Por otro lado, es importante mencionar que en respuesta a la presencia de un patógeno, las plantas activan la expresión de enzimas vegetales [9].

Подобные авторизирующие средства создают в тексте образ автора при отсутствии эксплицитно выраженной *yo*-позиции:

Resulta interesante señalar que uno de los puntos más controvertidos es su participación en procesos de carcinogénesis. En la actualidad conviene precisar que los términos nanociencia o nanotecnología han llegado a ser muy populares.

Resulta especialmente curioso cómo se pudo comenzar el estudio de la región h 17, casi fortuitamente [8].

Такие модально-оценочные слова как «*indudablemente*», «*sin duda*», «*supuestamente*», «*está claro que*» представляют в предложении потенциальную позицию субъекта оценки. Рассмотрим примеры:

Parece claro pues, que para contar representaciones de *N*, basta contar ciertas representaciones, y luego multiplicar por unidades. Además, está claro que dado $N \in N$ tenemos que... Esto es debido, sin duda, a fenómenos de retracción en la muestra sódica [9].

Данные модально-оценочные слова актуализируют образ автора научного текста, привлекают читательское внимание и способны направить восприятие в заданном автором направлении.

Итак, научный текст диалогичен по своей природе, поскольку научные проблемы в различных отраслях знаний не могут формироваться без творческого взаимодействия различных взглядов, подходов, направлений, школ. Каждый новый научный текст знаменует собой поступательность, эволюционность научного познания во временном контексте, отражает фактор преемственности в науке. Автор научного текста представляет собой многомерную величину, интегрирующую мысли, идеи и их текстуальные реализации, привлеченные им из расширенного дисциплинарного контекста. Многомерное авторство позволяет:

расширить границы фоновых знаний, необходимых для адекватного восприятия текста, и уточнить необходимые для этого понимания макропропозиции;

реализовать потенциально возможные диалогические ситуации в рамках виртуального диалогического поля;

сформировать диалогические взаимоотношения между учеными, в непосредственный диалог не вступавшими, задавая параметры этих взаимоотношений и управляя ими.

Процесс взаимодействия автора и читателя вынуждает автора текста постоянно ориентироваться на своего адресата речи как при отборе языкового материала, так и при построении речи; он стремится сделать свой язык и ход своих рассуждений максимально доступными для предполагаемого читателя, предвосхитить возможные реплики реципиента, его возражение или непонимание отдельных моментов изложения.

Библиографический список

1. *Баженова Е.А.* Научный текст в дискурсивно-стилистическом аспекте // Вестн. Перм. ун-та. 2009. Вып. 5. С. 24-32.
2. *Бахтин М.М.*, Проблемы поэтики Достоевского // М., «Художественная литература», 1972. С. 3-8.
3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества // М.: Искусство, 1979. 423с.
4. *Рябцева Н.К.* Теоретическое и лексикографическое описание научного изложения: межъязыковой аспект: автореф. дис. доктора филол. наук: 10.02.19// М., 1996. 49 с.
5. *Свойкин К.Б.* Многомерность авторского аспекта в научной коммуникации. Языки в современном мире: тез. докл. Междунар. научно-практич. конф. Саранск, 2003. С. 57-58
6. *Чернявская В.Е.* Интерпретация научного текста // Учеб. пособие. СПб.: Наука, 2004. 127 с.
7. *Kristeva J.* Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman / J. Kristeva // Critique. Paris, 1967. № 23. P. 438-465.
8. *Rodríguez Pérez, Héctor.* Tesis doctoral “Efectos de las aves acuáticas sobre los macrofitos y los invertebrados en las marismas de Doñana”. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2006. – 160 p.
9. *San Antolín Gil, Angel.* Tesis doctoral “Caracterización y propiedades de las funciones de escala y filtros de paso bajo de un análisis multiresolución”. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2007. – 161 p.

References

1. *Bazhenova E.A.* Discourse-stylistic aspect of Scientific text // Perm State University Vestnik. 2009. Issue 5. Pp. 24-32.
2. *Bakhtin M.M.*, Problems of Dostoevsky’s poetics // M., Hudozhestvennaja literatura, 1972. Pp. 3-8.
3. *Bakhtin M.M.* Aesthetics of Verbal Art, // M., Iskusstvo, 1979. 423 p.
4. *Ryabtseva N.K.* Theoretical and lexicographic description of scientific style: crosslingual aspect: dissertation: 10.02.19// М., 1996. 49 p.
5. *Svoykin K.B.* Multidimensionality of author’s aspect in academic communication. Conference abstracts. Saransk, 2003. Pp. 57-58
6. *Chernyavskaya V.E.* Scientific text interpretation. /Student’s book. St Pt.: Nauka, 2004. 127 p.
7. *Kristeva J.* Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman / J. Kristeva // Critique. Paris, 1967. № 23. Pp. 438-465.
8. *Rodríguez Pérez, Héctor.* Tesis doctoral “Efectos de las aves acuáticas sobre los macrofitos y los invertebrados en las marismas de Doñana”. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2006. 160 p.
9. *San Antolín Gil, Angel.* Tesis doctoral “Caracterización y propiedades de las funciones de escala y filtros de paso bajo de un análisis multiresolución”. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 2007. 161 p.

ДУДКО А.Э.

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

DUDKO A.E.

Candidate of Philology, Associate Professor Department of foreign languages of Orel State Institute of Culture
E-mail: dudko-88@inbox.ru

СОНЕТЫ «TO GENEVRA» ДЖ.Г. БАЙРОНА В ПЕРЕВОДЕ Н.А. ХОЛОДКОВСКОГО

SONNETS «TO GENEVRA» BY G. G. BYRON IN N. A. HOLODKOVSKY'S TRANSLATION

В статье анализируются переводы двух сонетов «К Дженебре» Дж. Байрона, сыгравшие важную роль в развитии традиций точного перевода в России. Выполненные маститым переводчиком Н.А. Холодковским, эти сонеты представили творчество великого английского романтика в совершенно новом свете.

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

In this article the translations of two sonnets «To Genevra» by G. Byron which played an important role in the development of the close translation traditions in Russia are analyzed. These sonnets were done by the venerable translator N.A. Holodkovsky and presented creativity of the great English romantic in a whole new light.

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

Традиционно считается, что первые в творчестве Байрона сонеты «К Дженебре», написанные в 1813 и 1814 гг., были посвящены Френсис Уэддерберн Уэбстер. [2, с. 295] Существует версия, согласно которой адресатом являлась Клара Клермонт. [12, р. 281] В некоторых изданиях сонеты связываются с именем Мэри Шелли.¹ Томас Мэвдин, автор книги о жизни П.Б. Шелли, отмечал, что в этом цикле главным является образ Марии Магдалины и, следовательно, в них преобладает библейская тема. [13, р. 281–283]

Но если вопрос с адресатом остается открытым, то все же сама структура и смысл цикла, на наш взгляд, содержат важные указания на его содержательный план: сравнение героини с Марией Магдалиной в первом сонете имеет выход на прием экфрасиса², так как напрямую соотносится с упомянутой в тексте картиной Гвидо Рени³ «Кающаяся Магдалина» (1635), а, кроме того – весь сонет представляет собой описание портрета женщины, сравниваемой с изображением на картине⁴:

Thine eyes' blue tenderness, thy long fair hair,
And the wan lustre of thy features – caught
From contemplation – where serenely wrought,
Seems Sorrow's softness charmed from its despair –
Have thrown such speaking sadness in thine air,
That – but I know thy blessed bosom fraught
With mines of unalloyed and stainless thought –
I should have deemed thee doomed to earthly care.
With such an aspect by his colours blent,
When from his beauty-breathing pencil born,
(Except that thou hast nothing to repent)
The Magdalen of Guido saw the morn –
Such seem'st thou – but how much more excellent!
With nought Remorse can claim – nor Virtue scorn. [1,

с. 364]

Построенный по живописному принципу, текст этой портретной зарисовки имеет ряд структурных особенностей, позволяющих автору усилить производимое впечатление. Так, обращает внимание то, что в тексте сонета довольно много авторских знаков (тире), функция которых многообразна, но чаще всего состоит в выделении особо значимых смысловых комплексов: например, в последнем терцете сравнение с изображением на картине разбивается лаконичной, но очень эмоциональной вставкой, которая придает конкретность, почти что чувственную осязаемость образу:

The Magdalen of Guido saw the morn –
[Магдалина Гвидо видела утро –
Such seem'st thou – but how much more excellent!
Такой ты кажешься – но насколько ты великолепней!]

Именно это имел в виду В.М. Жирмунский, когда подчеркивал специфику байроновской образности: «Черты лица героя существенны не сами по себе, а как выражение напряженной и господствующей страсти: однообразная экспрессивность описания служит одновременно приемом отраженной характеристики: выделяются те подробности, которые могут служить эффектными симптомами вполне определенного душевного состояния». [4, с. 126]

Сложное переплетение абстрактного и конкретного (утро на картине и утро в реальности) порождает новационные механизмы взаимодействия вербального и иконического. Эту особенность поэтического стиля Байрона отмечают и специалисты: «... метафоры и срав-

нения не отвлекают внимания от внутреннего символического смысла благодаря образам, которые сочетают отвлеченное с предметно-конкретным...» [5, с. 25] В данном случае можно говорить о том, что мы имеем дело со сложным механизмом расширения художественной картины за счет конкретизации эмоционального плана.

Оба текста диптиха представляют собой архаичную модель итальянского сонета, в котором кольцевой (замкнутой) рифмовке катренов (abba abba) соответствует открытый тип рифмовки на два созвучия в секстете (cdc dcd). Объяснение подобного тяготения к архаичности дал в свое время автор книги «Lord Byron as a satirist in verse» (1912) Клод Фуэсс, констатировал: «Тогда как либерализм Байрона и его демократичность давали плодотворные результаты, <...> он все еще придерживался, хотя и весьма непоследовательно, своих старых консервативных взглядов в области литературы». [11, р. 173] С большой долей вероятности можно предположить, что использование 5-ст. ямба, традиционного для английского сонета, так же, как и архаичной формы рифмования, явилось следствием стилизации под старину, к которой восходит и сама лирическая ситуация, взятая Байроном в качестве исторической перспективы.

Судя по названию цикла, в его основе, по всей видимости, лежит флорентийская легенда, описанная П.Б. Шелли в неоконченной поэме «Джиневра» (1821) и Ли Хантом в драме «Флорентийская легенда» (1840).⁵ К.Д. Бальмонт в примечаниях переводчика писал: «В 1400 году Джиневра Амиери, влюбленная в Антонио Рондинелли, вышла замуж, против своего желания, за некоего Аголанти. Четыре года спустя Джиневра впала в каталепсию и была заживо похоронена. Через некоторое время она очнулась и возвратилась к своему мужу, но тот принял ее за привидение и не захотел пустить ее к себе. Она нашла прибежище у своего первого возлюбленного, и они поженились. Брак был утвержден властями. В 1546 году в Италии появилась пьеса на эту тему: *Ginevra, morta del Campanile, la quale sendo morta e sotterrata, resuscitata*». [10, с. 494]

Этот сюжет, напоминающий шекспировскую трагедию «Ромео и Джульетта», мог стать известен всем указанным авторам из итальянских хроник эпохи Возрождения и именно в этом качестве оказаться общим претекстом. В пользу такой интерпретации говорит определенная близость образной структуры поэмы П.Б. Шелли, драмы Ли Ханта и сонетов Дж.Г. Байрона: прежде всего это – имя главной героини и ее портретные данные (длинные светлые волосы, синие глаза и т. д.), а также – обстоятельства мнимой смерти (у Байрона в первом сонете на это указывает строчка, взятая в скобки: (Excerpt that thou hast nothing to repent) [(За исключением того, что тебе не в чем раскаиваться)], а во втором сонете – строчка из второго терцета: «Above all pain, yet pitying all distress...» [«Над всей болью, все же сожалея обо всех несчастьях»]).

Первый сонет Байрона наполнен особым внутренним драматизмом в изображении женской судьбы⁶, и именно это попытался передать первый его перевод-

чик Н.А. Холодковский, переведивший Гете, Шиллера, Ленау, Гейне, Лонгфелло, Грабе и имевший опыт работы с сонетами Шекспира.⁷

Лазурь твоих очей, кудрей волна,	a
Мечтательная бледность, – знак томленья, –	B
И нежность, тихой грусти выраженья, –	B
Но без ее отчаянья, – полна, –	a
Вся грустью так ты запечатлена,	a
Что если б я не знал, как без сравненья	B
Безгрешна ты, – я б мог держаться мненья,	B
Что тяжкой каре ты обречена.	a
Таким явился облик Магдалины,	C
Когда его кисть Гвидо создала;	d
Но сколь ты выше! Нет тебе причины	C
К раскаянью: ты век чужда была	d
Всего, что б мог карать удар Судьбины,	C
Что б добродетель осудить могла. [1, с. 363]	d

Перевод этого сонета удивительно точен по своим формальным показателям: воспроизведен 5-ст. ямб оригинала и система рифмования, а в начале текста – даже специфические для Байрона вставные конструкции («знак томленья», «полна»), но при этом образная структура оказывается существенно ослабленной: вместо сложно построенного образа синих глаз – «Синяя нежность твоих глаз» («Thine eyes' blue tenderness») у Холодковского лаконичное стяжение – «лазурь твоих очей», вместо «бледный блеск черт твоего лица» («the wan lustre of thy features») – «мечтательная бледность», вместо метафоры «говорящая печаль» («speaking sadness») – «грусть» и т. д. Все это, конечно же, результат попыток вместить многозначность английской лексики в узкий художественный объем. Но при этом нарушается эквилибрность перевода: так, сравнение с портретом Магдалины кисти Гвидо Рени перенесено из последнего терцета в первый, изменена синтаксическая и образная структура концовки за счет каскада анжамбманов, выводящих на первое место отсутствующий в оригинале образ Судьбины («...Нет тебе причины / К раскаянью: ты век чужда была / Всего, что б мог карать удар Судьбины...»). Все это позволяет говорить о том, что формальная точность перевода не спасает от семантических сдвигов, представляя читателю некий субститут байроновского произведения, в котором с трудом угадывается мысль автора.

Второй сонет байроновского диптиха, продолжающий образное развитие темы, в то же время задает несколько иные параметры соотношения образа героини и лирического «Я». В нем на порядок больше субъектных форм: «my heart», «into mine», «my mother's», «I worship more, but cannot love thee less». При этом все они обра-

зуют своеобразную метафорическую систему, подчеркивающую портретное описание: «Мое сердце желало бы быть подальше... и ослепляться не твоими темно-синими глазами...», «Я боготворю больше, но не могу меньше тебя любить».

Парадоксальные гиперболические метафоры с противительным союзом «but» в первой («Thy cheek is pale with thought, but not from woe...») и последней строках («I worship more, but cannot love thee less») подкрепляются в середине текста выразительным восклицанием «but oh!», с которого начинается новый виток описаний, образующих глубокие синонимические ряды (например, «thy long dark lashes» [*твои длинные темные ресницы*]). Это один из структурообразующих элементов поэтического стиля Байрона: «Накопление слов с одинаковой эмоциональной окраской развивает речевой синонимизм у Байрона. <...> Использование эмоциональной окраски слова не приводит, однако, у Байрона к расплывчатости словоупотребления, а, напротив, в известной мере определяет и уточняет выбор слова и оттенков его значения. Из возможных синонимов он выбирает тот, который отличается большей образностью и силой эмоционального воздействия». [5, с. 54–55]

При этом ритм 5-ст. ямба в этом сонете, в отличие от предыдущего, оказывается перегруженным дополнительными внеметрическими ударениями, что вкупе с женскими рифмами (depending – descending – blending), чрезвычайно редкими в английской силлаботонике, создает особый эффект контраста:

Thy cheek is pale with thought, but not from woe,	a
And yet so lovely, that if Mirth could flush	b
Its rose of whiteness with the brightest blush,	b
My heart would wish away that ruder glow;	a
And dazzle not thy deep-blue eyes – but oh!	a
While gazing on them sterner eyes will gush,	b
And into mine my mother's weakness rush,	b
Soft as the last drops round Heaven's airy bow;	a
For, through thy long dark lashes low depending,	C
The soul of melancholy Gentleness	d
Gleams like a seraph from the sky descending,	C
Above all pain, yet pitying all distress;	d
At once such majesty with sweetness blending,	C
I worship more, but cannot love thee less. [1, с. 366]	d

Игровая рифма, актуализирующая грамматически разнородные формы слов, подчеркивает смысловой диссонанс нагнетаемых метафор, которые разворачиваются в двух сложно построенных предложениях. Это – яркий пример той самой «эмоциональной значительности», о которой писал еще В.М. Жирмунский.⁸ В строгом смысле можно говорить о том, что весь сонет представляет собой смысловой период с многократно повторяющейся темой: лейтмотив прекрасных глаз – один из самых распространенных в лирике Байрона.⁹

Н.А. Холодковский в своем переводе довольно точ-

но передал внешнюю форму этого сонета (5-ст. ямб оригинала и система рифмования – AbbA AbbA cDc DcD), но опять-таки не обошелся без семантических стяжений и трансформаций:

Ты так бледна от дум, не от печали;	A
Но бледность щек твоих мне столь мила, –	b
Что если б вдруг их краска залила, –	b
Я б пожелал, чтоб розы белы стали.	A
В очах твоих не хладный блеск встречали	A
Мои глаза: нет, ты смягчить смогла	b
Мой взор, в нем нежность матери зажгла	b
И радугой в нем слезы заблистали.	A
Сквозь темные ресницы милых глаз	c
Нам вниз сияет кротость сожаленья;	D
Так серафим с небес, жалея нас,	c
Глядит, хоть сам не ведает мученья;	D
В тебе с величьем кротость так слилась,	c
Что полн любви я, полн благоговенья. [1, с. 367]	D

Сравнение образной системы оригинала и перевода позволяет говорить о том, что многие смелые, чисто байроновские, метафоры Н.А. Холодковский передает метонимическими и назывными конструкциями, делающими текст упрощенным и довольно прозаичным. Так, вместо «яркого румянца» он использует формулу «щеки краска залила», вместо «Мое сердце желало бы...» – «Я б пожелал...», вместо темно-синих глаз – просто «очи» и т. д. Созданию впечатления простоты также способствуют многочисленные глагольные рифмы октета: залила – стали – встречали – смогла – зажгла – заблистали. Компенсируется эта лексическая недостаточность в переводе за счет романтической лексики: думы, печаль, очи, хладный блеск, взор, кротость, мученья, благоговенье и т. д. Определенную динамичность тексту перевода придает система выразительных, но отсутствующих в подлиннике, поэтических переносов во втором катрене: «В очах твоих не хладный блеск встречали / Мои глаза: нет, ты смягчить смогла / Мой взор, в нем нежность матери зажгла / И радугой в нем слезы заблистали».

В синтаксисе этого перевода практически ничего не остается от сложной системы диссонансов и повторов оригинала: катрены представляют собой два отдельных развернутых предложения, элиминирован структурообразующий союз «но», а заключительная строка вообще подвергнута семантической инверсии.

Таким образом, переводы Н.А. Холодковского представляют собой довольно важный этап освоения сонетного почерка Дж.Г. Байрона и вообще английского романтического сонета прежде всего потому, что последовательно воспроизводят архаическую архитектуру оригинала, тогда как на уровне композиции отмечены значительными трансформациями образных и лексических средств оригинала. В таком парадоксальном

сочетании ощущается влияние буквалистских теорий перевода, но не менее важным здесь оказывается отсутствие традиции: то, что у Н.А. Холодковского не было предшественников, на переводы которых можно

было бы ориентироваться или от которых можно было бы отталкиваться, повлияло выразительность и, в конечном счете – на популярность сонетов Байрона в его переводах.

Примечания

1. В действительности же, как отмечает автор книги «Мэри Шелли: Романтика и реальность» Эмилия Санстейн, Байрон написал эти сонеты за два года до знакомства с Мэри. [14, p. 429]
2. См.: экфрасис – «разновидность дескрипции, состоящая в описании произведения искусства». [7, 359]
3. Рени, Гвидо (Reni, Guido) (1575–1642), итальянский живописец эпохи барокко, представитель болонского академизма.
4. Этот прием портретирования В.М. Жирмунский называет статическим, обобщенным, «вневременным», поставленным «вне связи с действием». [4, с. 125]
5. 17–18 декабря 1813 года Байрон записал в дневнике: «Читал кое-что по-итальянски и сочинил два сонета о ** <Дженевре>». [3, с. 78]
6. Ср.: «История у Байрона, вопреки его блестящей образованности и очень серьезному отношению к историческим фактам, служит лишь декорацией для внутренней драмы, разворачивающейся в душе героя». [6, с. 30]
7. См.: «...в памяти русской культуры Н.А. Холодковский остался выдающимся мастером литературного перевода, которого отличало редкое сочетание серьезности научного подхода к оригиналу с умением “полноценного воссоздания художественной структуры подлинника”. <...> выполненный им перевод трагедии Гете Фауст, удостоенный в 1917 г. Полной Пушкинской премии Российской академии наук, по целому ряду позиций считался и продолжает считаться непревзойденным». [8, с. 106] Для издания полного собрания сочинений Байрона под ред. С.А. Венгерова Холодковский выполнил около 20 новых переводов произведений.
8. Ср.: «...”эмоциональная значительность” байроновского текста достигается рядом технико-смысловых приемов, среди которых ведущим, видимо, является парадокс или какой-либо вид противоречия». [9, с. 48]
9. Ср.: «Imitated from Catullus», «To Mary, on Receiving Her Picture», «To Marion» и др.

Библиографический список

1. Английский сонет XVI-XIX веков: сб. / Сост. А.Л. Зорин. М.: Радуга, 1990. 698 с.
2. *Байрон Дж.Г.* Собр. соч.: В 4 т. / Сост. и общ. ред. Р.Ф. Усмановой. М.: Правда, 1981. Т.2. 320 с.
3. Байрон Дневники. Письма / Отв. ред. В.М. Жирмунский. М.: изд-во Академии наук СССР, 1963. 459 с. (Литературные памятники)
4. *Жирмунский В.М.* Байрон и Пушкин: Пушкин и западные литературы. Л.: Наука, 1978. С. 389–390.
5. *Клименко Е.И.* Байрон: язык и стиль. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1960. 112 с.
6. *Люсова Ю.В.* Рецепция Д.Г. Байрона в России 1810–1830-х годов: дисс. ... канд. филол. наук. Нижний Новгород, 2006. 214 с.
7. *Москвин В.П.* Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частные классификации: Терминологический словарь. 2 изд., существенно перераб. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2006. 376 с.
8. *Первушина Е.А.* Сонеты Шекспира в России: переводческая рецепция XIX-XXI вв.: монография. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2010. 354 с.
9. *Толстогузова Е.В.* Байроническая модификация элегии в русской поэзии первой половины XIX века: дисс. ... канд. филол. наук. Биробиджан, 2011. 204 с.
10. *Шелли П.-Б.* Полн. собр. соч.: В 3 т. / Пер. К.Д. Бальмонта. СПб.: тип. Товарищества «Знание», 1903. Т. 1. 502 с.
11. *Fuess C.M.* Lord Byron as a Satirist in Verse. New York: Columbia University Press, 1912. 228 с.
12. *Medwin T.* Life of Persy Bysshe Shelley: In 2 vol. London: Thomas Cautley Newby, 1847. Vol. 1. 384 p.
13. *Medwin T.* Life of Persy Bysshe Shelley: In 2 vol. London: Thomas Cautley Newby, 1847. Vo2. 1. 368 p.
14. *Sunstein Emily W.* Mary Shelley: Romance and Reality. Boston: Little, Brown and Co., 1989. 489 p.

References

1. English sonnet of the XVI-XIX-th centuries: comp. / Compiled by A.L. Zorin. M.: Raduga, 1990. 698 p.
2. *George Gordon Byron.* Set of works. In 4 vol. / compiled and edited R.F. Usmanova. M.: Pravda, 1981. Vol.2. 320 p.
3. Byron's Diaries. Letters / ed. by V.M. Zhirmunsky. M.: Publ. house of The Academy of Sciences of the USSR, 1963. 459 p. (Literary monuments)
4. *Zhirmunsky V.M.* Byron and Pushkin: Pushkin and western literatures. L.: Science, 1978. Pp. 389–390.
5. *Klimenko E.I.* Byron: language and style. M.: Publishing house of literature in foreign languages, 1960. 112 p.
6. *Lososeva Y.V.* G.G. Byron's Reception in Russia of the 1810–1830th years: PhD thesis in philology. Nizhny Novgorod, 2006. 214 p.
7. *Moskvin V.P.* Means of expression of the modern Russian speech: tropes and figures of speech. The general and individual classifications: Terminological dictionary. 2 ed., significantly rewritten and added. M.: LENAND, 2006. 376 p.
8. *Pervushina E.A.* Shakespeare's sonnets in Russia: translation reception XIX-XXI centuries. Monograph. Vladivostok: Publ. by Far Eastern University, 2010. 354 p.
9. *Tolstoguzova E. V.* Byronic modification of the elegy in the Russian poetry of the first half of the XIXth century: PhD thesis in philology. Birobidzhan, 2011. 204 p.
10. *Shelley P.B.* Complete Set of Works: In 3 vol. / Traslated by K.D. Balmont. SPb.: print. house «Znaniye», 1903. Vol. 1. 502 p.
11. *Fuess C.M.* Lord Byron as a Satirist in Verse. New York: Columbia University Press, 1912. 228 с.
12. *Medwin T.* Life of Persy Bysshe Shelley: In 2 vol. – London: Thomas Cautley Newby, 1847. Vol. 1.
13. *Medwin T.* Life of Persy Bysshe Shelley: In 2 vol. London: Thomas Cautley Newby, 1847. Vo2. 1. 368 p.
14. *Sunstein Emily W.* Mary Shelley: Romance and Reality. – Boston: Little, Brown and Co., 1989. 489 p.

УДК 821.161.1(091)6

UDC 821.161.1(091)6

ЗАЙЧЁНKOBA M.C.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vpizotov@yandex.ru

ИЗОТОВ В.П.

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

ИЗОТОВ В.В.

начальник Управления информационной политики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: vladislav057@gmail.com

ZAYCHENKOVA M.S.

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Russian Language Department, Orel State University
E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.P.

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

IZOTOV V.V.

head of the Department of information policy, Orel State University
E-mail: vladislav057@gmail.com

РЕТРОСКРИПЦИЯ В ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

RETROSCRIPTION IN LEXICOGRAPHIC INTERPRETATION

В статье рассматривается новый лексикографический проект – словарь новообразований, созданных способов ретроскрипции и обсуждаются проблемы, возникающие при осуществлении этого неографического произведения.

Ключевые слова: Неография, ретроскрипция, ретроскрипт, словарная статья.

The article deals with a new lexicographic project – the dictionary of neoplasms, the created methods of retroscription and discusses the problems that arise in the implementation of this non-graphic work.

Keywords: neography, retroscription, retroscript, dictionary entry.

В лингвистическом обиходе стала уже, пожалуй, привычной мысль о лексикографическом буме рубежа тысячелетий, подобно тому как 60-80-е годы XX века были бумом неологии. На пересечении этих направлений стремительно развивается неография – составление словарей новых слов, реализуемых в двух типах: либо как сводные словари новых слов по материалам прессы (ежегодные или по десятилетиям), либо как словари новых слов отдельных авторов.

Вместе с тем в последнее десятилетие проявляется принципиально новое направление неографии: «Словарь новых слов, созданных по одному способу словообразования». Как правило, любые словари новых слов фиксируют слова, созданные различными способами словообразования (иногда происходит ограничение за счёт исключения окказиональных способов словообразования), при этом слова, созданные одним способом словообразования, не группируются вместе. Уже такая группировка придавала бы словарю дополнительную ценность.

Если же приняться за создание такого словаря, в котором были собраны окказионализмы, образованные при помощи одного и того же способа словообразо-

вания, то прежде всего следовало бы в теоретической части дать чёткое определение такого способа словообразования, отграничив его от каких-либо смежных явлений. То есть такая теоретическая часть могла бы стать очерком (или минимонографией) по конкретному неузуальному способу словообразования. В современном словообразовании практически нет подобного рода описаний окказиональных способов (при всём уважении к узуальным способам, таким, как префиксация, суффиксация, сложение, слияние, которые уже имеют свои описания, может быть, конечно, ещё и не очень достаточные). Так что словарь подобного типа выполнил бы двойную функцию: 1) систематизировал бы – по необходимости – теоретический материал о данном способе; 2) наглядно представил бы реальные возможности анализируемого способа» [5, с.13].

Следует отметить, что уже имеются конкретные реализации такого словаря [6], [4], [9].

Есть словарь, объединяющий новообразования одного автора, созданные только окказиональными способами [7].

Одним из самых интересных способов русского словообразования является ретроскрипция, представля-

ющая собой образование новых слов путём написания слова в обратной последовательности: «Это верно, дорогой автор, наш отец служит как раз по этой части, по части неприятностей, но отчего вы обязательно хотите указать на титуле своё настоящее имя, почему бы вам не взять минодвесп?» (С.Соколов); «– А как будет задом наперёд Кашей Бессмертный? – Йешак Йинтремссеб» («м/ф «Иван Царевич и Серый Волк»); «Чюлк, – машинально пробормотал дядя Авес, но тут же поправился – Ключ у тебя?» (Е.Дубровин). Слова-прототипы: псевдоним; Кашей Бессмертный; ключ.

Мы не будем вдаваться в сущность ретроскрипции как способа словообразования, целей создания ретроскриптов и т.д. – это является предметом рассмотрения готовящейся монографии одного из соавторов.

Есть несколько принципиальных вопросов, связанных с лексикографическим представлением ретроскриптов.

Основа любого словаря – словарная статья. Мы предлагаем на начальном этапе составления словаря ретроскриптов придерживаться упрощённой структуры словарной статьи, апробированной в словарях новообразований, созданных одним окказиональным способом: заглавное слово; значение; контекст употребления; комментарии (при необходимости). Вот как могут выглядеть словарные статьи предполагаемого словаря ретроскриптов:

ТЕАТЕЛЗВ. Взлетает. Мотоциклист взлетает к самой высокой точке шапито и на бешеной скорости несётся обратно. Онтарбо, ястёсен, итсорокс, йонешерб, ан, и, отипаш, екчот, йокосыв, йомас, к теателзв, *тсिल्кицотом* (А.Матвеев).

БТАТИЧОРП. Прочитать. Следовательно, речевая цепочка, так же как и время, необратима. *Аналогично тому как нельзя повернуть время вспять, так же и речь не может идти в обратном направлении. Если записать с помощью какого-нибудь звукозаписывающего устройства фразу на знакомом нам языке, а затем воспроизвести её в обратную сторону, в ней совершенно ничего нельзя будет понять. Еинежолдерп* отъ *ьтати-чорп* ончотатсод ясьтидебу мотэ в ыботч (Л. Теньер).

В данных случаях ретроскрипты употреблены в группе других ретроскриптов, что достаточно характерно для словообразовательных контекстов подобного рода (о словообразовательном контексте см. [10], [3]).

Обращает на себя внимание следующее обстоятельство: окказионализмы-ретроскрипты могут начинаться с мягкого знака, что в принципе невозможно для языковой структуры. На это уже было обращено внимание исследователей ретроскрипции (при рассмотрении соответствующих новообразований известного поэта-экспериментатора С.И. Кирсанова): «Несколько удивляет, что известный экспериментатор поэтического языка С.И. Кирсанов не решился начать ретроскриптивные слова-новообразования с мягкого знака, предпочтя перестановку начальных букв в образовавшемся слове: тьяшды вместо *ьташды; сьичм вместо *сьичм; жьен вместо ьжен. Понятно, что начальный мягкий знак

произнести невозможно (в обычных ситуациях мягкий знак тоже не произносится, но он смягчает предшествующий согласный).

... Впрочем, это, быть может, и редакторское решение» [8, с. 17].

Конечно, сложно представить, как можно прочитать слово, начинающееся мягким знаком или твёрдым (в нашем распоряжении пока нет подобных образований, но они вполне могут быть получены если не в реальном пространстве ретроскрипции, то в экспериментальном пространстве словообразования).

(Ср. достаточно неожиданное свидетельство, не касающееся напрямую ретроскрипции и ретроскриптов: «84,58% всех слов в «Обратном словаре русского языка» составляют слова с шестью конечными буквами (по нисходящей): Ъ, Й, Я, А, Е, К» [1, с.83-84]. Так что вполне можно говорить о большом массиве псевдослов или будущих окказиональных слов, которые могут начинаться с буквы Ъ). Кстати, в работе В.П. Изотова и В.В. Изотова есть и указание на возможность исследования ретроскриптов в этом направлении: «Одна из предстоящих задач в этом плане – сопоставление подобных новообразований с «Обратным словарём русского языка». Представляется, что в этом плане могут быть любопытные наблюдения» [8, с.16].

Ещё одна важнейшая проблема словаря ретроскриптов (она, впрочем, касается и словарей других окказиональных способов, но в меньшей мере): как определять начальную форму (соответственно, и заглавное слово словарной статьи) ретроскрипта? Считать ли таковой начальную форму слова-прототипа (в примере со словарной статьёй ьтатичорп проблем не возникает, ибо окказионализм является словом-отражением начальной формы глагола прочитать)? Или же начальной формой следует признавать форму употребления в контексте? Пока на этот вопрос ответа нет, но мы склоняемся к тому, чтобы считать начальной формой ту форму, которая употреблена в контексте. Тогда возникает ещё проблема того, как быть в тех случаях, когда возможно употребление окказионализма в разных формах, например:

АБАБ. Баба. – *А как будет задом наперёд Баба Яга?* – Абаб Агя (Мультфильм «Иван Царевич и Серый Волк»).

ЫБАБ. Бабы. И роман «Мужики и бабы» назывался бы там «Икижуи и ыбаб» (гипотетическая конструкция).

Как видно из всего вышеизложенного, составление словаря ретроскриптов сопряжено со многими лингвистическими задачами и загадками, решение которых – увлекательнейшее исследовательское занятие.

Один из известных лексикографов сказал: «Как уже отмечалось, словарь – это продукт «эпохи». Его создание о многом зависит от конкретных культурно-исторических условий, от состояния теоретической лингвистики и других наук, от текстовых материалов, которыми пользуются словарники. Учитывая изменчивость этих и многих других условий, которые составляют «эпоху», очевидно появление всё новых и новых

словарей, и в результате можно предвидеть безграничное будущее лексикографии» [2, с. 373]. Словарь ретроскриптов, как нам представляется, как раз и является проявлением того самого «безграничного будущего лексикографии»

Библиографический список

1. *Васильченко С.М.* Парадигматические отношения слов в обратной алфавитной субстантивной группе // Современный русский язык: аспекты изучения и обучения: сборник научных трудов: к 40-летию кафедры русского языка как иностранного. Орёл: ОГУ, 2014. С.81-92.
2. *Дубичинский В.В.* Лексикография русского языка: Учебное пособие. М., Наука; Флинта, 2008. 432 с.
3. *Зайченко М.С.* Экспериментально-ономасиологическое исследование словообразовательного контекста (на материале современного русского языка): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1988. 38 с.
4. *Изотов В.В., Изотов В.П.* ... в каком из бытий... Словарь плюративов Саши Соколова. Орёл, 2011. 18 с.
5. *Изотов В.П.* О типах словарей новых слов // Полифилология-6. Орёл, 2006. С.13.
6. *Изотов В.П., Хвастова Е.В.* Раздвинутые горизонты: Словарь плюративов В.С.Высоцкого. Орёл, 2010. 20 с.
7. *Изотов В.П., Изотов В.В.* Адгокин и nevermore: Новообразования Саши Соколова, созданные окказиональными способами. Орёл, 2011. 24 с.
8. *Изотов В.П., Изотов В.В.* Ретроскрипция: некоторые новые вопросы теории // Введение в поэтику словообразования. [Коллективная монография]. Орёл, 2011. С.14-17
9. *Изотов В.П., Ковынёва И.А.* Лексикографическое представление голофрастических конструкций, созданных комбинированными способами словообразования. Орёл, 2011. 22 с.
10. *Малеева М.С.* Лексическая и синтаксическая объективация знания в словообразовательном контексте. Воронеж: Изд. Воронежского университета, 1983. 125 с.

References

1. *Vasilchenko S.M.* Paradigmatic relations of words in the reverse alphabetic substantive group // Modern Russian language: aspects of study and teaching: a collection of scientific papers: to the 40th anniversary of the Department of Russian as a Foreign Language. Orel: OSU, 2014. Pp.81-92.
 2. *Dubichinsky V.V.* Lexicography of the Russian language: Textbook. M., Nauka; Flinta, 2008. 432 p.
 3. *Zaichenkova M.S.* Experimental-onomasiological study of the word-formation context (on the material of the modern Russian language): the author's abstract. Diss. ... Dr. Philol. Sciences. – Sverdlovsk, 1988. 38 p.
 4. *Izotov V.V., Izotov V.P.* ... in which of the beings ... Dictionary of Sasha Sokolov's pluratives. Orel, 2011. 18 p.
 5. *Izotov V.P.* On types of dictionaries of new words // Polylophilology-6. Orel, 2006. P.13.
 6. *Izotov V.P., Khasstova E.V.* The extended horizons: Dictionary of V.S. Vysotsky's pluratives. Orel, 2010. 20 p.
 7. *Izotov V.P., Izotov V.V.* Adokokin and nevermore: Neoplasm of Sasha Sokolov, created in occasional ways. Orel, 2011. 24 p.
 8. *Izotov V.P., Izotov V.V.* Retrocription: some new questions of the theory // Introduction to the poetics of word formation. [Collective monograph]. Orel, 2011. Pp.14-17
 9. *Izotov V.P., Kovynyova I.A.* Lexicographic representation of holophrastic constructions created by combined word-formation methods. Orel, 2011. 22 p.
 10. *Maleeva M.S.* Lexical and syntactic objectification of knowledge in word-formation context. Voronezh: Voronezh University, 1983. 125 p.
-

ИЗОТОВ В.П.

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой журналистики и связей с общественностью, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vpizotov@yandex.ru

ИЗОТОВ В.В.

начальник Управления информационной политики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: vladislav057@gmail.com

IZOTOV V.P.

Doctor of Philology, Professor, head of the Department of Journalism and Public Relations, Orel State University

E-mail: vpizotov@yandex.ru

IZOTOV V.V.

head of the Department of information policy, Orel State University

E-mail: vladislav057@gmail.com

ТМЕЗИС: СЛИТНО, ПОЛУСЛИТНО, РАЗДЕЛЬНО

TMESIS: TOGETHER, SEMI-TOGETHER, SEPARATELY

Статья посвящена словообразовательной сущности такого явления как тмезис. Анализируются случаи слитного, полуслитного и раздельного написания тмезисных образований, а также их соотношение с единицами различных уровней языковой системы.

Ключевые слова: Тмезис, словообразование, орфография тмезиса, уровни языка.

The article is devoted to the derivation of the essence of such phenomena as tmesis. It analyzed the cases of fused, semi-fused and separate spelling of tmesis formations and their correlation with units of different levels of the language system.

Keywords: Tmesis, word formation, tmesis spelling, language levels.

Как показывают наблюдения, окказионализмы, созданные способом тмезиса, выглядят в орфографическом отношении достаточно разнообразно. О тмезисе как способе словообразования существует только две статьи [3; 5], в которых рассмотрена типология тмезисных образований по тому, что вставляется внутрь слова: выделены сегментные, аффиксальные, словные, синтаксические окказионализмы, созданные способом тмезиса.

Обычно тмезисные окказионализмы представлены в слитном и полуслитном виде.

Слитные тмезисные новообразования представлены следующими разновидностями: сегментный тмезис («И на малюпасенькой пылинке Вселенной началось гниение!») (А. Дударев); в данном случае в слово малюсенький вставляется слог па. А.Ф. Журавлёв называет этот процесс протезой [2, с. 80]. В.Д. Бондалетов говорит в подобных случаях о фонетико-морфологическом способе [1, с. 31]. В принципе можно говорить о том, что сегментный тмезис совпадает с протезой. Здесь возникает конфликт классификаций, и требуются дальнейшие изыскания по поводу разграничения сегментного тмезиса и протезы (или их полного отождествления); в последнем случае надо будет вносить изменения в классификацию способов словообразования [4].

Аффиксальный тмезис в большинстве случаев представлен вставкой внутрь слова приставки не-: «Глава правительства Здраны был мудрым политиком. Он очень обрадовался, что конфликта не вышло и мож-

но и дальше поневоевать» (П. Калмыков); «Глиссандо мироощущений вплоть до полного миронеощущения» (С. Кржижановский); «И вообще, скажут специалисты, требуется, чтобы полы были ещё и сухими, водонепроницаемыми, пыленеобразующими, устойчивыми к воздействию агрессивных сред» [7, с. 182] (хотя, в принципе, можно говорить, что в этих случаях задействована частица не. Этот вопрос также требует дальнейшего рассмотрения).

Отмечен пока что единичный случай вставки другой приставки: в романах С. Соколова «Палисандрия» и «Между собакой и волком» трижды отмечен один префиксально-тмезисный окказионализм (этот способ словообразования отмечается впервые): «Споспешествуя ему по мере сил во всех его направлениях, сыздетства я увлёкся хрупкими, тлеющими страницами первоисточников»; «Однако вид из окна моей спальни будет ущербным, если не указать, что на первом плане в изысканной позе отчаяния произрастает нечто раскидистое, огромное и плакучее вроде того болконского дуба, о котором нам сыздетства прожужжали все уши»; «В среду ягоды волчьей Калуга поел; умирая наказывал: будьте бдительны; сыздетства на неё я зарился, но терпел...». Здесь, очевидно, следует говорить о некоем пограничном случае, поскольку приставка из-(ыз-) вставляется внутрь словосочетания с детства, и тогда формально следует говорить о слитно-тмезисном способе словообразования.

Однако с другой стороны слово с детства можно считать наречием, и тогда, исходя из особенностей орфографического оформления наречий, можно говорить всё же о префиксальном тмезисе.

Слитный лексический тмезис зафиксирован в следующих случаях: «Коевангелиеран» (название поэмы А. Кусикова) – соединение корана и евангелия; «какогурецус» (газ.) – гибрид кактуса и огурца.

Слитных синтаксических тмезисных новообразований не зафиксировано.

Полуслитные тмезисные окказионализмы представлены в аффиксальной, словной и синтаксической разновидностях.

Аффиксальный тмезис представлен следующим примером: «Конечно, восклицательный знак, поставленный здесь Юрием Черниченко, имел угрожающее значение по адресу всех этих старо-ново-дубцевых» (Л. Радзиховский) (конечно, если считать основу аффиксом); «Не люблю слово-не-сочетания «литературный процесс», звучит как «художественный гастрит»» (П. Горелов).

Словный тмезис представлен следующими случаями: «Я шёл по улице и читал подряд вывески и рекламы на домах, хотя давно знал их все наизусть, я выучил каждое слово той вывески. Левая сторона. РЕМОНТ ДЕТСКИХ КОНСТРУКТОРОВ. В витрине – плакатный мальчик, мечтающий стать инженером, он держит в руке большую модель планера. МЕХА ЗАПОЛЯРЬЯ. В витрине – белый медведь, чучело с открытой пастью.

КИНО-ЛИСТОПАД-ТЕАТР. Настанет день, и мы придём сюда вдвоём: Вета и я; какой ты ряд предпочитаешь? – спрошу я у Веты, – третий или восемнадцатый?» (С. Соколов) (значение этого окказионализма может быть передано либо как «кинотеатр в листопаде», либо как «кинотеатр «Листопад»» (если только кинотеатры советского времени могли так называться); более точно определить значение не представляется возможным, поскольку контекст не предоставляет практически никакой информации); «Граф согласно кивнул: ясно, что от ума, от чего ещё! Не от менто-ж-коррекции, право слово...» (А. и С. Абрамовы).

Синтаксический тмезис представлен такими примерами: «Мы же – «Санкт-чёрт возьми-Петербург!»» (В. Рекшан); «Я не тот, кто дактиль и анапест За рубли готовит Октябрю. Я увижу на знамёнах надпись И услышу надпись: «ЛЮ-Я-БЛЮ». ЛЮ-Я-БЛЮ. Моя любовь разбита, Это слово тоже разрублю, Потому что дьявольски избито Словосочетанье «Я ЛЮБЛЮ» (Н. Глазков). Любопытно, что у этого же поэта есть и слитное написание этого слова: «Всё, что застряло в моих глазах,

Стихом своим зря я бью. Только про женщину можно сказать ЛЮЯБЛЮ»

Однако иногда тмезисные окказионализмы нарушают принцип целостности слова: «Жил он в Мыло, – можно сказать, мукомолове, но на отшибе, в ужовниках с примесью ветляка...» (С. Соколов); «Ему представлялось горьким осознавать, что за всё то полезное, что сделал он на своём пути и что подробно было описано в них, его, незлобивога, мягкого функционера, выбившегося в люди из обыкновенных швейцаров, – рубаху, в сущности, парня – застрельщика многих поблажек, амнистий, льгот, – его б самого застрелили, как мелкую куропатку, – и он бы уже никогда ничего не чувствовал, не желал, не участвовал в общем процессе – вероятно, сплошное не – прободение личности, тьма» (С. Соколов); «Идеальный, замкнутый мир, деревня-то. Микро... как его, тово-этово... косм» (С. Маламуд); «Они делали это из капа. Его, во-первых, резать за..., скажем так, паришься, во-вторых, сколько ценного материала в стружки уйдёт» (А. Канторович).

Во всех этих случаях мы имеем дело с синтаксическим тмезисом, и возникает несколько вопросов сугубо теоретического плана, связанных с теорией тмезиса: типология отдельных видов тмезиса (например, какие части речи вставляются внутрь слова, какие разновидности предложений и словосочетаний реализуются в тмезисе, и т.д.); тмезис в сочетании с другими способами словообразования (скажем, что некоторые из рассмотренных новообразований можно трактовать, например, как сочетание тмезиса с графическим словообразованием, сочетание тмезиса с голофразисом...); и т.д. Приведём без комментария некоторые высказывания: «Очевидно, что в вышеприведённых определениях тмезисом названы несколько различающиеся явления: факты грамматики (формы сочетания с предлогами местоимений «никто», «ничто»), вводные слова («к сожалению») и вставные конструкции (все остальные примеры). Последние в традиционной риторике считаются стилистическими фигурами (см.: Вставная конструкция).

Полагаем, что уточнить понятие тмезиса как стилистического приёма можно, определив его как такую разновидность вставной конструкции, которая представляет собой вставку (вклинивание) в слово какой-либо языковой единицы (корневой морфемы, слова, аббревиатуры, предложения) [8, с. 332]; «Тмезис – фигура уточнения (см.), представляющая собой вклинивание одной речевой единицы в состав другой. Тмезис может нарушать единство фраземы: <...>, предложения (см. Парентеза) и слова (см. диакопа)» [7, с. 324].

Библиографический список

1. *Бондалетов В.Д.* Условные языки русских ремесленников и торговцев. Рязань, 1980. 104 с.
2. *Журавлёв А.Ф.* Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. М.: «Наука», 1982. С. 45-108.
3. *Изотов В.П.* «Русское словообразование. Каталог способов». Принципы составления. Пробная статья: тмезис // *Vocabulum et vocabularium*. Сб. науч. тр. по лексикографии. Вып. 4. Харьков, 1997. С. 20-21.
4. *Изотов В.П.* Параметры описания системы способов русского словообразования. Орёл, 1998. 149 с.

5. *Изотов В.П.* Тмезис как словотекст // Наукoвий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика»: Збірник наукових праць. Випуск XVIII. Херсон, 2013. С.243-247.
6. *Москвин В.П.* Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Общая и частная классификации. Терминологический словарь. Изд. 2-е, существ. перераб и доп. М.: ЛЕНАНД, 2006. 376 с.
7. Новое в русской лексике. Словарные материалы 1981 / Под ред. Н.З.Котеловой. М.: Русский язык, 1986. 288 с.
8. *Сковородников А.П.* Тмезис // Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочёты / Под ред. А.П.Сковородникова. М.: Флинта: Наука, 2005. С.331-332.

References

1. *Bondaletov V.D.* Secretlanguages of Russian craftsmen and tradesmen. Ryazan, 1980. 104 p.
 2. *Zhuravlyov A.F.* Technical possibilities of the Russian language in the sphere of subject nomination // Ways of nomination in the modern Russian language. М.: Nauka, 1982. Pp. 45-108.
 3. *Izotov V.P.* Russian word-formation. A catalog of means. Principles of composition. A test article: tmesis // Vocabulum et vocabularium. A collection of papers on lexicography. Vol. 4. Kharkov, 1997. Pp. 20-21.
 4. *Izotov V.P.* The parameters of describing the system of types of word-formation in Russian. Orel, 1998. 149 p.
 5. *Izotov V.P.* Tmesis as word-and-text // The bulletin of the Kherson State University: The linguistic series: a collection of papers. - Vol. XVIII. - Kherson, 2013. Pp. 243-247.
 6. *Moskvin V.P.* Expressive means of modern Russian speech: tropes and figures. General and special classifications. The terminological dictionary. 2nd edition. A revised and extended version. М.: ЛЕНАНД, 2006. - 376 p.
 7. New trends in the vocabulary of Russian. Lexicographical materials - 1981 / ed. by N.Z. Kotelova М.: Russkiy yazyk, 1986. 288 p.
 8. *Skovorodnikov A.P.* Tmesis // Encyclopedic dictionary and reference book. Expressive means of the Russian language and mistakes in speech / ed. by A.P. Skovorodnikov. М.: Flinta: Nauka, 2005. Pp.331-332.
-

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

KOVALEV P.A.

Doctor of philology, professor at the department of the Russian literature of the XX-XXI centuries and history of foreign literature, Orel State University
E-mail: kavalller@mail.ru

СТИХОТВОРЕНИЕ «САУЛ» В КОМПОЗИЦИИ «ЕВРЕЙСКИХ МЕЛОДИЙ» ДЖ.Г. БАЙРОНА

POEM «SAUL» IN THE COMPOSITION OF «HEBREW MELODIES» BY LORD BYRON

Статья посвящена анализу уникального цикла великого английского романтика Дж.Г. Байрона «Еврейские мелодии», который представляет собой экспериментальную поэтическую композицию. Особенное место в нем занимает двухчастное стихотворение «Саул», открывающее принципиально новый этап формирования системы стилистических и стихотворных субститутов восточной поэтики.

Ключевые слова: Дж.Г. Байрон, гетероимидж, метр, ритм, система рифмования, строфа, строфические приоритеты, двустишие, катрен, героический куплет.

The article is devoted to the analysis of «Hebrew Melodies» composed by great English romantic G.G. Byron, a unique cycle which represents experimental poetic composition. Two-part poem «Saul» has a special place and represents formation of essentially new stage of stylistic system and poetic substitutes of east poetry.

Keywords: G.G. Byron, heteroimage, metre, rhythm, rhyme system, stanza, stanzaic priorities, couplet, quatrains, heroic couplet.

Цикл «Еврейские мелодии» («Hebrew Melodies»), написанный Дж.Г. Байроном в подражание «Ирландским мелодиям» Томаса Мура, является одной из первых в истории мировой литературы попыток создания гетероимиджа восточной культуры. Первоначально состоявший из 24 стихотворных пьес¹, он представляет собой экспериментальную синкретическую композицию, разнообразие тем и стихотворных форм которой определяются романтическим подходом автора к воспроизведению восточной музыкально-поэтической традиции. Созданная Байроном в ходе работы над циклом система стилистических и стиховых субститутов экзотической поэтики на долгое время определила своеобразное восприятие европейским читателем литературы Ближнего Востока. И хотя имагологический импульс, лежащий в основе композиции «Еврейских мелодий», до сих пор вызывает заслуженную критику [8, р.198], все же нельзя отрицать того факта, что он все еще «способствует развитию у читателя углубленного понимания и расширению опыта чтения библейского текста» [13, р. 24].

Процесс формирования в творчестве Байрона особенного восприятия библейской традиции не был спонтанным. Поиск новых выразительных средств шел постепенно по мере погружения романтика в глубины истории и архаичной поэтики. И это прекрасно почувствовали современные Байрону критики. По мнению Фрэнсиса Джеффри, высказанному им на страницах

влиятельного «Эдинбургского обозрения», «Еврейские мелодии», хотя и уступают другим произведениям Байрона, но при этом «демонстрируют искусство стихосложения и мастерство выражения мыслей» [12, р. 439].

В результате проведенных нами исследований можно говорить о том, что цикл «Еврейские мелодии» написан с использованием всех пяти классических силлабо-тонических метров английской поэзии: доминирующим размером здесь оказывается 4-ст. ямба – 28% от числа всех текстов, немного уступают ему 5-ст. ямба – 24% и ямба разностопный – 20%, единичными примерами представлены 3-ст. ямба, 4-стопные хорей, дактиль и амфибрахий, зафиксировано и по два случая обращения к 3-ст. амфибрахию и 4-ст. анапесту. При этом распределение метрических форм в «Еврейских мелодиях» характеризуется определенной динамикой: если в начале цикла преобладают чередующиеся между собой ямбические размеры, то по мере усиления библейской проблематики метрическое разнообразие растет в геометрической прогрессии, пополняясь новыми элементами: 4-ст. дактиль – «Song of Saul before his Last Battle», полиметрическая композиция из 4-ст. хорей и 5-ст. ямба – «Saul», 3-ст. ямба – «Vision of Belshazzar», 4-ст. анапест – «Were my Bosom as False as thou deem'st it to be...», «On the Day of the Destruction of Jerusalem by Titus» и «The Destruction of Sennacherib», 3-ст. амфибрахий – «By the Rivers of Babylon we sat down and wept». Есть определенное искушение видеть в таком наращивании

¹ Мы ориентируемся на первое прижизненное издание цикла: Hebrew melodies by Lord Byron. London. 1815.

вании метрического разнообразия поиск наиболее выразительных форм для имитации стиха литургических гимнов и молитв. Это особенно актуально в контексте свидетельства о том, что Байрон приступал к сочинению очередного текста для «Еврейских мелодий» только после многократного прослушивания каждой мелодии [11, р. 3]. Некоторые музыковеды считают, что «...даже те стихи этого цикла, которые не затрагивают библейские сказания, органически сочетаются с еврейскими литургическими мелодиями» [4].

Косвенным подтверждением поисков Байроном нового звучания может служить тот факт, что первоначально он экспериментировал только со строфикой, что сказалось на метрической однородности первых двенадцати пьес «Hebrew Melodies». И если тексты, выполненные катренами, еще имеют однотипную смежную рифмовку aabb, типологически совпадающую с некоторыми формами восточного стиха («Oh! weep for those» и «On Jordan's Banks», написанные традиционным 5-ст. ямбом, «Jephtha's Daughter», написанное 3-ст. амфибрахием), а все три случая использования восьмистиший по сдвоенной модели ababcdcd, очевидно, являются данью европейской традиции² («If that High World», «I saw thee weep», «My Soul is Dark», написанные 4-ст. и разностопным ямбами), то в текстах, выполненных шестистишиями, фиксируется уже две модели: секстина с французской рифмовкой ababcc («The Wild Gazelle») и со сквозной рифмовкой ababab («She walks in Beauty»), также выполненные 4-ст. и разностопным ямбами.

Но основной экспериментальный дискурс Байрона по созданию имитаций в восточном духе оказывается сосредоточенным в области больших строфических форм и специфических метрических форм. Так, гиперстрофы в стихотворении «The Harp the Monarch Minstrel swept» представляют собой сдвоенное пятистишие (ababb), представленное в строгой метрической последовательности разностопного ямба (4-4-4-4-5-4-4-4-4-5), отчасти напоминающей метрическую упорядоченность спенсеровой строфы.³ Еще одна экспериментальная строфическая форма из 14-ти строк, срифмованных по несимметричной модели ababccddeeffgg, применена в написанном 4-ст. ямбом стихотворении «It is the hour» и воспроизведена в первой части «Саула», но на другой метрической основе. И это еще больше укрепляет нас во мнении, что Байрон, не удовлетворенный звучанием своих пьес, активно экспериментировал с метром и поэтической строфой, добиваясь гармоничного слияния музыки и стиха.

В этом отношении следует отметить особенное место, которое занимает во всем цикле полистрофическая композиция стихотворения «Oh! snatched away in

Beauty's Bloom» – последнего, по мнению биографов Байрона, упоминания о таинственной «Тирзе». В его состав входят два пятистишия с принципиально разными моделями сквозного рифмования и одно шестистишие традиционного для Байрона типа⁴:

I.		
	Oh! snatched away in beauty's bloom,	a
	On thee shall press no ponderous tomb;	a
	But on thy turf shall roses rear	b
	Their leaves, the earliest of the year;	b
	And the wild cypress wave in tender gloom:	a
II.		
	And oft by yon blue gushing stream	c
	Shall Sorrow lean her drooping head,	d
	And feed deep thought with many a dream,	c
	And lingering pause and lightly tread;	d
	Fond wretch! as if her step disturbed the dead!	d
III.		
	Away! we know that tears are vain,	e
	That Death nor heeds nor hears distress:	f
	Will this unteach us to complain?	e
	Or make one mourner weep the less?	f
	And thou – who tell'st me to forget,	g
	Thy looks are wan, thine eyes are wet. [9, p.15–16]	g

Написанное с небольшими метрическими погрешностями в 5-й и 10-й строчках, это стихотворение является прекрасной иллюстрацией «эмоциональной значительности» [10, р. 57] в системе байроновского романтического дискурса, определяемого исследователями как сложное взаимодействие «усиленной риторики искреннего речевого жеста, иронии, <...> взаимопроникновение жанровых установок и смысловое осложнение «общих мест»» [5, с. 10]. Связь этого стихотворения с циклом довольно опосредована, что отмечал в своих воспоминаниях еще Исаак Натан [11, р. 30], но, очевидно, уникальность структуры и ярко выраженный псевдовосточный колорит позволили составителям включить его практически во все издания.

Начиная с «Song of Saul before his Last Battle» («Песнь Саула перед последней битвой»), в которой изображается конкретный эпизод из главы 31 «Первой книги Царств», происходит постепенное упорядочивание строфических форм: из пяти случаев использования доминирующих в этой части цикла восьмистиший три текста выполнены разными ямбическими размерами по модели сдвоенных катренов – ababcdcd («All is Vanity, saith the Preacher» – разностопный ямб, «When Coldness wraps this Suffering Clay» – 4-ст. ямб, «Vision of Belshazzar» – 3-ст. ямб), однострофическое «Sun of the Sleepless!» написано 5-ст. ямбом со смежной рифмовкой

2 В строфическом репертуаре Байрона это – самый распространенный тип восьмистишия.

3 Считается, что «современники сразу увидели сходство между «The Harp the Monarch Minstrel Swept» и «The Harp that once, thro' Tara's halls» Мура» [6, р.15], хотя на самом деле ни в ритмике, ни в системе рифмования ничего общего между этими текстами нет. Стихотворение Мура написано разностопным ямбом (4-3-4-3-4-3-4-3) в форме 8-стиший сдвоенного типа (ababcdcd).

4 В вокальной интерпретации Джона Брэма строфическая диспропорция в этом произведении полностью нивелирована за счет повтора последних строк. [6, р.12]

–aabbcdd, что вызывает ассоциации с английскими субститутами александрийского стиха, а «Herod's Lament for Mariamne», выполненное 4-ст. ямбом, очевидно, совершенно не случайно имеет сквозную рифмовку всех четных строк – ababcbcb, что типологически совпадает с некоторыми модификациями восточной газели и позволяет поэту за счет нагнетания форм на -ing усилить трагический эффект лирического высказывания:

I.

Oh, Mariamne! now for thee	3.11.0 ¹	a
The heart for which thou bled'st is bleeding;	1.111.1	B
Revenge is lost in Agony	1.13.0	a
And wild Remorse to rage succeeding.	1.111.1	B
Oh, Mariamne! where art thou?	3.11.0	c
Thou canst not hear my bitter pleading:	1.111.1	B
Ah! could'st thou – thou would'st pardon now, Though Heaven were to my prayer unheed- ing. [9, p.40]	1.111.0 1.31.1	c B

Л.В. Красникова считает, что «благодаря наличию в этих строках женской, а не мужской рифмы и варьированию рифмующихся ударных слогов <...> ощущения монотонности при чтении этого стихотворения не возникает <...> Параллелизм, обеспечиваемый способом рифмовки, входит в противоречие с несовпадением рифмующихся слов по их морфологическим и синтаксическим характеристикам, что заставляет читателя с особым вниманием отнестись к содержанию этого скорбного и величественного стихотворения» [3, с.311].

Все три случая использования катренов во второй части цикла, отмеченной метрическими экспериментами, выполнены по уже использовавшейся смежной модели рифмования – aabb («Song of Saul before his Last Battle», «Were my Bosom as False as thou deem'st it to be», «On the Day of the Destruction of Jerusalem by Titus»), как и шестистишие, примененное в стихотворении «A spirit passed before me» (aabbcc), которое было написано Байроном для подтверждения «превосходного нравственного урока», содержащегося в книге Иова [11, p. 73]. Другое шестистишие, представляющее собой секстину (AbAbAb), использовано в стихотворении «By the Rivers of Babylon we sat down and wept».

Таким образом, можно говорить о том, что в системе субститутатов восточного стиха в цикле «Еврейские мелодии» на первый план выходят формы, типологически совпадающие с прототипами: среди катренов тотально доминирует модель со смежной рифмовкой (aabb), среди более крупных форм преобладают модели этого же типа и структуры с длинными рифменными цепями. И только среди восьмистиший преобладает модель «сдвоенного» типа.⁵ Этим же правилам соответствует и самое сложное с точки зрения структурной обустроенности стихотворение «Saul» («Саул»), повествующее о зловещем пророчестве Аэндорской волшебницы.

⁵ Цифра до первой точки – анакруза, цифры внутри ряда – количество слогов в межиктовых интервалах, цифра после второй точки – количество слогов после последнего ударения в строке (клаузула).

В отличие от большинства романтических пьес, созданных Байроном по просьбе предприимчивого композитора Исаака Натана для переложения их на музыкальную основу⁶ и имеющих мало общего с текстом Библии, стихотворение «Саул» является наиболее точным воспроизведением эпизода из 28 главы «Первой книги Царств», несмотря на то, что «появление тени Самуила описывается у него слишком пространно и эффектно, в соответствии с распространенным тогда вкусом к загробным ужасам <...> В Библии, как известно, Саул не видит Самуила и только слышит его голос» [2, с. 386].

Эта пьеса привлекает внимание прежде всего тем, что представляет собой единственный во всем цикле пример полиметрической композиции, в которой каждая из двух частей имеет особенные параметры: первая выполнена сочетанием хорей и ямба, вторая – чистым 4-ст. хореем, чрезвычайно редким в творчестве Байрона размером.

Следует отметить, что выбор этих двух метров совершенно не случаен: 5-ст. ямб – самый длинный на то время английский силлабо-тонический размер, служивший эквивалентом александрийского стиха [1, с.149–150], использован поэтом-романтиком для воспроизведения пространных библейских описаний, тогда как для передачи прямой речи он применяет экзотический хорейский четырехсложник⁷, который обычно в английской поэзии «играл лишь вспомогательную роль при главных размерах» [1, с.150]. Именно в рамках этой функциональности первое четверостишие первой части, воспроизводящее фрагмент разговора Саула и волшебницы, написано хореем с перекрестной рифмовкой (aBaB) для того, чтобы подчеркнуть стилистическую разность повествовательных моделей:

I.

Thou whose spell can raise the dead,	0.111.0	a
Bid the Prophet's form appear.	0.13.1	B
«Samuel, raise thy buried head!	0.111.0	a
King, behold the phantom Seer!»	0.111.1	B
Earth yawned; he stood the centre of a cloud:	1.113.1	C
Light changed its hue, retiring from his shroud.	1.1111.1	C
Death stood all glassy in his fixed eye;	1.131.0	d
His hand was withered, and his veins were dry;	1.131.0	d
His foot, in bony whiteness, glittered there,	1.1111.1	E
Shrunken and sinewless, and ghastly bare;	3.31.1	E
From lips that moved not and unbreathing frame,	1.131.0	f
Like caverned winds, the hollow accents came.	1.1111.0	f
Saul saw, and fell to earth, as falls the oak,	1.1111.1	H
At once, and blasted by the thunder-stroke. [9, p. 26]	1.1111.1	H

Ямбическая часть, вполне естественно, отлича-

⁶ В этом отношении показательно, что в цикле нет ни одного случая использования октавы, которую Байрон с успехом применял в своих поэмах.

⁷ По свидетельству Дэна Вогела, «музыковеды обнаружили, что музыка Натана повторяет ашкеназские мелодии Большой лондонской синагоги и восточно-европейские народные мелодии». [13, p. 34]

ется бóльшей ритмической вариативностью: из 10 строк 5-ст. ямба половина осложнена пиррихиями. При этом большинство ослабленных мест приходится на середину строк, на 3-й стопу, и это свидетельствует об ориентации Байрона на бесцезурную модель 5-ст. ямба, разработанную Джеффри Чосером специально для «Кентерберийских рассказов» [1, с. 149]. Эта традиция подкрепляется и чередованием в смежной рифмовке мужских и женских созвучий (CCdd и т.д.), образующих так называемый «героический куплет» («heroic couplet»).

Особенное положение в ритмической композиции этого ямбического фрагмента занимает строка «Shrunken and sinewless, and ghastly bare», не только по экспрессивности лирического высказывания, но и потому, что в ней кроме пиррихия наблюдается нарушение запрета переакцентуации, которое считается распространенным в английской поэзии явлением и именуется «отступлением словесного ударения» («recession of accent») [7, p. 52].

Вторая часть пьесы полностью выполнена 4-ст. хореем с некоторыми погрешностями против метра, но при этом стих здесь отличается преимущественной полноударностью (на 16 строк приходится всего 4 строки с пиррихией), что подчеркивает монотонность смежной рифмовки сплошных мужских созвучий:

II.

«Why is my sleep disquieted?	0.11.2	a
Who is he that calls the dead?	0.1110	a
Is it thou, O King? Behold,	0.1110	b

Bloodless are these limbs, and cold:	0.31.0	b
Such are mine; and such shall be	0.1110	c
Thine to-morrow, when with me:	0.1110	c
Ere the coming day is done,	0.1110	d
Such shalt thou be – such thy Son.	0.1110	d
Fare thee well, but for a day,	0.31.0	e
Then we mix our mouldering clay.	0.1110	e
Thou – thy race, lie pale and low,	0.1110	f
Pierced by shafts of many a bow;	0.112.0	f
And the falchion by thy side	2.3.0	g
To thy heart thy hand shall guide:	2.11.0	g
Crownless – breathless – headless fall,	0.1110	h
Son and Sire – the house of Saul!»	0.1110	h

В общей сложности в пьесе на десять строк 5-ст. ямба приходится двадцать строк 4-ст. хорей. Этот полиметрический прием Байрон, возможно, позаимствовал у Шекспира, который в комедии «Сон в летнюю ночь» на фоне доминирующего 5-ст. ямба использовал для диалогов Пака и Оберона 4-ст. хорей со смежной рифмовкой. Такой метрический синтез задает принципиально новый дискурс в общей композиции книги: непривычное звучание экзотического размера в сочетании традиционным ямбом создает особенное эстетическое напряжение в композиции всего цикла, побуждая читателя к самостоятельному имагологическому поиску. Не случайно же, что именно подобную метрическую стратегию избрал для своей восточной повести «Лалла-Рук» («Lalla-Rookh») всегда соперничавший с Байроном Томас Мур.

Библиографический список

1. *Гаспаров М.Л.* Очерк истории европейского стиха. М.: Фортуна Лимитед, 2003. 272 с.
2. *Деген Ев.* Еврейские мелодии. Предисловие // Байрон. Библиотека великих писателей под ред. С.А. Венгерова. СПб, 1904. Т.1. С.385–388.
3. *Красникова Л.В.* О стилистических особенностях стихотворений Джорджа Гордона Байрона из цикла «Еврейские мелодии» // Мир науки, культуры, образования. 2015. №6 (55). С.306–311.
4. *Мессерер А.* Исаак Натан – первый композитор Австралии // Семь искусств. 2016. №6 (75). <http://7iskusstv.com/2016/Number6/Messerer1.php>
5. *Толстогузова Е.В.* Байроническая модификация элегии в русской поэзии первой половины XIX века: дисс. ... канд. филолог. наук. Биробиджан, 2011. 204 с.
6. A Selection of Hebrew Melodies, Ancient and Modern, by Isaac Nathan and Lord Byron / Ed. with Introduction and Notes by Frederick Burwick & Paul Douglass. Publ. Tuscaloosa: University of Alabama Press. 1988. 49 p.
7. *Bridges R.* Milton's Prosody: An Examination of the Rules of the Blank Verse in Milton's Later Poems, with an Account of the Versification of Samson Agonistes, and General Notes. Oxford: At the Clarendon Press, 1894. 80 [8] pp.
8. *Davies Jeremy.* Jewish Tunes, or Hebrew Melodies: Byron and the Biblical Orient // Cochran P. Byron and Orientalism. Newcastle: Cambridge Scholars Press: 2006. Pp. 197–214.
9. Hebrew melodies by Lord Byron. London: printed for John Murray, Albemarle-street. 1815. [8], 53, [3] pp.
10. *McGann J.J.* Byron and Romanticism. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 326 p.
11. *Nathan I.* Fugitive Pieces and Reminiscences of Lord Byron. London, 1829. [36], 196 [12] pp.
12. The Modern British Essayists. Vol. VI. Lord Jeffery. Philadelphia: A. Hart, Late Carey & Hart, 1852. 762 p.
13. *Vogel Dan.* Lord Byron's midrashic lyrics. Part I: Saul and others // Jewish Bible Quarterly. 2009. Vol. 37. № 1. Pp.24–34.

References

1. *Gasparov M.L.* Sketch of history of the European verse. M.: Fortune Limited, 2003. 304 p.
2. *Degen E.* Hebrew Melodies. Preface//Byron. Library of great writers under the ed. of S. A. Vengerov. SPb, 1904. V.1. pp. 385-388.
3. *Krasnikova L.V.* George Gordon Byron's «Hebrew melodies»: stylistic analysis // World of Science, Culture & Education. 2015. №6 (55). Pp.306–311.

4. *Messerer A.* Isaak Nathan - the first composer of Australia//Seven arts. 2016. No. 6 (75). (Available at): <http://7iskusstv.com/2016/Nomer6/Messerer1.php>
5. Tolstoguzova E.V. Byronic modification of the elegy in the Russian poetry of the first half of the XIXth century: PhD thesis in philology. Birobidzhan, 2011. 204 p.
6. A Selection of Hebrew Melodies, Ancient and Modern, by Isaac Nathan and Lord Byron / Ed. with Introduction and Notes by Frederick Burwick & Paul Douglass. Publ. Tuscaloosa: University of Alabama Press. 1988. 49 p.
7. *Bridges R.* Milton's Prosody: An Examination of the Rules of the Blank Verse in Milton's Later Poems, with an Account of the Versification of Samson Agonistes, and General Notes. Oxford: At the Clarendon Press, 1894. 80 [8] pp.
8. *Jeremy Davies.* Jewish Tunes, or Hebrew Melodies: Byron and the Biblical Orient // Cochran P. Byron and Orientalism. Newcastle: Cambridge Scholars Press: 2006. Pp. 197–214.
9. Hebrew melodies by Lord Byron. London: printed for John Murray, Albemarle-street. 1815. [8], 53, [3] pp.
10. *McGann J.J.* Byron and Romanticism. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 326 p.
11. *Nathan I.* Fugitive Pieces and Reminiscences of Lord Byron. London, 1829. [36], 196 [12] pp.
12. The Modern Brithish Essayists. Vol. VI. Lord Jeffery. Philadelphia: A. Hart, Late Carey & Hart, 1852. 762 p.
13. *Vogel Dan.* Lord Byron's midrashic lyrics. Part I: Saul and others // Jewish Bible Quarterly. 2009. Vol. 37. № 1. Pp.24–34.

(Footnotes)

1. Цифра до первой точки – анакруза, цифры внутри ряда – количество слогов в межиктовых интервалах, цифра после второй точки – количество слогов после последнего ударения в строке (клаузула).
-
-

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

KOVALEV P.A.

Doctor of philology, professor at the department of the Russian literature of the XX-XXI centuries and history of foreign literature, Orel State University
E.mail: kavalller@mail.ru

МАРГИНАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РУССКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: АКРОСТИХ, ТАВТОГРАММА

MARGINAL FORMS OF THE RUSSIAN POETIC DISCOURSE: ACROSTIC, TAUTOGRAM

Статья посвящена анализу функционирующих в современной русской поэзии вторичных способов актуализации стиха, связанных с перестройкой поэтического дискурса в эпоху постмодернизма.

Ключевые слова: постмодернизм, акrostих, тавтограмма, дискурс, вертикальный контекст.

The article is devoted to the analysis of the secondary functioning ways of a verse in modern Russian poetry and indicates that these ways confirm the process of the actualization of alternative forms of a poetic discourse during a postmodern era.

Keywords: postmodernism, acrostic, tautogram, discourse, vertical context.

Термин «маргинальные формы», на наш взгляд, точнее всего соответствует бесчисленному количеству специфических феноменов русского поэтического дискурса, которые находятся на границе или даже за гранью традиционной поэтики. Чаще всего палиндромы, заумь, визуальную, акустическую поэзию и даже верлибр (в противоположность метрическому стиху) относят к литературному авангарду, хотя само это определение уже отчасти утратило свой смысл в современной российской поэзии. Новый аспект выделения подобных феноменов в рамках формирования постмодернистского поэтического дискурса предполагает определение новой стратегии использования признаков стереотипной и новационной моделей поэтического текста: основу маргинальных феноменов составляют, с одной стороны, традиционные, но лишённые определённого эстетического статуса формы русской поэтической техники, воспринятые в ходе генетических контактов с западноевропейской поэтикой (акrostих, тавтограмма, палиндром, ономотопея, брахиколон, фигурные стихи, параллелизм, амёбейные композиции и т. д.¹), с другой – экспериментальные разработки начала XX века (монотих, конкретная и визуальная поэзия, реверсивный стих и т. д.²). В качестве ведущего, структурообразующего принципа здесь выступает тот или иной внестиховой прием: визуализация вербального ряда, его максимальное уменьшение или увеличение, звукоподражание или упорядоченность синтаксической структуры, реверсивное или вертикально-горизонтальное прочтение, которые заслоняют собой традиционную метро-ритмическую основу поэтического текста, переводя ее в разряд маргинальных, то есть не имеющих определённого статуса в рамках национальной поэти-

ческой культуры.³ Это в свою очередь позволяет говорить о маргинальных феноменах как о явлениях с двойственной природой⁴, когда художественная информация подвергается многократному, по сравнению с обычным текстом, кодированию: наряду с традиционной вербально-стиховой частью, читатель сталкивается с дополнительной системой художественных шифров, усложняющих процесс восприятия, требующих привлечения разнородных форм поэтического дискурса.

Академическое определение такогоспецифического феномена стиха, как акrostих, в качестве структурообразующего принципа называет вертикальный контекст, когда «первые буквы стихов (или строф) складываются в определенный осмысленный порядок» [4, с. 24]. Культура акrostиха, по наблюдениям Т.Б. Бонч-Осмоловской, восходит к античности и библейской традиции, при этом в истории этого специфического «жанра» уже на ранней стадии становления прослеживается тенденция к усложнению вертикального кода дополнительными формальными ограничениями: «Для Великих риторов ограничение буквенного акrostиха было слишком слабым, они практиковали другие формы – множественные акrostихи, слоговые акrostихи...» [3, с. 252].

Обычно стиховые параметры акrostиха оказываются довольно традиционными, но в современной российской поэзии акrostиховые конструкции, как правило, сочетаются с теми или иными дополнительными жанровыми или семантическими ограничениями [18, с. 87], свидетельством чему является использование акrostихов в дидактической функции: уникальный пример в этом отношении представляет книжка для детей московского автора В. Малышчука «Рошица» (1997), со-

ставленная из акростишных загадок:

Буквы первые прочтёте
Сверху вниз, вот и конец.
Впрочем, всё сейчас поймёте –
Я даю вам образец:
Мальчик он хороший очень
И, конечно, любит труд.
То есть, он пример всем прочим.
Я спрошу: его зовут?..
Тут поставлю многоточье.
Вы ж прочтёте имя. Точно! [10, с. 22]

Пример акростиша в его классическом виде встретился у самарского поэта В. Лехциера, в целом тяготеющего к использованию классических форм строфики:

Стержень карандаша тишину не любит,
тонкий твой профиль вычерчивая упрямо,
и если звук – это горы, то тишина – это яма,
холодная и бездонная, что чёрт не плюнет.
И если звук – это горы, то стержень – кратер,
явный переполюх ради скучных градин.
Рад, что пришёл мне твой образ: он так прекрасен!
Отвечаю тебе. Говорю с тобой. Мой слог напрасен.
Жёлтые падают жёлуди в ворох клавиш.
Долгую ноту беседы с тобою славишь.
А если вообразить, что рисунок – слово,
если слово – это гора, а гора – звучанье,
тьма рассеется, свернётся в клубок расстоянье...
Стихия рождает стихи. Я уверен, грифель
тонок настолько, чтоб образ твой не испортить.
И рука не дрогнет. И звук растворится в грифе,
холод преображая. И строчек построен портик.
И музыку грифель слышит в осеннем мифе. [9, с. 8]

От традиционного акростиша этот поэтический текст, пожалуй, отличает лишь использование в качестве метрической основы тактовика и написание анлаута строк строчными буквами там, где границы фраз и строк не совпадают, а также тот факт, что зашифрованное сообщение представляет собой эллиптическую структуру анаграмматического свойства («СТИХИЯ РОЖДАЕТ СТИХИ»), дополняющую основной смысл стихотворения и обладающую иными стиховыми параметрами (3-стопный амфибрахий, в противоположность 5-иктному дольниковому ходу строки в тексте: «Стихия рождает стихи. Я уверен, грифель...» – 1.2221.1). Контраст между двумя метроритмическими моделями настолько велик, что позволяет говорить о наличии в данном тексте определенных постмодернистских тенденций к автоцитированию, характеризующихся, как правило, интертекстуальной вариативностью.

Постмодернистский принцип эпатажа использовал харьковский поэт Эрнест Ураганов, который зашифровал в акростише «Второе рождение» собственное имя и фамилию:

Экстаз! Я опьянен Девятым валом!
Разодран парус! Гибель всем причалам!
Наверх меня несет! На самый гребень!

Еще мгновение! И я отброшен в небо!
Стремительной рукой спасительного шторма
Тягучий пламень солнца пью – крылатый
непокорный!
Ура! Ликует дух мой вновь рожденный.
Ритм хаоса гудит во мне волною раскаленной!
Алтарь победы обгажен потоками моей горячей
крови.
Груз двадцати двух лет мной сброшен. Наготове!
Атаки ждет, как нищий хлеба, дух мой смело
Нирвана в схватке смертной! Упоенье без предела!
О Сатана, изгнанники, поэты, Я – ваш брат!
Великий бунт, да будет, трижды свят! [15, с. 4]

Метрическую основу этого акростиша составляет вольный ямб со смежной системой рифмования, что позволяет автору подготовить ритмически обоснованный переход к сверхдлинному стиховому ряду (7-ми и 9-стопным формам), маркированному порядком следования букв собственного имени и собственной фамилии. В другом акростише этого автора, названном «Акроблюз», применен тот же самый принцип построения с той лишь разницей, что вместо вольного ямба используется 3-иктный дольник (увеличивающий возможность использования нетрадиционной лексики и реминисценций из рок-поэзии) в астрофической модификации (катрены + двустипшие в коде).

У авангардиста С. Бирюкова встретился случай использования акростишовой структуры вместе с телестихом (прочтение по концам строк). Пример довольно уникальный, тем более, что сам текст выдержан в традиции русской зауми:

Аве распетое А
Йотом небной дугой
Глоссой золотом драГ
Истиной воль путИ.[1, с. 10]

В стихотворении зашифрована фамилия одного из лидера советского авангардного искусства 1960–1970-х годов Г. Айги, мышление которого, по свидетельству исследователей его творчества, «представляет оригинальную художественную картину мира, в которой видится синтез искусства, религии, философии» [7, с.16].

Одной из специфических тенденций в области акростишных форм можно признать сочетание принципов вертикального контекста с традиционными жанровыми формами. Именно так возник русский акросонет. Эксперименты в этой области зафиксированы М.Л. Гаспаровым у нескольких поэтов Серебряного века [4, с. 24–26]. Перегруженность структуры сонета внестиховыми факторами, как один из признаков ее размывания, объясняется стремлением некоторых авторов выявить скрытый потенциал формы. Так, В. Перельмутер поместил в журнале «ЛИФФТ» акростиш, жанр которого определил как «Сонет с цитатами»:

Сбывается, о чем оратор говорил:
Единожды солгав, уже не сыщешь броду...

Разбрасывает лес крапленую колоду,
Где воздух недвижим и пруд уже застыл,
Ежевечерний мрак течет по небосводу...
Юнцу – не по уму, а старцу – выше сил
Блуждать среди миров в мерцании светил.
И волен только тот в нелетную погоду,
Рукою детской чьей запущена была,
Юла кружит еще, скользя на край стола,
Кто, жизни преходя волнуемое поле,
Остался при своих, и жив – чего же боле? –
В ком искра, то есть дар и света, и тепла
Угаснет лишь тогда, когда спалит дотла... [12, с. 195]

Стихотворение написано 6-стопным ямбом, правда, система рифмования несколько усложнена по сравнению с традиционной формой сонета французской модели (аВВа ВааВ ссDDсс). Но прочтение вертикального ряда не встречает никаких особенных трудностей, к тому же зашифрованное в нем сообщение носит традиционный для акростиха характер посвящения («СЕРГЕЮ БИРЮКОВУ»).

Вполне возможно, что реставрацией традиции акросонета объясняется и появление у молодого провинциального поэта А. Канавщикова 14-стишия с использованием акро- и месостиховых конструкций. Два вертикальных ряда строчных букв, составляющих автокомментарий к тексту («НАПИСАНО А. КАНАВЩИКОВЫМ В НОЯБРЕ»), существенно усложняют его восприятие, и без того затрудненное метрической полиморфностью:

Весеннее
Н и Щ ета и крапивы белье,
А р И адны преданье литое,
П о К а не бросит солнце золотое
И з О стренное, верное копье.

С и В иллина родня сожнет былье,
А к Ы н настроит сердце и в покое
Н е М еренные силы станут вдвое –
О з В учат опустевшее жильё.

А м Н истии и подвиги подруг...
К т О остановит этот круг?
А р Я дом дом в блестках и росе

Н е Б есный путь к истокам рая,
А п Р ельский путь, иди до края
В р Е мен по светлой полосе. [6, с.10]

Тавтограмма, представляющая собой «стихотворение, в котором все слова начинаются с одной и той же буквы» [1, с.194], в чистом виде встречается в современной поэзии редко. Но в поэтической книге Виктора Николаева можно встретить целый цикл «Фрагменты Азбуки абсурда», построенный на тавтограмматическом принципе, являющемся, по мнению Т.Б. Бонч-Осмоловской «усложнением метода аллитерации» [3, с. 344]:

ЧИСТОТА

Чудаковат чумазый чукча,
чистосердечен, чистокровен
чум чинит, чавкает, чихает,
Чудесно чадо человечье.
Чудаковатый чукча чище,
чем черносотенец чесночный,
чем чародей-чёрт-чернокнижник,
чем чопорные чужестранцы.
Чудаковатый чукча чище,
чем чемпион членистоногий,
чем человеконенавистник,
чем чокнутый чревовещатель...[11, с. 39]

Тавтограмма как прием структурирования поэтической книги, безусловно, восходит к азбучным текстам, что отражено в названии цикла Виктора Николаева. Но, будучи вброшенной на современный поэтический рынок, такая маргинальная поэзия вызывает определенное сопротивление языкового и эстетического сознания, несмотря на определенную изящность «линейной инструментовки» большинства тавтограмматических стихотворений и традиционные стиховые параметры. В таком тяготении тавтограмм к классической форме прослеживается определенная устойчивая традиция, ведущая от Валерия Брюсова и Константина Бальмонта к современной Интернет-поэзии Ивана Овчинникова и Татьяны Нужиной, целенаправленно работающих именно с этим «жанром»:

Намекнём напрямому:
Несмотря на наготу,
Некрасивую натуру
Наблюдать не возмогу!

Ни наружности, ни ног,
Настоящий носорог!
Налицо несовершенство,
Но нудистке невдомек!

И. Овчинников «Нудистка» [13]

Бесценное, бессмертное – бесславно.
Бессилье беззащитное – бесправно.
Бездельники бесчисленны, беспечны,
Безверье, бездуховность – бесконечны.
Бесстыдство, беспардонность – безобразны,
Безденежье, бездарность – безотвязны,
Бездушье, бессердечность – беспредельны,
Безумства безнадежны – бесцельны.
Безграмотность, безлика бесцветность –
Бессмысленны. Безвластье, бесхребетность,
Бездомность, безнадзорность – безысходны.
Бескрылые, безродные – бесплодны.
Бессовестным бессонница безвестна,
Бездарным беспокойство бесполезно,
Беззубые, безмолвные – беззлобны.
Безвременье. Безумцы бесподобны...

Т. Нужина «Безвременье»[13]

Тавтограммы этих и других Интернет-авторов, как правило, имеют классическую для русской поэ-

зии силлабо-тоническую основу, что объясняется, по-видимому, избыточным характером накладываемых на авторский поэтический дискурс ограничений, неосознанно включающих компенсаторный эстетический механизм.

Современные исследователи выделяют также супертавтограмму («каждое слово в которых начинается на две, три и даже четыре фиксированные буквы» [17, с. 37]), начальную-концевую тавтограмму, аллитерацию (или неполную тавтограмму), тавтограммный сонет,

тавтограммный абecedарий и другие модификации этого приема [18, с. 132–172], что свидетельствует о расширении жанровых границ и формировании нового арсенала маргинальных форм.⁵

Конечно же, малочисленность обращений к акростихам и тавтограммам не позволяет говорить об их активном участии в современном литературном процессе, но культурную значимость самого факта реставрации и художественного развития этих маргинальных форм трудно переоценить.

Примечания

С. Федин, автор статьи «Комбинаторная поэзия» в «Справочнике по стихосложению» включает большую часть этих форм в систему комбинаторных «словесных конструкций по чётко заданным алгоритмам и, как следствие, полным подчинением содержания форме. Для комбинаторной поэзии характерна реализация некоей идеи или концепции в рамках максимально ограниченного словарного запаса. Часто такая поэзия выступает в симбиозе с графикой, математикой и пр. К комбинаторной поэзии относятся: палиндромы, анаграммы, равнобуквицы, тавтограммы, р-тексты и т.п.» [16]. Как отмечает И.В. Чудасов: «Точного и устоявшегося определения комбинаторной поэзии на данный момент не существует, сам термин не всеми признан». [18, с.2]

См. наши статьи: Ковалев П.А. Постмодернистская модель стиха в русской поэзии XX века // Вестник Брянского государственного университета: История. Литературоведение. Право. Философия. Языкознание. 2010. №2. С.75-79; Ковалев П.А. Минимализм в поэзии русского постмодернизма // Ученые записки Орловского государственного университета. 2009. №3. С.123-128; Ковалев П.А. Формы визуализации стиха в современной русской поэзии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2016. №1 (70). С. 87–92.

С.И. Кормилов справедливо разделяет системы стиха на основные (самодостаточные) и маргинальные, «находящиеся на стыке между очень разными формами и, более того, разными сферами литературы и культуры». [8, с.4]

Т.Н. Голобородова указывает на «двойное кодирование культурных феноменов, располагающее к амбивалентности восприятия и иронии» как специфический игровой феномен постмодернистской культуры. [5, с.17]

Анализу этих феноменов будет посвящена отдельная статья.

Библиографический список

1. Бирюков С. Зевгма: Русская поэзия от маньеризма до постмодернизма. М.: Наука, 1994. 288 с.
2. Бирюков С. Муза зауми. Тамбов, 1991. 31 с.
3. Бонч-Осмоловская Т.Б. Введение в литературу формальных ограничений. Литература формы и игры от античности до наших дней. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2009. 560 с.
4. Гаспаров М.Л. Русский стих начала XX века в комментариях. – 2 изд. (дополн.). М.: Фортуна Лимитед, 2001. 288 с.
5. Голобородова Т.Н. Феномен игры в культуре постмодернизма: проблемы философского анализа: автореферат дисс. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2000. 21 с.
6. Другая традиция: книга произведений великолукских и псковских авторов. Псков, 1998. 46 с.
7. Ермакова Г.А. Эстетические основы художественного мира Г. Н. Айги: дисс. ... докт. филол. наук. Чебоксары, 2004. 418 с.
8. Кормилов С.И. Маргинальные системы русского стихосложения. М.: Издательство Московского государственного университета, 1995. 160 с.
9. Лехциер В. Обратное плавание: Стихи. Самара, 1995. 80 с.
10. Малышук В. Рошица. М., 1997. 88 с.
11. Николаев В. СТО СЛОВ пУСТОСЛОВИЯ. Воронеж, 1998. 44 с.
12. Первый всероссийский литературный журнал ЛИФФТ. М., 2015. 207 с.
13. Портал «Русские рифмы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rifma.com.ru/Mus-Tavto.htm>
14. Портал «Русские рифмы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rifma.com.ru/Museum-8.htm>
15. Ураганов Э. Солнце в горле. Харьков, 1993. 44 с.
16. Федин С. Справочник по стихосложению: Стих. виды стиха [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rifma.com.ru/AZ-PO.htm>
17. Федин С.Н. Тавтограммы // Наука и жизнь. 1998. № 2. С. 36–37.
18. Чудасов И.В. Эволюция форм русской комбинаторной поэзии XX века: дисс. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2009. 198 с.

References

1. Berukov S. Zevgma: Russian poetry from mannerism to postmodernism. M.: Nauka, 1994. 288 p.
2. Berukov S. Muza zaymi. Tambov, 1991. 31 p.
3. Bonch-Osmolovskaya T.B. Introduction to the literature of formal restrictions. Literature of a form and game from antiquity up to now. Samara: Publ. «Bakrah-M», 2009. 560 p.
4. Gasparov M. L. The Russian verse of the beginning of the XX century in comments. – 2 ed. (supplemented). M.: Fortuna Limited, 2001. 288 p.
5. Goloborodova T. N. Phenomenon of a game in culture of a postmodernism : problems of the philosophical analysis: author's abstract - cand. of phil. sciences. Barnaul, 2000. 21 p.
6. Other tradition: book of works of Velikoluksky Pskovsky authors. Pskov, 1998. 46 p.
7. Ermakova G. A. Esthetic bases of the art world of G. N. Aygi: author's abstract: author's abstract - doct. of phil. sciences. Cheboksary, 2004. 418 p.

8. *Kormilov S. I.* Marginal systems of the Russian versification. M.: Publ. house of MoscowStateUniversity, 1995. 160 p.
 9. *Lechizer V.* Reverse swimming: Verses. Samara, 1995. 80 p.
 10. *Malynshuk V.* Copse. M, 1997. 88 p.
 11. *Nikolaev V.* Hundred words ofverbiage. Voronezh, 1998. 44 p.
 12. First all Russian literary magazine – LIFFT. M, 2015. 207 p.
 13. Internet portal Russian rhymes [An electronic resource]. Available at: <http://rifma.com.ru/Mus-Tavto.htm>
 14. Internet portal Russian rhymes [An electronic resource]. Available at: <http://rifma.com.ru/Museum-8.htm>
 15. *Yraganov E.* The sun in a throat. Kharkiv, 1993. 44 p.
 16. *Fedin S. N.* Reference book on versification: Verse and types of verses [An electronic resource]. Available at: <http://rifma.com.ru/AZ-PO.htm>
 17. *Fedin S. N.* Tautogram//Science and life. 1998. №. 2. Pp. 36–37.
 18. *Chudasov I. V.* Evolution of forms of the Russian combinatory poetry of the 20th century: author’s abstract – cand. of phil. sciences. Astrakhan, 2009. 198 p.
-
-

УДК82.091 – ЖУКОВСКИЙ

UDC 82/091 – ZHUKOVSKY

КОВАЛЕВА Т.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русской литературы XI–XIX веков, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: tatko1986@mail.ru

KOVALEVA T.V.

Doctor of philology, professor the Department of the History of the XI–XIX century of the Russian Literature, Orel State University
E-mail: tatko1986@mail.ru

ДЕТСКАЯ ПОЭЗИЯ В.А. ЖУКОВСКОГО В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ РУССКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**POETRY FOR CHILDREN BY V.A. ZHUKOVSKY IN THE CONTEXT OF EVOLUTION
OF THE RUSSIAN POETIC DISCOURSE**

Статья посвящена изучению поэзии для детей, созданной одним из реформаторов русского стиха – В.А. Жуковским. Анализ творчества поэта убеждает в том, что большую часть своих поэтических экспериментов русский поэт перенес в эту сферу своего творчества.

Ключевые слова: Жуковский, поэтический дискурс, лирика, идиллия, молитва.

The article is devoted to the study of poetry for children, created by one of the reformers of Russian verse – V.A. Zhukovsky. The analysis of poet's heritage persuades us that main part of his poetic experiments was moved to this area by the author himself.

Keywords: Zhukovsky, poetical discourse, lyric poetry, idyll, prayer.

Развитие русской литературы конца XVIII – начала XIX века характеризуется движением от классицизма к романтизму, когда на смену рациональной точности приходит динамичная и напористая эстетика протеста творческой личности против обыденности. В поэзии этот период с достаточным основанием определяется как время Жуковского и Пушкина (М.Л. Гаспаров), что обусловлено преобладающим типом художественного дискурса, связанного, с одной стороны, с культивированием европейской поэтической техники, а с другой – с разработкой специфических стихотворных форм, ориентированных на фольклорную традицию или на создание принципиально новых системных определителей поэтического текста. Еще Ю.Н. Тынянов отмечал определенную цикличность изменений в поэтической технике начала XIX века, связывая их напрямую с автоматизацией основных выразительных и изобразительных приемов и выработкой новых [14, с. 26–32].

Восприняв от классицистов и сентименталистов богатый арсенал экспериментальных форм в области метрики и ритмики, романтики превратили его в общедоступную поэтическую практику: «Размывание жанровых границ в эпоху романтизма, перегруппировка традиционного материала в поэзии и введение нетрадиционного – все это способствовало разрушению классицистского контраста между размерами каноническими и экспериментальными» [2, с. 111–112].

В поэзии для детей в этот период идет активная перестройка: стремительно пополняется корпус специфически детских жанров, количество текстов в них значительно увеличивается [6, с. 150]. При этом средняя длина произведений по сравнению с XVIII веком

уменьшилась почти вдвое, а это значит, что жанрово-композиционная структура поэзии для детей претерпевает существенные изменения. И связан этот процесс во многом с именем Василия Андреевича Жуковского.

В творчестве этого, без сомнения, уникального автора, произведения, предназначенные для юных читателей, немногочисленны. Но при этом особенности концепции поэтического текста для детей у В.А. Жуковского проявляются довольно определенно в разнообразии метрического репертуара, в котором обнаруживаются практически все модификации ямба (от 3-стопного до 6-стопного и вольного), 4-х и 6-стопный хорей, 2-стопные амфибрахий и дактиль и даже гексаметр.

Для сравнения, во «взрослой» части своего творчества, конечно же, отличающейся большей метрической широтой, Жуковский оказывается менее избирательным: в его лирике «самостоятельно употребляются 22 размера, на каждый из которых в среднем приходится 4,5%» [9, с. 389]. При этом для него в равной степени оказываются значимыми и стереотипные формы русского стиха, доминирующие в поэзии со времен Ломоносова и Тредиаковского, и экзотические, моделируемые на основе народных и заимствованных из европейской поэзии образцов и существующие чуть ли не в единственном экземпляре.

Одним из первых произведений В.А. Жуковского, посвященных теме детства, можно считать стихотворение «Младенец», которое написано в 1806 году во время «белевского уединения» и, возможно, «имеет конкретного адресата – сына племянницы Жуковского А. П. Киреевской, будущего философа и критика Ивана

Васильевича Киреевского» [3, с. 510], размышления о судьбе которого и составляют содержание текста:

Увы! Что рок ему обречь определил?
К блаженству ль он придет начертанной стезею?
Иль скорбь ему в удел Могучий положил?
Невинность мирная! блажен своим незнаньем...
Гляди с надеждою, с душевной чистотой,
С непоколебимым на благость упованием!
Довольно: есть Творец, и счастье – жребий твой. [3, с. 113–114]

Написано стихотворение 6-стопным ямбом и по возвышенному стилю и складу речи вызывает устойчивые ассоциации с дидактической поэзией Н.Н. Поповского, перу которого принадлежит выполненное тем же размером «Письмо о пользе наук и о воспитании во оных юношества» (1756), построенное на описании отрицательного и положительного педагогического образца:

Опека добрая, прилежное ученье,
Пример похвальных дел, честное обхождение,
Не зараженное сообществом худым, –
Всё может произвести в младенцах, что хотим.
Сие и добрую природу утверждает,
И склонную ко злу способно исправляет. [11, с. 112]

В отличие от классициста Поповского, видевшего в учении «путь блаженству сродный», Жуковский в своих рассуждениях о судьбе ребенка уповает на Божественное провидение, описывая детство как идиллию:

Беспечен, весел, тих, играет на цветах!
О чистая краса невинности священной!..
Пред ним веселие на радужных крылах
Летит и дольний мир сияньем украшает!
Он радость бытия из полной чаши пьет! [3, с. 113]

Сентименталистский пафос этого послания сродни стихам Н.М. Карамзина из посвящения А.А. Плещеевой, опубликованного в альманахе «Аониды» в 1796 году и тоже написанного 6-стопным ямбом:

Ты в мрачном октябре родилась – не весною, –
Чтоб сетующий мир утешен был тобою. [5, с. 169]

Карамзин внес много нового в формирование концепции детства в российской общественной мысли конца XVIII – начала XIX века. В своих педагогических статьях «Странность» и «Чувствительный и холодный», напечатанных в «Вестнике Европы», он высказывал убеждение, что образование не делает человека нравственным и духовным, ум и характер заложены в нем природой, а педагогическое воздействие только развивает способности. Соответственно и литература для детей должна учить их чувствительности, совершенствуя приемы психологического описания.

Карамзинские идеи Жуковский активно применял в своей педагогической деятельности, когда в 1805–1811 гг. читал своим племянницам М.А. и А.А. Протасовым лекции по философии, истории, географии, эстетике и изящной словесности. Элементы

программы воспитания чувств можно найти и в альбомных стихах Василия Андреевича, посвященных 8-летней Наталье Апухтиной, с которой он познакомился в имени ее отца в Болховском уезде Орловской губернии в 1811 году. Написанное вольным ямбом с неупорядоченным чередованием 4-х и 6-стопных строк и свободной рифмовкой на два созвучия (AbAbbA), это небольшое комплиментарное стихотворение парадоксальным образом предугадало сложную судьбу миловидной и одаренной девочки:

Тебе вменяют в преступленье,
Что ты милее всех детей!
Ужасный грех! И вот мое определенье:
Пройдет пять лет и десять дней,
Не будешь ты тогда милее всех детей:
Ты будешь страх сердец и взоров восхищенье! [3, с. 163]

Тема детства, обладающего природным совершенством, в русской поэзии имеет особенный статус: ей посвящали свои стихи М.М. Херасков, П.И. Голенищев-Кутузов, И.И. Дмитриев, М.Ю. Лермонтов и другие поэты, но, пожалуй, только у Жуковского она приобретает психологическую определенность и направленность. Принципы общения с ребенком как с равным, как с «маленьким человеком», отечественная педагогика откроет только во времена В.Г. Белинского и К.Д. Ушинского.

Особую роль в формировании концепции детства в творчестве Жуковского сыграла его переводческая деятельность. Как известно, «Коломб русского романтизма» активно осваивал «европейскую традицию в широком жанрово-стилистическом и идейно-эстетическом диапазоне» [4, с. 110], чутко реагируя на эстетику стихотворной формы: «Просветитель, наследник сентиментализма, первый русский романтик и предвестник «Золотого века», он официально открыл одну из самых продуктивных направляющих обогащения родной литературы – поэтический перевод – и в итоге обозначил собственное творческое кредо, прозвучавшее в унисон с переводной сущностью русской культуры («у меня почти все или чужое, или по поводу чужого – и все, однако, мое» [10, с. 7]).

Отдавая дань традиции, сложившейся в XVIII столетии в русской поэзии для детей, где под влиянием «большой» литературы доминирующим размером оказывается 4-стопный ямб [6, с. 96], Жуковский переводит с его помощью романс французского детского писателя Арно Беркена «Жалобы женщины, покинутой ее возлюбленным», стараясь максимально приблизить свой перевод к жанру русской «колыбельной», для которой характерны строфическая упорядоченность и размеренная смена ритма, а также – наличие специальной баюкальной формулы в припеве [13, с. 388–390]:

Засни, дитя! спи, ангел мой!
Мне душу рвет твое стенанье!
Ужель страдать и над тобой?
Ах! тяжело и одно страданье! [3, с. 274]

Согласно данным «Поэтического корпуса русского языка», в русской поэзии нет других примеров колыбельной песни, написанных 4-ст. ямбом, а не хореем. На такой эксперимент мог решиться только отчаянный новатор. Не удивительно поэтому, что в интерпретации Жуковского изменения претерпела и строфическая структура оригинала: сохраняя в переводе чередование 4-х и 6-строчных строф, указывающее на песенную композицию, Жуковский усложняет архитектуру звучий, меняя в секстете рифменную модель с двумя компонентами (аВаВаВ) на модель с кольцевой рифмовкой, замыкаемую двустижием (аВВаСС). Это придает куплету определенную законченность и существенно отличает его от припева.

В этом же году Жуковский перевел 4-ст. ямбом романс «Узник и бабочка» французского писателя и ученого гр. Ксавье де Местра, в котором наряду с «формированием символического языка» [1, с. 137] ему удалось реализовать просветительскую концепцию воспитания у детей милосердия и чувства социальной справедливости. Тема несвободы, в его переложении «Узник к мотыльку, влетевшему в его темницу» усиленная образами сирот, творящих спасительное «священное моленье», создает тот самый эффект экзaggerации чувств, который разрабатывался европейскими сентименталистами и романтиками [8, с. 131–143]. Чтобы подчеркнуть эту выразительную особенность своего перевода, Жуковский использует 8-стишную строфу с кольцевым обрамлением разнородных катренов (AbbAcDDc), создающих образно-тематический контрапункт:

Падут железные затворы –
Детей, супругу, небеса,
Родимый край, холмы, леса
Опять мои увидят взоры...
Но что?... я цепью загремел;
Сокрылся призрак-обольститель...
Вспорхнул эфирный посетитель...
Постой!.. но он уж улетел.[3, с.257]

В 1813 году в трагических для семьи его друзей Киреевских обстоятельствах Жуковский пишет проникновенную «Молитву детей», представляющую собой яркий образец «детской молитвы» – особой жанрово-тематической разновидности, восходящей к тради-

циям «школьной поэзии» и утвердившейся в русской поэзии к концу XVIII – началу XIX века. Как отмечает Э.М. Афанасьева: «Символическое воплощение эта тема получает при актуализации разных ипостасей архетипа Матери» [12, с. 213]. И именно в таком направлении разрабатывается Жуковским уникальный молитвенный дискурс 5-стопного ямба:

О! не отринь, Отец Небесный, нас!
Все об одной Тебя мы умоляем!
Одно для нас желанье в этот час:
Храни ее! Тебе ее вверяем!

Твоей любви залог мы видим в ней!
Ее любовь наш круг одушевляет!
И счастье ее священных дней
Сопутницей-звездой для нас сияет!

О спутник наш, да Твой отрадный свет
Вовек, вовек над нами не затмится!
О царь судьбы! один от нас обет:
Храни ее! в ней наше *все* хранится![3, с. 280]

5-стопный ямб, введенный в русскую поэзию самим Жуковским в 1811 году на правах «романтического» размера, довольно быстро разошелся по эпическим и лирическим жанрам и «за пять лет стал из экспериментального одним из ведущих» [2, с. 123]. Жуковский придал ему особенную выразительность за счет использования в лирике, обращенной от имени детей к матери (см. также «Росписка Маши»): «В этих стихотворениях, пытаюсь повлиять на Киреевскую, Жуковский напоминает ей о долге матери перед детьми» [3, с. 630].

Авторитет Василия Андреевича в русской литературе был настолько велик, что можно смело считать причиной популярности жанра «детской молитвы» в первой половине XIX столетия именно этот во многом экспериментальный по форме поэтический текст. Особенное распространение жанр получил в творчестве Б.М. Федорова, первого профессионального детского поэта, перу которого принадлежат хрестоматийные для того времени «Молитва малютки», «Молитва о родителях», «Молитва к ангелу хранителю», «Молитва кающегося грешника», «Привет и молитва о бабушке» [6, с. 76–82].

Библиографический список

1. Вацуро В.Э. Лирика пушкинской поры. «Элегическая школа». СПб.: Наука, 1994. 240 с.
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории русского стиха. 2-е изд., доп. М., 2000. 352 с.
3. Жуковский В.А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. М.: Языки русской культуры, 1999. Т. 1. Стихотворения 1797–1814 годов. 759 с.
4. Иезуитова Р.В. В.А. Жуковский // История русской литературы: В 4 т. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1981. Т. 2. С. 104–134.
5. Карамзин Н.М. Полное собрание стихотворений. М.; Л., 1966. 424 с.
6. Ковалева Т.В. Поэт Борис Федоров // Текст: варианты интерпретации. Бийск, 2000. С.76–82.
7. Ковалева Т.В. Эволюция русской поэзии для детей: стиховедческий аспект: дисс. ... докт. филол. наук. М., 2006. 621 с.
8. Купцова О.Н. Экзaggerация чувств (особенности эмоциональных реакций русской театральной публики 1830–1840-х гг.) // Российская империя чувств. Подходы к культурной истории эмоций. М.: изд-во «Новое литературное обозрение», 2010. С. 131–143.
9. Матяш С.А. Стих Жуковского-лирика // Жуковский В. А. Полн. собр. соч. и писем: В 20 т. М.: Языки русской культуры, 2000. Т.2. Стихотворения 1815–1852 годов. С. 387–421.

10. Никонова Н.Е. Жуковский и немецкий мир: дисс. ... докт. филол. наук. Томск, 2013. Т.1. 336 с.
11. Поэты XVIII века: В 2 т. Л., 1972. Т.1. 623 с.
12. Русская стихотворная «молитва» XIX века. Антология. Томск, 2000. 240 с.
13. Соколов Ю. Колыбельные песни // Литературная энциклопедия: В 11 т. [М.]: Изд-во Ком. Акад., 1931. Т. 5. Стб. 388–390.
14. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка // Тынянов Ю.Н. Литературный факт. М., 1993. С.26-32.

References

1. Vazuro V.E. Lyrics of Pushkin's days. «Elegiac school». SPb.: Science, 1994. 240 p.
 2. Gasparov M.L. Sketches of history of Russian verse. 2nd ed., add. M., 2000. 352 p.
 3. Zhukovsky V.A. Full set of works and letters: In 20 v. M.: Languages of the Russian culture, 1999. V.1. Poems of 1797–1814. 759 p.
 4. Iezvitova R.V. V.A. Zhukovsky // History of the Russian literature: In 4 v. L.: Science. Department of Leningrad , 1981. V.2. Pp. 104–134.
 5. Karamzin N.M. Complete set of poems. M.; L., 1966. 424 p.
 6. Kovaleva T.V. Poet Boris Fedorov // Text: variants of interpretation. Biysk, 2000. Pp. 76–82.
 7. Kovaleva T.V. Evolution of Russian poetry for children: prosody aspect: doct. Dissertation. M., 2006. 621 p.
 8. Kuptsova O.N. Exageration of feelings (particular qualities of emotional reactions of the russian theatrical audience during 1830–1840) // Russian Empire of feelings. Approaches to the cultural history of emotions. M.: «New Literary Review», 2010. Pp. 131–143.
 9. Matyash S.A. Zhukovsky's lyrical verse // Zhukovsky V.A. Full set of works and letters: In 20 v. M.: Languages of the Russian culture, 2000. V.2. Poems of 1815-1852. Pp. 387–421.
 10. Nikonova N.E. Zhukovsky and German world: doct. Dissertation. Tomsk, 2013. V.1. 336 p.
 11. Poets of the XVIII century: In 2 v. L., 1972. V.1. 623 p.
 12. Russian poetic «prayer» of the 19-th century. Anthology. Tomsk, 2000. 240 p.
 13. Sokolov Y. Lullabies (cradle songs) // Literary encyclopedia: In 11 v. [M]: Publ. house Academy. , 1931. V.5. Column 388–390.
 14. Tynyanov Y.N. Problem of poetic language // Tynyanov Y.N. Literary fact. M, 1993. Pp. 26–32.
-
-

МАРТЫНОВА Е.М.

кандидат филологических наук, доцент, Академия
Федеральной службы охраны Российской Федерации
E-mail: lm1973@mail.ru

MARTYNOVA E.M.

candidate of philology, associate professor, Federal Guard
Service Academy of the Russian Federation
E-mail: lm1973@mail.ru

СЦЕНАРИИ РАЗВЕРТЫВАНИЯ АНОМАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ABNORMAL COMMUNICATION MODELS

Статья посвящена типологическому описанию сценариев развития аномальных коммуникативных ситуаций. В основу типологии положены выявленные признаки, к которым относятся наличие аберраторов и аберративов, маркирующих возникновение коммуникативной аномалии; деструктивные эмоции, испытываемые коммуникантами; реакция адресата – ключевого участника речевого обмена, от которого в основном зависит ход дальнейшего взаимодействия.

Ключевые слова: аномальная коммуникация, коммуникативный дискомфорт, коммуникативный конфликт, коммуникативная неудача.

The article deals with the typology of abnormal communicative situations. It is based on the following characteristics: presence of aberrators and aberratives, marking the occurrence of communicative anomaly; destructive emotions, expressed by the interlocutors; reaction of a recipient – a key participant of communication, whose response influences further development of communicative situation.

Keywords: abnormal communication, communicative discomfort, communicative conflict, communicative failure.

Как показывают исследования, успешной следует считать такую коммуникацию, в ходе которой коммуникантам удается достичь их коммуникативные и практические цели. Аномальная коммуникация ставит под угрозу достижение этих целей и нередко приводит диалогическое общение к нежелательному завершению – коммуникативной неудаче или даже коммуникативной катастрофе. Тем не менее в распоряжении коммуникантов есть набор определенных регулятивных средств, которые могут способствовать устранению возникшей аномалии. Однако заметим, что невозможность или нежелание исправить создавшееся положение могут превратить аномальную коммуникацию в неуспешную.

Прежде чем говорить о сценариях развертывания аномальной коммуникации необходимо отметить уникальность каждой коммуникативной ситуации, которая определяется уникальностью коммуникативных личностей, принимающих в ней участие. Следовательно, многообразие моделей развития коммуникации любого вида, успешной или неуспешной, обусловлено наличием огромного количества факторов. В основном они включают в себя все нюансы, связанные с особенностями коммуникативных индивидов. Прежде всего к ним относятся когнитивные параметры личности, а именно: концептуальный, языковой, культурологический и ситуационный тезаурусы. Не меньшую важность имеет мотивационный аспект – цели, мотивы, ожидания собеседников. Также не стоит недооценивать значимость психофизиологических свойств коммуникантов. Кроме того, на исход межличностного взаимодействия могут

повлиять факторы, не зависящие от воли участников речевого общения.

Ранее [3] мы представили научное обоснование использования нового терминологического аппарата для описания аномальной коммуникации. Так, в процессе исследования мы использовали такие термины, как аберрация («отклонение от успешной коммуникации»), аберратор («фактор, вызывающий аберрацию») и аберратив («вербальный или невербальный индикатор возникновения коммуникативной аномалии»). Будем применять эту терминологию и в дальнейшем.

Рассмотрение коммуникации в более узком контексте – в рамках аномального общения – позволило выявить некоторые закономерности развертывания речевой интеракции. В процессе анализа репрезентативного корпуса фрагментов текстов, почерпнутых из художественных произведений русских литераторов, нами была определена типология сценариев развития аномальной коммуникации [3].

Согласно первому сценарию возникшая аберрация длится короткое время, коммуникантам удается преодолеть коммуникативную аномалию с минимальными потерями и достичь свои коммуникативные и практические цели. Триггером аберрации становится вербальный и/или невербальный аберратор. Индикаторами аномальной коммуникации в основном являются аберративы коммуникативного дискомфорта – одного из видов коммуникативных аномалий. В процессе исследования обнаружилось, что состояние коммуникативного дискомфорта характерно для коммуниканта/коммуникан-

тов в 93 % ситуаций первого типа. В остальных случаях наблюдается феномен коммуникативного конфликта. Одним из важных признаков, позволивших отделить виды коммуникативных аномалий друг от друга, стали эмоции, испытываемые участниками общения. Так, для коммуникантов, находящихся в состоянии коммуникативного дискомфорта, свойственны эмоции смущения, стыда, неловкости и сходных с ними явлений, а коммуникантам, вовлеченным в коммуникативный конфликт, будут присущи эмоции, в той или иной степени выражающие агрессию, – гнев, недовольство, раздражение, возмущение и др. Такое распределение эмоций типично для всех видов аномальной коммуникации. Ключевым критерием, отделяющим степени аберрации друг от друга, мы считаем реакцию адресата. Абберрации первой степени свойственна положительная реакция получателя сообщения.

В примере (1) проступок адресанта не велик, простого извинения вполне достаточно для того, чтобы устранить легкий коммуникативный дискомфорт.

(1) Единственная сколько-нибудь примечательная черта этого скромнейшего господина заключалась в скверной привычке похрустывать суставами пальцев, особенно в моменты сосредоточенного размышления.

Вот и сейчас он быстро схватился правой кистью за левую и затрещал так громко, что от соседнего стола обернулись две барышни, одна даже сморщила носик.

– Пардон, – виновато улыбнулся пухлыми губами Яков Михайлович, знавший за собой дурную склонность. – Более не беспокою-с [1, с. 185].

Теория адресата, на которой во многом строится предлагаемая типология, разработана П. А. Андерсеном [6]. Согласно этой теории для осуществления коммуникации намерение адресанта факультативно, так как отправка невербального сигнала нередко происходит неосознанно и не имеет коммуникативной цели. Тем не менее адресат принимает его и подвергает дешифровке. Если прием и декодирование сообщения состоялось, коммуникация совершилась вне зависимости от желания адресанта.

Сценарий протекания аномальной коммуникации второго типа состоит в следующем: возникшая абберрация безвозвратно изменяет ход коммуникации, заставляя партнеров модифицировать коммуникативную тактику, тем не менее коммуникативные и практические цели достигаются. Как и в предыдущем случае, причиной отклонения коммуникации от благоприятного русла становятся вербальные и/или невербальные абберративы, а абберративы свидетельствуют о возникновении в общении коммуникативной аномалии. Разница заключается в том, что в рамках этого сценария преобладают коммуникативно конфликтные ситуации (64 %), причем практически половину из них (49 %) составляют случаи скрытого коммуникативного конфликта, который проявляется в пассивно-агрессивных состояниях коммуникантов (*злой, недовольный взгляд, сжатие зубов/челюстей, молчание несогласия* и др.). Что касается реакции адресата, то для достижения своих целей он

вынужден симулировать положительную реакцию на действия собеседника. Обычно тактика коммуникативного поведения адресата отличается гибкостью, готовностью идти на компромисс.

Пример (2) иллюстрирует ситуацию, в которой адресат – благочинный – ведет себя кооперативно, несмотря на то, что его коробит смех Анастасия. Он сдерживает готовые сорваться с губ невежливые слова, но его негативная невербальная реакция на коммуникативное поведение адресанта выражается кинесическим абберративом *поморщился*.

(2) Слова Анастасия, его сиплый, дребезжащий смех над тем, что не смешно, подействовали на благочинного и дьякона неприятно. Благочинный хотел было сказать старику «не суйтесь», но не сказал, а только поморщился [5, с. 73].

Абберрация третьей степени вызывает катастрофический эффект, коммуниканты не в состоянии ее преодолеть, коммуникативные и практические цели остаются недостижимыми, а коммуникация нередко прерывается. Количество ситуаций, развивающихся по третьему типу, оказалось самым значительным, практически равным суммарному количеству случаев первого и второго типа. Это свидетельствует о том, что коммуниканты чаще ведут себя некооперативно, отстаивая свои позиции. Такой подход завершается коммуникативной неудачей, причем для коммуникации в большей степени характерен коммуникативный дискомфорт. Реакция адресата в ситуациях третьего типа отрицательная.

В примере (3) описывается попытка установления контакта между потенциальными собеседниками, которая завершается коммуникативной катастрофой. Маргарита Николаевна использует невербальный сигнал (*мрачный взгляд*) для ответа на вербальный стимул заговорившего с ней мужчины. Испытываемый им коммуникативный дискомфорт усиливается, что заставляет его прервать только что начавшуюся коммуникацию.

(3) Люди проходили мимо Маргариты Николаевны. Какой-то мужчина покосился на хорошо одетую женщину, привлеченный ее красотой и одиночеством. Он кашлянул и присел на кончик той же скамьи, на которой сидела Маргарита Николаевна. Набравшись духу, он заговорил:

– Определенно хорошая погода сегодня...

Но Маргарита так мрачно поглядела на него, что он поднялся и ушел [2, с. 490].

Разновидностью сценария развертывания аномальной коммуникации третьего типа являются случаи, когда с целью восстановления видимого комфорта один из коммуникантов сознательно отказывается от своей коммуникативной цели или отодвигает достижение практической цели на более отдаленную перспективу. Тем не менее в конкретной коммуникативной ситуации цели считаются недостижимыми.

При определении основных сценариев основную сложность представляло то, что часто в аномальной коммуникации присутствуют обе коммуникативные аномалии: коммуникативный дискомфорт и комму-

никативный конфликт. Они могут сменять друг друга, становясь причиной или следствием предыдущей коммуникативной аномалии, что значительно затрудняет процесс определения типа аномальной коммуникации. Однако результат развертывания предлагаемых сценариев остается неизменным.

Не менее сложным оказалось и разделение трех коммуникативных аномалий – коммуникативного дискомфорта, коммуникативного конфликта и коммуникативной неудачи, несмотря на то, что попытки сделать это предпринимались и раньше [см. 4]. Среди основных отличий мы выделили

– различия в значении: столкновение интересов в ходе коммуникативного конфликта, неловкость в состоянии коммуникативного дискомфорта и непонимание как источник коммуникативной неудачи;

– различия в выражении: использование вербальной и/или невербальной агрессии в процессе коммуникативного конфликта, отсутствие агрессии в коммуникативно дискомфортных ситуациях.

Кроме того, мы предположили, что между этими явлениями должны быть различия и в перлокутивном эффекте: манифестируемая естественность существования конфликта в коммуникации подсказала идею о том, что вероятность завершения коммуникации дости-

жением участниками общения своих коммуникативных и практических целей ниже в условиях коммуникативного конфликта и выше в условиях коммуникативного дискомфорта. Однако проведенное исследование опровергло нашу гипотезу. Оказалось, что появление в диалогическом взаимодействии феномена коммуникативного дискомфорта имеет более разрушительные последствия и в целом встречается в коммуникации чаще (54 %), чем коммуникативный конфликт.

Установление еще одного прогнозируемого различия – в воздействии на дальнейшие коммуникативные контакты участников общения – оказалось невозможным, поскольку в данном контексте наиболее важную роль играет человеческий фактор: кто-то чувствует себя в конфликтной коммуникации, как рыба в воде, а для кого-то деструктивным оказывается легкий коммуникативный дискомфорт.

Предлагаемая совокупность вероятных моделей развития аномальной коммуникации не исчерпывается тремя вариантами. В рамках каждого сценария возможно построение разветвленной схемы путей развертывания аномального общения с учетом многочисленных факторов, влияющих на успешность коммуникативного акта.

Библиографический список

1. *Акунин Б.* Пелагия и красный петух: Роман в 2 т. Т. 1. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.
2. *Булгаков М. А.* Белая Гвардия; Мастер и Маргарита: Романы. Мн.: Ураджай, 1988.
3. *Мартынова Е. М.* Аберрации коммуникативного поведения участников диалогического взаимодействия // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Материалы I Международной научно-практ. конф. 13-15 октября 2016, г. Орел. Орел: ОГУ имени И. С. Тургенева, 2016. С. 67-71.
4. *Мартынова Е. М.* Типология явлений коммуникативного дискомфорта в ситуациях диалога: дис... канд. филол. наук. Орел, 2000.
5. *Чехов А. П.* Собрание сочинений в 12-ти томах. Т. 6. М.: Изд-во «Правда», 1985.
6. *Andersen P. A.* When one cannot communicate: A challenge to Motley's traditional communication postulates // *Communication Studies*, 1991. Vol. 42. Pp. 309-325.

References

1. *Akunin B.* Pelagiya and a red rooster. A novel in 2 volumes. Vol. 1. M: Publishing house "AST", 2004.
2. *Bulgakov M. A.* White Guard; Master and Margarita. Mn.: Uradjai, 1988.
3. *Martynova E. M.* Aberrations of interlocutors' communicative behavior // Language. Culture. Communication: study and training. Proceedings of the 1st International scientific conference. Oct. 13-15, 2016. Orel: Orel State University named after I.S. Turgenev, 2016. –Pp. 67-71.
4. *Martynova E. M.* Typology of communicative discomfort phenomena in dialogue: a thesis ... candidate of philology. Orel, 2000.
5. *Chekhov A. P.* Collection of writings in 12 volumes. Vol. 6. M: Publishing house "Pravda", 1985.
6. *Andersen P. A.* When one cannot communicate: A challenge to Motley's traditional communication postulates // *Communication Studies*, 1991. Vol. 42. Pp. 309-325.

МАСАЛОВ А.Е.

бакалавр, кафедра русской литературы XX-XXI веков и истории зарубежной литературы, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

MASALOV A.E.

Bachelor, department of Russian literature of XX-XXI centuries and the history of foreign literature, Orel State University
E-mail: uchkuduk202@gmail.com

МЕТАБОЛА АЛЕКСЕЯ ПАРЩИКОВА

ALEXEI PARSHCHIKOV'S METABOLA

В статье анализируется поэма А. Парщикова «Новогодние строчки» в рамках концепций К. Кедрова и М.Н. Эпштейна, исследуются отношения синкретизма, тождества явлений, образованных посредством метабола.

Ключевые слова: метареализм, метаметафора, метабола, синкретизм, тождество, А. Парщиков, К. Кедров, М.Н. Эпштейн.

In the article the author analyzes A. Parshchikov's poem «The New Year's lines» within the concepts of K. Kedrov and M.N. Epstein and studies the relations of syncretism, identity of the phenomena formed by means of metabola.

Keywords: metarealism, metametaphor, metabola, syncretism, identity, A. Parshchikov, K. Kedrov, M.N. Epstein.

В 1984 году в №1 журнала «Литературная учеба» было опубликовано одно из первых метареалистических произведений – поэма Алексея Парщикова «Новогодние строчки», сопроводительную статью к которой («Метаметафора Алексея Парщикова») написал известный к тому времени критик и поэт Константин Кедров, представивший на суд читателей апологию нового художественного образа – «метаметафоры»: «Такой метафоры раньше не было. Раньше все сравнивали. Поэт как солнце, или как река, или как трамвай. У Парщикова не сравнение, не уподобление. Он и есть все то, о чем пишет. Здесь нет дерева отдельно от земли, земли отдельно от неба, неба отдельно от космоса, космоса отдельно от человека. Это зрение человека вселенной. Это Метаметафора. Метаметафора отличается от метафоры как метagalactica от галактики» [3].

Подключившийся к разработке этой теории критик и литературовед Михаил Эпштейн предложил другой термин для обозначения перехода к восприятию «многомерной реальности»: «Новая поэзия ищет источник света в самом освещаемом предмете, раздвигая изнутри границы его реальности, раскрывая его одновременную и безусловную принадлежность разным мирам. Такой поэтический образ, в котором нет раздвоения на “реальное” и “иллюзорное”, “прямое” и “переносное”, но есть непрерывность перехода от одного к другому, их подлинная взаимопрочастность, мы, в отличие от метафоры, назовем метаболой (древнегреческое “перемещение”, “превращение”, “поворот”» [16, с. 153].

Данная гипотеза изначально не была принята научной общественностью, о чем свидетельствует позиция В. Кулакова, считающего, что метареализм есть «оче-

редная попытка создания эзотерической, сакральной поэтической речи» [8, с. 227]. Однако такая позиция видится необъективной, так как адекватное понимание метареалистической поэзии возможно только при условии анализа именно метаметафорической, или метаболической специфики текстов.

Отсюда целью данной статьи является анализ образной системы поэмы А. Парщикова «Новогодние строчки», учитывающий теоретические взгляды обоих критиков, а также – выявление специфики реализации метабола. Используя терминологию М.Н. Эпштейна и опираясь на его гипотезу о «третьем» тропе, под метаболой в рамках данной работы понимается такой тип тропа, в котором реализуются отношения синкретизма, тождества разнородных элементов, о чем также неоднократно писал и сам Алексей Парщиков [13, с. 28].

В первой части поэмы перед читателем предстают лирический герой, переодетый Дедом Морозом поэт, снегурочка со сточной буквы и «петух на цепочке», за «малую плату» обходящие «народы по ободку разомкнутого циферблата» [11]. Образ петуха, видимо, является реализованной метафорой, символом наступающего года, из чего следует, что поэма или написана в 1981 году¹, или события, легшие в ее основу, о которых упоминает Ю. Арабов [1], происходили именно тогда. Довольно конкретное обозначение хронотопа замыкается контаминацией метафор и метонимий, расширяющими иронический контекст кругового передвижения праздничной «бригады»: «народы» в значении рядовые обитатели предновогодних домов, но в то же время – представители разных этносов, живут в предчувствии и предвкушении приближающегося вместе со стрелка-

ми на «разомкнутом циферблате» застолья, в советской традиции, аннигилирующего время и разрывающего круг привычных смыслов. Не случайно поэтому, что основные образы в этой части обладают дискретностью:

лодка-сегмент отплывает и больше не держит округу.
К Новому Году
часы выходят из корпуса, вьясь горошком по небосводу [11].

В контексте сложившейся традиции понимания метаболы² как синтеза всех способов «словопреобразования в едином метафорическом контексте<...> метафоры *через* метафору, метонимию и сравнение» [15, с. 65], можно говорить о том, что от контаминирующих тропов образная система переходит к метаболическому перебору, взаимопричастности. В центре этой картины оказывается образ «лодки-сегмента» (сегмент — плоская фигура, заключенная между дугой и ее хордой), разрывающий «округу», причем отплытие этой лодки то ли связано с перемещением персонажей, то ли является символом часов, на которых время приближается к двенадцати. Выходящие «из корпуса», они могут обозначать и их крупный план на экране телевизора, и разрушение непрерывного хода времени. Отсюда и сравнительная конструкция «вьясь горошком по небосводу», которая строится по принципу синтеза значений. С одной стороны, вьющиеся по небу подобно растению часы являются суггестивным описанием метареального хода времени, в котором разворачивается действие поэмы. Возможна и иная трактовка данного образа: «горошком по небосводу» могут быть рассыпаны звезды, в каком-то смысле напоминающие горошины, которые становятся, в таком случае, взаимопричастны часам на Спасской башне, отмеряющим метареальное время по движению звезд. Подобные многослойные ассоциации, по мнению П.А. Ковалева, и позволяют определить черты метареалистической поэтики А. Парщикова как «усложненную форму с не менее сложным содержанием, требующим от читателя чрезвычайных усилий для понимания» [7, с. 128].

Таким образом, в первых строках поэмы поэт использует образ окружности, который, вступая в метаболические отношения, символизирует и часы, и время, образуемое циклическими движениями людей и предметов, воспринимающихся уже как элементы метареальности, отраженной в тексте. Конкретная бытовая картина Нового года перерастает в абстрактную и наоборот.

На соединении конкретного и абстрактного, иронического и серьезного строится вся первая часть, причем создается этот синкретизм лирического описания как раз посредством метаболического тождества. Благодаря этому становится возможным сочетание различных образных деталей: уставших персонажей, меняющих «дары на три бутерброда горячих», шампанского, шелестящего «тополиной мерцающей благодатью». Особо примечателен здесь образ мешка, который «хочет отгад-

чика лик перенять». В данном случае специфика образования метаболы заключается в соединении внешнего облика мешка с обликом того, кто получит подарок. Именно поэтому на образном уровне текста выстраивается тождество этих объектов, а сам мешок оказывается изначально похожим «на петуха, на тебя, на меня».

На данный образ обращает внимание и К. Кедров, который пишет: ««Новогодние строчки» А. Парщикова — это мешок игрушек, высыпавшихся и заполняющих собой всю вселенную. Игрушки сотворены людьми, но в то же время они сами как люди. Мир игрушечный — это мир настоящий, ведь играют дети — будущее настоящего мира» [4]. Несмотря на патетичность и некоторую неточность интерпретации «общего контура» произведения, стоит обратить внимание на указание критиком тождества мира игрушек и космоса: первая часть поэмы кончается тем, что «из мешка вываливаются игрушки», и уже во второй части на этом простом факте строится модель синтеза бытового и вселенского:

Хватит кружить самому, передоверим игрушкам
всю беготню, их огласим!

Самодвижки с ключами в спинах, жужжа, объезжая
Новый Иерусалим.

Цацка видит обратную часть Луны, но не нашей, а
еще не возникшей,

объезжая песочницу, цацка беседует с Кришной
[11].

Соединение разговорно-сниженной лексики, обозначающей игрушки («самодвижки», «цацка»), и лексики духовно-религиозной осуществляется за счет метаболического синкретизма, с помощью которого рисуется фантастическая картина «вселенского» хоровода. Стоит отметить здесь образ Луны, «не нашей, а еще не возникшей», с которого начинается мотив многомерности мира:

Будет удвоена наша Галактика, словно пройдя
сквозь волшебную кассу,

если снова сыграть — удвоится снова, во веки веков
и от раза к разу.

Вылезай на свет из угла мешка, каучуковый кипяче-
ный дракон,

вторят очи его двум земным шарам — на одном стою
я, а кто на другом? [11]

Гипербола удваивающейся галактики пересекается с мотивом игры, религиозная идиома «во веки веков» контаминирует с образом каучукового кипяченого дракона, в глазах которого лирический герой видит удвоенный земной шар, и образует метареальную картину многомерного пространства, где уже работает механизм неразличения: «Кто кому брат или немец, сестра и командир, водила или слуга?»

С земным шаром у Парщикова связан еще один образ — вороны, которая «разинув клюв, таким треугольником ловит сферу земную». Стяжение гиперболы

(преувеличение размера клюва) и литоты (преуменьшение объема земного шара) усиливается развитием образа в следующей строке, где «сфера удваивается, и – ворона летит враспынную». Осознанное нарушение грамматики (наречие «враспынную» употребляется только при действии субъекта, выраженного множественным числом) расширяет картину многомерного пространства. Именно внутренне-внешнюю перспективу, отражающую «доломерие Лобачевского» и многомерную реальность, считает признаком метаметафоры К. Кедров [5].

Синтез гиперболы и литоты в следующей строке возвращает читателя в мир игрушек: «Корабль меньше сабли, сабля больше города, все меньше, чем я – куда там Свифт! [11]» Именно на взаимопревращении образов из мира игрушек и вселенной и выстраивается многомерность пространства второй части поэмы, которое в конечном итоге:

Мир делится на человека, а умножается на остальное. Для новых игр
дитя из обломков заплетает вихрь; вихрь намечает жемчужину – стереги:
если ее не склоует петух, станет началом твоей серьги [11].

Особое значение имеет в данном фрагменте образ ребенка, влияющего на пространство, встречающийся в произведениях и других поэтов-метареалистов (например, «Портрет отца» И. Жданова). По-видимому, здесь имеет место синсемия (совмещение нескольких значений многозначного слова в одном употреблении [3]): дитя как один из гостей и дитя как «божественный младенец» [6]. В контексте гиперболы «дитя из обломков заплетает вихрь» можно говорить о доминировании второго значения. Структуру образа вихря, превращающегося в жемчужину, а затем – в «начало серьги», сопоставим со структурой метабола, описанной М.Н. Эпштейном:

И/Р ↔ П ↔ Р/И³
вихрь ↔ жемчужина ↔ серьга⁴

В результате такого образного синтеза вихрь, символизирующий космос, и серьга, отражающая бытовое начало, соединяются посредством жемчужины. Это вполне допустимо в концепции М.Н. Эпштейна: «С точки зрения поэтико-стилистической, метабола целесообразно назвать такой тип тропа, который раскрывал бы сам процесс переноса значений, его промежуточные звенья, то скрытое основание, на котором происходит сближение и уподобление предметов» [16, с. 177]. И действительно, на уровне переноса значений жемчужина связана с серьгой метонимическими отношениями, а с вихрем – метафорическими, и можно было бы назвать данный образ метаморфозой, где происходит превращение во времени, если бы не метаболический контекст, раскрывающий многомерность пространства.

В первой строке третьей части разворачивается ме-

табола «носишь начало времен в ушах», структуру которой можно представить так:

начало времен ↔ носить ↔ уши

Здесь процесс «ношения» определяет взаимопричастность «начала времен» и «ушей», той части человеческого тела, что отвечает за слух и находится в материальном настоящем, но становится сопричастной абстрактному прошлому – «началу времен». Если буквально толковать этот образ, то получим по аналогии с известной поговоркой «носить в голове» («помнить, держать в памяти что-либо» [2, с.139]) «начало времен в голове», то есть – трансцендентную память о прошлом. Получившийся образ можно считать метабола, отсылающей к трансперсональной психологии С. Грофа и важной для развития действия третьей части, в которой и описывается то «начало времен», в котором снова становятся тождественны бытовое и вселенское.

При этом возможна и другая интерпретация – «серьги в ушах», отсюда возникает ассоциативная связь с предыдущим метаболическим образом, «серьгой, сопряженной с вихрем». Следовательно, вихрь, соединяясь с серьгой посредством жемчужины, образует еще и «начало времен», в котором видятся образы-воспоминания о «приручении зверей».

Различие в этих интерпретациях открывает перед читателем многомерный метаболический образ, являющийся результатом синтеза различных тропов и экспрессивных средств и заключающийся в установлении тождества материального, земного мира с космическим.

Далее Парщиков описывает библейский процесс «приручения зверей», которые «вошли в воды потопа», а вышли преображенными:

овца принесла азбуку в бурдюке
от Агнца до Ягненка;

лошадь, словно во льду обожженная,
стройней человека,
апостол движения... [11]

Здесь примечательно упоминание «азбуки животных», которая включает в себя именованные от «А» до «Я» – «от Агнца до Ягненка». Далее поэт использует метаболический образ лошади, «апостола движения», изначально ассоциирующийся с динамикой, но за счет понятия «апостол», приобретающий мифологический оттенок (лошадь ↔ апостол ↔ движение). В данной метаболе лошадь соотносится с евангельским образом и в то же время остается причастна движению, из чего следует вывод о святости этого животного, в чем и выражается тождество материального и идеального. Стоит отметить, что данный образ также контаминирует с оксюморонами «словно во льду обожженная», образуя в то же время суггестивное сравнение с человеком.

Тождество материального и идеального развивается и в последующих строках:

корова – сойдя с околоземной орбиты,
а мыслями – там еще...
свинья ступила на сушу
и придала устойчивость
материкам...

пчела, приближаясь в профиль
к прорези лезвия бритвы,
и страшно, и где она, медоносица?

дельфин – долька моря –
держался еще в отдалении
до создания железного флота;

кошка – живое стекло,
закопченное адом,
выступят мышцы ее то в темных, то в светлых местах [11].

Корова, свинья, пчела, дельфин – животные, явившиеся из вод потопа, вбирающие в себя первоначало, отражают тождественность разных пластов реальности, создавая метареальную картину «начала времен». Образ «метареалистической пчелы» в «прорези лезвия бритвы», который появляется в текстах не только А. Парщикова, но и А. Еременко и И. Жданова, раздвигает привычное понимание пространства. Лирический герой одновременно испытывает страх перед пчелой и ищет ее: «и страшно, и где она, медоносица?» Синкретичные образы отражают синкретичное восприятие святого, подобное раннехристианскому, отразившееся затем в работе религиозных экзистенциалистов, которое заключается в «страхе и трепете» перед трансцендентным [9].

Стоит отметить и образ «дельфин – долька моря» с характерной для метаболы четкой логической структурой (А есть В), благодаря которой отношения синкретизма приобретают более определенный характер. Выпрыгивающий из воды дельфин внешне напоминает изогнутую дольку апельсина, данные лексемы вступают в метафорические отношения, а окказиональное сочетание «долька моря» уподобляет водяной бассейн цитрусовому плоду, но не на вкусовом или цветовом уровне, а на основании структурного обобщения: дельфин, согласно восприятию автора, такая же неотделимая от моря часть, как долька от апельсина. Посредством такого окказионального сочетания становится возможной контаминация метонимии и метафор, посредством которой выстраивается метаболический образ (дельфин ↔ долька ↔ море), то есть промежуточное понятие «долька» здесь выступает в роли медиатора, посредством которого обнаруживается синкретизм дельфина и моря.

Инфернальный образ кошки строится посредством контаминации удвоенной метафоры («живое стекло», «закопченное адом») и натуралистического описания ее внешнего вида: «выступят мышцы ее то в темных, то в светлых местах». Развивая идею о тождественности животного и духовного миров, Парщиков именно кошке отводит функцию психопомпа, осуществляющего связь

с инфернальным пластом бытия. Скорее всего, это связано с христианским мифом о связи кошки с дьяволом, выступающим здесь как средство создания синкретичного образа.

Завершается третья часть поэмы утверждением святости животных:

а собака?
а верблюд?
а курица? –

все святые! [11]

Данный тезис оправдывается логикой метареальности, отраженной в поэме, так как все образы в третьей части в той или иной степени связаны с трансцендентным началом. Стоит отметить, что вся третья часть поэмы построена по принципу «размытого диалога»: утверждение «все святые» является ответом на вопросы, которые мог задать как сам лирический герой самому себе, так и ребенок на новогоднем празднике.

Четвертая часть поэмы «Новогодние строчки», по мнению К. Кедрова [4], – основная. В ней лирическое «я» сменяется на лирическое «ты», отражая связанную с этим концепцию «внутренне-внешнего изображения», о которой уже упоминалось в данной статье. Кроме того, сменяется и объект изображения: описание «все-ленской» метареальности уходит в область интроспекции лирического героя, так как лирическое «ты» здесь является своеобразным способом построения внутреннего диалога:

Вижу: сидишь аккуратный за праздником с твердой
бородкой,

думаешь: мама, где твой смех довоенный, благо
разгадки,

что кому предназначено, азбучный режут арбуз, раз-
дают ломти [11];

Метаболические образы в этой части строятся посредством градации и противопоставления, а образ самого «сочинителя» подвергается критическому переосмыслению:

Вижу, сидишь за столом, а бродил, хмелея от хищ-
ных речуг,

сочинитель, и волосами тянулся к насущному небу,
на цифре рока –

33 – катился во мрак музыкальный, как денежка
веку на око.

Ты был юн и хотел поступить, как твой Боже с гор-
дячками города ...[11]

В этом описании каскад метафор-парафраз контаминирует со сравнениями, противопоставлением настоящего и прошлого лирического героя («сидишь»/«бродил»), что способствует развитию метаболического синтеза, причем получившиеся образы не

сводятся к одной интерпретации. Характерной чертой данной части можно считать описание тождества мира внутреннего и мира реального, так как события, происходящие в данной части, интерпретируются как происходившие и во внешнем, и во внутреннем мире.

В рамках выстраиваемой грации лирического «Я» обнаруживается, что «сочинитель», и он же герой поэмы, страдает нарциссизмом, критической рефлексии которого посвящены следующие строки:

...путавший ножик и зеркало, резавший зеркалом
рыбу, а перед лезвием
хорохорился дольше, чем яблоко будет ржаветь на
разрезах [11].

К. Кедров считает, что эти строчки интерпретируются так: «в нож можно глядеться, как в зеркало, а зеркалом резать; что в конечном итоге зеркало – это срез зрения, а плоскость отражения можно сузить до лезвия ножа, и тогда мир предстанет таким, как видит его Парщиков в поэме» [4].

Примечательно, что нож и зеркало вступают в метаболические отношения посредством «путаницы» лирического героя (нож ↔ путать ↔ зеркало), что можно считать обоснованием синтеза внутреннего и внешнего миров во вселенских образах предыдущих частей. Однако сниженный тон («перед лезвием хорохорился») и упрек в нарциссизме содержат критический оттенок отношения к «сочинителю».

Посредством контаминации тропов и фигур в следующих строках происходит метаболический синтез индивидуального и общего («Каждый из нас от начала вдыхает небесный залог»), что дает основание подвергнуть критическому осмыслению судьбу лирического героя:

этот запас исчезает, и ты, тамада пикников и блесна
любопытства,
ныряешь под остров плавучий на озере, чтоб
освежиться, однако в потемках запутываешься... [11]

Кульминацией развенчивания нарциссизма сочинителя является то, что в конечном итоге «сочинитель» упирается «спиной... в новую твердь», что становится причиной экзистенциальных вопросов:

Что делать? стучать ли ногами? кто – помощь? что
следом грядет?
стать ли деньгами? ли умовладельцем провинции?
лилий?... [11]

Ответом на данные вопросы является в поэме еще один образ-воспоминание – огород, который К. Кедров связывает с кладбищем. [4] В данной части, как и во всей поэме, разрушается привычный единый хронотоп – посредством резких переходов во времени-пространстве, синкретизма внутреннего, внешнего, материального и вселенского, а также – в результате отсутствия четких

временных и пространственных рамок.

Примечательно, что огород, по всей видимости, никак не связан с кладбищем, однако спецификой этого образа является то, что трудно определить, реальный это огород или метафора, метареалистически связанная с такими образами, как «сад жизни» и др. «Исклеванный птицей» огород, для защиты которого сочинитель сооружает специфических пугал, обретает связь с предыдущими строками, что позволяет говорить о метафизическом значении: защита огорода выглядит скорее как защита внутреннего «Я». Однако это только одна из возможных интерпретаций.

Примечательно описание пугал, собранных для защиты огорода. Уже в этом собирательном образе намечается синкретизм внутреннего и внешнего, материального и вселенского, что позволяет говорить об интеграции мира воспоминаний в мир реальный. Сами пугала представлены так:

...Итак, в трех местах огороженной прямоугольной
площадки
были вкопаны рамы для будущих пугал, – для пугала
с едкой пищалкой;
трапециевидного; для шарообразного с частой
трещоткой; и для немого –
пирамидального (план см. на рисунке); без голов
голодала основа.
Голова из гитарного грифа с колками, как ломоносовский
сделан парик,
с флюгером голова, и зияет пропеллер,
чтоб – туманны черты, и голова пик.
Ломоносовец вора шарашит сходством со стеклопелвцем,
славу имущим,
мельничка-флюгер стирает различье меж фасом и
профилем – это гнетуще
для всякого глаза, а пика у третьего пугалы просто
опасна [11].

Метаболические образы пугал, образованные контаминацией стилистически контрастных сравнений («шарашит сходством со стеклопелвцем», «как ломоносовский сделан парик» и т.п.), метафор («зияет пропеллер, чтоб – туманны черты», «мельничка-флюгер стирает различье меж фасом и профилем» и т.п.), а также содержащий отсылку к рисунку, который не прилагается к тексту в издании 2014 года, выстраиваются в весьма неопределенную картину. И даже иллюстрация, которая обнаруживается на сайте памяти А. Парщикова [12], не добавляет ясности.

Однако текст поэмы и не нуждается в логической ясности образов, так как их ассоциативная связь, взаимопричастность материального и вселенского, посредством которых поэт рисует метареальные картины, образуют метаболические отношения, которые и выражают концепцию тождества, обосновывающую право на существование подобной образной системы.

Пятая, заключительная часть поэмы начинается с метаболического описания моря, связанного уже не

с «началом времен», а с миром воспоминаний героя поэмы:

А что такое море? – это свалка велосипедных рулей,
а земля из-под ног укатила,

море – свалка всех словарей, только твердь язык
проглотила [11].

О.И. Северская интерпретирует данный образ так: «Волны блестят, как никель, и по форме действительно напоминают велосипедные рули, а их волнообразное движение – движение велосипеда, и твердь «укатывает» от волны во время отлива, «проглатывая» заодно ее «язык» (а волны, как известно, и напоминают язык по форме, и во время прилива «лижут» берег). Свалка ассоциируется с хаотичным нагромождением волн-рулей, волн-языков (а их шум отражает звуки речи «всех словарей»), но разве после отлива не бывает на берегу настоящей свалки выброшенных морем предметов, среди которых можно найти и руль старого велосипеда, и забытую кем-то на пляже книгу?» [14, с. 41].

Структура этих строк образует своеобразный метареалистический комплекс:

море ↔ свалка ↔ велосипедные рули

море ↔ свалка ↔ словаря

Свалка становится понятием, соединяющим в себе море с велосипедными рулями, море со словарями, однако опора на зрительную характеристику данных образов толкует их односторонне. Ведь возможна и иная интерпретация. Параллелизм получившихся метабол свидетельствует о хаотичности мира, о восприятии автором его как свалки, об утрате «онтологической тверди», осознании, как считает М.Н. Липовецкий, «слабости языка» [10, с. 467].

Именно в такой неопределенной метареальности возможен песок, из которого дети «воздвигнут свои города твердыни» [11]. Специфика данного образа состоит в синкретизме значений: с одной стороны, детям дается песок, чтобы строили будущее, с другой, всем известна детская забава – строить песочные замки. Однако в таком финале возникает оттенок трагизма: образ городов из песка отсылает к библейской притче, в которой человек, не

принимающий истину, уподоблен человеку, построившему дом из песка, который в конечном счете рухнул.

Такой неоднозначный финал может быть связан с биографической основой поэмы. Как вспоминает Ю. Арабов: «Алеша, кажется, вместе с Ольгой Свибловой, работал Дедом Морозом и разносил по квартирам подарки, – была в советское время такая халтурка, когда надеваешь бороду и идешь за мелкие деньги поздравлять несчастных детей. Он тогда был потрясен всем этим, той бедностью и убожеством, с которыми столкнулся в московских домах» [1]. Получается, что финальная строчка, «вот детям песок, пусть воздвигнут свои города-твердыни» [11], города, которые в итоге рухнут, является своеобразным отражением абсурда бытия, в котором как взрослые, так и дети находятся в состоянии нищеты и безысходности.

Выходит, что в поэме Алексея Парщикова «Новогодние строчки» сознательно размывается идейно-тематический пласт. Если в первых трех частях поэт рисует мир, в котором обнаруживается взаимосвязь реального и ирреального, хоровод игрушек и богов, картину «начала времен», то в четвертой части выстраивается внутренний диалог, критическое осмысление своего «я» и своей эпохи, защита огорода как личностного начала, а в пятой описывается хаотичный пейзаж, причем не до конца ясно, это воспоминания или реальный мир: море описывается как свалка, песок как «одежда без пуговиц», и будущее этого мира рисуется катастрофичным, обреченным.

Таким образом, метабол как определяющий метареалистическое письмо троп в творчестве Алексея Парщикова, как утверждают и поддерживающие данную гипотезу ученые, не вытесняет собой другие способы художественной выразительности, а синтезирует их внутри своей структуры, позволяя описать тождество различных пластов бытия. При наблюдаемом в поэме «Новогодние строчки» каскаде образов можно говорить об авторе как об объективном наблюдателе, который как беспристрастно описывает «божественных зверей», так и критически осмысляет и действительность, и собственную личность, что и определяет основную черту поэтики А. Парщикова как «присутствие» [13, с. 17].

Примечания

1. 1981 год – год Петуха по восточному календарю.
2. О.И. Северская, цитируя и К. Кедрова, и М.Н. Эпштейна, все же придерживается понятия «метаметафора», введенного первым из них.
3. Где И/Р – понятия, среди которых трудно выявить исходное и результирующее и между которыми выстраиваются отношения синкретизма, взаимопричастности, посредством промежуточного понятия П.
4. Все элементы метаболического образа представлены в начальной форме.

Библиографический список

1. Арабов Ю. Алексей Парщиков как литературный проект // Комментарий. 2009. № 28 // Читальный зал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1473>
2. Большой словарь русских поговорок / ред. Мокшенок В.М., Никитина Т.Г. М: Олма Медиа Групп, 2007. 784 с.
3. Изотов В.П. Синсемия // Семантика языковых единиц. Ч.1. Памяти А.Ф. Лосева. Лексическая семантика. М.: Альфа, 1994(6). С.68-71.
4. Кедров К. Метаметафора А. Парщикова // Викитека [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_\(Кедров\)](https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метаметафора_Алексея_Парщикова_(Кедров))

5. *Кедров К.* Рождение метафоры / *Кедров К.* Поэтический космос. М.: «Советский Писатель», 1989 // Викитека [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikisource.org/wiki/Рождение_метафоры_\(Кедров,_1989\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Рождение_метафоры_(Кедров,_1989))
6. *Козлова С.М.* «Божественный младенец» в поэзии И. Жданова // *Русская литература в XX века: имена, проблемы, культурный диалог.* Вып. 4: Судьба культуры и образы культуры в поэзии XX века / ред. *Рыбальченко Т.Л.* Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. С. 149-166.
7. *Ковалев П.А.* Постмодернистские течения в русской поэзии и специфика современного литературного процесса. Орел: Изд-во ОГУ, 2013. 243 с.
8. *Кулаков В.* Лирика – это то, что требуется. Поэзия «новой волны» // *Знамя.* 1991. №12. С.222–229.
9. *Кьеркегор С.* Страх и трепет [Пер. с датск. Исаевой Н.В., Исаева С.А.]. М.: Культурная революция, 2010. 488 с.
10. *Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н.* Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы. В 2 т. Т. 2: 1968 1990. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 688 с.
11. *Паршиков А.* Новогодние строчки // *Паршиков А.* Дирижабли. М.: Время, 2014. С. 22-29.
12. *Паршиков А.* Новогодние строчки. 4. // Алексей Паршиков (Сайт памяти поэта) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://parshchikov.ru/novogodnie-strochki/4-novogodnie-strochki>
13. *Паршиков А.* Рай медленного огня. М.: Новое литературное обозрение, 2006. 328 с.
14. *Северская О.И.* «Координатный костяк всей мироколицы»: метафора в современной поэзии // *Русская речь.* 2011. №1. С. 37-42
15. *Северская О.И.* Язык поэтической школы: идиолект, идиостиль, социолект. М.: «Словари.ру», 2007. 126 с.
16. *Эпштейн М.Н.* Постмодерн в русской литературе: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 2005. 495 с.

References

1. *Arabov Yu.* Alexei Parshchikov as literary project // *Comments.* 2009. №28. // Reading hall [Digital resource]. Access mode: <http://reading-hall.ru/publication.php?id=1473>
2. Big dictionary of the Russian sayings / ed. Mokiyeenko V.M., Nikitina T.G. M.: Olma media group, 2007. 784 p.
3. *Izotov V.P.* Sinsemy//Semantics of language units. Ch.I. A.F.Losev's memories. Lexical semantics. M: Alpha, 1994. Pp. 68-71.
4. *Kedrov K.* Alexei Parshchikov's metaphor // Wikiteka [Digital resource]. Access mode: [https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метафора_Алексея_Паршикова_\(Кедров\)](https://ru.m.wikisource.org/wiki/Метафора_Алексея_Паршикова_(Кедров))
5. *Kedrov K.* The birth of metaphor // Wikiteka [Digital resource]. Access mode: [https://ru.wikisource.org/wiki/Рождение_метафоры_\(Кедров,_1989\)](https://ru.wikisource.org/wiki/Рождение_метафоры_(Кедров,_1989))
6. *Kozlova S.M.* "Divine child" in I. Zhdanov's poetry // *The Russian literature in the XX centuries: names, problems, cultural dialogue.* Issue 4: Destiny of culture and images of culture in poetry of the XX century / Ed. Rybalchenko T.L. Tomsk: Publishing house of TSU. Pp. 149-166.
7. *Kovalev P.A.* Postmodernism streams in the Russian poetry and specifics of modern literary process. Oryol: Publishing house of OSU, 2013. 243 p.
8. *Kulakov V.* Lyrics is what is required. Poetry of the «New Wave» // *Znamya.* 1991. №12. Pp. 222–229.
9. *Kierkegaard S.* Fear and Trembling [the translation from Danish by Isaeva N.V., Isaev S.A.]. M.: Cultural revolution, 2010. 488 p.
10. *Leyderman N.L., Lipovetsky M.N.* Modern Russian literature: 1950 1990th years. In 2 vol. Vol. 2: 1968 1990. M.: Publishing center «Academy», 2003. 688 p.
11. *Parshchikov A.* The New Year's lines / Parshchikov A. Airships. M.: Vremya, 2014. Pp. 22-29.
12. *Parshchikov A.* The New Year's lines. 4. // Alexei Parshchikov (Website of memory of the poet) [Digital resource]. Access mode: <http://parshchikov.ru/novogodnie-strochki/4-novogodnie-strochki>
13. *Parshchikov A.* Paradise of slow fire. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2006 328 p.
14. *Severskaia O.I.* «Coordinate frame of all mirokolitsa»: metaphor in modern poetry // *The Russian speech.* 2011. №1. Pp. 37-42.
15. *Severskaia O.I.* Language of poetic school: idiolect, idiostyle, sociolect. M.: «Slovari.ru», 2007. 126 p.
16. *Epstein M.N.* Postmodern in Russian literature. M.: High school, 2005. 495 p.

НИЧИПОРОВ И.Б.

доктор филологических наук, профессор, кафедра истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова
E-mail: il-boris@yandex.ru

NICHIPOROV I.B.

doctor of philological Sciences, Professor, Department of history of modern Russian literature and the modern literary process, Lomonosov Moscow State University
E-mail: il-boris@yandex.ru

СОВРЕМЕННОСТЬ И РЕВОЛЮЦИЯ В ПУБЛИЦИСТИКЕ А. БЛОКА

MODERNITY AND THE REVOLUTION IN A.BLOK'S ARTICLES

В статье предпринят комплексный анализ литературоведческой, культурфилософской и религиозной проблематики публицистики А. Блока. Главное внимание уделено категориям современности и революции – центральным в сознании Блока.

Ключевые слова: современность, революция, литература, культура, цивилизация, гуманизм, христианство.

The article presents the complex analysis of literary, cultural and philosophical and religious perspectives of A. Blok's journalism. The main attention is paid to the categories of modernity and revolution which are central in Blok's consciousness.

Keywords: modernity, revolution, literature, culture, civilization, humanity, Christianity.

В многожанровой публицистике и литературно-критической прозе А. Блока современность постигается как духовно-нравственная, религиозная, социокультурная проблема. Его публицистические выступления, обзорные и проблемные статьи, литературно-критические очерки, рецензии явили симбиоз аналитического и образного, мистического мышления и через приближение к различным художественным мирам выводили к прозрению импульсов и болезней современного общественного и культурного сознания. Подобное диагностирование, постепенно находившее воплощение и в блоковском поэтическом опыте, в его публицистике активизировалось именно в периоды революционных потрясений – в 1905 – 1908 гг., а затем в 1918 – 1920 гг., ибо уже первая революция «обнажила для Блока дисгармоничную, катастрофическую природу бытия» [1, с. 105].

В ранних работах Блока *самопознание и познание современности складываются из мозаики частных литературно-критических характеристик*. В статье «Безвременье» (1906) он вглядывается в рассказ Л. Андреева «Ангелочек», различая в нем мотивы «Мальчика у Христа на елке» Достоевского, проникается ритмами стихотворений А. Белого, где «пляшет Россия под звуки длинной и унылой песни о безбытности, о протекающих мигах, о пробегающих полосатых верстах»¹, прослеживает сгущение трагедийного мироощущения в литературе XIX в.: «Гоголь и Лермонтов

бессознательно и невоплощенно касаются крылами к вечной гармонии и летят прочь, горя, но не сгорая. Достоевский, как падающая звезда, пролетает в легучих туманах Гоголя и Лермонтова; он хочет преобразить несбыточное, превратить его в бытие, и за это венчается страданием». «Смерч, разразившийся в душе писателя» заставляет расслышать «ноту безумия», которая зарождается в литературе и вырывается из нее в эмпирическую реальность: «Это – нота, тянущаяся сквозь всю русскую литературу XIX века, ставшая к концу его только надорванной, пронзительней и потому — слышнее. В ней звучит безмерное отчаянье, потому что в ней причина розни писателей и публики, в ней выражает писатель свой страх за безумие себя и мира...» В гротескно-фантастических отсветах миров Гоголя, Достоевского, Андреева, Белого, Э. По вызревает интуиция лирического «мы» блоковских статей о том, что и «наша действительность проходит в красном свете. Дни все громче от криков, от машущих красных флагов; вечером город, задремавший на минуту, окровавлен зарей»; что революционная современность отмечена болезненной обнаженностью внутреннего существа человека, сиющегося противостоять всевозможным маскам и профанациям: «Мы живем в эпоху распахнувшихся на площадь дверей, отпылавших очагов, потухших окон... Смерть зовет взглянуть на свои обнаженные язвы и хочется промозгло, как будто вдали тревожно бьют в барабан... Зажженные со всех концов, мы кружимся в воздухе, как несчастные маски, застигнутые врасплох мстительным шутком у Эдгара По. Но мы, дети своего века, боремся с этим головокружением. Какая-то дьявольская живучесть помогает нам гореть и не сгорать».

¹ Тексты статей А.Блока цитируются по: http://royallib.com/book/blok_aleksandr/tom_5_oчерki_stati_rechi.html ; http://royallib.com/book/blok_aleksandr/tom_6_poslednie_dni_imperatorskoy_vlasti_stati.html

Индивидуальное переживание образов и идей текущей литературы преломляется у Блока в оптике ее «коллективного» прочтения, что побуждает ощутить сопричастность деятельности даже субъективно неблизких для поэта-символиста «знаниевцев», которые «работают над одной большой темой – русской революцией» («О реалистах», 1907); различить в образных построениях автора «Иуды Искарота», «Жизни Человека», «Царя Голода» «трепет нашего рокового времени... накануне “великого бунта”», страдание «тем же великим неверием, каким страдаем все мы», балансирование «на границе трагедии, которой ждем и по которой томимся все мы» («О реалистах», «О театре», 1908); с горечью признаться в том, что «Передонов – это каждый из нас²... в каждом из нас есть передоновщина, и уездное захолустье, окружающее и пожирающее Передонова, есть нас всех окружающая действительность, наш мир, в котором мы бродим, как бродит Передонов вдоль пыльных заборов и в море крапивы» («О реалистах»).

Панорамное видение порубежной эпохи передается Блоком на языке антиномий, через наложение апокалиптической перспективы – и упований на преобразующую энергию обновленной «музыкальным» духом культуры («Та действительно великая, действительно мучительная, действительно переходная эпоха, в которую мы живем, лишает нас всех очарований, и на всех перекрестках подстерегает нас какая-то густая мгла, какое-то далекое багровое зарево событий, которых мы все страстно ждем, которых боимся, на которые надеемся» – «О театре»). *Облик современности проецируется на закономерности эстетического развития*, вследствие чего жанровые процессы в литературе начала века насыщаются антропологическим и историософским смыслом: «Запечатлеть современные сомнения, противоречия, шатание пьяных умов и брожение праздных сил способна только одна гибкая, лукавая, коварная лирика... Брызги этих лирических струек полетели всюду... Самый воздух напоен лирикой» («О драме», 1907).

Антропологический вектор в диагностировании язв современности сопрягается у Блока с рефлексией о поразившей «самых чутких детей нашего века» «болезни индивидуализма», отчуждения от бытия, о «приступах изнурительного смеха, который начинается с дьявольски-издевательской, провокаторской улыбки, кончается – буйством и кощунством» («Ирония», 1908). Индивидуалистический крен новейшей культуры чреват, по Блоку, «разрывом между Россией и интеллигенцией», гибельным самоощущением «на фоне зарева, на легком, кружевном аэроплане», лишь на короткое время оторвавшемся от «громыхающей и огнедышащей горы, по которой за тучами пепла ползут, освобождаясь, ручьи раскаленной лавы» («Стихия и культура», 1908). Однако именно из недр личностного, обогащенного мистическим чувством опыта рождаются откровения о хрупкости впавшей в «сон и хмель» культуры «перед лицом разбушевавшейся стихии», о том, как незримым

образом «высверлены аккуратные трещины между человеком и природой, между отдельными людьми и, наконец, в каждом человеке разлучены душа и тело, разум и воля»; как «в сердце нашем уже отклонилась стрелка сейсмографа... В сердцах людей последних поколений залегло неотступное чувство... болезни, тревоги, катастрофы, разрыва» («Стихия и культура»).

Поиски противовесов кризисному состоянию мира связывались Блоком не только с «преодолением отчуждения от национальной народной жизни» [1, с. 116], «поворотом к традициям русской демократической эстетики» [1, с. 117] и «критикой элитарной замкнутости современного искусства» [1, с. 117], но и с *оживлением религиозного чувства*. В «Литературных итогах 1907 года» он с досадой отозвался о религиозно-философских собраниях начала века, в немалой степени профанировавших, с его точки зрения, искание Бога, и «от противного» выразил собственное понимание желанного для себя богообщения: «Но ведь они говорят о Боге, о том, о чем можно только плакать одному, шептать вдвоем, а они занимаются этим при обилии электрического света; и это – тоже потеря стыда, потеря реальности; лучше бы никогда ничем не интересовались и никакими «религиозными сомнениями» не мучались, если не умеют молчать и так смертельно любят соборно сплетничать о Боге». Не удовлетворяясь новейшими формами интеллектуального, богемного «богоискательства», Блок в статье «Поэзия заговоров и заклинаний» (1906) обращается к архаическим пластам религиозного опыта, усматривает в древних заговорах осуществление «религиозного союза» красоты и пользы, в определенном смысле – эстетики и этики. Поворот раздробленного современного сознания к цельному мировидению «древней души» может таить в себе не только преодоление тупиков индивидуалистического творчества, но и *высшее оправдание искусства*: «Раз красота совпадает с пользой в первобытном сознании, ясно, что это не наша красота и не наша польза. Наша красота робка и уединенна, наша польза жестка и груба. Наша индивидуальная поэзия – только слово, и, не спрашиваясь его советов, мы рядом, но не заодно с нею, делаем пресловутые полезные дела. Первобытная гармония согласует эти слова и дела; слова становятся действием. Сила, устрояющая их согласие, – творческая сила ритма».

Превозмогание символистского двоемирия, расщепленности эстетической и эмпирической сфер бытия не сводится у Блока к перспективам развития искусства, но становится и *духовно-нравственным целеполаганием*: «И, может быть, вся наша борьба есть *борьба за цельность жизни, против двойственности эстетики*. Это – как бы новое «разрушение эстетики». И в этой борьбе терзает нас новое, быть может, самое глубокое, противоречие: *мука о красоте*. Ведь жизнь – красота. Как бы, «разрушая» эстетику, сокрушая двойственность, не убить и красоту – жизнь, цельность, силу, могущество. Вихрь чувств, мыслей, движений вдохновения, страсти, бессилия, отчаянья: где добро и где зло?».

Религиозная доминанта в блоковской концепции

2 Здесь и далее курсив в цитатах принадлежит А.Блоку.

творчества обусловлена настоящей потребностью приблизиться к постижению сверхличностных импульсов и ориентиров творческого процесса. В статье «Душа писателя» (1909) составляющие сокровенной жизни художника – «чувство пути», «подземный рост души», «внутренний «такт» писателя, его ритм» – обретают ценность именно в его прорыве за пределы индивидуального опыта, в жажде «услышать вздох всеобщей души», пребывать в «неустанном напряжении внутреннего слуха, прислушивании как бы к отдаленной музыке». В образном мире статьи «Три вопроса» (1908) звучание этой «отдаленной музыки» в большей степени персонифицировано и ассоциируется с «голосом долга», Божественным и одновременно «общественным» императивом, позволяющим не сбиться с пути в такие «переходные, ночные эпохи, как наша», ибо «в сознании долга, великой ответственности и связи с народом и обществом, которое произвело его, художник находит силу ритмически идти единственно необходимым путем. Это – самый опасный, самый узкий, но и самый прямой путь... Здесь только можно узнать, руководит ли художником долг — единственное проявление ритма души человеческой в наши безрадостные и трудные дни... Голос долга влечет к трагическому очищению. Может быть, на высотах будущей трагедии новая душа познает единство прекрасного и должного, красоты и пользы, так, как некогда душа познала это единство в широтах древней народной песни».

Склонность к эстетизированному, отвлеченно-безличному видению Божественного начала, ассоциирующегося в разных контекстах с «голосом долга», «древней душой», «отдаленной музыкой», решающим образом повлияла на блоковскую мистику революции, которая в его публицистике 1910-х гг. составит квинтэссенцию «потока мыслей и предчувствий» о России и современной цивилизации («Интеллигенция и революция», 1918).

Еще в 1910 г. мистическая трактовка социальных потрясений выражена Блоком в размышлениях о том, что революция «совершалась не только в этом, но и в иных мирах... Мы пережили безумие иных миров... То же произошло ведь и с народной душой» («О современном состоянии русского символизма»). В работах 1918 – 1920 гг. на фоне сквозных призывов к требуемому революцией напряжению нравственного и эстетического чувства, к тому, что «все мы в эту роковую минуту истории должны быть в постоянном стремлении и порыве» («Что надо запомнить об Аполлоне Григорьеве», 1918), к тому, чтобы «слушать ту музыку, которой гремит “разорванный ветром воздух”», чтобы проникнуться тем, как в приобщении к революционной стихии, что «сродни природе», «смертельная усталость сменяется животной бодростью» («Интеллигенция и революция»), – примечательна, хотя и исторически небесспорна постановка вопроса об общей ответственности Церкви, «интеллигенции и народа» за прошлую жизнь, в значительной степени произрастившую из себя нынешнее революционное варварство: «Почему дырявят древний

собор? – Потому, что сто лет здесь ожиревший поп, икая, брал взятки и торговал водкой. Почему гадят в любезных сердцу барских усадьбах? – Потому, что там насиловали и пороли девок: не у того барина, так у соседа. Почему валят столетние парки? – Потому, что сто лет под их развесистыми липами и кленами господ показывали свою власть: тыкали в нос нищему – мощной, а дураку – образованностью. Все так... Замалчивать этого нет возможности; а все, однако, замалчивают. Я не сомневаюсь ни в чем личном благородстве, ни в чьей личной скорби; но ведь за прошлое – отвечаем мы? Мы – звенья единой цепи».

Симптоматичной для поколения творческой интеллигенции начала века стала попытка революционной «реинтерпретации» христианства, нашедшая выражение в статьях Блока 1918 – 1920 гг. Содрогание от того, как «дырявят древний собор», выводит к радикальному противопоставлению личности Христа, «установившего равенство людей» («Искусство и революция», 1918), и христианского учения, «которое потушило религиозный огонь и вошло в соглашение с лицемерной цивилизацией» и в значительной мере приблизило революцию, которая «разрушит многовековую ложь цивилизации» и «возвратит людям всю полноту свободного искусства». В «Исповеди язычника» (1918) великопостная зарисовка весны 1918 г. наполнена апокалиптическим переживанием того, что с крушением имперской цивилизации и «Церковь умерла, а храм стал продолжением улицы. Двери открыты, посредине лежит мертвый Христос. Вокруг толпятся и шепчутся богомолки в мужских и женских платьях». При этом революция знаменует, по Блоку, религиозный разворот, парадоксальным образом обостряет в нем самом притяжение к обезлюдившей церкви и даже желание покаянного обновления: «И я тоже ходил когда-то в церковь. Правда, я выбирал время, когда церковь пуста, потому что обидно и оскорбительно присутствовать при звероголосовании нестриженных и озабоченных наживой людей. Но в пустой церкви мне удавалось иногда найти то, чего я напрасно искал в мире. Теперь нет больше и пустой церкви. Я очень давно не исповедался, а мне надо исповедаться. Одно из благодеяний революции заключается в том, что она пробуждает к жизни всего человека, если он идет к ней навстречу, она напрягает все его силы и открывает те пропасти сознания, которые были крепко закрыты».

Публицистические выступления Блока революционных лет наполнены уверениями в том, что в наступившую эпоху «смысл человеческой жизни заключается в беспокойстве и тревоге» («Искусство и революция»), что «та цивилизация, та государственность, та религия умерли» («Что сейчас делать?..», 1918), а перед «лицом мирового переворота», обусловившего «глубину изменения в мире социальном, в мире духовном и в мире физическом» («Владимир Соловьев и наши дни», 1920), индивидуальное, творческое и общественное сознание обретает религиозное оправдание. В статье «Катилина» (1918) складывается миф о Катилине как римском «большевике», стихийном «революционере»

в тронутый распад империи, который «поднял знамя вооруженного восстания в Риме за 60 лет до рождения Иисуса Христа». В блоковской концепции роковое для языческого Рима революционное «сеяние ветра» набирало силу в судьбе Катилины и стало необратимым после пришествия Христа – «вестника нового мира»: «Когда родился Христос, перестало биться сердце Рима. Организм монархии был так громаден, что потребовались века для того, чтобы все члены этого тела перестали судорожно двигаться; на периферии почти никто не знал о том, что совершилось в центре. Знали об этом только люди в катакомбах». Сопряженное с личностью Христа дыхание иного Царства, переживание обреченности всякого земного могущества, неминуемого распада самой мощной человеческой империи вызывает у Блока творческое прозрение того, «весь крестный путь русской духовной жизни проходит сквозь наше сердце, горит в нашей крови» («О списке русских авторов», 1919), что «в поэтическом ощущении мира нет разрыва между личным и общим; чем более чуток поэт, тем неразрывнее ощущает он «свое» и «не свое»; поэтому, в эпохи бурь и тревог, нежнейшие и интимнейшие стремления души поэта также преисполняются бурей и тревогой» («Катилина»).

Революционные интенции в мировой истории и современности связываются Блоком то с противопоставленным обезличивающей цивилизации торжеством личностного начала – во Христе, Катилине, рождающемся «человеке-артисте», то с апологией безликих

«варварских масс», которые крепнут «в вихре революций духовных, политических, социальных, имеющих космические соответствия», выступают «бессознательными хранителями культуры» («Крушение гуманизма», 1919) и своим стремительным выдвиганием на арену истории свидетельствуют о том, что «во всем мире прозвучал колокол антигуманизма... мир омывается, сбрасывая с себя одежды гуманистической цивилизации» («Гейне в России», 1919). И все же в итоговой речи «О назначении поэта» (1921) трагедийное звучание темы творческой личности, чья «тайная свобода» уничтожается, чьи «покой и волю тоже отнимают», заключает в себе пророчество о судьбе всей культуры: «Слабел Пушкин – слабела с ним вместе и культура его поры... Пушкин умер... С ним умирала его культура».

Создававшиеся на протяжении полутора десятилетий публицистические работы А.Блока явились актом творческого, социокультурного, религиозного самознания художника рубежа столетий и вместили объемный диапазон духовной жизни предреволюционной и революционной поры. Проницательная и многоаспектная диагностика современности соединилась у Блока с комплексом литературно-критических наблюдений, с построением мифа о противоборстве культуры и цивилизации, о революции и музыкальных шумах «в голосах варварских масс» и вместе с тем с возрастающим интересом к личности Христа, поиском религиозных оснований личностного бытия и исторического процесса.

Библиографический список

1. Магомедова Д.М. Александр Блок // Русская литература рубежа веков (1890-е – начало 1920-х годов). Книга 2. ИМЛИ РАН. М., Наследие, 2001. С.89 – 143.

References

1. Magomedova D.M. Alexander Blok // Russian literature of the turn of the centuries (1890s – beginning of 1920s). Book 2. IMLI RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES. M., And Heritage, 2001. Pp. 89 – 143.
-
-

ОБОЛЕНСКИЙ В.Б.

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и культурологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

OBOLENSKY V.B.

Candidate of Philosophical Sciences, Associate professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Orel state University

ОСНОВНОЙ ВОПРОС ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

THE BASIC QUESTION OF PHILOSOPHY OF LANGUAGE: PROBLEM SETTING

Основным вопросом философии языка является проблема соотношения языка и мышления. Существуют разные подходы к её решению: 1) язык и мышление тождественны; 2) язык и мышление абсолютно не связаны друг с другом и 3) язык и мышление едины. По мнению автора, разрешить данную проблему – значит ответить на вопрос: мысль выражается языком или мысль совершается в языке?

Ключевые слова: философия науки, язык, мышление, языковое мышление, дисциплинарный статус языка.

The main question of philosophy of language is the problem of the relation of the language and thought. There are different approaches to its solution: 1) the language and thought are identical; 2) the language and thinking are completely unrelated to each other, and 3) the language and thought are one. To the author's opinion, to solve this problem means to answer the question: is the thought expressed by the language or is the thought performed in the language?

Keywords: philosophy of science, language, reasoning, linguistic reasoning, disciplinary status of the language.

Основным вопросом философии языка является проблема соотношения языка и мышления. В ней можно выделить две стороны: 1) какова сущность языка: материален он или идеален? 2) как относится мышление к языку: связаны ли язык и мышление между собой и если «да», то какова форма (способ) этой связи?

На вопрос о сущности (природе) языка в философии и науке даются по меньшей мере три различных ответа. Одни исследователи, относят язык к материальным образованиям. Так известный лингвист А.И. Смирницкий полагает, что звуковая материя принадлежит самому языку, а не только речи, и что язык содержится в речи, как металл в руде.

Другие учение понимают язык как идеальное явление. Например, швейцарский языковед Ф. де Соссюру считает язык полностью («насквозь») психичным. По Соссюру конкретные языковые сущности не даны нам непосредственно в наблюдении. Надо стараться их уловить, понять и лишь тогда мы соприкоснемся с реальностью; материальна и субстанциональна лишь речь, язык же есть форма, а не субстанция; язык подобен правилам шахматной игры, а речь – их реализации в каждой конкретной партии.

Третья группа специалистов занимает компромиссную (промежуточную) позицию во взглядах на природу языка: они трактуют язык как материально; идеальный феномен. Так, по мнению А.А. Леонтьева, язык идеален в виртуальном аспекте, т.е. в потенции, возможности, и материально – идеален в аспекте актуальном, т.е. в действительности, в своей реализации. А.А. Леонтьев предостерегает от смешения двух различных проблем проблемы объективности, реальности языка (и других

аналогичных образований) и проблемы материальности, «субстанциональности» языка. Объективность, реальность языка сомнений не вызывает: язык – не система речевых навыков и не чистый «конструкт», существующий лишь в голове лингвиста. Вместе с тем нельзя принимать реальность за материальность, функциональную самостоятельность – за субстанциональность¹. А ведь некоторые философы и лингвисты видят идеализм везде где нет прямого упоминания материи.

Необходимо также различать понятия, субстанции и субстрата – в том числе применительно к языку.

Материальные компоненты языка являются субстратом, а не субстанцией. Субстрат языка физиологический и вообще биологический компонент языковой способности принципиально чужд природе языка. Подлинной субстанцией языка является общественный процесс.

Итак, сегодняшний уровень знаний о языке еще не дает нам возможности однозначно и категорически определить природу /сущность/ языка. Тем не менее ясно уже сейчас, что субстрат языка – физический (поток движущегося воздуха при говорении и графические значки различной конфигурации при письме), субстанция же языка социальна (язык является одним из важнейших элементов социальной реальности).

Вторая сторона основного вопроса философии языка и мышления представляет собой вопрос о связи языка и мышления и о способе (типе, форме) этой связи. Рассматриваемая проблема – одна из древнейших, но она все еще остается остро дискуссионной как

¹ См.: Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. С.21.

в философии, так и в лингвистике, логике и психологии. Существуют три основных взгляда эту проблему: 1) мышление и язык (речь) тождественны (мышление есть беззвучная речь); 2) мышление и язык (речь) абсолютно не связаны друг с другом, либо эта связь имеет чисто внешний характер (речь есть наружная оболочка мысли); 3) мышление и язык (речь) находятся в единстве, исключая как их раздельное существование, так и тождественность («язык есть непосредственная действительность мысли» (К. Маркс)).

Первая точка зрения находит выражение в бихевиоризме (от англ. behavior поведение) – одном из направлений в психологии. Так, основатель этой школы Джон Б. Уотсон писал: «Мышление является просто речью, но речью при скрытых мускульных движениях». 2 Но если язык и мышление тождественны, тогда, очевидно, перестает существовать и сама проблема их взаимоотношения.

Выражением второго взгляда на соотношение языка и мышления являются различные теории «чистого» мышления, разрывающие мышление и язык. Представители этого направления – Ф. Бенекке, Е. Дюринг, члены Вюрцбургской школы – полагают, что мышление осуществляется без посредства языка; более того, по их мнению, язык лишь препятствует мышлению, затрудняет его, так как мысли, понятия «спотыкаются» о слова. Иронически к этой точке зрения относился Ф. Энгельс. Критикуя Дюринга, он писал, что если бы мышление действительно не было бы связано с языком, то тогда «истинными мыслителями» следовало бы признать животных, у которых язык отсутствует. Но ведь именно по причине отсутствия языка животные не могут мыслить.

Третья концепция соотношения языка и мышления принадлежит основоположникам марксистской философии. Она нашла развитие в работах советских философов и лингвистов. Согласно данной точке зрения язык и мышление едины, но не тождественны; причем это единство характеризуется как а) неразрывное (нет языка без мышления, как нет и мышления без языка)³, б) органическое (т.е. сложное переплетение их связей, а не простое, механическое соединение) и в) диалектическое (т.е. противоречивое и развивающееся).

«Муки слова» потому и имеют место, мысль потому так трудно идет в слова, что категории языка и категории мышления не совпадают. Знание в абстрактной форме может существовать лишь опираясь на материальную базу знаков. Это означает, что мышление, идеальное, абстракция для своего существования и осуществления нуждаются в объективизации, т.е. в языковой школе формы, знаковой выражении. Вместе с тем мышление не тождественно языку, а идеальное – материальному. Как писал К. Маркс: «...идеи не превращаются в язык таким

образом, чтобы при этом исчезло их своеобразие».⁴

Не подвергая сомнению положение о единстве языка и мышления, можно спорить о формах и способе их связи, их единства. Одни философы говорят о языке и мышлении, а другие о языковом мышлении. За терминологическими расхождениями просматривается различный подход к самой проблеме, дело в том, что конкретно проблема языка и мышления может быть сформулирована так: мысль выражается при помощи языка или же мысль выражается в языке? Или (что то же): мысль выражается языком или же мысль совершается в языке? Сторонники первой точки зрения формулируют проблему как соотношение языка и мышления; приверженцы второй концепции говорят о языковом мышлении.

Философы, считающие, что мысли выражаются при помощи языка, фактически понимают язык как орудие мышления (познания). Речь об этом у нас шла в разделе о познавательной («мыслительной») функции языка. В то же время ряд лингвистов, психологов и философов смотрят на проблему под несколько иным углом зрения, полагая, что мысль не столько выражается языком, сколько совершается в языке. Так, согласно Л. Витгенштейну, «язык не может изображать то, что само отражается в языке. Мы не можем выразить языком то, что само отражается в языке».⁵ Данная точка зрения близка концепции языка позднего Хайдеггера, согласно которой язык не есть орудие, одна из способностей человека; язык – это «дом бытия», которое изначально живет и раскрывается прежде всего в языке, так что не человек говорит, а язык говорит человеку и «человеком».⁶ Г.В. Колшанский также полагает, что «выражение мышления с помощью языка не есть какая-либо функция языка, а есть сама природа языка, его сущность».⁷

Согласно А.А. Потебне, мысль не только завершается, но и совершается в языке. Л.С. Выготский идет еще дальше, считая, что мысль не выражается словами, мысль формируется в словах. По-видимому, в основе этого спора о том, является язык орудием мышления или нет, лежит недостаточно четкое различие двух моментов: того, что мы делаем с помощью языка и того, что закрепилось в самом языке. Ведь когда мы пользуемся языком как орудием мышления, т.е. мыслим при помощи языка, то мы не осознаем отдельные языковые элементы. Наше внимание (сознание) направлено на то, что сказать, а не то, как сказать (т.е. при помощи каких средств). Когда же мы обращаем внимание на нашу речь (т.е. думаем не о том, что сказать, а о том, как мы говорим), то мы обязательно отвлекаемся от той мысли,

2 Джон Б. Уотсон. Бихевиоризм. /Статья, написанная автором для ЮСЭ М.. 1930. - т.6.

3 Здесь под языком имеется ввиду не только естественный, национальный язык, но и любая семиотическая система.

4 Архив Маркса и Энгельса. Партиздат ЦК ВКП(б), 19835. т.IV. с. 99

5 Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. М. Иностранная литература, 1958. Парадокс 4.121

6 Цит. По: Попов Ю. Язык - В кн.: Философская энциклопедия. М.,1970. т.5. с. 609

7 Колшанский Г. В. О функции языка. - В кн.: Иностранные языки в высшей школе. Тематический сборник. Выпуск II. Росвузиздат, 1963. - с.4.

которую высказываем; мы как бы «анатомируем» речь, в какой-то степени умерщвляя при этом мысль. Как сказал А. Шопенгауэр: «Мысль умирает, когда она облачается в слова».

Очевидно, диалектическое разрешение проблемы языка и мышления должно состоять в синтезе обоих подходов. Трудность же заключается в том, чтобы выразить эту диалектическую связь языка и мышления в логике понятий.

ПАНКРАТОВА Т.Б.

соискатель ученой степени кандидата филологических наук, кафедра новейшей русской литературы, Литературный институт имени А.М. Горького
E-mail: Terraincognita-825@yandex.ru

PANKRATOVA T. B.

The applicant of an academic degree of Candidate of Philology, Department of the latest Russian literature, Literary institute of name A.M. Gorky
E-mail: Terraincognita-825@yandex.ru

ВОЕННАЯ ПРОЗА В.А. КУРОЧКИНА

MILITARY PROSE OF V.A. KUROCHKIN

Виктор Александрович Курочкин принадлежит к поколению писателей фронтовиков, является одним из ярких представителей «лейтенантской прозы». Его повести и рассказы не были обойдены вниманием критики, но тем не менее его творчество практически не исследовано, так как в советские годы он нередко шел против линии партии и всегда оставался верен своим взглядам, не соглашаясь на компромиссы, поэтому его старались не печатать и не замечать. Однако его творчество давно и прочно вошло в художественное наследие писателей-фронтовиков. В статье рассматривается военная проза Виктора Александровича Курочкина в контексте творчества писателей его поколения, роль его произведений в литературном процессе и в «военной прозе», выявляются их особенности и новаторство. Рассматриваются стилистические приемы и межтекстовые связи его произведений о войне, в том числе и малоизвестных военных произведениях писателя, что расширяет представление о его творчестве. В статье обосновывается значимость и оригинальность военной прозы Виктора Курочкина.

Ключевые слова: Виктор Александрович Курочкин, произведения о войне, писатели фронтового поколения, «лейтенантская проза», образ героя, юмор в произведениях о войне, дети и юноши на войне, подвиг, сила духа, победа.

Victor Aleksandrovich Kurochkin belongs to generation of writers of veterans, and is one of bright representatives of «lieutenant prose». His stories and shot stories haven't been ignored critics, but nevertheless his creativity is almost not investigated as in the Soviet years he quite often went against the line of party and always remained is faithful to the views, without agreeing to compromises therefore he was tried not to be printed and not to be noticed. However, his creativity was also strongly included long ago into art heritage of writers-veterans. The article considers the military prose of Victor Aleksandrovich Kurochkin in the context of works of writers of his generation, a role of his works in literary process and in «military prose», their features and innovation come to light. Stylistic receptions and intertext communications of his works about war including in little-known military works of the writer that expands idea of his creativity are considered. The importance and originality of military prose of Victor Kurochkin is proved in the article.

Keywords: Victor Aleksandrovich Kurochkin, works about war, writers of front generation, lieutenant prose, a human image of the hero, humour in works about war, children and young men in the war, origin of a feat, strength of mind, a victory.

Творчество Виктора Александровича Курочкина давно и прочно вошло в художественное наследие писателей-фронтовиков. Его повести и рассказы не были обойдены вниманием критики. О нем написана книга С. Панферова «Земля и небо Виктора Курочкина: Литературный портрет в интерьере из четырех повестей». Ему посвящены статьи Р. Мессер, Г. Горышина, В. Конецкого, Г. Нестеровой-Курочкиной, П. Басинского, С. Федякина и других. Его книги рассматривали в своих рецензиях В. Кожин, С. Орлов, В. Дягелев, Ю. Манн и многие другие. При этом до сих пор не было обобщающей исследовательской работы, хотя очевидно, что такой серьезный разговор о творчестве В. А. Курочкина необходим, так как оно сыграло значимую роль в литературном процессе 50–60-ых гг. Именно это обстоятельство и обусловило наше внимание к его наследию.

В данной статье мы обратимся к обзорному анализу военной прозы писателя с целью выявления ее специфики, а также определения места прозы Курочкина в осмыслении войны. В современном литературоведении Курочкина очень часто называют автором одной повести – «На войне как на войне». О ней писали многие критики и литературоведы: А. Елкин, В. Кожин, А. Бочаров, В. Щербина и др. Наиболее объективными на наш взгляд стали оценки Александра Яшина: «Ваша книга станет в ряд лучших художественных произведений мировой литературы о войне, о человеке на войне. К тому же это очень русская книга» [1, с. 114]; и уже в наше время Павла Басинского: «Эта повесть не просто единственная в своем роде, но и единственно возможная в этом роде. Она словно написана сама собой, без авторской воли. Читая ее, забываешь об авторе и историче-

ском контексте. О ней можно сказать словами Вадима Кожина (высоко оценившего Курочкина еще при жизни): «это не литература, говорящая о жизни, но жизнь, говорящая о самой себе» [2, с. 343–344]. Развернувшаяся полемика привлекла к этой повести внимание и отчасти затенила другие произведения писателя. В данной статье хотелось бы изменить это, обосновав значительность и других произведений писателя, а также взаимосвязь и эволюцию его «военных» произведений.

Военная тема занимает особое место в произведениях писателей поколения В. Курочкина и в литературном процессе 50-60-ых гг. Литературу писателей фронтовиков часто называют «лейтенантской прозой». Исследователи отмечают поразительное сходство основных сюжетных линий, существенных психологических характеристик, свойственных фронтовой прозе этого поколения. Л. Якименко писал: «Героическая интонация, скрытая патетика долга, преодоление трагизма ситуации, обжигающая правда психологических переживаний, быт войны во всех ее реалиях, устремленность к правде придавали произведениям этого поколения солдат-писателей особые черты. Они открывали нравственную биографию молодого человека, проходящего на войне трудную школу жизни, перед лицом смерти проверяющего многие социальные и нравственные ценности» [3, с. 120–130]. Говорит об этом и С. Хачемизова: «Храбрость и трусость, честь и бесчестие, верность долгу и предательство – эти и другие нравственно-психологические проблемы являются главным лейтмотивом в произведениях писателей-фронтовиков. <...> Именно непосредственный горький опыт писателей, прямых участников и свидетелей тех страшных событий, делает их произведения исповедью с наиболее богатым, реалистичным взглядом на войну» [4].

Однако, во многом совпадая с основными тенденциями «лейтенантской прозы», Курочкин выделялся среди писателей-баталистов, в ряду которых можно назвать Ю. Бондарева, Г. Бакланова, К. Воробьева и других.

Цикл произведений о войне у В. Курочкина начинается не с повестей, как у многих из них, а с маленького рассказа «Маринка» («Неравный бой» в более поздней редакции), опубликованного в 1964 году в «Звезде», в котором сразу предстали боевые будни: грязь, неразбериха, отвалившаяся у танка выхлопная труба, раненный осколком майор. Все это видели так часто, что уже привыкли и перестали обращать внимание. Рассказ начинается так, как часто начинались воспоминания фронтовиков: «Это случилось весной 1944 года. Войска 1-го Украинского фронта наступали в страшную распутицу...» [5, с. 91].

Курочкин без отступлений переходит к событию: сразу бросается в глаза образ маленькой девочки, которая босая, полуодетая, бежит предупредить о наступлении немецких танков. Ребенок становится символом мира, который усиливает антивоенный пафос произведения.

У Курочкина всегда интересен и важен символический план. Например, немецкие танки сравниваются с удавом: «... вытянулась колонна фашистских танков. Она напоминала огромного удава. И пока машины дви-

гались, серый удав лениво шевелился и злобно плевался огнем» [5, с. 92]. Очень точный образ гигантского удава, пугающего одним своим видом. Образ змея – это образ зла, традиционно побеждаемого в русских народных былинах и сказаниях. Таковым злом и являются для русской земли фашистские захватчики.

Писатель сказал о самом главном: о несовместимости человека и войны на примере судьбы девочки: «– Нету у меня папы. Они убили. А мама не ходит – ноги у нее отнялись» [5, с. 92].

Сама же война воплощена в трех подвигах танкистов. Сначала одна тридцать четверка борется против колонны немецких танков, но лейтенант выбывает из строя. Вместо него в танк садится майор. Сержант, свидетель этого боя, восклицает: «– Товарищ майор, куда вы? – попытался удержать его сержант. – Едемте отсюда скорее. Все равно не задержать их. Только зря погибнем» [5, с. 92].

Уже в первом своем рассказе В. Курочкин обращается к осмыслению подвига на войне. При этом не используя никакой патетики, также просто и буднично будет описывать подвиг и в дальнейшем. Справедливо заметил об этом С. Федякин: «И в самых трудных для прозаика эпизодах, когда, кажется, невозможно обойтись без пафоса, – у Курочкина не найдем никакой патетики, никакого героического «форте»» [6, с. 7].

Майор подбивает головной танк и погибает сам: «Машина медленно сползла с бугра. Сержант бросился к ней. С трудом он вытащил майора и перенес на спине в песчаный карьер. Положив его, сержант снял шапку и укоризненно проговорил: – Зачем же вы меня не послушали, товарищ майор? Что же я теперь делать буду?

– Дяденька Саша, ему очень больно? – всхлипнула Маринка и вытерла кулаком слезы.

– Нет, ему уже не больно, – ответил сержант» [5, с. 93].

Как мы видим, В. Курочкин владеет чеховской краткостью, трагедия гибели здесь передается им в нескольких предложениях, в которых даже нет самого слова смерть, объяснение ребенку усиливает трагизм происшедшего. Сержант, в начале сомневавшийся, видя гибель майора, тоже совершает подвиг. Ценой своей жизни он отрезает дорогу танкам, спасая тем самым Маринку и ее маму.

Категория справедливости важна для В. Курочкина. Он не изображает немедленного возмездия или наказания отрицательных героев, а лишь показывает справедливое равновесие добра, которое может проявляться по-разному. Все погибшие отдали свои жизни ради святого, праведного дела, и этим снимается всякая грязь, несправедливость, иногда нечестность военных реалий, которая часто преобладала во многих произведениях писателей поколения В. Курочкина. Так, Ю. Бондарев, Г. Бакланов часто задавались вопросом о напрасных смертях, и в поздних своих произведениях все больше обвиняли командование и уверялись в том, что можно было снизить потери. Многие произведения посвятили антисталинской теме, видя в неверной политике и

репрессиях причину всех бед, и тем самым утяжелили свои произведения, увели читателя от главного. В. Курочкин же не ищет виновных в трагедии, этим горю не поможешь, он пишет, как было в жизни, и это оказывается глубже любой горькой философии, свойственной многим произведениям тех лет.

У Курочкина один неравный бой – это вся Великая Отечественная война. Здесь и подвиг, и бой, и победа, и смерть, и вдовы, и сироты. В военной литературе 50-60-ых гг. преобладал жанр повести, а рассказы (например, «Красное вино победы» Е. Носова, или «Сотников» В. Быкова) были гораздо больше по размеру и по сути также тяготели к жанру повести. Поэтому этот небольшой рассказ Курочкина так интересен и оригинален.

Следует заметить, что в данном рассказе обозначилась неповторимость В. Курочкина во взгляде на войну, представленную в разных ее ликах. Курочкин уравнивает в композиции произведения темное, войну, светлым, достигая тем самым гармоничности, свойственной классическим произведениям, и при этом не теряя реалистичности, серьезности темы. В данном рассказе таким светом выступает в первую очередь сама девочка, они с мамой остаются жить, наши военные побеждают, да и смерть героев не выглядит мрачной, скорее вызывает гордость и восхищение. Кроме того, удивительно душевное, добродушное, жалостливое отношение к девочке, увидев ее босой, майор берет ее на руки, просит отнести домой, сержант дает ей сахара, и сама Маринка искренне переживает за них. «– Как, это опять ты?! – удивился майор. – Угу, – кивнула девочка. Но, увидев его строгое лицо, залепетала: – А мне теперь не холодно. Во, посмотри, – и она показала бежевые от глины полусапожки, обутые на босу ногу, и весело похлопала по плюшевому пальтишку, сшитому из старенького жакета. Майор улыбнулся: – Ах ты, непоседа!» [5, с. 92]. Таким образом, несмотря на смерть, страшные военные реалии, в рассказе есть надежда на продолжение жизни и радость победы.

Именно из этого рассказа вырастает повесть «На войне как на войне», опубликованная в «Молодой гвардии» в 1965 году и ставшая визитной карточкой военной прозы В. Курочкина. Начинается она также просто, как начиналась «Маринка» и многие другие произведения 50-60-ых годов: «Двадцать четвертого декабря 1943 года Первый Украинский фронт перешел в наступление» [7, с. 21].

Интересно, что именно на Первом Украинском фронте воевал и сам Курочкин. Многие в повести было навеяно собственными воспоминаниями писателя о войне. А Саню Малешкина нередко называют автобиографичным персонажем, что довольно характерно для писателей поколения В. Курочкина. Они в первую очередь воплотили в литературе именно свои воспоминания о войне. Вероятно, для поколения фронтовиков литературное творчество стало своеобразной формой психотерапии, инструментом «психологической реабилитации», позволяющим им заново переосмыслить события прошедших лет. «Для них стало неизменно необходимым актуализировать, пережить вновь вос-

поминания о войне, выступить в роли творца, переигрывающего и переживающего заново драматические ситуации личной судьбы, которые нельзя было изменить в реальности; компенсировать чувство вины перед памятью павших, подарить им новую судьбу и обессмертить их в произведениях» [4]. Многие из них даже сохраняли имена своих персонажей или изменяли незначительно, использовали посвящение. Так В. Курочкин посвятил повесть «На войне как на войне»: «Незабвенному другу Ванюше Кошелкину» (первому командиру самоходки, которой впоследствии командовал Курочкин, жене Курочкин говорил, что это была первая смерть, которую он увидел на войне. В действительности они участвовали в одном бою 31 декабря 1944 года, Курочкин был ранен и отправлен в госпиталь, а Иван Кошелкин погиб 2 февраля 1945 года, Курочкин узнал о его смерти после возвращения из госпиталя!); Г. Бакланов – своей матери, погибшим братьям и всем, кто не вернулся с войны; Ю. Бондарев – медсестре стрелкового полка и т. д.

И хотя повествование у В. Курочкина в повести «На войне как на войне» ведется в третьем лице, мы как будто бы слышим голос самого Сани, словно это он рассказывает нам о своих мыслях, чувствах и невзгодах. Настолько впечатляюще автор использует приемы субъективации, например, прием внутренней речи: «Он с тоской размышлял о том, отчего ему так не везет в жизни. Все над ним насмеваются, подтрунивают, что ни случись в полку – все сразу почему-то вспоминают Малешкина. До чего дошло – карты ему не дали! Всем хватило, даже командиру автоматчиков, а командиру машины, основной боевой единицы в полку, не досталось. А зачем этому автоматчику карта? Ведь он со своим взводом только и делает, что штаб охраняет» [7, с. 25].

Саня Малешкин, как и сам писатель, принадлежит к тому поколению мальчишек, которые мечтали попасть на войну, мечтали о подвигах, они были юны и чисты душой, и даже в войне им виделась романтика. «На войне, – сетует писатель, – младшему лейтенанту Малешкину пока что ужасно не везло» [7, с. 22]. То есть Сане Малешкину еще не удалось выпустить по немцу ни одного снаряда, не удалось совершить подвига, при переправе осколком снаряда его машине обрубило часть пушки, а ведь он переправлялся первым и мог бы стать героем, из-за этого-то он и переживает больше всего, и думает, что ему ужасно не везет. Такой парадокс, фронтовик старшего поколения считал бы это везеньем, а Саня еще слишком молод, чтобы понять это. Именно здесь впервые в повести проявляется ирония. В. Курочкин первым использует юмор в прозе о войне, именно эта повесть позволит и другим писателям не отказываться от юмора в произведениях о войне, благодаря этой повести юмор, до этого присущий солдатскому фольклору и лирике, будет появляться и на страницах серьезной трагической прозы о войне, как то мы можем заметить в последующих произведениях Б. Васильева,

1 Эти интересные факты разыскала в архивах Татьяна Конецкая, вдова писателя Виктора Конецкого, близкого друга В.А. Курочкина.

В. Кондратьева и др. Разумеется, юмор и его проявления в разных произведениях будут различны, ирония, отличающая произведения В. Курочкина, является неповторимой особенностью стиля писателя.

В наши дни сложно представить военную литературу без юмора, даже авторы, пишущие о Чеченской войне, как, например, З. Прилепин, не обходятся без юмора, так как юмор – необходимая психологическая потребность человека в трудной жизненной ситуации, а тогда именно за юмор ругали повесть В. Курочкина больше всего.

Случай с выкуриванием майора Дядечки, описанный в повести «На войне как на войне», комичный и запоминающийся. Здесь мы видим оригинальный, тонкий, добродушный юмор Курочкина. Такой случай сложно выдумать, наверняка, Курочкин почерпнул его из своего военного прошлого. Это целый, законченный анекдот, которых в повести Курочкина много. Например, Курочкин упоминает довольно распространенное явление во время войны, женщины, чтобы хоть что-то узнать о своих мужьях и сыновьях, гадали на картах: «А вот Наталья Силина гадала на своего Егора, так ей выпала вся черная карта. Она два дня выла дурным голосом. Потом Егор письмо прислал, что теперь служит в похоронной команде» [7, с. 73]. Запоминающийся образ солдата Громыхало, тоже своего рода анекдот: «На левом фланге переминался с ноги на ногу солдат в непомерно широкой и длинной шинели. Если бы не огромная шапка над воротником, из-под которой выглядывала остренькая мордочка с черными глазками, можно было бы подумать, что шинель сама стоит на снегу <...>

– Откеля ты?
– Из Подмышки.
– Откуда? – удивленно протянул Домешек.
– Из деревни Подмышки Пензенской области, – пояснил солдат» [7, с. 94–95].

Однако это вовсе не говорит о том, что это юмористическая повесть, как именовали ее многие критики. Напротив юмор необходим Курочкину, чтобы уравновесить то грустное, серьезное и страшное, что всегда бывает на войне. Юмор Курочкина делает повесть светлой, несмотря на ее трагичность, он служит необходимым контрастом. Произведения о войне писателей поколения В. Курочкина, как правило, лишены этого света, они тяжелые, грустные своей беспросветностью и безысходностью, поэтому и читать их трудно и печально, повесть же В. Курочкина удивительно легко читается, и, несмотря на трагический конец, оставляет светлое впечатление. Это отмечают многие его критики, в том числе П. Басинский: «Виктор Курочкин – гениальный русский писатель. Под гениальностью я имею в виду пушкинское понимание гения. Это отсутствие нарочитости, мучительности. Проза Курочкина тиха и беззлобна. Чиста, как родниковая вода, в которой даже самый опытный химик не обнаружит посторонних элементов» [8]. Ю. Бондарев, Г. Бакланов, К. Воробьев и др. все же видели своих героев через пережитое лихолетье, и потому, наверное, им не удалось воссоздать это юношеское восприятие войны, какое было у них в первые дни

на фронте, кроме того они были отягчены философией, обидой на виноватых. О. Кожухова, автор «Первого снега» и «Двум смертям не бывать», тогда сетовала: «Мы сейчас забываем, что на войне мы были юными. А в юности даже мрачные вещи выглядят весело. Этого нельзя никому забывать. Ипохондрия многих сегодняшних повестей – это уже следствие послевоенных лет, это черный светофильтр на объективе, через который некоторые из нас оглядываются на прошлое» [9, с. 253].

В. Курочкин вводит в литературу о войне нового героя. В чем-то смешного, нелепого, неуверенного в себе, еще ничего не узнавшего толком в этой жизни, обычного мальчишку, которых было миллионы, и которые выиграла войну. Малешкин не Александр, не Сашка, как потом будет у Кондратьева, а именно Саня, так по-простецки, ласково. Курочкин подчеркивает этим, что его главный герой совсем еще ребенок, взросление его души происходит постепенно на протяжении всей повести, он становится героем. Начало боя развенчивает его юношеские мечтания, похожий прием писатель использует в повести «Короткое детство», которая выйдет позже повести «На войне как на войне». Вероятно, именно эта тема взросления через войну, намеченная здесь, была интересна и важна для Курочкина, поэтому он обратился к ее исследованию в следующей своей повести. Ведь война отобрала у детей и юношей самое дорогое, то чистое, наивное состояние души, которое бывает только в детстве, и которое играет важную роль в ряду главных жизненных ценностей писателя, его мировоззрения.

Для литературы 50-60-ых гг. эта повесть стала открытием, она разрушила стереотипы и типажи, рассказала правду о войне и о поколении самого писателя. Практически все представители так называемой «лейтенантской прозы» были молодыми на войне, но написать Малешкина получилось только у Курочкина.

Писателю было тяжело расстаться со своими героями, и он взялся за предысторию повести «На войне как на войне» – «Товарищи офицеры». Героем ее становится уже знакомый нам Пашка Теленков. Курочкин так и не закончил это произведение, откладывал, правил, не хотел печатать, вышли «Товарищи офицеры» уже после его смерти, благодаря вдове писателя, Галине Ефимовне Нестеровой-Курочкиной.

«Время действия в главе «Товарищи офицеры» предшествует периоду, изображенному в повести «На войне как на войне». Курсанты танкового училища окончили спешное (по условиям военного времени) обучение и с минуты на минуту ждут приказа командования о присвоении им офицерского звания и отправки на фронт» [10, с. 422].

Появляется и Саня Малешкин, и здесь он мечтает о войне, о подвигах:

«– Что, Малешкин? Боишься, что без тебя до Берлина дойдут? – спросил Теленков. – А пока мы тут сидим, и дойдут... От Курска до фашистского логова осталось – раз плюнуть, – наивно ответил Саня. – И какого черта мы тут сидим?... Кончили учиться, сдали экзамены... А там без нас и войну прикончат» [10, с. 425].

Эти мысли, присущие молодым ребятам, многие из которых остались в нашей памяти героями и стали образами литературных персонажей, не покинут Саню и в повести «На войне как на войне» и приведут его к подвигу. Курочкин не изменяет своего героя, особенности его характера, мельчайшие детали, привычки, уже знакомые нам по повести «На войне как на войне», что делает образ Малешкина целостным. Попав на фронт, он такой же, простой, бесхитростный паренек. Мы узнаем его сразу, даже если бы Курочкин не назвал фамилии, Малешкин – герой, который уже живет сам по себе, и второго такого нет. Пашка Теленков совсем другой, эту разницу в их характерах, воспитании, мыслях, мечтах, Курочкин неспроста все время подчеркивает. Теленков круглый отличник, его портрет висит на Доске почета, он уверен в себе, умеет командовать, знает, у кого попросить табаку или горсть изюма, его уважают.

Курочкин здесь также обширно использует иронию, тем самым предавая легкость повествованию, акцентируя внимание на юности своих героев, несмотря на постоянный голод и тяжелые условия пребывания, они шутят, смеются, ссорятся из-за девушек, нет гнетущего осознания тяжести предстоящей отправки на фронт, напротив им по молодости хочется попасть туда поскорее, совершить подвиги, они завидуют побывавшим на фронте, они еще не видели реальности войны. Эти приметы своего поколения фронтовиков Курочкину удалось показать очень точно.

Курочкин мастерски рисует характеры своих героев, при помощи все той же иронии и незначительных деталей создавая яркие образы. Буквально в нескольких предложениях рассказывая о целой судьбе: «Кличку Птолемея он получил, как только появился в училище. И не столько за свой вид, сколько за свои причуды. В первые дни учебы вместо уставов и наставлений он читал на занятиях Спенсера с Гегелем. Сперва ему за это дали пять суток простого ареста, потом десять – строгого. Но «губа» не отучила его от страсти к философии» [10, с. 424].

Отрывок «Товарищи офицеры» прежде всего интересен еще и тем, что теперь мы видим события и героев повести «На войне как на войне» глазами Пашки Теленкова. Таким образом, перед нами повествование о судьбе двух главных героев, Малешкина и Теленкова, данное с двух точек зрения, два первых лица, что позволяет говорить о романной структуре. Если бы Курочкин закончил это произведение, повесть «На войне как на войне» могла бы стать частью романа, которые в то время как раз начинают появляться у писателей-фронтовиков. Это и «Горячий снег», и «Июль 1941-го», и «Танки идут ромбом» и многие другие.

Не закончил Курочкин и военную повесть «Железный дождь», которая также имела возможность стать романом и должна была содержать 12 подвигов солдата, по количеству наград главного героя Сократилина, но Курочкин успел написать только два. Речь идет о самом начале войны, что уже нетипично для литературы 50-60-ых гг. Интерес к этой теме в ли-

тературе о войне как раз только начал появляться, примерно в это же время выходит «Брестская крепость» С. Смирнова, позже появится «Война» И. Стаднюка, «В списках не значился» Б. Васильева, обратится к началу войны и Г. Бакланов в «Июле 1941» и многие другие. Кроме того, перед нами уже не только воспоминания самого Курочкина, что было характерно для лейтенантской прозы, но и фронтовика другого поколения, не офицера, а простого солдата, это уже совершенно иной ракурс.

В начале повествования Курочкин вводит уже привычный для литературы 50-60-ых гг. образ рассказчика, который был характерен и для его деревенской прозы. Но при этом по ходу действия делает отступления от первого лица: «– Просишь рассказать какой-нибудь интересный случай?! – Богдан Аврамович усмехнулся. – А что ж интересного – взрывать деревенский мостик, без которого крестьянину ни туды ни сюды?... Впрочем, изволь. Был такой случай» [10, с. 182]. До этого повествование шло в третьем лице. К примеру, у А. Бека в «Волоколамском шоссе», когда ведет рассказ Баурджан задействовано всегда первое лицо, а потом в разговоре первое лицо переходит к рассказчику. Курочкин решил это иначе. Первый рассказ (первый подвиг) описан в третьем лице, а во втором он переходит в первое, и мы уже слышим речь Богдана, его рассказ. Затем повествование снова возвращается к третьему лицу. Это интересный композиционный ход, позволяющий с одной стороны сохранить исповедальность повествования, а с другой увидеть происходящее со стороны. Подобные композиционные приемы, конечно же, говорят о романной структуре произведения.

События в повести идут по нарастающей, создается нагнетание обстановки, напряжение. Курочкин первым добавил в военную литературу приключенческий накал новеллы. Сначала все спокойно, герой радуется своей службе в армии, потом его неожиданно отправляют на польскую границу, начинается война, бои, плен, побег и т. д. Повесть отличается постоянной динамикой сюжета, захватывающими событиями, приключениями героев. Курочкин первым ввел это в литературу о войне, и многие критики не приняли этого новшества. Но в последствие этот прием становится все более популярным, и достигнет апогея в огромном количестве экшенов на военную тему в кино, где это востребовано и по сей день.

Стоит заметить, что динамичная сюжетная линия также отражает сказовость повествования, живой рассказ Богдана, где он, конечно, обращается к ключевым событиям. В «Железном дожде» воссоздается солдатский сказ, органично передана лексика рассказчика, часто используются вводные слова, восклицания, диалект, междометия: «На роду-то мне, видимо, было завещано генералом, а может, и самим маршалом быть. А жизнь судила иначе. Четверть века отдал армии, а выше старшины не дослужился. Богдан Аврамович посмотрел на меня, горестно покачал головой и чмокнул губами. – Вот так-то, брат!...» [10, с. 112]. Мы слышим живую речь Богдана, однако никакой специальной стилизации здесь

нет. Заметил это и Олег Михайлов: «Привлекателен самый ее [повести] лад: не лубочный, не грубо стилизованный, но воистину простонародный, этакая беседливая вязь, сдобренная метким и ядренным солдатским юморком» [11, с. 94].

Интересны и сами фигуры бойцов, с которыми столкнет фронтовая жизнь Богдана Сократилина. Одним из таких бойцов был баптист Добрянский. На вопрос: «– Почему же к своим бежать не хочешь?», отвечает: «– А мне все равно, что свои, что чужие. Я баптист и воевать не собираюсь» [10, с. 147]. Также не обычен и образ татарина Кугушева, ведь были в литературе о войне и казахи, и грузины, и украинцы, и многие другие. Но Кугушев не хочет воевать, он думает лишь о своем доме и поет песни.

Одной из частых тем в произведениях о войне были раздумья и размышления человека о родине. Курочкин здесь близок к Твардовскому: «– Я тебе по-своему, по-простецкому скажу. Родина – это моя деревня Петушиха. Мой дом в три окна под соломенной крышей, овин, около овина береза, из которой я гнал соковку» [10, с. 148]. Именно это восприятие своего дома как всей России, и стало главной движущей силой, помогающей солдатам подниматься в бой в самых, казалось бы, ужасных, нечеловеческих условиях, и стоять насмерть.

Не теряет Курочкин и уже полюбившейся черты своей военной прозы. Даже в плену юмор помогает героям оставаться людьми. Объясняя факт воровства у немца пистолета среди белого дня, Левцов говорит: «– Руки у меня такие. Мамаша очень восхищалась ими. Помню, посмотрит, бывало, на мои руки и скажет: «Отрубить их мало» [10, с. 149]. Ведь и в плену человек пытается выжить, и самое страшное пасть духом, а от этого, как верно подметил Курочкин, спасает только юмор. Даже после страшного боя, появляется юмор, на этот раз как защитная реакция после пережитого. «– Ну как, Лапкин, самочувствие? – спросил Богдан. Лапкин открыл рот и прошамкал что-то непонятное. – Боже! Да где же твои зубы? – воскликнул Сократилин. – В шаднице, – прошамкал Лапкин» [10, с. 206]. В «Железном дожде» мы видим уже несколько иной юмор, солдатский, но тем не менее он не саркастический, а скорее ироничный, беззлобный. Подчас именно ирония помогает герою выбраться из самых затруднительных обстоятельств. Кроме того, герой вспоминает пережитое, иронизировать над происшедшем все же легче, что опять же отражает сказовый строй произведения. Да и ироничность, присущая образу автора, характерна для прозы Курочкина.

Курочкин один из немногих в своих военных произведениях уделял огромное место красоте природы: «Цвела земляника, цвела рябина, и черника цвела с можжевельником. А одуванчик уже отцвел. Из желтой корзинки он превратился в дымчатый пузырь и готовился при попутном ветре разбросать по свету свое бесчисленное потомство» [10, с. 173]. На войне некогда было замечать красоту природы, но Курочкин, как и другие писатели-фронтовики, вышедшие из деревни, не мог пройти мимо. И, кроме того, в этом есть и другой смысл, философский, природа живет сама по себе, по

своим законам, человек не создает ее, но уничтожает войной. Природа у Курочкина всегда живая, словно еще один герой произведения, действующий, очеловеченный, все это есть у него и в деревенской прозе, и даже скорее идет именно оттуда, ведь Курочкин начал свой путь в литературе именно с деревенской прозы.

Особого внимания заслуживает язык повести. М. Бахтин отмечал: «Громадная работа художника над словом имеет конечную целью его преодоление, ибо эстетический объект вырастает на границах слов, границах языка как такового... Художник освобождается от языка в его лингвистической определенности не через отрицание, а путем имманентного усовершенствования его: художник как бы побеждает язык его же собственным языковым оружием, заставляет язык, усовершенствуя его лингвистически, превзойти себя самого» [12, с. 280]. Наиболее ярко проявляется подобное освобождение от языка у Курочкина именно в этой его последней повести. Нет ничего лишнего, точен каждый звук, язык очень прост, и в то же время его совсем не ощущаешь, произведение читается на одном дыхании, и каждое слово настолько слито в единую композицию, что невозможно разобрать его на составные части, выбросить из контекста. Нет никаких отвлеченных приемов, лишних описаний, только напряженное дыхание вместе с героем. Четкие, почти не распространенные предложения, которые словно сами по себе издают звуки, отражают чувства: «Реку и мост спеленали серые сумерки. Темным пятном маячил танк. И было очень тихо. Тишину разодрал рев мотора. Танк ринулся к мосту. <...>Могилкину стало до ужаса страшно. Он закрыл глаза и сквозь рев мотора услышал сначала слабый треск, а потом грохот. Все смешалось – и рев, и треск, и грохот» [10, с. 177]. Или же любовная сцена: «Богдану Аврамовичу стало жарко, перехватило дыхание. Рука, сжимавшая древко косы, онемела. Она приблизилась вплотную, и Сократилин задрожал, ощутив ее крепкую грудь, коса выпала из руки и жалобно звякнула» [10, с. 197]. Заметим, что в этом Курочкин очень близок к Пушкину, перед нами классическая проза. Да, конечно, Курочкин во многом своеобразен, далек от тем и времени Пушкина, более подробен, как замечал в одной из своих статей С. Федякин, сравнивая его прозу с пушкинской. Но сам склад, стилистика невероятно близки.

В «Железном дожде» Курочкин выходит на новый уровень стилистики военной прозы, яркий, необычный, эта последняя повесть вершина творчества Курочкина, в ней по максимуму раскрываются уже найденные особенности писательского мастерства, в частности, оригинальная ирония, следование классической линии литературы, и в то же время появляются совершенно оригинальные стилистические приемы.

В рамках статьи сложно осветить все особенности военной прозы писателя, однако, на наш взгляд, нам удалось выявить основные и кратко рассказать обо всех военных произведениях писателя, исключая разве что повесть «Короткое детство», которая повествует о деревенских детях во время войны, однако военных действий

в этой повести нет, события разворачиваются глубоко в тылу, главными становятся дети с их внутренним миром и жизнь деревни во время войны, по этой причине повесть сложно отнести только к военному циклу произведений писателя и она выходит за рамки данной статьи.

Произведений о войне у Курочкина, по сравнению с писателями его поколения, немного, но все они, каждое по-своему, оказались значимы для литературного процесса. Курочкин дольше Ю. Бондарева, Г. Бакланова и др. писал о деревне, и несколько позже них обратился к военной тематике, однако первые же его вещи стали значительными не только в его творчестве, но и в литературе тех лет.

Как мы видим из вышеизложенного, Курочкин автор не одной известной повести о войне, как часто несправедливо его представляют в современном литературоведении, но и других произведений, в которых он также сделал много открытий, и которые, к сожалению, до сих

пор не были оценены критикой должным образом.

Военная проза Курочкина, в отличие от писателей его поколения, обладает внутренним светом. Курочкину удалось сохранить главное – священность, праведность этой войны. Он справедливо считает, что главным оружием в этой войне оказался дух, который не смогли сломить в русских войнах никакие зверства фашистов. Это внутреннее превосходство, которое у Курочкина и в деревенской прозе является основополагающим, закономерно становится главным и в военных произведениях.

Таким образом, вклад Виктора Курочкина в военную литературу весьма значителен и оригинален. Достижения Курочкина в военной литературе опережали свое время и способствовали ее развитию, его военные произведения проложили дорогу новым произведениям о войне и стали основой современной военной литературы.

Библиографический список

1. *Нестерова-Курочкина Г.* Долгое эхо оборванных струн... СПб.: ООО «Издательство «Росток», 2010. 160 с.
2. *Басинский П.* Орден Виктора Курочкина // Ясная Поляна, 1997. № 2. С. 342–349.
3. *Якименко Л.* На дорогах века. Актуальные вопросы советской литературы. М.: Художественная литература, 1973. 366 с.
4. *Хачемизова С.* Проза фронтового поколения 60-70-х годов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2009. № 2. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/proza-frontovogo-pokoleniya-60-70-h-godov>.
5. *Курочкин В.* Маринка. Рассказ. Звезда, 1964. № 2. С. 91–93.
6. *Федякин С.* Искусство Виктора Курочкина / Курочкин В. На войне как на войне: Повести // СПб.: Азбука-классика, 2005. С. 5–16.
7. *Курочкин В. А.* Повести и рассказы. Л.: Худож. лит., 1978. 400 с.
8. *Басинский П.* На войне как на войне. Российская газета. № 6966 (98). 09.05.2016. Режим доступа: <http://rg.ru/2016/05/09/pavel-basinskij-viktor-kurochkin-genialnyj-russkij-pisatel.html>.
9. *Леонов Б.* Русская литература о Великой Отечественной войне. Очерк пережитого дважды. М.: Издательство Литературного института им. А. М. Горького, 2010. 496 с.
10. *Курочкин В.* На войне как на войне. Повести, рассказы. / Сост. Г. Е. Нестеровой-Курочкиной. (Библиотекажурнала «Знамя»). М.: Правда, 1990. 480 с.
11. *Михайлов О.* Верность. Родина и литература. М.: Современник, 1974. 256 с.
12. *Бахтин М.М.* К эстетике слова // Контекст. 1973: Лит.-теорет. исслед. М., 1974. № 1. С. 280.

References

1. *Nesterova-Kurochkina G.* Dolgoejehooborvannyhstrun... SPb.:OOO «Izdatel'stvo «Rostok», 2010. 160 s.
2. *Basinskij P.* OrdenViktoraKurochkina // JasnajaPoljana, 1997. № 2. S. 342–349.
3. *Jakimenko L.* Na dorogahveka. Aktual'nyevoprosysovetskojliteratury. M.: HudozhestvennajaLiteratura, 1973. 366 s.
4. *Hachemizova S.* Prozafrontovogopokolenija 60-70-h godov // VestnikAdygejskogogosudarstvennogouniversiteta. Serija 2: Filologijaiiskusstvodenedie. 2009. № 2. Rezhimdostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/proza-frontovogo-pokoleniya-60-70-h-godov>.
5. *Kurochkin V.* Marinka. Rasskaz.Zvezda, 1964.№ 2. S. 91–93.
6. *Fedjakin S.* IskusstvoViktoraKurochkina / Kurochkin V. Na vojnekaknavojne: Povesti // SPb.:Azbukaklassika, 2005. S. 5–16.
7. *Kurochkin V. A.* Povestiirasskazy. L.: Hudozh. lit., 1978.400 s.
8. *Basinskij P.* Na vojnekaknavojne. Rossijskajagazeta.№ 6966 (98). 09.05.2016. Rezhimdostupa: <http://rg.ru/2016/05/09/pavel-basinskij-viktor-kurochkin-genialnyj-russkij-pisatel.html>.
9. *Leonov B.* Russkajaliteratura o VelikojOtechestvennojvojne. Ocherkperezhitogodvazhdy. M.: Izdatel'stvoLiteraturnogoinstitutaim. A. M. Gor'kogo, 2010. 496 s.
10. *Kurochkin V.* Na vojnekaknavojne. Povesti, rasskazy. / Sost. G. E. Nesterovoj-Kurochkinoj. (Bibliotekazhurnala «Znamja»). M.: Pravda, 1990. 480 s.
11. *Mihajlov O.* Vernost'.Rodina iliteratura. M.: Sovremennik, 1974. 256 s.
12. *Bahtin M.M.* K jestetikeslova // Kontekst. 1973: Lit.-teoret. issled. M., 1974.№ 1. S. 280.

ПЕТРОВА Е.А.

доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных и русского языков, Уфимский институт МВД России
E-mail: kafinyazufali.petrova@yandex.ru

PETROVA E.A.

Doctor of Philology, docent, Head of the department of foreign and the Russian languages, Ufa Law Institute of the Interior Ministry of Russia
E-mail: kafinyazufali.petrova@yandex.ru

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СИНТАКСИСА В РАМКАХ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

THE INTERPRETATION OF SYNTAX IN COGNITIVE STUDIES

В статье обсуждается роль когнитивного синтаксиса в исследовании вербализации гипотаксиса. Автор приходит к выводу, что при интерпретации основных постулатов когнитивного синтаксиса должны учитываться глубинные механизмы формирования смысла предложения, имеющие выход в сферу взаимодействия мыслительных и языковых структур.

Ключевые слова: когнитивный синтаксис, логико-когнитивная интерпретация, дискурс, ментальная репрезентация.

The article discusses the role of cognitive syntax in the study of verbalization of hypotaxis. The author comes to the conclusion that, when interpreting the basic postulates of cognitive syntax, deep mechanisms of the formation of the sense of the sentence should be taken into account, which have an outlet in the sphere of interaction between thought and language structures.

Keywords: cognitive syntax, logical-cognitive interpretation, discourse, mental representation.

Сложившиеся в настоящее время общенаучные тенденции в развитии лингвистики и смежных с ней наук привели к необходимости переосмысления многих языковых явлений с учетом комплексного подхода к выявлению их сущности. Так, все большую актуальность применительно к анализу различных уровней языка приобретает когнитивно-дискурсивная парадигма. В рамках настоящего исследования мы обратились к освещению одного из приоритетных направлений когнитивной грамматики, а именно когнитивного синтаксиса, поскольку синтаксис занимает вершинное положение в иерархии языковых подсистем. В связи с этим сосредоточимся подробнее на возможности применения термина «когнитивный» к синтаксису. Ранее когнитивный синтаксис не рассматривался как самостоятельное явление когнитивной грамматики, т.е. речь идет о создании нового направления когнитивного исследования. По мнению Е.О. Менджеричкой, исследование такого рода вносит вклад в развитие когнитивной науки в целом и когнитивной лингвистики в частности [4, с. 219].

Обращение к когнитивному синтаксису обусловлено следующими факторами. Во-первых, в синтаксисе уже давно признана необходимость выхода за рамки предложения, абзаца на уровень анализа целого текста. Во-вторых, как показывает обзор литературы по проблеме, все больше ученых признают необходимость учета не только лингвистической, но и экстралингвистической реальности при анализе грамматики, тем самым, переходя с формально-логического уровня на уровень мыслей, чувств, психологии адресанта и адресата ин-

формации [5].

Когнитивный синтаксис является частью когнитивной грамматики, рассматривающей языковое воплощение мыслительных категорий и стратегий человеческого сознания, поэтому отличие когнитивного направления в современном синтаксисе от традиционного структурного подхода заключается в том, что он позволяет вскрыть сложные взаимосвязи между мыслительно-понятийными категориями и конкретно-языковыми способами их выражения. Действительно, пришло понимание того, что грамматика опирается на знание мира и, следовательно, все грамматические категории, в том числе и синтаксические, имеют когнитивный статус. Задача лингвиста в данном случае – «усмотреть за разнообразием форм именно разное видение ситуации» [3, с. 117].

Исследованиям в области когнитивного синтаксиса посвящены работы М.Я. Блоха, Н.Н. Болдырева, Н.А. Кобриной, И.И. Прибыток, Е.Ф. Серебренниковой, Л.А. Фурс, А.А. Худякова, Дж. Эйтчисон и других ученых, занимающихся разнообразными векторами исследования, исходящими из того, что языковую деятельность целесообразно рассматривать как один из модулей «когниции», составляющий вершину айсберга, в основании которого лежат когнитивные способности, не являющиеся чисто лингвистическими, но дающие предпосылки для последних [1]. То есть речь идет об описании синтаксических структур в терминах правил их построения, «работающих» в тесном взаимодействии с «когнитивными схемами». Эти схемы составля-

ют внеязыковую систему «ментальной компетенции». Таким образом, упор делается на функциональность, а не на формальную простоту.

Обобщив основные постулаты когнитивного синтаксиса, мы пришли к выводу, что в рамках данного исследования, как правило, заостряется внимание на следующих ключевых моментах:

1. Анализируются когнитивные категории пропозитивного конституента предложения, рассматриваются проблемы прототипических категорий, многозначности и «объективности», подход к осмыслению мира, отражающийся в формальной организации синтаксических единиц, предлагается когнитивное моделирование сферы синтаксиса; предлагается определение категорий онтологического концепта, и изучаются общие вопросы языковой категоризации.

2. Выдвигается гипотеза о том, что современный подход к языку переместил центр исследований с вопроса об отношениях между единицами внутри поля на проблему деления единицами языкового поля экстралингвистического пространства. Это позволяет по-новому взглянуть на теорию семантического поля, развивавшегося в середине прошлого века Й. Триром и Л. Вайсгербером [2], и экстраполировать ее принципиальные положения на предложение, которое вместе со словом является номинативной единицей.

3. Делается упор на проблемы доступа через язык к сознанию и протекающим в нем процессам. Например, рассматривается проблема креативности в синтаксисе, затрагивающая общие вопросы лингвокреативности. Речь идет о важности проблем, связанных с креативными возможностями и закономерностями речевой деятельности человека и креативными аспектами синтаксиса. Очерчивается один из важных аспектов проявления лингвокреативности, связанной с проблемами эвристичности речемыслительной деятельности самого человека говорящего.

4. Дается когнитивно-ориентированная интерпретация возможности участия синонимов в процессе смыслопорождения текста/дискурса.

5. Приводятся доступные посредством корпусов текстов эмпирические данные, которые свидетельствуют об исключительной креативности как синтаксиса, так и других языковых уровней.

На уровне когнитивного синтаксиса возможно также исследование специфической системы и модели, которая включает все процессы, происходящие при понимании связного текста [6]. Здесь он находит точки соприкосновения с когнитивной семантикой. Собственно говоря, когнитивный синтаксис можно определить как сверхглубинную семантику, попытку рассмотреть языковые структуры как результат освоения мира человеческим познанием.

Как можно убедиться, в рамках когнитивного синтаксиса могут быть представлены различные аспекты, методы и приемы исследования средств и способов категоризации ситуаций действительности в языке в проекции на уровень предложения, с рассмотрени-

ем особенностей процессов категоризации в синтаксисе, связанных с анализом целого ряда предложенческих категорий. Можно сказать, что когнитивистский подход в синтаксисе связан с использованием принципа «когнитивного соответствия», формулируемого так: выдвигая представление (репрезентацию) для конкретной единицы, следует обратить внимание на то, как эта единица узнается. Из нескольких конкурирующих исследовательских гипотез о структуре предложения, предиката, текста и т.п. выбирается та, которая в наибольшей степени соответствует, по мнению исследователя, когнитивной реальности. Это положение противоположно принципу прямого соответствия, согласно которому элементы репрезентации прямо соответствуют сущностям в мире и отражают истинные условия, или условия удовлетворения. В силу принципа когнитивного соответствия когнитивная структура заложена в значениях языковых выражений.

На наш взгляд, однако, в когнитивном синтаксисе не получили должного исследования глубинные механизмы формирования смысла предложения, которые имеют выход в сферу взаимодействия мыслительных и языковых структур и, в целом, сопряжены с областью интерактивных связей когнитивных систем человека и тех логических форм, в частности умозаключений, которыми он оперирует в речи. Не получили детального объяснения и скрытые глубинные механизмы взаимодействия синтаксиса и семантики, а также не показана основа креативности человеческого мышления и языка, которая связана с динамическим характером речемыслительной деятельности и формально проявляется в разнообразии синтаксических конструкций. Нераскрытыми остаются и сами процедуры структурирования знаний, которыми оперирует говорящий в процессе формирования смысла предложения, а также факторы, влияющие на этот процесс. Изучение этих проблем непосредственно связано с логическими организациями мысли и конкретными синтаксическими структурами.

В связи с этим, мы полагаем, что поскольку предложению как языковому знаку приписывается определенный содержательный план в виде семантического инварианта – пропозиции, постольку целесообразно в рамках когнитивного синтаксиса обращаться к логико-когнитивной интерпретации предложений. Данный подход, по нашему мнению вполне оправдан, так как рассмотрение содержательных категорий предложения с учетом синтаксического уровня, семантического уровня и уровня высказывания вводит в исследовательское поле прагматические аспекты и различные операции речемыслительной деятельности говорящего.

Для нас, бесспорно, базисным является идентификация ментального и языкового уровней в структуре предложения и изучение механизма их взаимодействия. Иными словами, исследование структуры предложения с позиций когнитивного подхода предполагает осмысление различных мыслительных и познавательных процессов человека, а также учет прагматических факторов, влияющих на конструирование смысла, так как

данные процессы неизбежно получают языковую опосредованность именно в ходе формирования смысла предложения. Вполне логично, что в рамках когнитивного подхода целесообразно оперировать данными, полученными в сфере таких наук, как философия и логика. Следовательно, возникает необходимость исследования языка в его логико-когнитивной и интерпретирующей функциях. Именно интерпретирующая функция языка связана не только с передачей знаний средствами языка, но и с изучением различных языковых фактов и явлений с точки зрения того, как они отражают видение и восприятие мира человеком и способы репрезентации интерпретируемого знания в дискурсе.

Таким образом, изучение корреляций между содержанием языковых единиц и мыслительных категорий и связей, которые существуют в сознании говорящих / пишущих и проявляют себя как основание для логической оценки, имеет непреходящую ценность для коммуникативной и интерпретативной лингвистики. В связи с этим важнейшим этапом в исследованиях когнитивного синтаксиса представляется логико-когнитивная интерпретация результатов описания семантики языковых

единиц. Мы склонны полагать, что именно данная процедура поможет симультанно или поэтапно в полном объеме исследовать семантику любого предложения и позволит смоделировать его логические формы, вербализованными в дискурсе, т.е. вскрыть, какой должна быть ментальная репрезентация языкового знания, и как это знание «когнитивно» перерабатывается.

Итак, предлагаемый нами подход органично вписывается в парадигму существующих методов когнитивных исследований синтаксических структур, так как именно когнитивный подход к исследованию предложения-высказывания позволил по-иному рассмотреть уже неоднократно обсуждавшуюся проблему функционирования синтаксических средств в преломлении к процессам синтаксической репрезентации. Все вышеперечисленные исследовательские интенции создают определенную методологию, в рамках которой представляется возможным определить следующие ключевые факторы в логико-когнитивной интерпретации синтаксиса: синтаксический фактор, логико-семантический фактор и дискурсивный фактор.

Библиографический список

1. Блох М. Я., Богданова С. Ю., Карлсон Ф., Ковалева Л. М., Кудашова В. Ю., Муняева Е. И., Семенова Т. И., Серебренникова Е. Ф., Степаненко В. А., Фурс Л. А., Хантакова В. М. Когнитивные категории в синтаксисе: коллективная монография. Иркутск: ИГЛУ. 2009. 249 с.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и комментарий О. А. Радченко. М.: Едиториал УРСС. 2004. 232 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры. 2004. 560 с.
4. Менджеритская Е. О. Когнитивный синтаксис современного английского языка: Предмет и принципы // Вестник СамГУ. 2009. № 7. С. 219-224.
5. Петрова Е. А. Истоки и векторы логико-когнитивного направления в изучении языка: монография. Уфа: УОИ МВД РФ. 2013. 128 с.
6. Dijk T. A. van Discourse and Manipulation [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.discourses.org/Unpublished/ideo-dis.htm. Дата обращения 07.04.2017.

References

1. Blokh M. Ya., Bogdanov, S. Y., Carlson, F., Kovaleva L. M., Kudashov V. Yu., Musaeva E. I., Semenova T. I., Serebrennikova E. F., Stepanenko V. A., Furs L. A., Hantuchova V. M. Cognitive categories in syntax: the collective monograph. Irkutsk: ISLU. 2009. 249 p.
2. Weisgerber, L. Native language and the spirit / introd. article and review O. A. Radchenko. M.: Editorial URSS. 2004. 232 p.
3. Kubryakova E. S. Language and knowledge: On the way of getting knowledge about language: Parts of speech from cognitive point of view. The role of language in understanding the world. Moscow: Languages of Slavic culture. 2004. 560 p.
4. Mendzheritskaya E. O. Cognitive syntax of modern English: Subject and principles // Bulletin of the SSU. 2009. No. 7. Pp. 219-224.
5. Petrova E. A. The sources and vectors of logical-cognitive language learning: monograph. Ufa: ULI MVD RF. 2013. 128 p.
6. Dijk van T. A. Discourse and Manipulation [Electronic resource]. Mode of access: www.discourses.org/Unpublished/ideo-dis.htm. Date of access 07.04.2017.

ПОПОВА А.Р.

доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

POPOVA A.R.

Doctor of Philology, professor, Department of the Russian language, Orel State University
E-mail: StudioAA2001@yandex.ru

СЛОВАРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

DICTIONARY REPRESENTATION OF THE LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL COMPLEX

В статье исследуется назначение, структура, специфика словаря одного слова как модели лексикографического представления лексико-фразеологического комплекса. В качестве примера рассмотрен словарь одного слова – существительного рука, продуктивного в семантическом, словообразовательном, фразеологическом аспектах. Лексический и фразеологический материал последних лет, не вошедший в издание, показан как перспектива развития лексико-фразеологического комплекса.

Ключевые слова: словарь одного слова, лексическая единица, креативный потенциал, лексико-фразеологический комплекс, полисемия, словообразование, фразеологизм.

The article examines the purpose, structure, specific of the dictionary of one word as a model of lexicographic representation of the lexical and phraseological complex. As example of the dictionary one word – the noun arm which is productive in the semantic, derivational, phrase creation aspects is considered. Lexical and phraseological material in recent years not included in the publication was researched as a perspective of evolution of the lexical and phraseological complex.

Keywords: dictionary of one word, lexical item, creative potential, lexical and phraseological complex, polysemy, derivation, phrase creation.

При всей кажущейся парадоксальности названия, «Словарь одного слова» [10] как словарь нового типа, действительно, отражает основополагающее свойство лексемы русского языка – наличие креативного (семантического, слово- и фразеологического) потенциала, а значит, и способность выстраивать масштабное, системное образование – лексико-фразеологический комплекс (для описания которого необходим целый словарь). Такой словарь являет собой лексикографическую модель, применимую для раскрытия реализации креативного потенциала у любой лексемы русского языка.

Безусловно, далеко не каждая лексема порождает обширную систему вторичных, третичных и т.д. номинантов и, тем самым, требует представления в виде отдельного издания. Однако же сам подход к написанию подобного словаря, с его структурными особенностями, спецификой расположения материала, построения словарной статьи, сведением воедино семантической, грамматической, стилистической и другой информации о слове или фразеологизме, даёт возможность изучить роль лексемы в системе языка, независимо от того, велика или мала эта роль. «Словарь одного слова» содержит полную репрезентацию фрагмента лексико-фразеологической системы в национальном языке, подразумевающую целостное лексикографическое описание каждой единицы.

«Словарь одного слова», отражающий лексико-

фразеологический комплекс (далее – ЛФК) с вершиной *рука*, – есть удобный и показательный пример того, насколько велико «влияние» одной лексемы основного словарного фонда на лексическом и фразеологическом уровнях языка и насколько много единиц способна породить такая лексема.

ЛФК с вершиной *рука* является полностью реализованным (наличествуют все возможные структурные составляющие) [8, с. 354], является развёрнутым и объёмным и насчитывает 2603 элементарных единицы. Под единицей ЛФК понимается лексема-моносемант или лексико-семантический вариант (ЛСВ) полисеманта; фразеологизм-моносемант и фразеологический вариант (ФСВ) полисеманта или, иначе говоря, минимальная лексическая/фразеологическая составляющая ЛФК (1 форма = 1 значение), неделимая на более мелкие его составляющие.

Лексико-фразеологический комплекс – это упорядоченная совокупность всех лексических и фразеологических единиц, непосредственно или опосредованно восходящих к базовой лексеме (в данном примере – к существительному *рука*). Таким образом, изучаемое системное образование (ЛФК) включает в себя:

- вершинное слово (полисемант *рука*, насчитывающий в современном русском языке 32 значения);
- совокупность лексических дериватов вершинного слова – независимо от ступени деривации (то есть

словообразовательное гнездо с вершиной *рука*, насчитывающее 1160 единиц);

– совокупность фразеологизмов, содержащих вершинное слово в качестве компонента (то есть фразеологическое гнездо с вершиной *рука*, насчитывающее 1114 единиц);

– совокупность фразеологизмов, содержащих слова-дериваты в качестве компонентов (то есть фразеологические гнезда с вершинами *рукав*, *ручка*, *рукавица*, *ручник* и мн. др., в совокупности – 244 единицы);

– отфразеологические лексемы и их дериваты (46 единиц), а также «вторичные» по образованию фразеологизмы – то есть фразеологизмы, содержащие компоненты – отфраземные лексемы либо содержащие компоненты – дериваты отфраземных лексем (7 единиц).

Таков состав материала словаря, отражающего развитие слова *рука* в русском языке [8, 10].

Способность к развитию слово наследует от языка, будучи его единицей: «Язык во всём своём объёме и каждое отдельное слово соответствуют искусству, притом не только по своим стихиям, но и по способу их соединения»; «содержание слова способно расти», «внутренняя форма слова, произнесённого говорящим, даёт направление мысли слушающего, но она только возбуждает этого последнего, даёт только способ развития в нём значений, не назначая пределов его пониманию слова» [12, с. 161, 162].

Словарь одного слова фиксирует на определенном этапе национального языка степень развития лексемы и конкретные воплощения этого развития. Посредством реализации креативного потенциала вокруг лексемы выстраивается упорядоченная совокупность вторичных номинантов, являющаяся отражением совокупности предметов, признаков и т.д., соотносимых в представлении говорящего с этим словом.

«Словарь одного слова» как словарь нового типа решает комплекс задач.

1. Дифференциальная структура словаря (в соответствии со структурой ЛФК) наглядно показывает количественный и качественный состав словообразовательного и фразеологического гнезд, а также функционирование отфразеологической лексики.

2. Внушительная лексико- и фразеографическая база, включающая словари литературного языка, народных говоров, жаргона и аргю (более 150 источников), даёт практически полную картину развития в национальном русском языке как генетической базы ЛФК – вершины *рука*, так и всех прочих его единиц.

3. Сопоставление по всем исследуемым источникам каждого изучаемого слова или фразеологизма позволяет:

– установить частоту представленности каждой единицы в рассмотренном лексико-фразеографическом массиве, а также зависимость данного параметра от характеристик, во-первых, самой единицы, и, во-вторых, от особенностей и направленности существующих словарей;

– выявить полную и достоверную семантическую структуру единицы; если единица является полисемантом – собрать воедино, взаимодополнить все представленные значения, все варианты значений со ссылками на конкретные словари. Во многих случаях реально подразделить семантическую структуру слова или фразеологизма на зоны – совокупности ЛСВ в литературном языке, в говорах, в сфере жаргона и аргю, в сфере профессиональной;

– для единиц-полисемантов показать лексико- и фразеографическую представленность каждого значения – в каких и скольких словарях это значение содержится;

– решить вопрос о полисемии/омонимии лексикографируемых единиц путем воссоединения семантической структуры по ряду источников: только наличие информации о целостной картине ЛСВ полисеманта способствует обнаружению наличия/отсутствия связей и отношений ЛСВ между собой. Так, информация о семантической структуре слова в какой-то одной сфере его существования может оказаться недостаточной для отграничения ЛСВ от омонимов. Например, ЛСВ слова *ручник* «стояночный тормоз»; «автомобиль с ручным управлением»; «молоток» в цитируемом источнике [5, с. 370] представлены как омонимы, а между тем они явно семантически связаны с иными значениями слова *ручник*, что отчетливо видно при анализе полной семантической структуры этого слова-полисеманта;

– выявить не только семантические, но и фонетические, акцентологические, орфографические варианты лексических единиц; что же касается фразеологизмов, то, помимо вышеперечисленных, указать все зафиксированные в словарях лексические, морфологические, синтаксические, пунктуационные варианты со ссылками на все источники, в которых они содержатся, что, безусловно, важно для определения полного основного вида ФЕ. В качестве репрезентативного примера рассмотрим восстановление основного вида фразеологизма по целому ряду источников: *мастер на все руки* [6, с. 399; 19, с. 238; 14, т. 3, с. 738; 2, с. 1132]; *мастер (мастерица) на все руки* [17, т. 3, с. 1398]; *мастерица на все руки* [6, с. 400]; *на все руки [мастер]* [3, т. 6, с. 127]; *на все руки мастак* [6, с. 400]; *на все руки мастер* [6, с. 399; 15, т. 12, с. 154; 7, с. 676]; *на все руки* [18, т. 2, с. 204; 11, т. 1, с. 372]. В результате анализа всех типов вариантности – в данном примере лексической и синтаксической – мы получаем следующий основной вид единицы, выносимый в заглавие словарной статьи: *МАСТЕР (МАСТЕРИЦА) НА ВСЕ РУКИ >< НА ВСЕ РУКИ [мастер (мастак)]*;

– восстановить всю грамматическую, стилистическую информацию о единице, территориальные и социальные особенности её употребления, степень новизны/устарелости. Решению данной задачи способствует объединение всей совокупности помет – повторяющих или дополняющих друг друга (а иногда и противоречащих друг другу) – со ссылками на соответствующие источники. Например, одно из значений слова *рука* вы-

глядит так: Рука 7. Только ед. [15, т. 12, с. 1538; 14, т. 3, с. 737; 2, с. 1132]. Только ед., со словом «своя» или чаще без него. [17, т. 3, с. 1397]. Перен. [15, т. 12, с. 1538; 17, т. 3, с. 1397; 4]. Устар. [17, т. 3, с. 1397]. Разг. [15, т. 12, с. 1538; 14, т. 3, с. 737; 4; 2, с. 1132; 7, с. 676]. «О влиятельном, имеющем власть человеке, способном защитить, оказать поддержку, покровительство, содействие» [15, т. 12, с. 1538; 14, т. 3, с. 737; 17, т. 3, с. 1397; 2, с. 1132; 4; 16, с. 575-576];

– отразить отфразеологическую лексику внутри ЛФК и результаты её дальнейшего развития в системе языка – образование дериватов и «вторичных» фразеологизмов. Например, *Рукавоступие*, -я, ср. *Окказ*. «Небрежность, отношение к чему-либо» [1, с. 283]. Ср. *Спустя рукава*;

– отразить в словаре некоторые нигде не представленные в систематизированном виде в настоящий момент единицы – например, материалы Картотеки «Словаря орловских говоров», а также единицы, обнаруженные автором в произведениях художественной литературы, в живой речи носителей языка.

Создание «Словаря одного слова» потребовало разработки новых принципов отбора материала, новой структуры, наглядно представляющей структуру самого ЛФК, новых особенностей преподнесения материала, неизбежных при его интеграции по значительному количеству источников.

В первой части словаря отражен полисемант *рука* во всем богатстве его семантической структуры в национальном русском языке, вершина лексико-фразеологического комплекса, являющаяся базой для всех единиц последующих разделов.

Вторая часть словаря включает лексическую составляющую ЛФК: единицы современного словообразовательного гнезда с вершиной *рука*; лексемы, мотивированные устаревшими значениями слова *рука*, но, несмотря на это, активно функционирующие в современном языке, занимающие особое место в ЛФК; отфразеологические лексемы и их дериваты.

Третья часть имеет два раздела, в которых отражены фразеологизмы с компонентом *рука* и фразеологизмы с компонентами – однокоренными слову *рука* лексемами: *ручка*, *ручник* и др. Данные разделы содержат: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, устойчивые составные наименования терминологического характера, микроидиомы, устойчивые сравнения, обладающие единой синтаксической функцией и, как правило, соотносимые с определенной частью речи.

Четвертая часть словаря также представлена двумя разделами, в которых содержатся устойчивые сочетания (поговорки, поговорки, клятвы, недобрые пожелания и др.) с компонентом *рука* и с компонентами – однокоренными слову *рука* лексемами.

Многие единицы встречаются в целом ряде источников, при этом толкования могут как совпадать дословно, так и содержать некоторые различия: в особенностях словесных формулировок, в наличии/отсутствии выде-

ления вариантов значений; нередко несовпадения наблюдаются и в количестве отражаемых значений.

В настоящем словаре невозможно, да и нецелесообразно цитировать подряд все практически совпадающие толкования некоторых наиболее широко представленных значений или вариантов значений. Кроме того, только в очень редких случаях толкования слова в различных источниках полностью, дословно повторяются: например, *длиннорукий* «имеющий длинные руки» [15, т. 3, с. 822; 4]. Вследствие этого вопрос о формулировке значения (или варианта значения) был решен следующим образом: из имеющихся нескольких различающихся формулировок выбирается наиболее полная, подробная, точная, детальная – и дословно цитируется по соответствующему источнику, например: *врукопашную* «действуя руками или холодным оружием в борьбе или в бою с противником» [15, т. 2, с. 812] и «действуя руками, холодным оружием или подручными средствами (палкой, камнем и т.п.) в схватке, в бою с противником» [4] – более полным и подробным является второе толкование, следовательно, именно этот источник дословно цитируется.

В составе словарной статьи определена единая последовательность расположения значений: значения литературной зоны полисеманта, значения зоны народных говоров, значения жаргонной и арготической зоны, значения профессиональной зоны, значения особой зоны – устаревшие, не употребляющиеся в современном языке (только для слова *рука* – вершины ЛФК), фиксация в словаре которых необходимо потому, что ими мотивировано значительное количество лексем и фразеологизмов современного языка. Так, например, лексема *рукоятка* имеет 2 ЛСВ литературной зоны полисеманта, 8 ЛСВ диалектной зоны, 2 ЛСВ зоны жаргона и 2 ЛСВ зоны профессиональной [10, с. 108].

Ввиду неоднородности представления – и в количественном, и в качественном, и в порядковом отношении – в использованных источниках разнообразных помет при одном и том же слове / ФЕ / устойчивом сочетании (или отдельном значении), при создании «Словаря одного слова» было необходимо установить единый порядок помет: 1) краткая морфологическая характеристика и грамматические пометы, связанные с особенностями употребления слова: *только ед.*; *обычно с порядк. числ.* и т.п. (для лексических единиц); 2) пометы, указывающие на употребление слова/ЛСВ в переносном значении: *перен.* (только для лексических единиц); 3) пометы, указывающие на степень новизны/устарелости, принадлежность слова / ФЕ / устойчивого сочетания (или отдельного значения) к пассивному запасу лексики: *устар.* и т.п.; 4) пометы, указывающие на стилистическую маркированность лексикографируемой единицы: *книжн.*, *разг.* и др.; 5) пометы, указывающие на эмоциональную окраску лексикографируемой единицы: *экспрес.*, *шутл.* и т.п.; 6) пометы, указывающие на сферу употребления лексикографируемой единицы: *жарг.*, *сленг.* и т.п. При подаче диалектных единиц после дефиниции диалектного слова / ФЕ / устойчивого

сочетания (или отдельного значения) содержится указание на территорию его распространения в народных говорах.

ЛФК с вершиной *рука* динамичен, продолжает активно пополняться, развиваться. Так, с момента лексикографической фиксации комплекса в 2009 году [10] и описания материала в диссертационном исследовании в 2013 году [8] ЛФК увеличился более чем на 60 единиц. Такое пополнение системы, развившейся на базе одного слова, всего за три года – относительно небольшой промежуток времени – довольно существенно и составляет примерно 2,4%.

Выборка и фиксация новых единиц осуществлялась:

– за счёт новых лексикографических изданий, в которых имеются единицы изучаемого ЛФК [13];

– за счёт вовлечения в орбиту внимания художественных текстов, анализируемых в процессе работы в соавторстве с Т.В. Бахваловой над проектом «Народное слово в литературно-художественном воплощении (Словарь языка произведений орловской писательницы Т.И. Грибановой)»;

– за счёт исследования живой речи и Интернет-общения в процессе работы над проектом «Лексическое и фразеологическое представление реалий, связанных с компьютерными технологиями» при региональной лаборатории «Язык, фольклор, этнография города и деревни», функционирующей в филологическом институте Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева;

– за счёт изучения детского словотворчества в процессе работы над монографией, посвященной описанию речи ребёнка раннего возраста [9].

В последние годы ЛФК развивался практически во всех своих структурных частях – за исключением семантической структуры исходного слова *рука*, абсолютного центра, который в принципе относительно стабилен. Но даже форма слова-вершины (творительный падеж, единственное число) получила новое жаргонное значение: *руками* – употребляется как несогласованное определение – «искусный, профессиональный и т.п.» – *Тургенев Иван Сергеевич – всемирно известный пейсатель руками. Пейсательница статей руками на политические темы* (свободная орловская энциклопедия «Орлец»).

Словообразовательное гнездо пополнилось единицами *нерукопожатый* «не имеющий блата, полезных связей, знакомств» – *Знающие люди рассказывают, что обычные предприниматели (как сейчас выражаются, нерукопожатые) могут годами обивать пороги разрешающих инстанций и... не получить ни сантиметра городской земли.* (М. Тутыхин. Захват Иванычи наступают на Орел. Орловская искра, апрель 2015); *клевнерукий* «в компьютерных играх: неумелый, плохо играющий» – *Клевнерукий хил нам попался – всех уронил* (2015) и др. Кроме того, зафиксирован ряд детских новообразований с корнем *рук-//руч-*, обозначающих руку/руки человека: *ручатики, рученёнка, рученёночек, рученяченька, ручкачка* и др. [9, с. 40]

Некоторые из лексем словообразовательного гнезда расширили свою семантическую структуру за счёт появления новых ЛСВ: *криворучка* «в компьютерных играх: неумелый игрок, новичок» – *Хил-криворучка* (2015); *рукастый* «искусный, умелый (об игроке в компьютерную игру)» – *Рукастый хил, рукастый танк* (2015) и др.

Фразеологическое гнездо с вершиной *рука* также обогатилось новыми единицами: *вынять руки из карманов* «приниматься за работу» – *Так, – пошёл он сразу с карьера в галоп, – разлалакивать особо некогда, выньте руки из карманов, принимайтесь орудовать, делов – невпроворот...* (Т.И. Грибанова. Всего дороже); *гугл (поисковик) в руки кому* «Побуждение самостоятельно поискать необходимую информацию в Google – одной из крупнейших поисковых систем Интернета» – *Поисковик в руки и вперёд, с песней! Гугл тебе в руки, или уже совсем оупел?* (2015), *Прямы руки; Прямы (свои) клеини* «побуждение учиться играть в компьютерную игру (обращение к неумелому игроку или новичку)» – *Прямы руки, прямы свои клеини – это «учись играть»* (2015) и др.

Более того, расширились сведения и о вариантности некоторых ФЕ. Например, у фразеологизма *не поднимается рука; рука не поднимается / не поднимется / не поднялась (не лежит, не налегает); руки не поднимаются (не налегают {не наляжут})* был обнаружен ещё один морфологический вариант *рука не налегла – Э-эх! Надо было всё ж таки стрелнуть тогда контуженого Ромку, пока не расчухался... Рука не налегла! Обнадеялся: сам канет...* (Т.И. Грибанова. Всего дороже). У фразеологизма *скор/скорый на руку* – вариант *спор на руку – Тётка у нас – «ванька-встанька». Спора на руку, легка на подъём* (Т.И. Грибанова. Рой).

Пополнились и некоторые фразеологические гнезда с вершинами – дериватами слова *рука*: *краб клеинерукий* «в компьютерных играх: неумелый игрок, новичок» (2015), *прямые ручки* «умелость, искусность в работе» – *Для создания исторических костюмов нужны прямые ручки* (2015).

Отмечен даже такой относительно редкий путь пополнения ЛФК, как возникновение отфразеологической лексики: *рукозаламывательный* (от ФЕ *руки заламывать*) – *неодобр.* «излишне трагедийный, пафосный» – *Но Деа всегда естественна, всегда играет честно перед собой. И к тому же сдержанно, без рукозаламывательной патетики* (2015), *рукоподача* (от ФЕ *подать руку*) «поддержка, одобрение, помощь и т.п.» – *Мне не нужны рукоподачи этих лицемеров* (2013).

При образовании новых единиц сохраняется общая тенденция развития ЛФК: самыми богатыми на ассоциации, а значит, и самыми продуктивными оказываются следующие два значения слова *рука* – первичное «одна из двух верхних конечностей человека» и максимально близкое к нему «одна из верхних конечностей человека как орудие деятельности, труда» [10, с. 40].

Вполне вероятно, вклад новой лексики и фразеологии в ЛФК с вершиной *рука* еще более значителен, но ряд существующих в языке (и в речи) единиц не вы-

явлен нами на данный момент, т.к. материалом для выборки ЛЕ и ФЕ служат в том числе и развивающиеся Интернет-страницы сообществ, и личные страницы пользователей в социальных сетях, и живая речь – устная и письменная.

В целом, лексикографическая системная репрезентация всех единиц одного лексико-фразеологического

комплекса является новым подходом к изучению лексической единицы – сложного семантического единства, вершине лексико-фразеологического комплекса, представляющего собой фрагмент русского национального языка и отражающего ценности и приоритеты в номинации объектов окружающей действительности русским человеком.

Библиографический список

1. *Алексеенко М.А.* и др. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка. М., 2003. 386 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 1998. 1536 с.
3. Вершининский словарь / Гл. ред. О.И. Блинова. Т. 1-7. Томск, 1998-2002. 308 с.
4. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс] // URL: <http://slovari.gramota.ru>.
5. *Максимов Б.Б.* Фильтруй базар: Словарь молодежного жаргона г. Манитогорска. Магнитогорск, 2002. 506 с.
6. *Мелерович А.М., Мокшенко В.М.* Фразеологизмы в русской речи. М., 2001. 856 с.
7. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. М., 2005. 896 с.
8. *Попова А.Р.* Лексико-фразеологический комплекс как результат реализации креативного потенциала лексической единицы: дис. ... докт. филол. наук. Орёл, 2013. 537 с.
9. *Попова А.Р.* Опыт описания и лексикографического представления речи ребёнка раннего возраста (Лексика. Морфология. Синтаксис). Орёл, 2015. 240 с.
10. *Попова А.Р.* Словарь одного слова. Орёл, 2009. 356 с.
11. Пословицы русского народа. Сборник В. Даля. Т. 1-2. М., 1984.
12. *Потебня А.А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М., 1999. 300 с.
13. Словарь русских говоров Кузбасса (дополнение) / Сост. Н.А. Баланчик, Н.С. Баланчик. Новокузнецк, 2015. 160 с.
14. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. Т. 1-4. М., 1981-1984.
15. Словарь современного русского литературного языка. Т. 1-17. М., Л., СПб., 1950-1965.
16. *Солганик Г.Я.* Толковый словарь: Язык газеты, радио, телевидения. М., 2002. 752 с.
17. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. 1-4. М., 1937-1940.
18. Фразеологический словарь русского литературного языка / Сост. А.И. Федоров. Т. 1-2. М., 1997.
19. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М., 1978. 543 с.

References

1. *Alekseenko M.A.* etc. The dictionary of lexis formed from idioms in contemporary Russian language. Moscow, 2003. 386 p.
2. The Large Explanatory Dictionary of the Russian Language. Saint-Petersburg, 1998. 1536 p.
3. The dictionary of the Vershinino village / Chief editor O.I. Blinova. Vol. 1-7. Tomsk, 1998-2002. 308 p.
4. *Efremova T.F.* The new dictionary of the Russian language. Explanatory and derivation [Electronic resource] // URL: <http://slovari.gramota.ru>.
5. *Maximov B.B.* The dictionary of a youth slang of Magnitogorsk. Magnitogorsk, 2002. 506 p.
6. *Meleroivich, A.M., Mokienko, V.M.* Phraseological items in the Russian speech. Moscow, 2001. 856 p.
7. *Ozhegov S.I.* The dictionary of the Russian language. Moscow, 2005. 896 p.
8. *Popova A.R.* Lexical and phraseological complex as a result of realization of the creative potential of a lexical item: Doctoral thesis in Philology. Orel, 2013. 537 p.
9. *Popova A.R.* Description and lexicographic presentation of young child's speech (Lexicon. Morphology. Syntax). Orel, 2015. 240 p.
10. *Popova A.R.* The dictionary of one word. Orel, 2009. 356 p.
11. Proverbs of the Russian people. Collection of V. Dahl. Vol. 1-2. Moscow, 1984.
12. *Potebnya A.A.* The complete collection of writings: Thought and Language. Moscow, 1999. 300 p.
13. The dictionary of Russian dialects of Kuzbass (Supplement) / Compilers N.A. Balanchik, N.S. Balanchik. Novokuznetsk, 2015. 160 p.
14. Dictionary of the Russian language / Editor A.P. Evgenieva. Vol. 1-4. Moscow, 1981-1984.
15. The dictionary of contemporary Russian literary language. Vol. 1-17. Moscow, Leningrad, Saint-Petersburg, 1950-1965.
16. *Solganik, G.Y.* The explanatory dictionary: the language of newspapers, radio and television. Moscow, 2002. 752 p.
17. The explanatory dictionary of the Russian language / Editor D.N. Ushakov. Vol. 1-4. Moscow, 1937-1940.
18. The phraseological dictionary of the Russian literary language / Compiler A.I. Fedorov. Vol. 1-2. Moscow, 1997.
19. Phraseological dictionary of the Russian language / Editor A.I. Molotkov. Moscow, 1978. 543 p.

САФРОН Е.А.

кандидат филологических наук, доцент, кафедра германской филологии и скандинавистики, Петрозаводский государственный университет
E-mail: 00inane@gmail.com

SAFRON E.A.

Candidate of Philology, associate professor, Department of Germanic philology and Scandinavian studies, Petrozavodsk State University
E-mail: 00inane@gmail.com

ГОНИМАЯ ГЕРОИНЯ В СКАНДИНАВСКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКЕ PERSECUTED FEMALE CHARACTER IN SCANDINAVIAN FAIRY TALE

Анализируются персонажи скандинавской волшебной сказки, объединенные в категорию 'гонимая героиня' куда попадают падчерица, жена или невеста. Выделяется круг возможных антагонистов героини и причины формирующихся между ними конфликтов: борьба за власть между главами родов, борьба за жениха, нежелание предоставить дочерям одинаковое приданое и прочее.

Ключевые слова: сказка, падчерица, антагонист, табу, инцест.

The author analyzes female characters of Scandinavian fairy tale, united in the category named 'persecuted heroine', which includes a stepdaughter, a wife or a bride. The range of possible character's antagonist and causes of their conflicts are provided, such as the struggle for power between the heads of labor, the struggle for the groom, the reluctance to give each daughter the same dowry, and so on.

Keywords: fairy tale, stepdaughter, antagonist, taboo, incest.

Фольклорная волшебная сказка, будучи продуктом коллективного творчества, всегда в той или иной форме отражает общественные и культурные нормы реальной жизни народа, который ее создавал.

В данной статье речь пойдет о признаках, совокупность которых позволяет идентифицировать гонимую героиню в системе персонажей скандинавской волшебной сказки, что, по мнению автора, позволит определить место и роль женщины в скандинавском социуме, выраженные языком фольклора. Под гонимой героиней мы будем подразумевать сказочный персонаж, который подвергается различным нападкам со стороны своих родственников (речь идет как о физическом, так и о моральном ущербе: например, жених бросает невесту), крайней формой которых становится попытка убийства указанного лица.

Социальные роли гонимой героини в сказках следующие:

1. Жена / невеста
2. Падчерица.

Согласно классификации М.Е. Мелетинского, гонимая героиня относится к категории «высоких» персонажей [2, с. 179]. В ряду признаков, характеризующих «высокую» героиню сказки можно выделить (Героиня обладает либо одним из них, либо всеми в совокупности.):

1. Исключительную красоту (белоснежное лицо, статность, длинные / золотые волосы);
2. Благородное происхождение: принцесса (шведская сказка «Звенит ли моя липа, поет ли мой соловушка»), королева (исландская сказка «Сказка о Грисхильдур

великодушной»);

3. Чудесное происхождение: девочка из норвежской сказки «Растрепя» появляется на свет после того, как бездетная королева съедает волшебный цветок;

4. Наличие чудесных умений: героиня шведской сказки «Принцесса в пещере» дарит возлюбленному кусок парчи, доткать которую сможет только она, и носовой платок, пятна с которого также сможет отстирать только она одна;

5. Доброту, благодаря проявлению которой героиня получает волшебных помощников.

Антагонистами героини могут быть:

1. Мачеха / мать
2. Отец
3. Жених / муж
4. Колдунья (женщина или сверхъестественное существо женского пола).

В отдельных сказках антагонистами героини могут быть по очереди несколько персонажей из выделенного списка. Далее разберем каждый вариант сюжетов в отдельности:

Мачеха / мать. Сюжет, в котором мачеха преследует падчерицу, является самым распространенным сюжетом о гонимой героине. Например, в норвежской сказке «Кари Замарашка» мачеха отправляет принцессу пасти коров, а в шведской сказке «Душенька и Нелюба» новая жена короля даже пытается утопить свою падчерицу, подговаривая корабельщика выбросить девушку за борт. Генетически подобный сюжет восходит к временам разложения родового строя, проявляющегося в нарушении эндогамии – предписания вступать в брак с

членами только своей социальной группы, в результате чего мачеха и падчерица оказываются представителями разных родов и начинают конфликтовать. Падчерица теряет мать, а мачеха не в состоянии ее заменить [2, с. 153].

С точки зрения психоанализа, образ сказочной, мачехи воплощает черты злой матери. По словам Б. Беттельхейма, «То, что в сказках происходит деление на хороших матерей (по большей части умерших) и злых мачех, способно сослужить добрую службу ребенку, не только для того, чтобы сохранить положительный образ, но и обеспечить выход для всего агрессивного и злого, когда дитя наказывается, либо же его желания не осуществляются» [1, с. 283].

Непосредственно сам образ злой матери присутствует в норвежской сказке «Растрепа». В ней рассказывается о королеве, которая покровительствует красивой дочери, а ее некрасивую и неряшливую сестру отталкивает. Очевидно, что сказка обладает ярко выраженным назидательным характером, т.е. объясняет юным слушателям / читателям, что соблюдение правил гигиены является залогом социального успеха (в данном случае оно обеспечивает любовь родителей).

Мать притесняет младшую дочь и в исландской сказке «Аульвы и Хельга крестьянская дочка», однако причина конфликта совершенно иная: «Старшая дочка была у родителей любимицей, а младшую они недолюбливали, ее звали Хельгой. У [их] хутора была дурная слава: кто оставался стеречь дом в рождественскую ночь, тот обязательно умирал, и потому в эту ночь никто не хотел оставаться дома <...> Родители велели Хельге остаться дома, чтобы подоить коров, накормить скотину и наварить к рождественскому обеду мяса. За нее они не боялись» [7, с. 260].

По-видимому, в данной ситуации мы имеем дело с конкуренцией между сестрами, возникающей из-за очередности вступления в брак: приоритет старшей дочери в этом вопросе и нежелание родителей копить средства на приданое для двоих детей заведомо ставит младшую в невыгодное положение.

Отец. Сюжет о злом отце демонстрирует запрет на инцест. В сказках этого типа отец преследует свою дочь, отказывающуюся вступить с ним в брак и занять место своей умершей матери. По мнению Е.М. Мелетинского, подобные тексты есть отражения героического мифа, а инцест в них «знаменует: 1) хаотическое состояние, маркирующее «начало» героя (героическое *enfance*); 2) его исключительность и 3) достигнутую сексуальную зрелость, которая поддерживает и магическую силу героя (и косвенно сигнализирует об иссякании сексуальной и магической силы старого вождя – представителя старшего поколения)» [3].

Например, в исландской сказке «Горвёмб» предупреждаемая умирающей матерью принцесса Ингибьёрг бежит от отца, желающего вступить с ней в брак. Когда она становится женой короля соседней страны, тот по наущению постороннего старика (тот прячет ее новорожденных детей и подкладывает на их место живот-

ных) бросает ее в лесу на съедение диким зверям. Имя старика не называется, но по его ничем не объяснимому желанию дискредитировать королеву в глазах ее супруга можно сделать вывод, что это либо сам отец Ингибьёрг, либо кто-то действующий в его интересах (старый король боится, что власть в его королевстве перейдет к новому роду, который представляет его зять, поэтому и пытается разрушить брак своей дочери и уничтожить наследников): «Полнуйся, король, на чадо, которое произвела на свет твоя королева. Недостойно твоего знатного рода, чтобы королева прелюбодействовала с презренной тварью» [7, с. 318]. Далее героиня спасается от нападения животных и скитается по лесу, где встречает волшебную дарительницу: неизвестная женщина дает ей ночлег и дарит волшебного помощника – требуху по имени Горвёмб, с помощью которой героиня восстанавливает свой авторитет в глазах супруга и возвращает детей.

Происходящее с ней, согласно Е.М. Мелетинскому, соответствует хаотическому состоянию «в индивидуально-биографическом (имплицитно-социальном) плане» [3], т.е. выпадающие на ее долю испытания напоминают инициацию, направленную на завершение процесса формирования личности. Таким образом, происходит «завершение формирования космоса и героя» [3].

Муж / жених. Существует ряд сказочных текстов, в которых муж выступает в качестве основного антагониста героини, при этом действует исключительно по собственной инициативе, а не чьему-либо наущению. К примеру, в исландской «Сказке о Грисхильдур великодушной» король принудил крестьянку выйти за него замуж. Когда у нее родились дети, король отобрал их у матери и отдал на воспитание своим подданным.

«Сильно убивалась королева, потеряв дочь, но еще пуще убивалась она по сыну. [Король] <...> не только не сжалился над Грисхильдур, а вскоре он призвал ее к себе и велел, чтобы она показала ему детей. Всколыхнулось тут материнское горе, зарыдала тут Грисхильдур и сказала, что детей у нее отобрали по его повелению и ем должно быть лучше известно, где они и что с ними стало. Король разгневался и приказал Грисхильдур убираться прочь» [7, с. 321].

Королева нарушает табу (открыто демонстрирует свои чувства и выступает против мужа, который изначально находится гораздо выше ее по социальному статусу). Это подтверждается и реакцией отца Грисхильдур на произошедшее: «Отец плохо принял ее и без конца корил, говоря, что она сама виновата, коли допустила, что ее с позором выгнали из дворца» [7, с. 321]. Аналогично и в датской сказке «Мудрая королева Дагмар» король женится на крестьянской дочери, и когда та начинает править королевством мудрее, чем он, заявляет ей: «Уходи из дворца. Один король должен быть в государстве, а не два» [4].

Подобный сюжет, как полагает Е.М. Мелетинский, «отражает распад материнского рода и соответствующего ему парного брака (при котором жена из-за малейшей обиды или ссоры с мужем уходила в свой род), переход

к патриархату с присущей ему моно- или полигамией и безусловной властью мужа над женой» [2, с. 173].

В сказках, в которых героине противостоит ее собственный жених, функция антагониста сводится исключительно к воспитанию героини. Так, в датской сказке «Свинопас» принц изображает нищего свинопаса, чтобы преодолеть гордость понравившейся ему принцессы, которая «никого к себе не пускала – все ей были нехороши-непригожи» [7, с. 149].

Кодунья. В сказках, где в качестве антагониста выступает колдунья (сверхъестественное существо или смертная женщина), жених / муж является объектом борьбы между двумя женскими персонажами, и ничем не помогает своей возлюбленной, т.е. является, по словам А.В. Рафаевой «конечной сказочной ценностью» [6].

Обратимся к шведской сказке «Принцесса в пещере». Сюжет сказки таков:

У принцессы есть жених – принц соседней страны. На королевство нападает враг, и король отправляется на войну. Принц решает последовать за королем и оставляет свою возлюбленную, а ее замуровывают в пещере. Через семь лет война заканчивается, принцесса выбирается из пещеры и отправляется на поиски своего бывшего жениха. После многочисленных приключений она снова завоевывает сердце возлюбленного и становится его женой.

Фигурирующий в указанном тексте мотив изоляции *принцессы от общества* В.Я. Пропп связывает с архаичным страхом перед силами природы. Этот страх, с одной стороны, породил у наших далеких предков стремление изолировать незамужних девушек от контактов с внешним миром в период менструации, т.к. считалось, что в это время они были особо уязвимы и открыты для злых духов, с другой стороны, стал почвой для возникновения запрета для царской семьи касаться «нечистой» пищи, общаться с людьми, выходить на свет и т.п. [5, с. 26, 28 – 29].

Согласимся с совершенно справедливым замечанием А.В. Рафаевой о том, что покинутая принцесса «заставляет вспомнить себя с помощью магии» [6]. Более того, с нашей точки зрения, сказочный мотив *поиска возлюбленного с последующим его расколдовыванием* и мотив *узнавания* являются отголосками мифа о Богине-Матери и ее божественном, но смертном супруге (по другой версии мифа – сыне), с которым она видится раз в год, после чего он снова возвращается в мир мертвых [8, с. 351]. По мнению Дж. Дж. Фрезера, временная смерть юноши в мифе символизировала сезонное умирание природы. В Египте и Западной Азии эта божественная пара воплощалась в образах Исиды и Осириса, Иштар и Таммуза, Афродиты и Адониса и Аттиса [8, с. 344]. В Северной Европе героями этого мифа являются богиня любви и войны Фрейя и покинувший ее супруг Од (Его имя означает «исступление» и отсылает нас к имени другого бога – Одина; в то же самое время, его отождествляют и не с богом, а со смертным возлюбленным Фрейи Оттаром, которому она, согласно «Песне о Хюндле», помогла получить наследство и прославить свой род.), в поисках которого она вынуждена

была долго странствовать. Слезы, которые она пролила в пути, превращались в золото, поэтому ее также считают и богиней богатства. Мотив *золота* связан и с образом сказочной принцессы, ищущей своего возлюбленного. Так, в шведской сказке «Принц Хатт» принцесса получила от троллих в подарок золотое веретено, расшитый кошелек, который всегда полон золота, и волшебный золотой станок (С помощью этих предметов она впоследствии возвращает своего супруга).

Мифологический образ смертного возлюбленного богини в обозначенной сказке (и в подобных ей текстах) реализуется с помощью мотивов:

1. *Колдовского сна*: колдунья, державшая принца в плену, «налила в кубок меду, подмешала сонных трав, напоила принца, и он как выпил этого питья, так и заснул крепким сном. А злая ведьма отвела принцессу к нему в спальню – пусть, мол, говорит с ним, сколько душе угодно.

Осталась принцесса одна с принцем, кинулась к нему на шею и сказала ему, как она рада, что отыскала его. Да только принц не проснулся» [7, с. 121].

2. *Пустого подземного дома*, напоминающего могилу: «Вдруг земля под ней раздвинулась, и принцесса опустилась в подземную залу, до того пышную, какой она в жизни своей не видывала, всю разукрашенную серебром и золотом. И никого не было в той зале» [7, с. 113].

3. *Запрета на общение с людьми* (кроме жены): принц предупреждал жену каждый раз, когда они по очереди подходили к дому одной из его сестер: «А я туда не пойду, и она пускай не выходит, иначе мы разлучимся на веки» [7, с. 118], кроме того, запрещал супруге рассказывать чтобы то ни было об их отношениях другим членам своей семьи. Очевидно, что принц, будучи представителем «того света», должен был соблюдать табу на контакт с ныне живущими на «этом свете» родственниками, а жена выступала в роли некоего проводника, транслирующего окружающим его волю.

Образы мифологической Фрейи и сказочной принцессы объединяет также наличие общих атрибутов, связанных с прядением, шитьем. К примеру, в уже упомянутой сказке «Принц Хатт» принцесса с помощью волшебной прялки и мотовила «напряла пряжи золотой да шелковой, а потом размотала ее, наткала ткани узорной и застлала и украсила весь курятник. И стал курятник самой прекрасной палатой во дворце» [7, с. 120].

Данный факт обусловлен тем, что прялка использовалась не только для получения нитей, но и в шаманских ритуалах, ориентированных на предсказания будущего. Шаманская традиция, бытовавшая в Северной Европе, получила название «сейд» (*seiðr, seidhr, seidh, seidr*), что предположительно можно перевести с древнеангл. и древневерхненем. как «струна, тетива, нить», а прялки, используемые в этих ритуалах, назывались «сейдстаф» (*seiðstaf*). Именно Фрейя считалась покровительницей сейда. Будучи представительницей рода ванов, она, вступив в ряды асов, обучила этому искусству и Одина [9, с. 166].

Следовательно, занимающаяся чудесным рукоделием сказочная принцесса наследует функции богини: с помощью прялки выплетает нити судьбы и тклет волшебную золотую ткань, благодаря которой выкупает у своей противницы возможность вернуть суженого.

Подводя итоги, отметим: скандинавские волшебные сказки, где действует гонимая героиня, чаще всего отражают ущемленное положение женщины в обще-

стве, где матриархат замещается патриархатом. Тем не менее, угнетаемая героиня успешно преодолевает испытания, противостоит силам хаоса, и восстанавливает космическое равновесие, как на уровне семьи, так и всего королевства в целом, т.е. женщина в любых, даже фантастических, условиях выполняет свою основную функцию – хранит домашний очаг и блюдет семейные ценности.

Библиографический список

1. *Иванова Э.И.* Мачеха // Сказочная энциклопедия. Под ред. *Н.В. Будур*. Москва: Олма-Пресс, 2005. С. 283 – 284.
2. *Мелетинский Е.М.* Герой волшебной сказки. Москва – Санкт-Петербург: Академия Исследований Культуры, Традиция, 2005. 240 с.
3. *Мелетинский Е.М.* Об архетипе инцеста в фольклорной традиции (особенно в героическом мифе). [Электронный ресурс]: <http://www.ruthenia.ru/folklore/meletinsky12.htm>
4. Мудрая королева Дагмар // Сказки народов мира. [Электронный ресурс]: <http://www.world-tales.ru/dat3.html>
5. *Пропп В.Я.* Исторические корни волшебной сказки. Москва: Лабиринт, 2000. 336 с.
6. *Рафаева А.В.* Герой и помощник в волшебном мире // Лаборатория автоматизированных лексикографических систем. Научно-исследовательский вычислительный центр Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс]: http://www.lcl.srcc.msu.ru/library/rafaeva_pp_gp_2008.pdf
7. Скандинавские сказки. Сост. *Е. Суриц*. Москва: Художественная литература, 1991. 335 с.
8. *Фрезер Дж.Дж.* Золотая ветвь. Москва: АСТ, 2010. 767 [1] с.
9. *Heide E.* Spinning seidr // Old Norse Religion in Long-term Perspectives: Origins, Changes and Interactions. An international conference in Lund, Sweden, June 3 – 7, 2004. Lund: Nordic Academic Press, 2006. P. 164 – 170.

References

1. *Ivanova E.I.* Stepmother // Fairy encyclopedia. Ed. *N.V. Budur*. Moscow: Olma-Press, 2005. Pp. 283 – 284.
2. *Meletinsky E.M.* The hero of a fairy tale. Moscow – St Petersburg: Academy of Culture Studies, Tradition, 2005. 240 p.
3. *Meletinsky E.M.* About the archetype of incest in the folk tradition (especially in the heroic myth). [Electronic resource]: <http://www.ruthenia.ru/folklore/meletinsky12.htm>
4. Wise Queen Dagmar // Fairy tales of world's nations. [Electronic resource]: <http://www.world-tales.ru/dat3.html>
5. *Propp V.Ya.* The historical roots of the fairy tale. Moscow: Labyrinth, 2000. 336 p.
6. *Rafaeva A.V.* The hero and the assistant in the fairy world // Laboratory for Computational Lexicography. Research Computing Center Moscow State University named after M.V. Lomonosov [electronic resource]: http://www.lcl.srcc.msu.ru/library/rafaeva_pp_gp_2008.pdf
7. Scandinavian fairy tales. Comp. *E. Surits*. Moscow: Fiction, 1991. 335 p.
8. *Fraser J.G.* The Golden bough. Moscow: AST, 2010. 767 [1] p.
9. *Heide E.* Spinning seidr // Old Norse Religion in Long-term Perspectives: Origins, Changes and Interactions. An international conference in Lund, Sweden, June 3 – 7, 2004. Lund: Nordic Academic Press, 2006. Pp. 164 – 170.

УДК 811.111'37

UDC 811.111'37

СЕМЕНЕНКО Л.П.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
английской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail:leonid-ogu@mail.ru

SEMENENKO L.P.

Doctor of Philology, Professor, Department of English
Philology, Orel State University
E-mail:leonid-ogu@mail.ru

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЦЕЛЬ ВЫСКАЗЫВАНИЯ» И «КОММУНИКАТИВНАЯ ЦЕЛЬ»

ON THE INTERRELATION BETWEEN THE NOTIONS OF THE "GOAL OF UTTERANCE" AND "COMMUNICATIVE GOAL"

В центре внимания — отсутствие каких-либо регулярных взаимно-однозначных соответствий между грамматически установленными целевыми характеристиками предложения и реальными коммуникативно-целевыми особенностями высказывания.

Ключевые слова: коммуникативная цель, семантическая структура, прагматическое представление, речевой акт, небуквальный смысл высказывания, контекстно-связанное значение.

In the centre of our attention is the absence of any regular one-to-one correspondence between the grammatically predetermined intentional characteristics of a sentence and the actual communicative goals that the utterance is aimed at.

Keywords: communicative goal, semantic structure, pragmatic representation, speech act, non-literal meaning of an utterance, context-dependent meaning.

Предметом обсуждения мы предлагаем считать различия в представлении о целевом аспекте коммуникации, обусловленные разными предпосылками исследования, разными задачами описания и выбором разных ракурсов рассмотрения изучаемого объекта.

Начнем с общей характеристики понятия «цель высказывания», известного каждому хотя бы по материалам школьной грамматики. Так, Н.Ю. Шведова отмечает в «Лингвистическом энциклопедическом словаре»: «В зависимости от цели сообщения П. (предложения, – Л.С.) могут быть повествовательными, вопросительными или побудительными». К этому автор добавляет уточнение, согласно которому «возможна и более детальная классификация П. по цели высказывания, охватывающая также П. со значениями сослагательности, условности, желательности, долженствования» [3, с. 395]. Эти суждения не только содержат некоторые общие сведения о классификации предложений по «цели высказывания», но и вызывают ряд вопросов, требующих прояснения. Например, каким образом соотносится используемый Н.Ю. Шведовой термин «цель сообщения» с ключевыми для нас понятиями «цель высказывания» и «коммуникативная цель»? Насколько исчерпывающей является упоминаемая автором «более детальная классификация» и насколько тесно она связана с процессом формоизменения и, в частности, — с выбором определенной глагольной формы наклонения?

Попытайтесь охарактеризовать предложение, которое вы в данный момент читаете, по «цели высказывания». Побудительное, ответят многие, и это будет вполне приемлемая характеристика данного предложения.

Попробуйте теперь уточнить характер побуждения, выраженного в рассматриваемом предложении. Эту задачу читатель также решит без особого труда: целью автора, употребившего в своей речи данное побудительное предложение, было, скорее всего, то, что называется «приглашением к дискуссии». Очевидно, для интерпретаций, сильно отличающихся от предложенной, у читателя нет достаточных оснований. По крайней мере, представляются маловероятными такие интерпретации данного предложения, как инструкция, экзаменационное задание, требование, совет, просьба, приказание, мольба и т.д.

На чем базируется вывод слушателя или читателя о «цели высказывания» и что позволяет уточнить «цель высказывания» применительно к конкретным речевым актам (РА), т.е. применительно к конкретным случаям целенаправленного использования языка в ситуации общения?

На первую часть вопроса можно ответить так: любое правильно построенное предложение содержит эксплицитные указатели «цели высказывания», определяющие принадлежность данного предложения к одному из трех классов – к классу повествовательных, вопросительных или побудительных конструкций (в частности, эксплицитным указателем побудительного предложения служит глагольная форма повелительного наклонения). «Цель высказывания» относится к числу структурно-семантических параметров предложения, и, таким образом, то или иное значение данного параметра, та или иная цель высказывания не может не быть эксплицитно выражена в предложении.

Ответ на вторую часть вопроса будет не столь лаконичным.

Во-первых, в предложении наряду с обязательными эксплицитными указателями «цели высказывания» могут содержаться эксплицитные указатели, конкретизирующие «цель высказывания» применительно к данному РА. О предложении, содержащем в своей структуре подобного рода эксплицитные указатели, можно сказать не только то, что оно принадлежит, например, к классу побудительных предложений, но также и то, что в данном случае оно выражает определенную разновидность побуждения. В частности, предложение *Попытайтесь, пожалуйста* следует, очевидно, интерпретировать как просьбу; *Если угодно, попытайтесь* – как разрешение; *Ради Бога, попытайтесь* – как мольбу и т.д.

Во-вторых, особую роль в конкретизации «цели высказывания» играет контекст (обстоятельства общения), а точнее – определенная совокупность предварительных знаний коммуникантов об обстоятельствах общения. Вновь обратившись к рассмотренному выше примеру, отметим, что даже при отсутствии конкретизирующих эксплицитных указателей наше побудительное предложение вполне определенно воспринимается как приглашение к дискуссии, а не как просьба или команда. Это обусловлено тем, что в контексте научного общения уместными считаются далеко не все побудительные РА, которые потенциально могут быть осуществлены посредством использования данного побудительного предложения. Контекст допускает интерпретации, характерные для данной сферы, для данных обстоятельств общения, и одновременно блокирует способы понимания, наименее приемлемые с точки зрения данного контекста.

Итак, что же происходит с таким известным нам из школьной грамматики свойством предложения, как «цель высказывания», при использовании данного предложения в конкретном РА? Сказанное выше позволяет предположить, что в этом случае эксплицитно выраженная в предложении «цель высказывания» уточняется и модифицируется при помощи специальных средств естественного языка и/или контекстных знаний.

Понимать ли это так, что «цель высказывания» как бы устанавливает исходные пределы, в которых производятся все уточнения и модификации коммуникативной цели, реализуемой говорящим в РА? Если бы это было так на самом деле, то побудительные предложения использовались бы для выражения всевозможных разновидностей побуждения и не более того, повествовательные – исключительно для разновидностей утверждения, вопросительные – только для разновидностей вопроса. В том, что это далеко не так, можно убедиться на следующих примерах: *Позвольте узнать, который час* (побудительное предложение-вопрос); *Я прошу вас передать соль* (повествовательное предложение-побуждение); *Не глупость ли это?* (вопросительное предложение-утверждение).

Как видно, «цель высказывания» не только не предопределяет конкретные способы понимания ком-

муникативной цели (КЦ) говорящего в конкретном контексте, но даже не устанавливает жестких пределов для возможных интерпретаций предложения, выражающего определенную «цель высказывания».

Суммируя все эти замечания, можно сказать, что понятие «цель высказывания» использовалось нами до сих пор применительно к трем различным явлениям, в каждом из которых специфически отражается целевой аспект языковой коммуникации.

Во-первых, любое грамматически правильное предложение выражает одну, и только одну, «цель высказывания», т.е. является либо повествовательным, либо побудительным, либо вопросительным.

Во-вторых, предложение, выражающее определенную «цель высказывания», одновременно служит средством выражения потенциальных КЦ, каждая из которых представляет собой в широком смысле модификацию «цели высказывания» применительно к возможным контекстам.

В-третьих, будучи употреблено в конкретной ситуации общения, предложение определенным образом реализует свой коммуникативно-целевой потенциал, являясь средством для достижения тех или иных контекстно-связанных КЦ.

С этой точки зрения среди различных характеристик целевого аспекта коммуникации потенциальные КЦ занимают промежуточное положение между «целью высказывания» и контекстно-связанными КЦ. Соответственно, вопрос о соотношении этих трех понятий можно разделить на два вопроса: (i) о соотношении «цели высказывания» и потенциальных КЦ; (ii) о соотношении потенциальных и контекстно-связанных КЦ говорящего.

«Цель высказывания» принадлежит к числу семантических характеристик предложения, определяющих правильность, узаконенность того способа использования языка, при помощи которого субъект пытается воздействовать на адресата. Это значит, что «цель высказывания» не может не быть выражена в правильно построенном предложении и, следовательно, любое правильное использование предложений языка подлежит описанию в терминах коммуникативно-целевой семантики.

Предложение, никак не характеризующееся по «цели высказывания», грамматически неправильно. И, с другой стороны, цель, которую говорящий стремится достичь, нарушая грамматическую правильность предложения, не имеет никакого отношения к «цели высказывания» (отсюда, конечно же, не следует, что сама эта цель порочна или «неправильна» — в языковой коммуникации цель часто оправдывает средства). В этой связи уместно вспомнить Л. Витгенштейна, который отмечал, что, если мы признаем правильными предложения *Принеси мне сахара* и *Принеси мне молока*, в отличие от комбинации слов **Молоко мне сахара*, то это не значит, что предъявление в речи данной комбинации слов лишено всякого эффекта. Но если при этом адресат «уставляется в изумлении», то произнесение данной

комбинации слов нельзя исходя из этого рассматривать как приказание «установиться в изумлении», даже если это как раз тот эффект, который говорящий намеревался произвести [11, с. 138]. Другими словами, данная комбинация слов не является предложением, побудительным по «цели высказывания».

Принадлежность «цели высказывания» к семантике предложения – бесспорный факт. Об этом, в частности, свидетельствует то, что замена маркера одной «цели высказывания» маркером другой «цели высказывания» всегда связана с определенным семантическим изменением (ср.: *Жизнь прекрасна; Жизнь прекрасна?*). С другой стороны, как нам обозначить данный компонент семантической структуры предложения? Можно ли, например, сказать, что все побудительные предложения выражают некоторое абстрактное значение 'побудительность', вопросительные – значение 'вопросительность', повествовательные – 'повествовательность'? Этого нельзя сделать без оговорок. Как, например, отнестись к тому, что повествовательное предложение *Я прошу тебя передать соль* эксплицитно выражает значение 'повествовательность' и одновременно эксплицитно выражает побуждение к действию? При этом то, что мы назвали значением 'повествовательность' служит необходимым условием передачи побуждению (ср. вопросительное предложение *Я прошу тебя передать соль?*, не выражающее побуждение к действию). Вероятно, следует говорить о том, что форма повествовательного предложения выражает 'повествовательность' как максимально абстрактное значение, входящее в семантическую структуру предложений, которые, будучи повествовательными по форме и имея в своей поверхностной структуре определенные дополнительные маркеры КЦ, способны эксплицитно выражать утверждения, разные виды побуждения к действию, вопросы и т.д. Например, в предложении *Я прошу тебя передать соль* указателем просьбы служит повествовательная конструкция в совокупности с глаголом *просить*, употребленным в форме первого лица, настоящего времени, изъявительного наклонения, действительного залога.

Можно ли, исходя из этого, полагать, что различные структурно-семантические типы предложений (повествовательные, побудительные, вопросительные) как бы дублируют друг друга? Этот вопрос, например, задает О.Г. Почепцов и отвечает на него следующим образом. Нет, нельзя, поскольку, даже если предложения разных типов идентичны в интенциональном отношении (имеют идентичную «иллокутивную силу»), они различаются по другим семантическим компонентам [4, с. 14-15].

На этот вопрос мы бы ответили так же: нет, не дублируют. Но не потому, что предложения разных типов не могут полностью совпадать семантически, а потому, что, с одной стороны, 'побудительность', 'вопросительность', 'повествовательность', а с другой стороны, просьба, вопрос, утверждение являются величинами разного порядка. Например, утверждение не есть «цель высказывания» повествовательных предложений. Это

всего лишь одна из потенциальных КЦ, для выражения которых могут быть использованы повествовательные конструкции. К числу потенциальных КЦ, выражаемых при помощи повествовательных предложений, относятся не только утверждение, но и просьба, приказание, совет, разрешение, предупреждение, обещание, поздравление, извинение, вопрос, согласие, признание и т.д.

О том, что «цель высказывания» и потенциальная КЦ представляют собой понятия разных степеней абстракции, свидетельствует и тот факт, что, например, о побудительных предложениях можно сказать, что они выражают «побуждение вообще», но то же самое нельзя сказать о повествовательных предложениях, передающих побуждение к действию. Последние всегда выражают какую-то более или менее конкретную разновидность побуждения, т.е., например, предложение *Я прошу тебя передать соль* выражает просьбу, а предложение *Я побуждаю тебя к передаче соли* не используется для побуждения к действию. Аналогичным образом вопросительное предложение *Вы не могли бы передать соль?* выражает не «побуждение вообще», а его разновидность – просьбу.

Итак, о двух рассматриваемых характеристиках предложения можно сказать, что потенциальная КЦ является конкретизацией «цели высказывания». Последняя, в свою очередь, представляет собой достаточно абстрактный семантический компонент в составе потенциальной КЦ. Соответственно, средства выражения «цели высказывания» входят в совокупность средств, используемых для выражения потенциальной КЦ.

Если в грамматически правильном предложении «цель высказывания» всегда эксплицитно выражена, то потенциальная КЦ может быть в принципе эксплицитно выражена (точнее сказать, потенциальная КЦ всякий раз хотя бы частично эксплицирована – в число средств ее экспликации входят средства выражения «цели высказывания», которая всегда эксплицитно выражена). Это значит, что естественный язык располагает средствами для эксплицитного выражения всех без исключения потенциальных КЦ, которые могут быть реализованы с использованием предложений данного структурно-семантического типа.

В том, что потенциальной КЦ всегда соответствует узаконенная языком совокупность эксплицитных указателей, заключается ее существенное сходство с «целью высказывания» и ее важное отличие от контекстно-связанной КЦ.

Сам факт нашего противопоставления контекстно-связанных КЦ потенциальным позволяет читателю сделать вывод о том, что последние рассматриваются как контекстно-свободные. Контекстная независимость характеризует потенциальную КЦ как сугубо семантическую категорию, которая, как и любая другая семантическая категория, должна, прежде всего, рассматриваться в ракурсе «план содержания – план выражения», или, применительно к данному случаю, – в ракурсе «КЦ – способ языкового выражения КЦ».

Соответственно, контекстно-связанная КЦ представляет собой прагматическую категорию и рассматривается под углом зрения «план содержания – контекст», или, более конкретно, – «КЦ – контекстные условия реализации КЦ».

Таким образом, вопрос о разграничении потенциальных и контекстно-связанных КЦ является для нас одним из аспектов более фундаментального вопроса о разграничении, и вообще – о соотношении семантических и прагматических характеристик высказывания. Уже не одно десятилетие этот фундаментальный вопрос служит предметом оживленной дискуссии, представляющей широкий спектр мнений по данной проблематике. Не вдаваясь в историю дискуссии и не претендуя на полный охват ее тем, упомянем ряд вопросов, стоящих в центре внимания ее участников, а именно – вопрос о самой возможности такого разграничения; о критериях разграничения; о понятийном аппарате соответствующих лингвистических дисциплин; о взаимодействии прагматической и формально-лингвистической «парадигм»; о подходах лингвистической семантики и прагматики к описанию отдельных характеристик высказывания (семантических и прагматических пресуппозиций, интенций говорящего и конвенций общения и т.д.); о семантических и прагматических факторах понимания: о так называемом «семантико-прагматическом представлении высказывания»; о прикладной целесообразности жесткого разграничения между семантикой и прагматикой и др.

Рассмотрим условия, при которых контекстно-свободное (семантическое) описание КЦ оказывается возможным.

Первым условием контекстно-свободного описания КЦ мы будем считать необходимость воздерживаться от окончательных суждений о содержании конкретных высказываний. Именно поэтому мы говорим, что предметом контекстно-свободного описания являются потенциальные КЦ. Любое утверждение о том, что предложению S присуща потенциальная КЦ, исходит из наличия в поверхностной структуре S эксплицитных указателей (или принципиальной возможности таких указателей) и не идет дальше констатации о возможности выражения данной КЦ в возможном контексте.

Коммуникативные цели не исчерпывают числа тех содержательных характеристик высказывания, по поводу которых мы не можем выносить окончательные суждения, оставаясь в пределах семантического, контекстно-свободного описания. Так, для предложения S, взятого вне контекста, могут быть заданы условия истинности, однако наше окончательное суждение об истинности/ложности S не может не быть контекстно-связанными (если, конечно, S не является аналитически истинным утверждением, т.е. истинным во всех возможных контекстах). То же самое справедливо по отношению к условиям искренности и другим условиям успешности РА. Интересно, что к числу этих характеристик относят и такой на первый взгляд контекстно-независимый конструктивный параметр,

как семантическая правильность предложения. Дж. Лакофф, например, вводит понятие «относительной правильности»: предложение признается семантически правильным лишь относительно некоторого множества пресуппозиций (условий семантической правильности). Окончательное суждение о правильности предложения зависит от того, насколько наши знания о мире гармонируют с данным множеством пресуппозиций [7].

Итак, контекстно-свободным характеристикам предложения присуща некая потенциальность, «неокончателность». Лишь в определенном контексте предложение – истинно или ложно, семантически правильно или неправильно, использование данного предложения удачно или неудачно, эксплицитно выраженная потенциальная КЦ соответствует или не соответствует намерениям говорящего в данной ситуации.

Вторым условием контекстно-свободного описания КЦ служит признание разноуровневости представления потенциальных и контекстно-связанных КЦ говорящего. Потенциальные КЦ являются компонентами семантического представления высказывания, контекстно-связанные КЦ – компонентами прагматического представления (пользуясь другими, недостаточно точными, но вместе с тем распространенными терминами, можно сказать, что потенциальные КЦ принадлежат «значению предложения», контекстно-связанные КЦ – «значению высказывания»). Попытка рассматривать потенциальные и контекстно-связанные КЦ как единицы одного уровня представления может повлечь за собой некоторые недоразумения.

Такого рода недоразумений, на наш взгляд, не лишена трактовка Дж. Серлем косвенных речевых актов типа *Я хочу, чтобы ты передал соль* – 'Я прошу тебя передать соль': «В косвенном речевом акте говорящий хочет сказать то, что он говорит (means what he says). Однако, кроме этого, он хочет сказать нечто большее. Значение предложения является частью (is part of) значения высказывания, но оно не исчерпывает значение высказывания» [10, с. 282]. Из этого определения следует, во-первых, что косвенным РА могут быть противопоставлены (прямые) РА, в которых значение высказывания исчерпывается значением предложения, а во-вторых, что отношение между значением предложения и значением высказывания есть отношение «часть – целое».

Известно, что реализация семантического потенциала, заложенного в некотором языковом выражении, прежде всего предполагает включение данного языкового выражения в систему координат ЗДЕСЬ – ТЕПЕРЬ – Я, которую, по словам К. Бюлера, «каждый приносит с собой» и которая неотчуждаема «для каждого бодрствующего человека, который в себе». Если допустить, что в частном случае значение высказывания исчерпывается значением предложения, то это возможно лишь при условии, что все компоненты значения, отражающие включение данного предложения в систему координат ЗДЕСЬ – ТЕПЕРЬ – Я, получают эксплицитное языковое выражение. На первый взгляд, такая «самодостаточная»

коммуникация не только возможна, но и естественна для целого ряда сфер «внеситуативного» использования языка, к которым А. Мартине, в частности, относит сплетни и литературу [9, с. 60]. Пример «самодостаточной» коммуникации находим также у К. Бюлера, который приводит замечание Леонардо да Винчи о том, что картина художника «все несет с собой», в отличие от скульптуры, где большую роль играют такие контекстные факторы, как окружающая обстановка и освещение [6, с. 370-371].

Между тем очевидно, что контекстно-свободная коммуникация возможна в том, и только в том, случае, если абсолютно все контекстные знания, необходимые для взаимопонимания коммуникантов, «загружаются» в семантическую структуру используемых языковых выражений. Читатель может сам попытаться осуществить такую «загрузку», повторив эксперимент И. Бар-Хиллела, продемонстрировавший всю сложность замены так называемого «индексального» предложения *Я голоден* на не зависящее от контекста «неиндексальное» предложение без утечки контекстно-связанной информации [5, с. 175-176]. Собственно говоря, подобные попытки не будут успешными, поскольку даже такая, казалось бы, контекстно-свободная структурная характеристика предложения, как его семантическая правильность, является, по сути дела, контекстно-связанной. Это свидетельствует о том, что значение высказывания, включенного в систему координат ЗДЕСЬ – ТЕПЕРЬ – Я, принципиально не может исчерпываться значением предложения. (Ср.: «Если в состав текста входит всего одно предложение, то неверно считать, что текст только из него и состоит. Он состоит из этого предложения как выразителя определенной ситуативно обусловленной функции текста» [2, с. 517].

Неправомерно также считать, что отношение между значением предложения и значением высказывания есть отношение типа «часть – целое». Если бы это было действительно так, то значение высказывания представляло бы собой простую совокупность контекстно-свободного буквальною значения предложения и некоторых контекстно-связанных небуквальных значений. В рамках такой совокупности можно было бы без труда разграничить компоненты, относящиеся к значению предложения, и компоненты, входящие в значение высказывания, минуя значение предложения (это – частный случай разграничения между семантикой и прагматикой). Однако в реальных условиях попытки разграничить контекстно-свободные и контекстно-связанные компоненты в пределах значения одного и того же высказывания наталкиваются на непреодолимые препятствия.

В действительности значение предложения относится к значению высказывания не как часть к целому, а как потенциальная возможность к реализованной. Механизм, осуществляющий реализацию такого рода потенциальных возможностей, можно представить себе в виде специального модуля, который оперирует семан-

тическими и контекстными знаниями и правила которого (в процессе анализа) имеют на входе некоторую семантическую структуру (значение предложения), а на выходе – некоторое прагматическое представление (значение высказывания); в процессе синтеза входом служит прагматическое представление, а выходом – семантическая структура.

Тезис о равноуровневости значений предложения и высказывания имеет ряд важных следствий. Отметим два из них.

Во-первых, несмотря на общий термин «значение», компонентный состав значения предложения и значения высказывания различен по своим сущностным характеристикам. Иначе и быть не может, если речь идет о разных уровнях представления: компоненты семантического представления специфичны в той же мере, в какой специфичны структурные компоненты других уровней представления – прагматического, синтаксического, морфологического, фонологического. Например, существенным различием между единицами семантического и прагматического уровней является то, что семантика оперирует дискретными категориями, а прагматические категории представляют некоторый континуум. Так, «просьба вообще» есть понятие сугубо семантическое: его прагматический коррелят – просьба, в большей или меньшей степени вежливая, конвенциональная, косвенная и т. п. Другими словами, контекстно-связанная просьба есть некоторая величина, определяемая по шкале вежливости, конвенциональности, косвенности и др. [8].

Во-вторых, если любой компонент семантической структуры должен быть эксплицитно выражен (либо в принципе может быть эксплицитно выражен) в поверхностном представлении, то для контекстно-связанных значений данное ограничение снимается. Допустим, например, что в некоторой ситуации утверждение *Холодно* передает просьбу закрыть окно. Поверхностная структура этого утверждения не содержит эксплицитных маркеров просьбы и не может содержать такого рода маркеры до тех пор, пока просьба закрыть окно остается контекстно-связанным значением высказывания, а потенциальное утверждение о том, что холодно, – контекстно-свободным значением предложения. Это обусловлено тем, что, хотя в данном случае связь между утверждением и просьбой прагматически мотивирована, способность данного утверждения передавать просьбу не поддается описанию в терминах семантической деривации.

Подчеркнем, что в рассмотренном примере контекстно-свободным значением предложения служит потенциальное утверждение, а контекстно-связанным значением высказывания – реализованное утверждение плюс реализованная просьба (т.е. – по Дж. Серлю: говорящий действительно хочет сказать то, что он говорит, но при этом он хочет сказать нечто большее). В этом случае реализованное утверждение можно рассматривать как прямое контекстно-связанное значение, а реализованную просьбу как косвенное контекстно-

связанное значение. Однако данное разграничение имеет значимость преимущественно с точки зрения межуровневого взаимодействия прагматического и семантического представлений (т.е. мы признаем реализованное утверждение прямым лишь потому, что на семантическом уровне ему соответствует потенциальное утверждение, а реализованную просьбу косвенной лишь потому, что на семантическом уровне значением предложения не является потенциальная просьба). Если же контекстно-связанные значения описывать в пределах одного (прагматического) уровня, то проблема разграничения прямых и косвенных значений теряет свою остроту. Дж. Лич, например, рассматривает все контекстно-связанные значения как в большей или меньшей степени косвенные [8, с. 35-44]. Но если все-таки сохранить разграничение между этими двумя разновидностями когнитивных структур (прямым и косвенным значениями), необходимо сделать оговорку о том, что «они являются структурами одного и того же общего типа и сходны в том, что обе зависят от контекстуальной информации и фоновых знаний», в терминах которых интерпретируется высказывание [1, с. 96].

Сказанное о взаимоотношении значений предложения и высказывания в полной мере справедливо применительно к взаимоотношению их составляющих – потенциальной и контекстно-связанной КЦ говорящего. Так, потенциальная КЦ – явление семантического уровня; контекстно-связанная КЦ – явление прагматического уровня; между ними существует отношение деривационного типа. Они описываются в разных терминах и независимо друг от друга – в рамках описания соответствующих уровней представления; они могут быть предметом единого описания – при исследовании процессов межуровневого взаимодействия. Прямые и косвенно выраженные контекстно-связанные КЦ различаются с точки зрения межуровневого взаимодействия; с точки зрения их принадлежности к одному и тому же

уровню представления между ними нет существенных различий.

Итак, контекстно-свободное описание КЦ возможно при условии, что (i) в рамках данного описания мы воздерживаемся от вынесения окончательных вердиктов о значении описываемых высказываний; (ii) потенциальные и контекстно-связанные КЦ рассматриваются как компоненты разных уровней представления, а их взаимоотношению приписывается деривационный характер.

Мы вкратце рассмотрели соотношение трех типов характеристик, в совокупности образующих коммуникативно-целевой аспект высказывания. «Цель высказывания» входит в КЦ-компонент семантики предложения, но не исчерпывает его. Это слишком абстрактное значение, чтобы его можно было связать с определенной разновидностью КЦ. Совокупность «цели высказывания» и конкретизирующих ее семантических компонентов представляет собой потенциальную КЦ, которую, таким образом, можно рассматривать как совокупный КЦ-компонент семантической структуры. КЦ, реализуемая говорящим в конкретном контексте, является контекстно-связанной и принадлежит уже не семантической структуре, а прагматическому представлению высказывания. Между потенциальной и контекстно-связанной КЦ существует отношение деривационного типа («прагматическая деривация»). Деривационной разноуровневостью объясняется тот факт, что потенциальная КЦ может быть всякий раз эксплицитно выражена, но то же самое нельзя сказать о контекстно-связанной КЦ. Вследствие этой разноуровневости представлений потенциальные КЦ могут служить предметом автономного, контекстно-свободного описания. Такое описание возможно, однако, при условии, что оно не претендует на окончательность суждений о коммуникативно-целевых характеристиках описываемых высказываний.

Библиографический список

1. *Бирвиш М.* Насколько линейно упорядоченной является языковая обработка? // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. М.: Прогресс, 1988. С. 93-152.
2. *Косериу Э.* Современное положение в лингвистике // Изв. АН СССР. Сер. литер. и яз. 1977. Т. 36. № 6. С. 514-521.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
4. *Почепцов О.Г.* Основы прагматического описания предложения: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Киев, 1989.
5. *Bar-Hillel Y.* Indexikalische Ausdrücke // Pragmatik I: Interdisziplinäre Beiträge zur Erforschung der sprachlichen Kommunikation /Hrsg. S.J. Schmidt. München: Wilhelm Fink, 1974. S. 166-186.
6. *Bühler K.* Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Gustav Fischer, 1934.
7. *Lakoff G.* Presupposition and relative well-formedness // Semantics / ed. by D.D. Steinberg and L.A. Jakobovits. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. P. 329-340.
8. *Leech G.* Principles of pragmatics. London — New York: Longman, 1983.
9. *Martinet A.* A functional view of language. London: Oxford University Press, 1962.
10. *Searle J. R.* Metaphor // Philosophical perspectives on metaphor / ed. by M. Johnson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981. P. 248-285.
11. *Wittgenstein L.* Philosophical investigations. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1958.

References

1. *Bierwisch M.* To what extent is language processing orderly linear // New trends in foreign linguistics. Vol. XXIII. Moscow: Progress, 1988. Pp. 93-152.
2. *Coseriu E.* Modern state of things in linguistics // Proceedings of the Academy of Sciences of the USSR. Literature and language series. 1977. Vol. 36. No. 6. Pp. 514-521..

3. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990.
 4. *Pocheptsov O.G.* Foundations of the pragmatic description of a sentence: The abstract of the thesis ... Doctor of Philology. Kiev, 1989.
 5. *Bar-Hillel Y.* Indexikalische Ausdrücke // Pragmatik I: Interdisziplinäre Beiträge zur Erforschung der sprachlichen Kommunikation /Hrsg. S.J. Schmidt. München: Wilhelm Fink, 1974. S. 166-186.
 6. *Bühler K.* Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Gustav Fischer, 1934.
 7. *Lakoff G.* Presupposition and relative well-formedness // Semantics / ed. by D.D. Steinberg and L.A. Jakobovits. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. Pp. 329-340.
 8. *Leech G.* Principles of pragmatics. London — New York: Longman. 1983.
 9. *Martinet A.* A functional view of language. London: Oxford University Press, 1962.
 10. *Searle J. R.* Metaphor // Philosophical perspectives on metaphor / ed. by M. Johnson. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1981. Pp. 248-285.
 11. *Wittgenstein L.* Philosophical investigations. 2nd ed. Oxford: Basil Blackwell, 1958.
-

ХАБИБУЛЛИНА Л.Г.

кандидат филологических наук, научный сотрудник, отдел лексикологии и диалектологии, Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан
E-mail: valievalg@mail.ru

HABIBULLINA L.G.

Candidate of Philology, researcher, Department of the lexicology and dialectology, Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan
E-mail: valievalg@mail.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПОЯСНИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ

STRUCTURAL-SEMANTIC ORGANIZATION OF EXPLANATORY RELATIONS IN TURKIC LANGUAGES

Антропоцентрическая направленность современной лингвистики характеризуется повышенным интересом к семантическому анализу разных смысловых отношений. Раскрытие смысла поясняемого компонента поясняющим компонентом в пояснительных конструкциях исходит от коммуникативной потребности говорящего. В данной статье исследуются семантика и выражение отношений пояснения на материале тюркских языков.

Ключевые слова: пояснительное отношение, пояснительная конструкция, поясняемый компонент, поясняющий компонент, тюркские языки.

Anthropocentric orientation of modern linguistics is characterized by an increased interest in the semantic analysis of different semantic relations. The disclosure of the meaning of the explained component by the explanatory component in explanatory constructions comes from the communicative need of a speaker. This article explores the semantics and expression of explanation relations on the material of Turkic languages.

Keywords: explanatory relation, explanatory construction, explained component, explanatory component, Turkic languages.

Семантико-синтаксическая конструкция, выражающая пояснительное отношение, включает в себя поясняемый и поясняющий компоненты. Структурная и семантическая особенность этих отношений определяется тем, что первый компонент содержит в себе слово, которое нуждается в пояснении; а второй компонент, в свою очередь, уточняет, дополняет, конкретизирует смысловое содержание первого. Между тем может поясняться как общий смысл первой части, так и отдельных ее членов. Таким образом, основу пояснительных отношений составляют логико-мыслительные процессы.

Обе части пояснительной конструкции указывают на один и тот же объект. Тем не менее с сигнификативной точки зрения обозначения одного и того же объекта различны: по мнению говорящего, первое наименование в определенной степени является неизвестным для слушающего и поэтому отождествляется со вторым, которое, как считает говорящий, является достаточно понятным слушающему. На основе этого общее грамматическое значение пояснительных конструкций может уточняться как значение отождествления первого наименования со вторым с указанной выше целью [2].

Компоненты пояснительной конструкции могут находиться в следующих логических взаимоотношениях:

1. Отношение равенства. Это отношение складывается при тождественности понятий, поясняемый и

поясняющий компоненты выражаются синонимами. Например: тат. *Хәлиткеч минатта ул кыюлык, ягни батырлык күрсәтте*. 'В решающую минуту он проявил смелость, то есть храбрость'.

2. Отношение включения. В этом случае объем одного понятия семантически шире объема другого понятия. Например: башк. *Ана Гөлбәһәр, миңең һөйөкләм Гөлбәһәр, буш аллея буйлап яй ғына атлай*. 'Вон Гульбахар, моя любимая Гульбахар, медленно идет по пустой аллее'.

3. Отношение перекрещивания. Характерно неабсолютным синонимам, объем одного понятия входит в объем другого лишь частично. Например: карач.-балк. *Ингирде, сагъат беһшеде, ала бизге тубеделе*. 'Вечером, часов в пять, они встретились с нами'.

Второй компонент сложных предложений с пояснительными отношениями может выражать целевую установку действия первого компонента. Например: тур. *Gene doktor beyi ziyaret ettim röntgen muayenesi ve kan tahlili yapıldı*. 'Я снова посетил доктора, был сделан рентген и анализ крови'.

Во второй части пояснительной конструкции, как правило, содержатся сведения, дополняющие подлежащее первой части или уточняющие значение явления, выраженного в первой части. Например: карач.-балк. *Былань да кеслерини бурундан къалгъан ахшы тёрелери*

барды: кьонакьны сыйлы кьредиле, алай аны кьарыуун сынар ючюн, кьолуна гылмайны берип, бичен чалдырадыла. 'И у них имеются хорошие старинные обычаи: очень уважительны к гостю, однако, чтобы испытать его силу, дают ему косу и заставляют косить сено'.

В тюркских языках поясняющий и поясняемый компоненты соединяются между собой с помощью союзных слов *ягни* 'то есть', *бигрэк тэ* 'особенно', *гомумэн* 'вообще', *башкача айткэндэ* 'иначе говоря', *бер сүз белэн* 'одним словом', *икенче төрле айткэндэ* 'если сказать по-другому', *мәсәлән* 'например', *шул исәптән* 'в том числе', *аерым алганда* 'в частности', *аеруча* 'в особенности'.

Наиболее частотными по употреблению среди союзных пояснительных конструкций являются конструкции со словом *ягни* 'то есть', благодаря которому обеспечивается самое полное выражение семантики тождества. Например: тат. *Соңгы семестрда, ягни яңа елдан соң, лекцияләр сирәгрәк була башлады, диплом язарга вакыт бирелде* (М.Маликова). 'В последнем семестре, то есть после нового года, лекции начали бывать реже, предоставилось время для написания диплома', узб. *Бир қизиқ одати бор эди, яғни бизнинг уйларимизга кўп қатнар эди.* '(У него) была одна интересная привычка – он часто бывал у нас'.

Если поясняющее слово представляет наиболее важный пример, как правило, употребляется союзное слово *бигрэк тэ* 'особенно': тат. *Шушы тамаша, бигрэк тә егетнең төсө-кыяфәте, Гөлнара Рәшитовна күңелендә кызыксыну хисен уятырга өлгерде* (Ф.Яхин). 'Это зрелище, особенно внешность парня, успели пробудить чувство заинтересованности в душе Гульнаны Рашитовны'.

С помощью союзных слов *дөрөсрәге* 'точнее', *төгәлрәк айткэндә* 'а именно' конкретизируется, выражается полное тождество объектов: тат. *Тормыш үзенекен итте: Нурия усаллашып рояль уйнарга, дөрөсрәге, ул кышны көй чыгарырга өйрәнде* (Г.Ахунов). 'Жизнь сделала свое: Нурия научилась играть на рояле, точнее за эту зиму научилась нотной грамоте'.

Союзные слова *мәсәлән* 'например', *шул исәптән* 'в том числе', *аеруча* 'особенно' вводят в пояснительную конструкцию значение включения. В подобных конструкциях поясняющему слову принадлежит роль частного в содержании предложения, оно не представляет поясняемое слово в полном объеме. Например: карач.-балк. *Онунчу классны окъуучулары, артыкьда Аубекир, бек иги окъуйдула.* 'Ученики десятого класса, особенно Аубекир, учатся очень хорошо'.

Важная роль в пояснительных конструкциях принадлежит интонации. Близкая к интонации ожидания интонация выполняет указательную функцию от поясняемого к поясняющему слову. Между тем интонация в подобных конструкциях может выступать и как дополнительное средство репрезентации смыслового отношения, и употребляться в качестве основного способа оформления пояснительного отношения. В таких предложениях второй компонент раскрывает содержание первого. Например: башк. *Уның донъяһы теуәл: тамақ тук, өс бөтөн.* 'У него все в порядке: сыт, обут'.

Поясняющим компонентом может поясняться и отдельное слово в предложении, и полностью само предложение. В последующих предложениях конкретизируются содержания отдельных слов: гаг. *Онун йанында йашадым, бобамын йанында, алты ай.* 'Я у него жил, у моего отца, шесть месяцев', карач.-балк. *Биз, окъуучула, иги окъуйбуз, билим алабыз.* 'Мы, ученики, учимся хорошо, получаем знание', тат. *Соңгы семестрда, ягни яңа елдан соң, лекцияләр сирәгрәк була башлады, диплом язарга вакыт бирелде* (М.Маликова). 'В последнем семестре, то есть после нового года лекции начали бывать реже, предоставилось время для написания диплома'.

В следующем примере уточняется смысловое содержание всего предложения: тат. *Авыл хәзер күренми иде инде, дөрөсрәге, һәммә тараф кие томан артында калды.* 'Сейчас уже не было видно деревни, точнее все вокруг осталось за густым туманом'.

Пояснительные отношения могут складываться между основным предложением и присоединительной конструкцией. Как известно, образование присоединительных конструкций связано с потребностью говорящего в передаче поясняющей, дополнительной информации. Следовательно, значение пояснения заключается в каждой присоединительной конструкции. Как показали наши наблюдения, в подобных примерах пояснительная семантика содержится не в «чистом» виде, наблюдается наслаивание пояснительных и других отношений: тат. *Хатын-кызлар үзләренә шөгиль табучан. Бигрэк тә гомерләренә катлаулы вакытларында.* 'Женщинам свойственно находить себе занятие. Особенно во времена сложных жизненных ситуаций'. В данном примере между основным предложением и присоединенной конструкцией, помимо пояснительных, устанавливаются темпоральные отношения.

Значимая роль в пояснительных конструкциях принадлежит порядку компонентов. Позиция компонентов имеет грамматический смысл, порядок слов является строго фиксированным, где обязательна постпозиция зависимого слова.

Мысль о тождестве составляет логическую основу пояснительных отношений. Тем не менее, как показал анализ языкового материала, полное тождество содержания поясняемого и поясняющего компонентов встречается не всегда. Содержание поясняющего компонента может быть семантически и уже, и шире содержания поясняемого.

Таким образом, пояснительные отношения в тюркских языках выражаются следующими грамматическими средствами: пояснительными союзными словами, определенной интонацией, порядком слов. Позиция говорящего в пояснительных конструкциях обладает большой значимостью, поскольку отношения пояснения образуются по замыслу говорящего, т.е. они коммуникативно-обусловлены. Говорящий вводит в предложение пояснение, т.е. более точную, дополнительную информацию относительно поясняемого компонента, с коммуникативно-прагматической целью.

Библиографический список

1. *Гришкова О.Н.* Семантика и структура пояснительных конструкций в простом предложении. Автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 1992. 15 с.
2. *Чуглов В.И.* Осложненное предложение: полупредикативные и пояснительные конструкции в современном русском литературном языке (структурно-семантический аспект). Автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Ярославль, 2012. 45 с.

References

1. *Grishkovskaja O.N.* Semantics and structure of explanatory structures in a simple sentence. Candidate thesis in Philology. M., 1992. 15 P.
2. *Chuglov V.I.* Complicated sentence: polypredicative and explanatory structures in modern Russian literary language (structural-semantic aspect). Doctoral thesis in Philology. Yaroslavl, 2012. 45 P.

Сокращения

Башк. – башкирский.
Гаг. – гагаузский.
Карач.-балк. – карачаево-балкарский.
Тат. – татарский.
Тур. – турецкий.
Узб. – узбекский.

ЧЕРНЫШЕВ А.Б.

кандидат филологических наук, Закрытое акционерное общество «ВолгАэро» (Рыбинск), старший переводчик; Городской общественной научно-экспериментальный фонд «Языковая среда» (Рыбинск), руководитель проекта ТИПОЛОГИЯ, секретарь,
E-mail: alexeich_78@mail.ru

CHERNYSHEV A.B.

Candidate of Philology, Closed joint-stock company «VolgAero» (Rybinsk), senior interpreter; Town public foundation for science and experiments «Yazykovaya sreda» (Rybinsk), head of project TYPOLOGIA, secretary,
E-mail: alexeich_78@mail.ru

**К ПРОБЛЕМЕ ОТОЖДЕСТВЛЕНИЯ МОРФЕМ: КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ
СЕМАНТИКИ МОРФЕМЫ ПРИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**TOWARDS A PROBLEM OF MORPHEME IDENTIFICATION: A COGNITIVE ANALYSIS
OF SEMANTICS OF MORPHEME PRI IN THE RUSSIAN LANGUAGE**

Статья посвящена исследованию семантики морфемы при в русском языке. Сложную семантическую сеть значений морфемы образуют два ее уровня, реализующихся через морфы – предложный и префиксальный. Для обоих уровней через описательные сегменты и конфигурации выводится общая универсальная семантическая основа, ассоциируемая с когнитивной моделью данной языковой единицы.

Ключевые слова: морф, когнитивная модель, конфигурация, функциональное единство.

The article is devoted to the research of semantics of morpheme pri in the Russian language. A complex semantic net of the morpheme meanings is formed by two levels actualized through morphs as a preposition and prefix. For both levels through descriptive segments and configurations a common universal semantic basis associated with a cognitive model of this language unit is derived.

Keywords: morph, cognitive model, configuration, functional unity.

Стремление понять природу и сущность языка – одна из приоритетных проблем лингвистики на разных этапах ее развития. Возможности современного языкознания в решении данной проблемы представлены широким спектром методов и направлений. К таковым относятся сопоставительно-типологические исследования, исследования по семантической реконструкции, достижения в области когнитивной лингвистики, способствующие выявлению новых категорий и универсалий через языковую единицу с присущим ей значением. Определенно показательным и актуальным становится проблема семантики морфем на уровне их многозначности. Помимо того факта, что морфемы, относящиеся к реляционным элементам языка, несущим дополнительные смысловые оттенки при формировании пространственных, временных, причинно-следственных и прочих логико-понятийных отношений, представляют довольно необычный способ репрезентации их значений через формально-семантические схемы, фреймы и модели, имеет место и традиционная проблема, связанная с их выделением и отождествлением в рамках единого смыслового класса. Целью настоящей работы является анализ особенностей функционирования морфемы *pri* в русском языке как комплексной единицы, репрезентирующей неоднородные грамматические классы предлога и глагольного префикса.

Известно, что классические определения морфемы появляются в лингвистике в 30-е годы, ибо все предшествовавшие концепции морфемы, по справедливому замечанию Г. А. Климова, были сопряжены с психологическим ее пониманием в отрыве от реляционно-физической интерпретации [5, с. 104]. В «Проекте стандартизованной фонологической терминологии», относившейся к 1931 г. морфемой именовалась часть слова, которая в целом ряде слов имеет одну и ту же формальную функцию и которую нельзя разложить на более дробные части, обладающие этим же свойством [7, с. 9].

В целях типологического исследования в отношении таких единиц языка как предлоги, послелого, префиксы употребление термина морфема представляется наиболее удачным не только с точки зрения теоретических достижений современной лингвистики в осмыслении ее феномена, но и с позиции универсализма. По мнению В. М. Алпатов, именно понятие морфемы применительно к сопоставительно-типологическим исследованиям разноструктурных языков – большинства европейских и японского – позволяет устранить неуниверсальность вместо использования явно неприменимого, например, японского «го». Ссылаясь на Н.И. Фельдман, В.М. Алпатов отмечает, что частицы, которые традиционно определяются как суффиксы агглютинативного

склонения, «всеми японскими языковедами выделены из числа прочих частиц в особую группу ... и функции их при присоединении к имени определены в выражениях, весьма близких к определению функций падежа». При таком подходе снимается жесткая дихотомия «аффикс – служебное слово», затрудняющая описание языков, где важную роль играет формант [1, с. 31, 34].

Не вдаваясь глубоко в до сих пор непрекращающиеся научные дискуссии по вопросу понятия морфемы, представляется справедливым, вслед за Е.С. Кубряковой, выделить три очевидных признака в трактовке морфемы, а именно:

«1 – морфема понимается как элементарная, простейшая, но не единственная единица описания на морфологическом уровне; она представляет собой минимальную и предельную единицу морфологического уровня;

2 – морфема рассматривается как единица знаковая, имеющая отношение к передаче разных типов лингвистического значения;

3 – морфема определяется как единица двусторонняя, и потому для ее характеристики оказывается равно важным как учет ее формы, так и учет ее значения.

Три этих пункта указываются нами взамен простого определения морфемы как мельчайшей знаковой единицы языка» [7, с. 11].

Процедура отождествления морфемы должна начинаться с отбора морфов, характеризующихся признаками формально-семантического сходства, и завершаться проверкой того, что называется диапазоном допустимого варьирования означающих и означаемых морфемы. В связи с этим представляется необходимым идентифицировать разницу терминов «морф» и «морфема». Морф выступает частным случаем морфемы и рассматривается как ее вариант, в случае если установлена принадлежность морфа к морфеме на условиях отношения дополнительной дистрибуции. Правило отождествления морфов одной морфемы гласит, что если морфы, проявляющие черты формально-семантического сходства, встречаются в одинаковом окружении, они могут рассматриваться как морфы одной морфемы в том случае, если замена одного морфа другим не ведет к изменению общего смысла конструкции. Если же замена одного морфа другим ведет к искажению смысла или его полному изменению, отождествления морфов произойти не может и морфы включаются в разные морфемы [7, с. 85]. Таким образом, если морф выступает как член определенного класса, то морфема выступает уже как представитель самого класса.

Процедура отождествления морфемы не зависит от конкретной сегментации текста, связанной с четкой классификацией уровней языковых единиц. Как указывает Е.С. Кубрякова, «отождествление морфов одной морфемы – это установление простейших отношений указанного типа. Поднявшись на новую ступень абстракции, мы можем осуществить дальнейшее описание уже не в терминах конкретных составляющих текста, а в терминах их классов. Точно так же на

более высоких ступенях абстракции, осуществив новое объединение морфем, мы сможем описывать морфологические конструкции уже не в терминах морфемы, а в терминах классов морфем (корней и аффиксов), а далее – в терминах сочетаний этих классов (основ, слов и т.п.)» [7, с. 68]. И далее: «Мы не случайно подчеркиваем в силу этого, что объединение морфов в одну морфему отвечает тенденции описать первоначально наиболее элементарные из отношений между морфами языка. Такие отношения мы усматриваем в том, что одни морфы воспринимаются как тождественные, другие – как «близкие», третьи – как разные. Первые и вторые из указанных типов отношений могут в более широком плане рассматриваться как отношения между инвариантом и реализующими его вариантами. Этот подход к установлению центральной единицы описания на морфологическом уровне представляется нам вполне правомерным. Именно он влечет за собой постановку и решение вопроса о том, что определяет основной стержень инвариантности морфемы, или, что то же, чем обосновывается единство целого класса единиц, морфов, группируемых в одну морфему [7, с. 68 – 69].

Обращаясь в «Основах морфологического анализа» к фактическому материалу, Е. С. Кубрякова отмечает тот любопытный факт, что в русском языке функции морфа при оборотах типа *дом при дороге, управление при глаголе* и т. п., отличаясь от функции морфа при конструкциях *придорожный, приглагольный* и т. п., не препятствуют тому, чтобы рассматривать эти элементы как морфы одной морфемы в силу несомненного семантического и материального тождества в целях компактного и экономного описания [7, с. 70].

Очевидно, что выделение префикса в качестве самостоятельного морфа обусловлено так называемой техникой объединения морфем в разных языках, в рамках которой выделяется тенденция, получившая в лингвистике образное название фузия. А.А. Реформатский охарактеризовал фузию, в частности, следующими признаками: многозначность морфем и их тесная связь вплоть до спайки, проявляющейся в наложении одного морфа на другой. Именно фузия, по мнению ученого, представлена в русском языке в глаголе *приду*, где корневой морф *ид-* совмещается с префиксом *при-*. Благодаря же тесной связи элементов при образовании производных основ в фузионных языках эти элементы не просто линейно складываются в цепочку, а образуют новое морфологическое качество [10, с. 67].

М. В. Ломоносов и вовсе не выделяет префиксы в качестве языковых единиц, полностью отождествляя их с предлогами, служащих для «знаменования обстоятельств, к вещам или переменам принадлежащих», и предлагающихся «именам и глаголам, раздельно: напр. *у дѣла*; или слитно: напр. *удѣльное* [9, с. 24]. Используя терминологию М. В. Ломоносова, префикс определяется как слитный предлог, в то время как собственно предлог описывается как раздельный предлог [9, с. 57]. Функциональное назначение исследуемых единиц языка, по мнению ученого, состоит в «совокуплении двух

или более речений во едино: порука из имени *рука* и предлога *по...* распространяю, состоит из предлогов *разъ*, *про*, и имени *страна*» [9, с. 28].

Подобное понимание морфемы дает возможность рассмотрения и исследования разноуровневых единиц языка – предлогов и префиксов, а также прочих аффиксов в зависимости от типа языка, образующих слово, в рамках единого смыслового целого, которое обуславливает интеграцию элементов, отражающих в своей семантической структуре аспекты пространственно-временных и прочих функциональных отношений. Интеграция элементов обуславливает и универсальность значения. При этом данная универсальность носит во многом символический характер, так как заключает в себе максимально возможное и предельно широкое разнообразие лексико-семантических вариантов языковой единицы. Как следствие, так называемое универсальное значение не может быть связано с такими классическими понятиями как прототип или инвариант, основанными все же на выделении конкретного значения. Символический ракурс рассмотрения универсального значения позволяет говорить о когнитивной модели как о «комплексе знаний об обозначаемом, фиксируемом в языковом коде», или как о максимально обобщенном, схематизированном представлении о концептуальном основании значения, выделяющем в нем наиболее важные, узловые моменты. Когнитивная модель является, таким образом, общей для всех значений слова, она повторяется во всех его лексико-семантических вариантах, обеспечивая его тождество во всех контекстуальных реализациях [2, с. 5].

Следуя намеченным выше теоретическим положениям, представляется целесообразным выделение двух морфов морфемы *при*, а именно: морф₁ *при* – предлог и морф₂ *при* – глагольный префикс.

Возможные варианты функционирования морфа₁ *при* – предлог включают в себя три оси значений – временную, пространственную и функциональную. Эти значения соотносятся с денотативными сегментами как участками когнитивной модели исследуемой морфемы, включающими в себя уточняющие конфигурации.

Временные значения, или темпоральный сегмент, предлога *при* в русском языке, дополняющиеся значениями условия, могут быть представлены двумя конфигурациями, а именно: ‘параллелизм’ и ‘условно-ситуативный фон’. Пример:

(1) *И неудачный план кампании дал Наполеону средство нанести союзникам удар при самом начале войны* (Дмитриев).

Представляется, что выбор между предлогами *в* и *при* обусловлен тонкой концептуальной гранью. Если бы в предложении автор использовал предлог *в*, то, очевидно, удар союзников рассматривался бы как часть военных действий. Предлог же *при* сохраняет достаточную степень самостоятельности данных событий, ставя событие, связанное с ударом их лишь во временную зависимость от основного события, ассоциируемого с началом войны.

Конфигурация ‘условно-ситуативный фон’ может быть также отнесена к темпоральным значениям предлога *при*, так как концептуализируемое событие, связанное с условиями, обстоятельствами, возможностями, предполагает некоторую уверенность в его совершении. Как следствие, простые предложения с предлогом *при* в данном типе конфигурации могут быть преобразованы в сложноподчиненные с союзами *когда* и *если*. Пример:

(2) <...> *при случае* могу постоять за себя (Шугаев).

Предложение (35) иначе можно было бы представить в следующих двух основных вариантах:

1. *Если выпадет случай, то я постою за себя*. Этот вариант явно нацелен на выражение условия.

2. *В случае если (когда) надо постоять за себя, я (с)делаю это*. В этом варианте опять же представлено условие, однако перед словом *случай* используется предлог *в*. Представляется, что употребление предлога *в* предусматривает непосредственное описание самого случая в придаточной части предложения, в то время как с помощью предлога *при* два события выделяются и интегрируются в одном простом предложении, создавая параллелизм этих событий.

Что касается пространственных значений, пространственного сегмента предлога *при*, то выделяются две основные конфигурации: ‘сфера распространения активного источника’ и ‘присутствие’.

Конфигурация ‘сфера распространения активного источника’ предусматривает пространственные отношения между предметами, один из которых является ориентиром с точки зрения места пересечения предметов или событий. Представляется, что этот ориентир становится таковым в силу своих размеров, позволяющих оценить его физическое или пространственное превосходство по отношению к локализуемому объекту. Пример:

(3) <...> *и с этим полком проделал кампании двенадцатого, тринадцатого и четырнадцатого годов, бывши в сражениях при Бородине, Тарутине, Малом Ярославце, Люцене, Бауцене, Кульме и Лейпциге* <...> (Есенков).

Широкое пространство, ассоциируемое с городом или местностью, в данном случае это Бородино, Малый Ярославец и т. д., содержит предпосылки его доминирования в отношении предмета, имеющего менее значительные топологические свойства с точки зрения восприятия.

Случаи с суженной сферой распространения активного источника, выявляемые при функционировании предлога *при* выявляют те же отношения, основанные на распространении активным источником сферы влияния. Примеры:

(4) *Витя дома переодет в пижаму, при настольной лампе возится с ружьем, «ижевкой» двенадцатого калибра* (Шугаев).

Функциональное предназначение лампы определяет и ее местоположение – на столе, в каком-то помещении. Местоположение же описываемого в сценарии

объекта – Вити – определяется расположением лампы, то есть местом, где Витя занимается ружьем, зависит от места, на котором располагается настольная лампа. Иными словами, актуализируется ситуация, при которой сфера влияния лампы распространяется на то место, где находится человек.

(5) *У каждого висел короткий меч, за поясом торчал нож и висел у кого топор, у кого кистень или шестопер, да, кроме того, при коне стояла пика* (Зарин).

Конь как одушевленный предмет способен самостоятельно совершать движения. В данном контексте действия коня распространяются на небольшой участок территории. Следовательно, нахождение пики, локализуемого объекта, определяется не конкретным положением коня в данный момент, а общим распространением территории, по которой способен перемещаться конь.

Вторая конфигурация, свойственная пространственному сегменту предлога *при*, определяется как ‘присутствие’. Присутствие предусматривает нахождение некоторого участника в пространстве действия других участников. Этот участник контролирует ситуацию и является свидетелем происходящей сцены. Примеры:

(6) *<...> но Егор не видит этого, ему все равно, хотя обычно стыдится ругаться при Вите* (Шугаев).

Основные участники сцены – Егор и человек или люди, с которыми он ругается и которые не эксплицированы в данном предложении. Описываемое действие – ругань. Присутствующий, наблюдающий, свидетель, от которого зависит степень или качество реализации действия – Витя.

(7) *<...> Кажется, совсем зверем стал человек, а стбит только произнести при нем имя Покорского – и все остатки благодетства в нем зашевелиятся* (Тургенев).

Проявление психологических качеств одного участника оказываются зависимым от напоминания о существовании где-то другого человека.

Таким образом, оба вида конфигураций пространственного сегмента соотнесены с распространением сферы влияния, собственного окружения, выступая ориентиром и пределом деятельности локализуемых объектов – участников и предметов. Как следствие, пространственные значения русского предлога *при* могут быть описаны как функциональное единство предметов, вызванное их совмещением в активной точке-ориентире окружения.

К моделируемым семемам предлога относятся все сегменты и конфигурации, которые не попадают в сферу временных и пространственных значений. Функциональные значения предлога *при* представлены конфигурациями ‘соподчиненность’ и ‘принадлежность’.

Конфигурация ‘соподчиненность’, как и пространственная конфигурация ‘присутствие’, связана с представлением о стороннем участнике действия. Однако само действие выходит далеко за рамки пространственного его понимания. Участники же через реализацию

действия связаны отношениями части и целого. При этом целое как всеохватность характеризует именно стороннего участника, например:

(8) *При матери в терему он был* (Зарин).

(9) *При брате живет, – подтвердил Митрофан* (Бунин).

Деятельность участников событий (8 – 9) проходит под контролем матери (8) и брата (9). Описываемые сопоставимые по характеру действия – быть и жить – являются не разовыми и могут не замыкаться в конкретной области пространства. Употребление предлога *при* в данном примере подчеркивает комплексность действий, согласуемых соответственно с матерью и братом.

Конфигурация ‘принадлежность’ является второй разновидностью сегмента функциональных значений предлога *при*. Очевидные случаи актуализации принадлежности представлены сценариями, описывающими факт обладания предметом. В таких случаях релятум, как правило, является активным не только с точки зрения восприятия сцены, но и по факту, будучи одушевленным. Например:

(10) *Казна есть, кони добрые, сабли при нас, – сказал Петр <...>* (Зарин)

Из данного примера следует, что безотносительно условия, времени и пространства сосуществования предметов, имеет место принадлежность одного предмета другому, в данном случае сабель людям. Однако употребление предлога *при*, а не предлогов *с* или *у*, позволяет рассматривать указанный тип взаимоотношений не как простую принадлежность, а как возможность использования предмета собственности, сабель, по их назначению в любой подходящий момент.

Что касается функционирования морфа₂ – префикс, то учитывая, что значение префиксального глагола может быть представлено как закономерный результат сложения и взаимодействия значений приставки, глагольной основы и элементов ближайшего контекста, анализ приставочных значений морфемы *при* несколько выходит за рамки традиционного деления значений слов-реляторов на временные, пространственные и функциональные. Глаголы с префиксом *при-* описывают действия, которые важны не сами по себе, а в связи с другим явлением. Типы данных глаголов, очевидно, различаются тем, каков характер события, в связи с которым осмысливается процесс, обозначенный основой. Событие, может быть введено двумя основными способами: непосредственно как событие, то есть как указание на ситуацию, или через элемент предметного характера. В исследовании Е. Р. Добрушиной и Д. Пайара, посвященном русским глагольным приставкам и их роли как слов-реляторов, были выявлены соответствующие типы употребления префикса *при-* в зависимости от семантики употребляющего с ними глагола в отдельном контекстном окружении. К этим типам употребления были отнесены «совмещение», «перемещение», «неполное действие», а также «одиочные» глаголы [3, с. 44 – 48].

В работах [8, с. 142; 4, с. 120 – 126; 6] приставка *при-* была исследована как аттенуатив. Принимая за

основу способ действия и видовые возможности русского глагола были выделены четыре типа аттенуативного префикса *при-*, а именно: смягчительный, прерывисто-смягчительный, комитативный (сопроводительный) и диминутивно-сопроводительный [6, с. 118 – 119]. Однако, в зависимости от вида глагола, оказывавшего решающее влияние и на способ действия, такие словоформы как *прикрикнуть* и *прикрикивать* были отнесены к разному типу.

Исходя же из понимания о так называемой сегментации когнитивной модели языковой единицы, представляется возможным выделить основные денотативные сегменты модели префикса *при-*, определяемые как ‘перемещение’, ‘совмещение’ и ‘достигаемость’ вместо так называемых «глаголов неполного действия». Каждый из этих сегментов включает несколько видов конфигураций.

Перемещение как сегмент, в наибольшей степени ассоциируемый с традиционно определяемыми пространственными употреблениями, включает в себя конфигурации ‘привлечение’ и ‘адресат’.

Конфигурация ‘привлечение’ в общем смысле основывается на восприятии движения при перемещении субъекта в конечный пункт до совмещения с ним. Конфигурация описывает сценарий, при котором подчеркивается тот факт, что перемещающийся находится в конечном пункте назначения. Конечный пункт назначения является активным источником в том отношении, что префикс *при-* носит дейктический характер, указывая на местоположение как ключевой момент описания происходящих событий. Сценарий, описываемый глагольным префиксом *при-*, воспринимается с позиции места наблюдателя.

Данный тип конфигурации формально не связан с предложной конструкцией, которая может как «дублировать» и конкретизировать значение приставки, указывая на конечный пункт, так и указывать на начальный пункт. Приведем основные случаи употребления *при-*, актуализирующие конфигурацию совмещения субъекта в пункте назначения:

(11) *Солнце уже давно встало, когда Рудин пришел к Авдюхину пруду; но не веселое было утро* (Тургенев).

(12) *Лиза пришла в гостиную и села в угол* (Тургенев).

(13) *Приходи завтра в половине второго на нашу квартиру* (Тургенев).

В примерах (11 – 13) указывается на конечный пункт перемещения, причем употреблением разных предлогов различной оказывается и степень контакта с конечным объектом. В предложении (11) имеет место неполный контакт, в то время как в примере (12) и (13) контакт полный. Таким образом, актуальность информации о месте, где закончилось перемещение, всегда введено глаголом с префиксом *при-*, независимо от предложной конструкции. Причем это место, служащее источником привлечения, притягивания, всегда известно либо на основе предложной конструкции, либо из контекста. В предложении (11) пруд привлекает Рудина к себе через

задаваемый способ перемещения. В предложении (12) гостиния привлекает Лизу к себе также через задаваемый способ перемещения. В примере (13) квартирка привлекает к себе опять же через задаваемый способ, связанный с перемещением.

Конфигурация, представляющая сценарий, при котором объект оказывается у объекта-адресата в результате воздействия на него объекта-адресанта, коротко может быть определена как ‘адресат’. В этом случае префикс *при-*, как правило, сопровождает глаголы со значением ‘принести’, представляющим некоторый модельный инвариант. Пример:

(14) *Теперь, после того, как ее, окровавленную и изувеченную, принесли в уборную и привели в чувство, первое, что слетело с ее губ, был крик: <...>* (Бунин).

Каузированное действие в отношении объектов до их совмещения с уборной и с чувствами человека описываются в сценарии примера (14). Предполагается, что изначально описываемый в сценарии участник в уборной не находился, и был вне чувств, выступающих фоновым ориентиром для данной ситуации.

Сегмент ‘совмещение’ включает две конфигурации: ‘диалектическое единство’ и ‘точечность’. Данный сегмент при функционировании глагольного префикса *при-* акцентирует внимание на событийной стороне создаваемого единства, которое при описании целенаправленных действий воспринимается в его отношении к диалектичности и функциональности.

Конфигурация ‘диалектическое единство’ имплицитно идею диалектического и, следовательно, функционального единства, способ и суть которого заключены в семантике глагола, сопровождаемого префиксом *при-*. Как правило сценарии, описываемые глаголом с префиксом *при-*, состоят в том, что один изначально самостоятельный объект в результате того или иного действия становится частью другого объекта. Как следствие, из двух совмещенных объектов образуется новый объект или новое свойство, явление. При этом объект, в котором происходит совмещение, в таком представлении понимается как активный. Примеры:

(15) *Прислонясь к печке и заложив руки за спину, стоял господин небольшого роста, взъерошенный и седой, с смуглым лицом и беглыми черными глазками – некто Африкан Семеныч Пигасов* (Тургенев).

(16) *Паром пристал к крутому месту: надо было втаскивать экипажи на руках* (Тургенев).

Ко второму типу конфигурации исследуемого сегмента относится конфигурация ‘точечность’. Как разновидность совмещения, точечность представляет собой единство двух объектов, но при этом активный объект, то есть тот объект, в котором происходит совмещение, сводим по представлениям о своих размерах до масштабов условной точки. Как следствие, точечность формирует ряд метафорических образов таких как ‘пример’, ‘цель’, ‘метка’, ‘ключ’ и т. п.

Метафорические образы ‘пример’, ‘цель’ актуализируются в следующих предложениях, представляющих комбинацию *при-* и основы слова – как глагола, например:

(17) <...> в этот раз Гаганов дошел до самого барьера и с барьера, с двенадцати шагов, стал **прицеливаться** (Достоевский).

(18) <...> Он все **примерялся**, он все разыскивал достойное поприще для обширных своих дарований <...> (Есенков).

Третий сегмент, выделяемый в когнитивной модели морфемы *при*, в частности *при*- как префикса, – достигаемость действия. Этот сегмент характеризуется значением, определяемым как «неполное действие» [3, с. 47], или «ослабленная степень интенсивности действия» [6, с. 113], и возникающим вследствие того, что действие трактуется как связанное с соответствующим ему «полным» («интенсивным») действием или ситуацией. Представляется более точным рассматривать это значение не как соотносимое с неполнотой действия, или ослабленной степенью его интенсивности, а, прежде всего, с точки зрения возможности, стремления, вектора его полного раскрытия по отношению к максимальной степени интенсивности, реализации. В рамках настоящего исследования выделяемый сегмент справедливее определить как достигаемость действия.

Глаголы с префиксом *при*- при актуализации данного сегмента также ассоциируются с совмещением, предполагая и векторную направленность действий, обозначаемых ими, но, в отличие от глаголов, классифицируемых в конфигурациях первых двух сегментов, совмещаемые объекты являются более абстрактными, более идеальными, нежели материальными с точки зрения их воплощения.

Две конфигурации, входящие в данный сегмент, определяются как ‘аттенуация’ и ‘сопровождение’. Самый непосредственный случай реализации так называемой неполноты действия классифицируется первой конфигурацией – ‘аттенуация’.

Термин ‘аттенуация’ используется как обобщенное обозначение типов префикса *при*-, выделенных по способу представления действия. Признавая, однако, в реляции XRY роль именно морфемного значения, представляется справедливым объединение выделенных В.Д. Климоновым частных типов употребления в одну конфигурацию. Очевидно, что сценарий, актуализируемый данной конфигурацией, репрезентирует неполное действие, обозначенное глагольной основой и префиксом *при*-, как имеющее характер уподобления действию с полной, или максимальной, степенью интенсивности. Конфигурация ‘аттенуатив’ обнаруживает тот смысл, что действия, обозначаемые глаголами с префиксом *при*-, вероятно, важны не сами по себе, а в связи с иными целями, например:

(19) – *Филипп Филиппович, я вам говорю ... – страстно воскликнул Борменталь, сорвался с места, плотнее прикрыл дверь, ведущую в коридор ...* (Булгаков).

Прикрыть дверь (19) означает, что дверь закрыта не полностью, и действие носит смягчительный характер. «Прикрыть дверь» актуализирует тот факт, что действие ориентировано не на состояние двери, а, например, на то, чтобы в коридор не было доступа посторонним.

(20) ... Все думал о чем-то, не всегда умея сказать, о чем размышлял, **прилег** на диван, через минуту вскочил, стал ходить взад и вперед, размахивая сильно руками, наконец **присел** бесцельно к столу и поник (Есенков 2004, с. 50).

Как показывает пример (20), глаголы *прилечь* и *присесть* описывают действие, совершаемое не само по себе, а в иных целях, например, в целях отдыха. Очевидно, однако, что семантика префикса *при*- в сочетании с данным видом глаголов также актуализирует идею достигаемости, а также общую идею совмещения двух предметов, например, цель совмещения двери и косяка (19), а также цель совмещение человека и дивана, человека и стола (20).

Вторая конфигурация сегмента достигаемости определяется как ‘сопровождение’. Эта конфигурация описывает действия, актуализируемые глаголами с префиксом *при*- действия, которые сопровождают основные действия, обозначенные другим глаголом. С точки зрения грамматических особенностей языка, эти глаголы сопроводительного способа действия могут употребляться только в несовершенном виде, характеризуя не результат, а процесс. Примеры:

(21) *Уж она причитала, причитала* (Дмитриев).

Глагол читать, имеющий, как известно, среди прочих значений такое, которое описывает произнесение того или иного текста вслух, в сочетании с префиксом *при*- приобретает смягчительный оттенок неполноты, в результате чего получается значение жалобы как чтения. Чтение, судя по всему, воспринимается как повторение каких-то одних и тех же слов, высказываний, чем обуславливается прерывистость и сопровождение основного действия. В концептуальном плане наличие стремление к полной интенсивности действия при недостижимости максимальной интенсивности. Отмечается невозможность употребления глагола совершенного вида *причла** без изменения значения глагола.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что выявленные денотативные сегменты и конфигурации, образующие сложную сеть когнитивной модели морфемы *при*, имеют ключевые смысловые пересечения на обоих уровнях ее функционирования. Для морфа₁ *при* конфигурациями ‘параллелизм’ и ‘условно-ситуативный фон’ были представлены сегмент времени и условия, конфигурациями ‘сфера распространения активного источника’ и ‘присутствие’ – пространственный сегмент, конфигурациями ‘соподчиненность’ и ‘принадлежность’ – функциональный сегмент. Для морфа₂ *при* были выделены денотативный сегмент ‘перемещение’ с конфигурациями ‘привлечение’ и ‘адресат’, денотативный сегмент ‘совмещение’ с конфигурациями ‘диалектическое единство’ и ‘точность’, а также денотативный сегмент ‘достигаемость’ с конфигурациями ‘аттенуация’ и ‘сопровождение’.

Само обозначение конфигураций оказывается во многом символическим. Присутствие, принадлеж-

ность, привлечение указывают на типовую идею когнитивной модели морфемы *pri* – идеи векторного совмещения в активной точке с позиции наблюдателя. Соподчиненность, совмещение, сопровождение указывают на зависимый от фона характер событий, на параллельность и обусловленность описываемых сценариев, сопоставляемых друг с другом.

Временные события – основное и параллельное, пространственные координаты – субъект или объект и конечный пункт назначения, логико-понятийные и целевые отношения представляют собой условные характеристики, происходят в рамках мнимого движения, предполагающего первостепенное указание на актив-

ный источник совмещения, как на ориентир, как на эталон. Векторное совмещение разных сущностей, сопоставляемое с точки зрения когнитивного описания грамматики пространства, совмещение фигуры в сфере распространения фона, определяет единство части и целого как лингвофилософских категорий.

Когнитивная модель морфемы *pri*, представляющая в самом обобщенном понимании образ, связанный с функциональным единством предметов в результате их целенаправленного совмещения в активной точке, соотносится с моделями той категории, в основе которой лежит диалектическое единство части и целого.

Библиографический список

1. Алпатов В.М. Структура грамматических единиц в современном японском языке. М.: Издательство «Наука», 1979. 149 с.
2. Беляевская Е.Г. Воспроизводимы ли результаты концептуализации? (К вопросу о методике когнитивного анализа) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2005. №1. С. 5-14.
3. Добрушина Е.Р., Меллина Е.А., Пайар Д. Русские приставки: многозначность и семантическое единство: Сборник. М.: Русские словари, 2001. 270 с.
4. Зализняк Анна А., Шмелев А.Д. Введение в русскую аспектологию. М.: Языки русской культуры, 2000. 226 с.
5. Климов Г.А. Фонема и морфема: К проблеме лингвистических единиц. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 128 с.
6. Климонов В.Д. Способы действия в русском и немецком языках // Studia Rossica Posnaniensia. Vol. XXXI, 2003. С. 109-119.
7. Кубрякова Е.С. Основы морфологического анализа: На материале германских языков. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 328 с.
8. Ле Гийю де Пенанрос Э. «Смягчительные» значения приставки *pri-* в сочетании с глаголами совершенного вида // Глагольная префиксация в русском языке. Сб. статей. М.: Русские словари, 1997. С. 141-148.
9. Ломоносов М.В. Российская грамматика. СПб: Императорская Академия Наук, 1755. 213 с.
10. Реформатский А.А. Агглютинация и фузия как две тенденции грамматического строения слов // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1987. С. 52-76.

References

1. Alpatov V.M. Structure of grammatical units in modern Japan. M.: «Science», 1979. 149 p.
2. Beliaevskaya E.G. Towards a uniform procedure of conceptual analysis // Issues of Cognitive Linguistics. 2005. №1. Pp. 5-14.
3. Dobrushina E.R., Mellina E.A., Paillard D. Russian prefixes: polysemy and semantic unity: Collection. M.: Russian dictionaries, 2001. 270 p.
4. Zaliznyak Anna A., Shmelev A.D. Introduction in Russian aspectology. M.: Languages of Russian culture, 2000. 226 p.
5. Klimov G.A. Phoneme and morpheme: Towards a problem of linguistic units. M.: Book house «LIBROCOM», 2009. 128 p.
6. Klimonov V.D. Means of actions in Russian and German languages // Studia Rossica Posnaniensia. Vol. XXXI, 2003. Pp. 109-119.
7. Kubriakova E.S. Foundations of morphological analysis: A study on Germanic languages. M.: LKI, 2008. 328 p.
8. Le Guillou de Penanros H. «Attenuate» meanings of prefix *pri-* in combination with verbs of perfect aspect // Verbal prefixation in the Russian language. Collection of papers. M.: Russian dictionaries, 1997. Pp. 141-148.
9. Lomonosov M.V. Russian grammar. SPb.: Imperial Academy of Sciences, 1755. 213 p.
10. Reformatsky A.A. Agglutination and fusion as two tendencies of grammatical structure of words // Linguistics and poetry. M.: Nauka, 1987. Pp. 52-76.

ЧУКШИС В.А.

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра романо-германской филологии, Государственный гуманитарно-технологический университет
E-mail: vadchs@mail.ru

CHUKSHIS V.A.

Candidate of Philology, assistant professor, Department of Roman and German Philology, The State University of Humanities and Technology
E-mail: vadchs@mail.ru

К ВОПРОСУ О СТАТУСЕ ТИРОЛЬСКОГО ДИАЛЕКТА В АВСТРИЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ ВАРИАНТЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

REVISITING THE STATUS OF THE TYROLEAN DIALECT IN AUSTRIAN NATIONAL VARIANT OF GERMAN

В статье рассматривается положение тирольского диалекта среди других форм существования немецкого языка в Австрии; даётся характеристика фонетических, лексических и грамматических особенностей тирольского диалекта; исследуются основные сферы использования тирольского диалекта в австрийском национальном варианте немецкого языка; делаются выводы о роли тирольского диалекта как средства коммуникации в Австрии. Материалом для анализа служат современные диалектологические источники и опрос тирольских респондентов через социальную сеть Facebook.

Ключевые слова: австрийский национальный вариант немецкого языка, тирольский диалект, особенности тирольского диалекта.

The article presents the place of the Tyrolean dialect among other forms of existence of German in Austria; describes the phonetic, lexical and grammatical features of Tyrolean dialect; examines the main spheres of use of the Tyrolean dialect in Austrian German; makes the conclusions about the role of Tyrolean dialect as the means of the communication in Austria. The data for study are taken from modern dialectological sources and the opinion poll of Tyrolean respondents in the social network Facebook.

Keywords: austrian national variant of German, the Tyrolean dialect, peculiarities of Tyrolean dialect.

Вопрос о статусе австрийских диалектов, перспективах их существования и взаимоотношениях с немецким литературным и обиходно-разговорным языком в Австрии продолжает привлекать внимание отечественных и зарубежных лингвистов и, несмотря на довольно большое количество опубликованных в последнее время научных работ, остаётся одним из наименее изученных в такой интересной с научной точки зрения области, как теория национально-региональной вариативности современного немецкого языка.

В.М. Жирмунский отмечает, что баварское наречие, кроме старобаварских земель (Altbayern), не включающих майнскую Франкию (Mainfranken) на северо-западе и баварскую Швабию (Augsburg) на западе, которые были присоединены к Баварии лишь во время наполеоновских войн, охватывает и Австрию (кроме Форарльберга), куда немецкое население проникло в VIII-XI вв. в результате распространения баварской колонизации по долине Дуная и в соседние приальпийские земли. Поэтому правильнее называть это наречие баварско-австрийским (bairisch-österreichisch), которое распадается на три диалекта: северобаварский (nordbairisch) или верхнепфальцкий (oberpfälzisch), среднебаварский (mittelbairisch) с среднеавстрийским и южнобаварский (südbairisch) с южноавстрийским [1, с.38].

Тироль – историческая область в Центральной Европе в восточной части Альпийских гор, включающая австрийскую федеральную землю *Тироль*, чей диалект является объектом исследования в данной статье, и автономные провинции Южный Тироль и Трентино в Италии.

Тирольский диалект относится к южноавстрийским диалектам. Отметим, что интерес лингвистов к тирольскому диалекту определяется наличием следующих факторов:

1. Тирольский диалект не является вымершей разновидностью языка; он используется в настоящее время жителями Тироля как средство повседневной коммуникации;

2. Архаичность и уникальность языковых особенностей тирольского диалекта делают его непохожим на другие австрийские диалекты, что, несомненно, привлекает лингвистов;

3. История и географическое положение австрийского Тироля обеспечивают ему некую «обособленность» от других федеральных земель Австрии; благодаря этому австрийский Тироль был подвержен в меньшей степени внешним влияниям и сохранил не только культурное, но и языковое своеобразие.

Перейдём к рассмотрению основных языковых осо-

бенностей тирольского диалекта и оценке его роли как средства коммуникации.

Материалом послужили различные лексикографические и диалектологические источники [2, 3], записи речи носителей тирольского диалекта, сделанные на тирольском радио [4], а также анкета с вопросами, заполненная носителями тирольского диалекта в социальной сети Facebook [5].

I. Фонетические особенности

К основным фонетическим особенностям тирольского диалекта отнесём следующие:

1) Передвижение *k>kx* в начале слова:

kxpl 'kalt'; *Kxrueg* 'Krug'; *Kxind* 'Kind'; *Kxopf* 'Kopf'; *Kxnecht* 'Knecht'; *kxluəg* 'klug'.

2) Вокализация *l, r*:

Goadn 'Garten'; *Hearz* 'Herz'; *fü* 'fiel'.

3) Дифтонгизация *o>oa; u>ua; ü >ie; u>ui; e>ea; e>öi*.

groß 'groß', *roat* 'rot', *hoach* 'hoch', *Ŋat* 'Not'; *Prəot* 'Brot'; *Huat* 'Hut', *tuat* 'tut', *grien* 'grün', *guit* 'gut', *Bui* 'Bub', *Kchləa* 'Klee'; *Schnəa* 'Schnee'; *Səa* 'See'; *Həar* 'Herr'; *Pöix* 'Pech'; *Löider* 'Leder'.

4) Монофтонгизация *au>a, o*:

Lab 'Laub'; *Rakx* 'Rauch'; *Pam* 'Baum', *Sam* 'Saum', *kofe* 'kaufen'.

5) Выпадение редуцированного [ə] в конце слова и в префиксе *ge-*

Ср.: *Kxas* 'Käse'; *Bruk* 'Brücke'; *Hitz* 'Hitze'; *gsunga* 'gesungen'; *gkxaft* 'gekauft', *G'far* 'Gefahr', *g'nagg* 'genug', *g'sparig* 'sparsam'.

6) Выпадение редуцированного [ə] в инфинитиве глаголов, оканчивающихся на *-en*:

arbeitn 'arbeiten', *bachn* 'backen', *schreibn* 'schreiben',

7) Назализация сонорных *m, n*:

mā 'mähen'; *ənmātoğə* 'am Montag'; *Štō* 'Stein'.

8) Суффикс *-er*, используемый для образования существительных, переходит в конце слова в [o]:

Pruido 'Bruder'; *Haiso* 'Häuser'; *Wetto* 'Wetter'.

9) Согласные *b, d, g* и *p, t, k* не различаются по произношению, однако в конце ряда слов глухое [t] переходит в звонкое [d]:

waid 'weit'; *ged* 'geht'; *Huəd* 'Hut'.

10) Приобретение умлаута некоторыми модальными глаголами:

söllen 'sollen', *wöllen* 'wollen'.

II. Лексические особенности

Анализ лексикографических источников позволил выделить следующие тематические группы существительных:

1) Наименования человека:

a) обозначения человека по профессиональной или социальной принадлежности: *Kappo* 'Chef, Anführer, Hauptmann', *Kinzin* 'Babysitterin', *Gitsche* 'Mädchen, unverheiratete Person', *Lqata* 'Leiter', *Leara* 'Lehrer', *Pöcx* 'Bäcker';

b) обозначения человека по возрастным

признакам: *Lagkl* 'junger Mann', *Kxind* 'Kind', *Mandle* 'alter Mann';

c) обозначения человека по поведенческим признакам: *Bachlienl* 'dummerunbeholfener Mensch', *Paggler* 'gutmütiger Mensch', *Tascher* 'guter, aberunbehilflicher Mensch', *Tuscha* 'guter Mensch', *Zussl* 'dümliches Weib';

d) обозначения человека по родственным признакам: *Pruido* 'Bruder', *Muəta* 'Mutter', *Atti* 'Vater', *Nadl* 'Großmutter', *Nendl* 'Großvater'.

2) Наименования предметов домашнего обихода, одежды и обуви: *Astroafer* 'Türvorleger zum Abstreifender Schuhe', *Bendl* 'Korb', *Fazenett(l)* 'Taschentuch', *Feidl* 'Messer', *Latschen* 'ausgetretene Schuhe', *Patschn* 'Hausschuhe', *Pfoat* 'Hemd', *Riff* 'Kammähnliches Gerät zum Erntender Heidelbeeren', *Schlappa* 'Sandale', *Schneizhuder* 'Taschentuch', *Soaf* 'Seife', *Toggeln* 'Hausschuhe'.

3) Обозначения материалов, сельскохозяйственных и ремесленных принадлежностей: *Holts* 'Holz', *Troug* 'Trog', *Kxruəg* 'Krug', *Štōan* 'Stein'.

4) Наименования частей тела, черт лица: *Haud* 'Haut', *Herts* 'Herz', *Hois* 'Hals', *Kxopf* 'Kopf', *Kxinnə* 'Kinn', *Oarə* 'Ohr', *Öge* 'Auge', *Schmöcker* 'Nase', *Tson* 'Zahn', *Tsunə* 'Zunge', *Wonnə* 'Wange'.

5) Продукты питания и напитки: *Bucht(e)* 'Germteiggebäck', *Easchtepfi* 'Erdäpfel, Kartoffel', *Holdermandl* 'aus Holunder beerenge kochter Brei', *Feischkas* 'Leberkäse', *Kas* 'Käse', *Muich* 'Milch', *Pampf* 'dicker Brei', *Schampsesa* 'Limode', *Semml* 'Brötchen', *Wuascht* 'Wurst',

6) Наименования растений, ягод, плодов, деревьев: *Arbes* 'Erbse', *Bian* 'Birne', *Oach* 'Eiche', *Pöəne* 'Bohne', *Rökkn* 'Roggen', *Wqatse* 'Weizen'.

7) Наименования животных, птиц, насекомых: *Ammassn* 'Ameise', *Ar* 'Adler', *Anke* 'Kröte', *Goas* 'Ziege', *Fluigə* 'Fliege', *Hendl* 'Hühnchen', *Hqsn* 'Hase', *Natsch* 'Schwein', *Öksn* 'Ochse', *Šqf* 'Schaf'.

8) Обозначения мебели, строений, частей дома: *Gadn* (*Gadele*, *Gada*) 'Kammernebender Stube', *Keische* 'kleine Hütte, kleines Haus', *Ökkə* 'Ecke', *Pöttə* 'Bett'.

9) Наименования форм ландшафта и погодных условий: *Ekxər* 'Äcker', *Harsch* 'gefrorener Schnee', *Perg* 'Berg', *Wqə* 'Weide', *Wint* 'Wind', *Wisə* 'Wiese'.

III. Грамматические особенности

Наблюдения над грамматическими особенностями различных частей речи в тирольском диалекте позволяют сделать следующие выводы.

1. Существительные

Нарицательные имена существительные образуются, преимущественно, при помощи суффиксов:

a) *-erei*; *-i*; *-e*; *-hat* (для ж.р.): *Batzerei* 'unsaubere Arbeit', *Bletsche* 'breites Salatblatt', *Gaudi* 'lustige Unterhaltung', *Gwunhat* 'Gewohnheit', *Schiffi* 'Schiff', *Schimmi* 'Schimmel', *Wahrhat* 'Wahrheit' u.a.

b) *-l*, *-el*, *-erl*, *-ndl*, *-erle* (для м.р. и с.р.): *Boandl* 'Erbse', *Dacht(e)l* 'Dohle', *Diandl* 'Mädchen, Tochter', *Ganggerl* 'Teufel, Krampus', *Garlt* 'Garten',

Hascherl 'kränkliches Kind', *Häuterle* 'armes oder krankes Kind', *Neunerle* 'Vormittagspause', *Pamperl* 'braves Kind', *Paterl* 'Mönch', *Pfarfl* 'Milchsuppemit Teig', *Radl* 'Fahrrad', *Zockl (Zogg)* 'Holzschuh', *Zwindl* 'Zwillingskind u.a.

Отметим, что суффиксы *-(e)l, -erl* часто придают слову диминутивное значение. Ср.: *Blueml* 'Blumchen', *Breatl* 'kleines Brot', *Bründl* 'kleiner Brunnen', *Häusl* 'kleines Haus', *Mandl* 'kleiner Mann' u.a.

Одной из грамматических особенностей тирольского диалекта является образование некоторых имён собственных с помощью суффикса *-l*: *Kattl* 'Katharina', *Martl* 'Martin', *Wastl* 'Kurzname für Sebastian' u.a.

Обращает на себя внимание и образование множественного числа существительных, при котором у многих лексем наблюдается выпадение умлаута. Ср.: *Mannder* 'Männer', *Garten* 'Gärten', *Walder* 'Wälder' u.a.

2. Глаголы

Говоря об особенностях образования глаголов в тирольском диалекте, необходимо отметить продуктивность суффиксов *-eln, -len*. Ср.: *bandteln* 'mit Bändern zutun haben', *macheln* 'basteln', *baschteln* 'kleine Arbeiten machen', *nutscheln* 'saugen', *schwabbeln* 'wie Entengehen', *schwarggeln* 'wanken, traumeln', *torggeln* 'taumeln', *zetteln* 'streuen', *markilen* 'handeln', *schlachtlen* 'schlachten' u.a.

Одной из отличительных особенностей тирольского диалекта является образование многих глаголов с помощью приставки *der-*, которая заменяет приставки *er-, zer-, ver-*, используемые в немецком литературном языке: *derbarmen* 'erbarmen', *dersteigen* 'ersteigen', *derschlagen* 'erschlagen', *derwuzln* 'zerknüllen', *derreißen* 'zerreißen', *derarmen* 'verarmen' u.a.

В тирольском диалекте проявляются также отличия от литературного языка в образовании трёх основных форм глагола. Так Partizip II сильных глаголов образуется при помощи суффикса *-t* (по аналогии со слабыми глаголами в литературном языке): ср.: *gegangen*, *gewöst* 'gewesen', *gegöst* 'gegessen', *gesitzt* 'gesessen' u.a.

3. Прилагательные

Имена прилагательные образуются в тирольском диалекте как с помощью типичных для литературного немецкого языка (*-ig, -isch*), так и при помощи типично диалектных (*-a, -la*) суффиксов. Приведём примеры: *aschtig* 'wild, hart', *bachtig* 'stolz', *bearig* 'toll', *buxbamig* 'stark, fest', *dasig* 'still', *fanzig* 'sauber', *fuchtig* 'zornig', *karrig* 'frühaufgestanden', *wundrig* 'neugierig', *flaggisch* 'unsauber', *landlerisch* 'zum Land gehörig', *schlendrisch* 'nachlässig', *schiecha* 'hässlich', *schiena* 'schön', *fraila* 'freilich', *grausla* 'grausig' u.a.

4. Другие части речи

Личные и притяжательные местоимения в тирольском диалекте утрачивают в различных формах «с» и «n». Ср.: *i(h)* 'ich', *mi(h)* 'mich', *di* 'dich', *mei* 'mein', *dei* 'dein', *sei* 'sein'.

Диалектное влияние испытывают и другие виды местоимений. Приведём в качестве примеров вопросительные местоимения: *wöller* 'welcher', *wölle* 'welche',

wölles 'welches'.

Тирольский диалект отличают также нетипичные для литературного языка формы наречий (*dahoam* 'zu Hause', *obm* 'oben', *nacht* 'gestern', *z'morgez* 'am Morgen', *z'nagst* 'vorkurzem, zunächst', *z'rugg* 'zurück'), союзов (*soda* 'sodenn', *ed* 'und'), предлогов (*aufi* 'auf', *zua* 'zu') и частиц (*et/it/öt* 'nicht', *fei* 'ja', *na* 'nun', *ett* 'doch').

Характеризуя лингвистический статус тирольского диалекта, считаем необходимым рассмотреть вопрос о социальной престижности и о сферах использования данного диалекта.

В социальной сети Facebook нами был проведён опрос 15 респондентов разного пола, возраста и принадлежащих к различным социальным группам. Все они австрийцы, проживающие в Тироле и владеющие местным диалектом.

Респондентам было предложено заполнить анкету из 10 вопросов о тирольском диалекте (см. Примечания), которая была им разослана на личные страницы в Facebook.

Данные опроса показали следующие результаты.

Согласно ответам на анкету, 66,6 % респондентов составило городское население, деревенское – 33,4 %.

80% респондентов назвали тирольский диалект родным языком; 86,6 % информантов ответили, что сами говорят на диалекте: 33,4% - часто используют тирольский диалект, 46,6 % - от времени к времени и 20 % респондентов редко пользуются диалектом.

Ответы респондентов на вопросы № 6-10 целесообразно представить в виде двух таблиц.

Таблица 1.

Situation	Dialekt	Umgangssprache	Hochdeutsch
mit den Freunden	60 %	33,4 %	6,6 %
mit Kollegen	2 %	40 %	46,6 %
mit den Eltern	53,3 %	40 %	6,6 %
mit Bekannten	13,3 %	60 %	26,6 %

Таблица 2.

Situation	Tiroler Dialekt
am Arbeitsplatz	- (0 %)
zu Hause	+ (26,6 %)
im Geschäft	+ (13,3 %)
im Familienkreis	+ (46,6 %)
in der Schule/an der Uni	+ (13,3 %)

Таким образом, анализ языковых особенностей и сфер использования тирольского диалекта позволяет сделать следующие выводы:

1) тирольский диалект в силу географического положения и исторического становления федеральной земли Тироль характеризуется уникальными языковыми особенностями, проявляющимися на различных уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом;

2) тирольский диалект продолжает занимать устойчивое положение в системе форм существования австрийского национального варианта немецкого языка и является средством коммуникации для жителей Тироля;

3) опрос 15 тирольских респондентов, проводившийся через социальную сеть Facebook, позволил установить сферы использования тирольского диалекта: большинство информантов отметило, что пользуется диалектом в общении с друзьями и родителями, а также в домашней обстановке в разговорах с членами семьи.

Приведённый в статье материал позволяет утверж-

дать, что тирольский диалект не только выполняет функцию одного из средств коммуникации, но и является важным проводником национальной и региональной культуры, что позволяет ему занимать устойчивое положение в системе форм существования немецкого языка в Австрии.

Примечания

Анкета для оценки роли тирольского диалекта как средства коммуникации

1. Wie heißen Sie?

2. Wo wohnen Sie (Stadt, Dorf)?

3. Ist Tirolerisch Ihre Muttersprache?

a) ja b) nein

4. Reden Sie selbst Tirolerisch

a) ja b) nein c) selten

5. Wie oft reden Sie Tirolerisch?

a) oft b) selten c) von Zeit zu Zeit

6. Womit reden Sie mit den Freunden?

a) Dialekt b) Umgangssprache c) Hochdeutsch

7. Womit reden Sie mit Kollegen am Arbeitsplatz?

a) Dialekt b) Umgangssprache c) Hochdeutsch

8. Womit reden Sie mit den Eltern?

a) Dialekt b) Umgangssprache c) Hochdeutsch

9. Womit reden Sie mit Bekannten?

a) Dialekt b) Umgangssprache c) Hochdeutsch

10. In welchen Situationen reden Sie Tirolerisch?

a) am Arbeitsplatz b) zu Hause c) im Geschäft

d) im Familienkreis e) in der Schule/an der Uni

Библиографический список

1. Жирмунский В.М. Немецкая диалектология. М., Л.: АН СССР. Институт языкознания, 1956. 635 с.
2. Moser H. Das Radio Tirol Wörterbuch der Tiroler Mundarten. Innsbruck-Wien: Haymon Taschenbuch, 2013. 335 S.
3. Reiter M. Sprechen Sie Tirolerisch? Wien: Verlag Carl Ueberreuter, 2004. – 96 S.

Интернет-источники

4. <https://www.radiotirol.radio.at> (дата обращения: 05.01.2017)
5. <https://www.facebook.com> (дата обращения: 06.01.2017)

References

1. Zhirmunsky V.M. German dialectology. M., L.: Academy of Sciences of USSR. Institute of linguistics, 1956. 635 p.
2. Moser H. The dictionary of Tyrolean dialects. Innsbruck-Vienna: Haymon Taschenbuch, 2013. 335 p.
3. Reiter M. Do you speak Tyrolean? Vienna: Haymon Taschenbuch, 2013. 335 p.

Internet-sources

4. <https://www.radiotirol.radio.at> (accessed: 05.01.2017)
5. <https://www.facebook.com> (accessed: 06.01.2017)

УДК 37.036.5

UDC 37.036.5

АВДОНИНА Н.С.

кандидат политических наук, доцент, кафедра журналистики, рекламы и связей с общественностью, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова
E-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

AVDONINA N.S.

Candidate of Political Sciences, Docent Department of Journalism, Advertisement and PR Northern (Arctic) Federal University named after M.V.Lomonosov
e-mail: natalia.avdonina1987@gmail.com

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСТВА КАК ВЫСШЕЙ ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТРУДА

HOW TO BUILD AND DEVELOP CREATIVITY AS THE HIGHEST VALUE OF HUMAN'S LABOUR

В данной статье рассматривается вопрос о творчестве как высшей ценности человеческого труда и анализируются результаты социологического опроса студентов-журналистов 1-4 курсов САФУ им. М.В. Ломоносова. Автор обобщает выводы в практические рекомендации для педагогов, ведущих лекционные и практические занятия в соответствии с компетентностным подходом.

Ключевые слова: творчество, ценности, ценностные ориентации молодёжи, компетентностный подход, журналистское образование.

The article is about creativity as the highest value of human's labour. The author analyzes results of the survey of first-four-study-year journalism students and summarizes them in practical recommendations for teachers who teach in accordance to competency-based teaching.

Keywords: creativity, values, value orientations of youth, competency-based teaching, journalism education.

Российская Федерация – молодое государство с многовековой национальной историей, переживающее последние 30 лет реформы во многих сферах. С одной стороны, уходят в прошлое ценности Советского Союза. С другой, в новых рыночных условиях, в условиях глобализации и интернетизации многих сфер жизни, востребованы иные ценности. Если в западных странах они формировались веками, то в России складываются последние 20-30 лет. В аксиологии можно встретить понятия динамики и трансформации под влиянием взаимодействия и взаимовлияния поколений. Динамика может проходить в направлениях культурной преемственности либо культурного разрыва [8], что обусловлено рядом факторов:

1. Роль поколения в историческом процессе;
2. Определённый социокультурный вклад в общество;
3. Наличие общей идентичности, связывающей поколения с культурно-историческим прошлым своей страны;
4. Адаптивные возможности ценностной системы в условиях общества «риска» [8, 253].

В 1970-1980-е гг. у советской молодёжи преобладали такие терминальные (ценности-цели) ценности, как интересная работа и семейное счастье, возможность принести людям пользу и заслужить их уважение, материальное благополучие [10]. В 1990-е гг. из перечисленных ценностей на прежних местах остались «семья» и «интересная работа», но исчезли «польза для людей и

их уважение». Более значимыми назывались материальное благополучие и свобода, самостоятельность и независимость, здоровье и безопасность. Исследователи отмечают появление в эти годы нового типа молодёжи – «прагматиков» [8, с. 254], ориентированных на тех, кто сильнее и кто определяет политическую ситуацию в стране.

В 2014 г. были приняты «Основы государственной молодёжной политики РФ на период до 2025 г.». Стратегический приоритет государственной молодёжной политики – создать условия для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям. От молодёжи ожидают независимого мышления, созидательного мировоззрения, профессиональных знаний, высокой культуры, в том числе культуры межнационального общения, ответственности и способности принимать самостоятельные решения во благо страны, народа и своей семьи [6]. Такова точка зрения государства, для сравнения приведём результаты опроса работодателей на тему ключевых требований к молодым специалистам. Опрос проводила российская рекрутинговая компания HeadHunter в 2016 г. Среди ожидаемых компетенций были названы: инициативность (63%), высокая ответственность (50%) и умение работать в команде (44%), умение работать самостоятельно (44%) и

наличие хорошей теоретической базы (20%), представление о будущей работе (25%) и наличие практических навыков (19%) [3].

В атласе профессий Сколково в сфере «медиа и развлечения» после 2020 г. прогнозируется появление таких профессий, как дизайнер виртуальных миров, архитектор виртуальности, дизайнер эмоций и продюсер смыслового поля [1]. Эти специалисты должны будут обладать навыками и умениями системного мышления, мультиязычности и мультикультурности, программирования, клиентоориентированности, навыками художественного творчества, межотраслевой коммуникации, управления проектами, работы с людьми и в условиях неопределённости.

Перечисленные все выше навыки отличают именно творческую личность, разносторонне развитую, нестандартно мыслящую и действующую. Именно творчество является одним из важнейших факторов самоактуализации и возводит человека от низших к высшим потребностям. В обществе должны быть созданы условия для реализации творческого потенциала граждан. Научно-технический прогресс и развитие информационно-коммуникационных технологий способствуют появлению новых профессий, требующих от специалистов свободного мышления, коммуникабельности, креативности и любознательности. В современном постиндустриальном мире уже не актуально воспроизведение шаблонов, необходимо создание нового, оригинального, прорывного. Всё это необходимо формировать и развивать в человеке на всех уровнях образования.

В данной статье анализируется понятие творчества в представлении современной молодёжи. В условиях информатизации, глобализации и роботизации общественной жизни и отдельных профессий проблема творчества приобретает практическую актуальность. Как воспитать творческую личность? Как развить творческие способности в дошкольный, школьный и университетский периоды? Как найти баланс между традициями и новациями в реализации творческого потенциала? Какие условия в образовательном учреждении, на работе, в обществе необходимо создать для поддержания гармоничного развития творческих способностей? Чтобы ответить на эти и другие сопутствующие вопросы, необходимо выслушать непосредственно заинтересованных в этой теме людей, а именно студентов. Что для них творчество? Зачем заниматься творчеством? Можно ли воспитать/развить творческую личность? Что мешает развитию творчества? Можно ли зарабатывать творчеством на жизнь? Какие преподавателю предлагать творческие задания? Какой в университете должна быть способствующая творчеству атмосфера?

Чтобы ответить на эти вопросы, автором был проведён социологический опрос студентов-журналистов 1-4 курсов САФУ им. М.В. Ломоносова (включая несколько выпускников). Прежде всего представим обзор ценностей современной молодёжи.

Ценность – это всегда субъект-объектные или

субъект-субъектные отношения, рамки которых устанавливаются людьми. Помимо ценности выделяют ценностные ориентации. Они образуют набор правил и определённых норм, которыми человек руководствуется при совершении того или иного выбора. В.А. Славёнин определяет ценностные ориентации как систему устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [7, с. 154]. К. Роджерс и А. Маслоу полагали, что главная цель человека – стать тем, кем он или она может быть, познать себя и реализовать свой потенциал.

Ценностные ориентации задают общую направленность интересам и устремлениям личности, иерархию предпочтений, представления о должном. Ценностные ориентации раскрываются через оценки, которые личность даёт себе, обстоятельствам и окружающим условиям. На формирование ценностных ориентаций молодого поколения влияют следующие факторы: семья, друзья, образовательные учреждения, средства массовой информации и коммуникации, трудовая деятельность и общественные организации [7].

Последние двадцать лет в зарубежных медиаисследованиях актуальна тема медиатизации – слишком активного вмешательства и влияния средств массовой информации и коммуникации в и на жизнь человека. В информационном обществе приоритет в формировании ценностей отдаётся медиа, а не семье или церкви. В новой коммуникативной среде люди всё более зависят от гаджетов и транслируемой ими информации, будь то реалити-шоу или группа во ВКонтакте. Неслучайно ещё во второй четверти XXв. зарубежные исследователи метафорически сравнивали процессы влияния СМИ на общественное мнение и поведение людей с магическими пулями, шприцами, впрыскивающими инъекции, моментально растворяющимися в венах и артериях.

В СМИ можно найти причины современных стереотипов поведения, моделей образа жизни и ценностей. Например, благодаря телешоу «Дом-2» в повседневную речь проникли такие фразы, как «я испытываю к тебе симпатию», «построить свою любовь» и «работать над отношениями».

Несмотря на множество факторов в России, как и любой другой стране мира, сформированы стабильные ценности. На основе исследований можно составить иерархию базовых ценностей россиян: безопасность, полноценная жизнь, здоровье, демократия и семья [2].

Проблема заключается в том, что эти ценности не мотивируют россиян на совершение таких действий и поступков, которые бы способствовали улучшению и совершенствованию окружающей жизни. Значит можно говорить просто о здравом смысле в вопросе выбора ценностей. Безопасность, семья, здоровье, права человека, достойная жизнь - всё это является базовыми, общечеловеческими жизненными целями и приоритетами. Общество, как полагают социологи, остаётся рыхлым и разрозненным, несмотря на единые представления о ценностях. Ответа на вопрос «почему так про-

исходит?» у исследователей нет.

Тем интереснее и актуальнее посмотреть на ценности молодёжи как опоры российского государства. Мы собрали и обобщили данные исследований последних лет по теме «ценности молодого поколения».

Результаты проекта «Томская инициатива» показывают, что молодые люди называют две важнейшие ценности: безопасность и семья. Как говорит К. Зискин, у молодёжи нет возможности пробудить в себе другие ценности и желания, кроме как желания получать нормальную зарплату, работать полный рабочий день. При этом отсутствует желание профессионального роста [3].

С 2002 г. проводится Европейское социальное исследование ценностей и культуры в различных странах мира. Россия участвует в этом проекте с 2006 г. В 2010 г. была проведена 5-я волна этого исследования. Н.С. Мاستикова сравнила ценности россиян и европейцев (Финляндия, Швеция, Норвегия и Дания) среднего (40-45 лет) и молодого возраста (18-23 года) по 11 пунктам прогрессивности. Эти пункты включают: религия, стремление к богатству, моральный кодекс, труд/достижение, предприимчивость, готовность к риску, новаторство, радиус доверия и идентификация, общественные связи, демократичность власти и взаимоотношения полов [5, с. 146].

Приведём резюме исследования. Россияне более склонны накапливать материальные блага, в отличие от жителей Северной Европы, что может быть связано с ухудшающейся экономической ситуацией в стране. А. Аузан полагает, что в результате кризиса 2008 г. ценности россиян сместились от самореализации в сторону выживания.

Россияне также меньше стремятся к новаторству и творчеству. Для создания среды, способствующей формированию творческой личности, необходима соответствующая система образования, направленная на развитие критического и творческого мышления. Возможно, с тем, что в России до сих пор идёт переход от когнитивной к компетентностной образовательной модели, творческая среда на всех уровнях обучения сформирована недостаточно.

Ещё одно исследование провела Т.М. Логачёва. Она опросила студентов Волгоградского института бизнеса в возрасте 16-22 лет по вопросу ценностных ориентаций и расположила ответы в порядке убывания приоритетных: материальное благополучие, наличие хороших и верных друзей, здоровье, любовь, семья, карьера, интересная работа, образование, творчество, развлечения [4].

Молодёжь – наиболее подвижная и податливая социальная группа, которая, с одной стороны, не хочет быть как все, но с другой, стремится идентифицировать себя с определённой группой. К 16-20 годам у человека, как правило, сформированы базовые ценности, которые направляют и помогают принимать решения, совершать выбор и воспитывать детей. Во всех приведённых выше социологических опросах мы видим, что безопасность, семья, материальное благополучие являются ключевы-

ми ценностями молодых россиян, а творчество занимает низкие позиции.

С точки зрения философии, любой человек занимается в своей жизни творчеством, если он или она пытается привести в конкретный вид деятельности что-то своё. Творчество присуще человеческой природе от рождения. Как полагал Н. Бердяев, каждый человек гениален, а гениальность есть внутреннее творчество, самотворчество и превращение себя в человека, способного к любому виду творчества. Реализуя свои творческие способности и задумки, человек руководствуется определёнными целями, зависящими от его или её ценностных ориентаций и нравственных качеств.

Творчество – это навык, позволяющий неординарно мыслить и действовать. Для этого необходимо обладать критическим мышлением. Стереотипы, штампы поведения и сознания, приобретаемые человеком в процессе образования и жизни, сдерживают новый взгляд на мир, людей и самих себя. Психологи и педагоги говорят, что детям присуща прирожденная любознательность, неисчерпаемое любопытство и желание учиться. Возникает закономерный вопрос – почему эта тяга к открытиям пропадает?

В 1990-е гг. в русский язык вошло слово «креативность». Креативность понимается как системное (многомерное, многоуровневое) психическое образование, система общих творческих способностей и индивидуальных особенностей личности, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, нестандартному их решению, генерированию большого количества оригинальных идей [9, с. 73]. Формула креативности выглядит следующим образом: мотивация (творческая позиция) + интеллект (способность к преобразованиям) + эстетические параметры (формотворчество, перфекционизм, ассоциативность) [9, с. 74].

Для творческой деятельности человека необходимы два фактора – воображение и новаторство. Именно воображение позволяет преодолевать (разрушать) стереотипы и штампы и выходить на новые идеи и ассоциации. Новаторство – это способность воплотить воображение в жизнь. Творчество необходимо для прогресса, политического, социального, культурного, экономического и т.д. При этом в обществе должны быть созданы условия для формирования и развития творческих личностей. С. Ариетти называл такое общество креатогенным. Его отличительные особенности: доступ к средствам культуры; открытость «культурным стимулам»; стремление людей достичь вершин; свободный, лишённый дискриминации, равный для всех доступ к образованию; отсутствие привилегий для одних групп и угнетения других; разнообразие культурных течений; интеллектуальная терпимость; взаимодействие и сотрудничество творческих личностей и наличие системы наград и поощрений.

Выше мы писали о роли СМИ во влиянии и воздействии на формирование ценностей. Здесь же упомянем о СМИ как микросоциальном факторе влияния на творческие процессы [9, с. 128]. С одной стороны,

СМИ отражают политику государства в области культуры, с другой стороны, те же СМИ предоставляют людям возможности для самореализации. Всё это формирует в обществе определенной тональности атмосферу и отношение к культуре и творчеству.

Различают также мезосоциальные и микросоциальные факторы воздействия на творчество. К первым относят этнический менталитет, национальное окружение и традиции. Ко вторым – ближайшее окружение (семья, друзья, школа).

В досетевом обществе творческие личности были редки и особо почитались. Творчество было делом богатых либо бедных, зарабатывавших на жизнь подённой работой и творивших для души. Никогда ещё в истории человечества творчество не воспринималось настолько повседневным и обыденным занятием, как сегодня, в эпоху вседоступности информационно-коммуникационных технологий. Сегодня творить может каждый. Существует огромное количество бесплатных ресурсов по созданию инфографики, визуализации, обработке фотографий и видео, сборке текстов, от пользователя требуется лишь выбрать шаблон и следовать алгоритму, заменяя информацию по умолчанию на собственный контент.

Особую значимость приобретает вопрос творчества для творческих специальностей – художников, дизайнеров, писателей, сценаристов, журналистов и пр. С одной стороны, журналистика – это ремесло, профессия, как и любая другая приносящая доход деятельность. С другой, работа со словом, написание не просто новостей, а больших материалов, репортажей, очерков и статей – это творчество, требующее времени и способностей. Для формирования творческой личности и развития творческих способностей необходима мотивация. Т.А. Барышева предлагает такую схему развития творческой мотивации: инстинкт созидания – эксперимент-манипулирование – любопытство – любознательность – познавательный романтизм (стремление к новизне и поиск новых впечатлений) – самостоятельность (поиск собственного оригинального решения) – интересы – успешный опыт творчества – самореализация в творческой деятельности – позиции творца [9, с. 134].

Творчество как высшая форма труда рождается из опыта, приобретаемого в ремесле и профессии, и заключается в создании новых продуктов труда.

Мы провели опрос среди студентов-журналистов 1-4 курсов, включая несколько выпускников, на тему творчества и творческого самовыражения. Далее результаты социологического исследования сведены в рубрики.

Понятие творчества

Первым заданием в анкете было определить творчество. Студенты давали близкие к стандартному значению толкования:

– «способность раскрыть свой внутренний потенциал и выразить собственное понятие о прекрасном в действии»;

– «полёт мысли и чувств, выражающийся в какой-то деятельности»;

– «создание чего-то нового, красивого, креативного»;

– «процесс создания чего-то уникального»;

– «деятельность человека, которая позволяет ему выразить себя, создавая что-то новое»;

– «процесс создания чего-либо с нуля на основе собственной идеи».

Как можно заключить из приведённых определений, студенты понимают творчество как двустороннее явление – это и способность, и деятельность. Что особенно отличает студенческие толкования, так это погружённость в себя. Ровно половина респондентов связывает творчество, в первую очередь, с возможностью выразить себя, свой внутренний мир, понять себя, и только потом с процессом создания оригинального, нового, ранее не существовавшего:

– «открытие разных сторон собственной личности и отражение внутреннего мира, составление картины бытия, когда идея переходит из абстрактного мира в реальный»;

– «объяснение самому себе себя»;

– «творчество – это отражение духовного мира человека»;

– «творчество – это то, что помогает человеку раскрыть и познать себя и окружающий мир».

Цель занятий творчеством

Второй предложенный вопрос звучал «Зачем, на ваш взгляд, люди занимаются творчеством?» 46 человек так или иначе ответили – «для самореализации». В пирамиде потребностей А. Маслоу на вершине как раз располагается «самоактуализация и самореализация».

Определение творческой личности

Следующим пунктом было подобрать три прилагательных к словосочетанию «творческая личность». Перечислим часто повторяющиеся слова: неординарная, креативная, интересная, умная, живая, сама в себе, свободная, индивидуальная и развивающаяся.

Отдельными характеристиками студенты называли доброту, наблюдательность, способность вдохновлять других, активность, эгоистичность, духовность, музыкальность, честность, открытость, дружелюбие, радость, уязвимость, тонкость и наполненность идеями.

Творческую личность отличает творческий инстинкт и жажда творчества. Главная потребность – процесс познания и творения, что и демонстрируется ответами студентов.

В дополнение к этому вопросу студентам предлагалось назвать минимум три компонента (отличительных черты) творческой личности. Наиболее часто назывались: воображение, талант, ум, трудолюбие, вдохновение, созидание, творчество, оригинальность, поиск, смелость, мотивация и открытость.

Все 60 студентов посещали те или иные кружки/секции в детском и/или подростковом возрасте: танцы, музыкальная школа, гимнастика, плавание, футбол, тен-

нис, каратэ, студия журналистики, баскетбол, театр, художественная школа, модельная школа. Журналистикой занимались 11 человек. 80% ответили утвердительно на вопрос «Можете ли вы сказать, что посещение кружков/секций помогло вам развить в себе определённые таланты». Приведём ответы тех 20%, кто ответил отрицательно на тот же вопрос, поскольку это даёт нам возможность сделать интересные заключения:

– «ну, петь я стала гораздо лучше. Да и танцы – по сути, научили чувствовать музыку и быть раскрепощёнее. Вряд ли это сверхталанты, но занятия мне многое дали» (человек ходил на фольклор (песни, танцы, русские народные), спортивные бальные танцы и в музыкальную школу);

– «никаких особых талантов в себе не чувствую, но это помогло мне понять себя и научиться выражать свои чувства, например, в танце» (вокал, актёрский, танцы);

– «человек может развить себя сам. У человека может быть Учитель, но в учреждении развивать в себе что-либо не получится. Там все загоняют в стандарты, и если ты отличаешься...С этого момента начинается творчество» (музыкальная школа, школьное телевидение);

– «во взрослом возрасте не продолжила заниматься ничем» (эстрадные и бальные танцы, модельная студия, веб-дизайн, компьютерная графика);

– «я просто занимался тем, что мне нравится. когда мне это перестало нравиться, я перестал этим заниматься» (баян, гитара, футбол);

– «это помогло структурировать знания. Овладеть ремеслом, а не творчеством» (гитара, рисование, вязание, гимнастика);

– «в жизни не пригодилось. Я не нахожу эти занятия интересными» (эстрадные танцы, рисование);

– «не знаю, может просто было неинтересно, поэтому я бросила это занятие» (вокал);

– «потому что, я считаю, что это дается человеку от природы» (прикладное творчество, живопись, конькобежный спорт, кружок программирования);

– «с тех пор я не люблю танцевать» (танцы);

– «я была достаточно мала, чтобы забыть все чему меня учили в кружках» (хореография, художественная школа);

– «я не думаю, что это развило во мне таланты, но какие-то качества, явно появились благодаря этим занятиям» (танцы, изо-студию, бассейн).

В ответах чувствуется разочарование, потерянный энтузиазм и даже своего рода обманутые надежды. Эти 20% воспринимали занятия в кружках и секциях не как творческую деятельность, а скорее как возможность определить собственные таланты и развить их.

Препятствия на пути занятия творчеством

Следующим по логике вопросом был такой: «Что может помешать развитию/воспитанию творческой личности». Половина респондентов (31 человек) ответила, что основной помехой могут стать давление со стороны

семьи, друзей, общества. 26 человек назвали собственные лень и нежелание совершенствоваться основными препятствиями на пути развития творческих способностей. Четыре человека отметили другие причины: отсутствие необходимых условий для развития, быт, стрессы и «творчество угасает, если человек занимается скучной и монотонной работой».

Мы уже писали выше, что ценности формируются под влиянием различных факторов, в том числе ближайшего окружения, образования и СМИ. Закономерность между поощрением занятиями творчеством и дальнейшим самосовершенствованием и самореализацией не нуждается в экспериментальном подтверждении. Люди, выбравшие журналистику, по крайней мере понимают, что эта профессия отличается от других высокой степенью творчества. Эта профессия максимально открытая и публичная. Человек постоянно общается и поддерживает контакты со специалистами различных профессий и людьми, попавшими в различные жизненные ситуации. Задавая первокурсникам вопрос об ожиданиях от учёбы, мы получали один и тот же ответ – научиться писать, говорить и расширить кругозор.

«Возможно ли развить творческую личность в университете?» звучал следующий вопрос. 48 человек ответили утвердительно, 14 – отрицательно. С одной стороны, университет располагает большими возможностями и ресурсами для привлечения и вовлечения студентов в творческие мероприятия. С другой, университетский учебный план направлен на развитие конкретных способностей и преподаватель может разработать оригинальную рабочую программу.

Для формирования и развития любой ценности необходима соответствующая атмосфера, в университете – это образовательная среда. Приведём часто повторяющиеся ответы студентов о том, какой они видят атмосферу в университете: свободная, дружелюбная, индивидуальная, разносторонняя, мотивирующая, творческая, самостоятельная, практико-ориентированная и позитивная.

Следующий вопрос был о формах и видах творческих заданий. Это - открытый вопрос, студентам предлагалось назвать конкретные задания, которые, на их взгляд, кажутся наиболее подходящими для развития творческих способностей. Одни говорили, что лучше не давать никаких установок или критериев, но другие ответили конкретнее. Из всех ответов мы выбрали два наиболее популярных – эссе (37%) и проекты (20%). В остальном студенты перечисляли возможные варианты творческих заданий, например, репортаж от имени колобка, новость по сказке, фотовыставка, собственно журналистские тексты, работы, косвенно связанные с журналистикой (верстка, дизайн). Во всех ответах красной нитью проходит мысль о творческом и (на что важно обратить внимание) индивидуальном подходе преподавателя при выборе практических заданий. Если студент не в состоянии написать рецензию или репортаж, если ему или ей проще работать с малыми формами или наоборот большими, то ни в коем случае нельзя

ставить жесткие условия «только так и никак иначе». Мы помним, что именно подавление инициативы, система, правила были частыми ответами на вопрос о преградах развития творческой личности.

62% студентов ответили, что журналисту любой специализации необходимо и должно проявлять творчество. Отдельными ответами были «фотожурналист», «интернет-журналист», «travel-журналист», «репортёр и публицист», «журналисты, пишущие о культуре». Особенно сегодня, когда новостные издания становятся бледными копиями друг друга, от журналистов ждут оригинальности в подаче темы и выборе фокуса материала, в упаковке текста, в продвижении его по всем каналам коммуникации. Сами студенты, конкретизируя вопрос о необходимости проявления творчества в журналистике, отвечали – материал, подготовленный без творческого подхода, аудитория читать/смотреть/слушать не будет.

Ценности – основа целеполагания. Как мы можем заключить из опроса, студенты-журналисты трепетно относятся к ценности творчества и действительно ждут от университета и преподавателей помощи и поддержки в развитии собственных творческих способностей.

Мы также задавали вопрос о мотивах остаться в профессии. У 41 человека соотносятся ценности и цели. Их основная мотивация: развить в себе творческую личность, создать что-то принципиально новое (жанр или направление журналистики), написать роман/книгу, саморазвитие (учиться каждый день, развитие своего культурного уровня), профессиональный рост. Интересен один ответ: «быстрее, выше, сильнее. Не могу уступить тем, кто уже в этой сфере». 11 человек называли такие причины, как «весело», «интересно», «работа с людьми», «мечта», «боязнь скуки» и «стать менеджером». Семь человек (в основном, это 4 курса) не видят себя в журналистике.

На вопрос «Можно ли зарабатывать творчеством на жизнь?» 52 человека ответили утвердительно и восемь человек отрицательно. Мы выделили ответы, которые соотносятся с целями создания нового, саморазвития и

профессионального роста:

– «слишком много типично-творческих вокруг. Нужно уметь выделиться»;

– «творчество тоже может быть востребовано, но для этого нужно очень много и тяжело работать»;

– «журналистам надо делать что-то такое, что не делают все»;

– «нормально зарабатывать можно чем угодно, если ты выдающийся профессионал в своем деле. Проблема в том, что выдающимся становится один из ста»;

– «потому что у общества есть потребность в творчестве»;

– «потому что людям обычно нравится что-то интересное и красивое, и они готовы за это платить»;

– «эсклюзивные продукты востребованы и практически любая деятельность в широком смысле – творчество»

– «если ты хорошо делаешь своё дело, почему бы не заработать на этом, особенно, если работа нравится. Тогда и результат будет лучше»;

– «сейчас очень ценятся творческие люди и необычные мысли»;

– «можно создавать новое: картины, статьи, которые могут кого-то вдохновить».

В заключение составим рекомендации студентов по формированию творческой личности в университете:

1. Разработать учебные задания, способствующие развитию творческой личности;

2. Увязывать учебные предметы с контекстом профессии;

3. Устанавливать и придерживаться дедлайнов;

4. Включать в обучение интерактивные методы и формы;

5. проявлять заинтересованность в предмете и использовать методы индивидуального обучения;

6. создавать свободную творческую атмосферу, заинтересовывать студентов в изучении предмета, прислушиваться к мнению учащихся.

Библиографический список

1. Атлас профессий Сколково URL: <http://atlas100.ru/> (дата обращения: 25.12.2016)
2. Базовые ценности россиян. Круглый стол ВЦИОМ и журнала «Апология» // Апология. 2005. №7. С. 122-136
3. Какие требования предъявляют работодатели к молодым специалистам URL: <https://career.ru/article/18255> (дата обращения: 24.12.2016)
4. *Логачева Т.М.* К вопросу о гуманистических ценностях современной молодежи // Научный вестник Южного института менеджмента. 2015. № 4. С. 53-55.
5. *Мастикова Н.С.* Ценности россиян и жителей европейских стран-лидеров (по данным европейского социального исследования) // Социальная диагностика. Мониторинг общественного мнения. 2013. №5. С. 144-152.
6. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г. URL: <http://government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf> (дата обращения: 25.12.2016)
7. *Скритко З.А.* Формирование жизненных ценностей молодежи в процессе образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. №2. С.153-158.
8. *Тазов П.Ю.* Динамика ценностей молодежи в контексте культурной преемственности // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. №5. С. 252-261.
9. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник / Под общ.ред. Т.А. Барышевой. СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. 380 с.
10. *Черных Ю.В., Паначев, В.Д.* Социологический анализ изменений ценностных ориентаций молодежи // Дискуссия. 2013. №2. URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=179> (дата обращения: 25.12.2016)

References

1. Skolkovo map of professions URL: <http://atlas100.ru/> (датаобращения: 25.12.2016)
 2. The basic values of the Russians. A round table of WCIOM and Apology magazine // Apology. 2005. №7. Pp. 122-136.
 3. What requirements do employers apply to young people URL: <https://career.ru/article/18255>
 4. *Logacheva T.M.* What to say about humanistic values of the modern youth // Scientific Herald of the Southern Institute of Management. 2015. № 4. Pp. 53-55.
 5. *Mastikova N.S.* Values of the Russians and people from the European country-leaders (based on the European social research) // Social Diagnostic. Study of the Public Opinion. 2013. №5. Pp. 144-152.
 6. The bases of the Russian state youth politics until 2025. URL: <http://government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf>
 7. *Skripko Z.A.* Establishing values of the youth in the process of education // Herald of the Tomsk State Pedagogical University. 2005. №2. Pp. 153-158.
 8. *Tazov P.Yu.* The dynamic of youth values in the context of cultural tradition // Scientific Problems of Humanitarian Research. 2012. №5. Pp. 252-261.
 9. Creativity: theory, diagnostic, technology. Dictionary and reference book / ed. T.A. Barysheva. SPb: BBM Publishing House, 2014. 380 p.
 10. *Chernych Yu.V., Panaev V.D.* Sociological research of the dynamic of youth value orientations // Discussion. 2013. №2. URL: <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=179>
-
-

АЛЁШИНА Л.В.

доктор филологических наук, профессор, кафедра языковой и литературной подготовки в системе начального общего образования, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ALIOSHINA L.V.

doctor of philological Sciences, professor, Department of language and literature training in primary education, Orel State University
E-mail: alyoshinalv@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВАРЕЙ АВТОРСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

USAGE OF DICTIONARIES OF AUTHORS' NEOLOGISMS FOR TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOL

В статье рассматривается вопрос о целесообразности использования словарей авторских новообразований в практике преподавания русского языка в средней школе при изучении словообразования, лексикографии, при работе с текстом, предлагается ряд заданий с использованием инноваций Н.С. Лескова.

Ключевые слова: окаzionale слово, словообразование, лексикография, контекст.

The article focuses on practical usage of dictionaries of authors' neologisms for teaching the Russian language in secondary school when studying word formation, lexicography, working with text. The article provides a number of examples of tasks employing neologisms by N.S. Leskov.

Keywords: occasional words, word formation, lexicography, context.

Гуманитарное знание играет ведущую роль в формировании личности, развитии ее морально-нравственных качеств, в овладении ценностями отечественной и мировой духовной культуры, в сохранении национальных традиций и исторической преемственности поколений. И первое, что приобщает человека к историческому и духовно-нравственному опыту своего народа, – это родной язык, поскольку именно в языке отражается специфика национальной картины мира.

В то же время приходится констатировать, что в силу многих причин уровень речевой культуры значительной части нашего общества оставляет желать лучшего. Речь идет не только о низкой орфографической и пунктуационной грамотности, но и о недостаточном, а иногда и катастрофически скудном словарном запасе. В этой связи особое внимание следует уделять вопросам преподавания русского языка и литературы на всех уровнях образования. При этом необходимо не только дать возможность учащимся овладеть системой знаний, умений и навыков, но и развить их интеллектуальные и творческие способности, сформировать умение добывать знания самостоятельно. Решить эту сложнейшую задачу невозможно без обращения к словарям.

Значимость работы со словарями трудно переоценить, поскольку лексикографические произведения, наряду с учебной, научной, научно-популярной и художественной литературой, являются основными источниками информации. Учитель обязан, во-первых, сформировать у школьников потребность в обращении к словарям и справочным изданиям, во-вторых,

научить пользоваться разными лексикографическими произведениями, а для этого он должен сам разбираться в основных вопросах современной лексикографии, знать особенности различных лексикографических изданий, т.к. от типа словаря зависят многие его параметры, в частности, такие, как расположение словника, объем информации о слове, структура словарной статьи, особенности метаязыка, наличие приложений и т.д. Традиционные словари (орфографические, толковые, этимологические, словообразовательные, словари синонимов, антонимов и др.) прочно вошли в практику преподавания, начиная с начальной школы. Однако в последние десятилетия наблюдается своеобразный лексикографический бум, появляются новые, экспериментальные словари, которые также могут найти применение в школьной практике.

В частности, «процесс активного развития» переживает авторская (писательская) лексикография [6, с. 3], создаются писательские словари разных типов, в том числе словари авторских новообразований. Нами проведена работа по созданию словаря новообразований Н.С. Лескова, содержащего богатый материал, который можно использовать на занятиях со школьниками.

До недавнего времени окаzionale лексика при изучении русского языка в школе если и рассматривалась, то только в рамках элективных и факультативных курсов. В то же время в контрольно-измерительных материалах по русскому языку для ЕГЭ в перечне изобразительно-выразительных средств языка (задание № 24) фигурируют индивидуально-авторские неоло-

гизмы (окказионализмы), так что понятие об этих языковых единицах учащиеся должны получить, поэтому в последние годы к вопросу изучения окказиональных слов привлекается внимание учителей, методистов, появляются публикации на эту тему. О том, что обращение к авторскому словотворчеству может оказать помощь в изучении сложных вопросов словообразования, идёт речь в статье «Дидактический потенциал авторских неологизмов на уроках русского языка при изучении словообразования», автор которой приходит к выводу, что «авторская неология обладает дидактическим потенциалом, почти не реализованным на сегодняшний день» [5, с. 120]. Вызывает интерес статья «Окказиональные слова и их изучение в школе», где отмечается важность «изучения и целенаправленного использования в практике обучения русскому языку в школе» этой группы лексики и предлагается ряд упражнений с ними [Мицул, Метликина].

Мы также считаем, что материал словарей авторских новообразований целесообразно использовать в практике преподавания русского языка, прежде всего при изучении словообразования. Не случайно инновации постоянно привлекают внимание дериватологов, в частности, продуктивность аффиксов подтверждается их участием в создании новых слов. Наблюдение за инновациями, созданными с использованием продуктивных регулярных аффиксов, способствует лучшему усвоению таких понятий, как словообразовательное значение, словообразовательный тип. Поэтому при изучении продуктивных в современном русском языке способов словообразования в упражнения, наряду с узальной лексикой, следует включать и новообразования. См., например, следующие задания (все примеры взяты из произведений Н.С. Лескова):

1. Произведите анализ выделенных слов по следующему плану: а) дайте толкование данного слова через ближайшее более простое по структуре и значению родственное слово (для сложного производного через родственные слова), б) установите производящую базу, в) выявите, какими аффиксами производное слово отличается от производящего (производящих), г) сделайте вывод о способе словообразования, д) приведите примеры слов того же словообразовательного типа (однородных слов). Например: День жаркий будет! *Оводьё* проклятое доймёт совсем. *Оводьё* – совокупность оводов; производящее – овод; производное отличается от производящего суффиксом -j-; способ словообразования – суффиксация; однородные слова: вороньё, зверьё.

1. «Тут у меня один *бедак* живёт», – добавил старик.
2. Все притомилось от тоски, *безрадостья* и уныния.
3. Господа, довольно я пред вами в своём рассказе открыто себя *малодушником* признавал.
4. *Напуганность* во мне огромная – ветерка боюсь.
5. Дети в играх друг с другом говорят так: «Я тебе подарю то-то и то-то, а ты мне что подарить?» В этом возрасте уже есть понятие о такой комбинации, как *взаимноознаграждение* даже за подарки.
6. В самом деле, чего тут только не было:

и аэростаты, и *газодвигатели*, и *ступоходы* по земле, и *временчислители*.
7. Ночь, несмотря на *вселуние*, стояла претёмная.
8. На деревьях показались *глиноцветные* голуби и заворковали.
9. Это был большой лохматый пёс, на котором вся шерсть *завойлочилась* в войлок.
10. Так за что же теперь его вон, – что он такое *сневежничал*?

II. Определите, как образованы выделенные слова. Укажите, какие из них являются словами потенциальными, образованными по продуктивному словообразовательному типу, а какие – окказиональными.

1. Императрица Елисавета Алексеевна посмотрела *блехины* верояции и усмехнулась, но заниматься ею не стала.
2. Он ей хуже *Квзиморды*, которого в театре представляют.
3. Но прибавьте к этому смелый, очень осмысленный и *весело-открытый* взгляд, и вы имеете перед собой настоящего красавца.
4. Так было и в этот для некоторых из нас очень *многоследственный* день.
5. Воспитывалась она в иностранном училище для девиц женского пола вместе с одною немочкою и делалась ее *заковычным* другом.
6. На него смотрели собравшиеся вокруг рассадника куры и утки, и красный *золотошейкий* петух, и звонкие воробьи.
7. Там, где степь *ковылистее*, она все-таки радостней.
8. Шкот сам умел стряпать брошюры, – это их *англичанская* страсть.
9. По *трёхлогубельному* тротуару одной из недалних улиц дошли до парадного подъезда.
10. Матушка под влиянием моего *многочитанного* отца имела большое влечение к поэзии.

III. Найдите новообразования. Установите их значение, определите способ словообразования. Одинаковы ли эти слова по степени оригинальности? Чем это объясняется?

1. Все притомилось от тоски, безрадостья и уныния.
2. На деревьях показались глиноцветные голуби и заворковали.
3. Я ваши глазурные очи при лампадочке прекрасно вижу.
4. Навеслили мы наутро большой хозяйский баркас и перевезли англичанина на городской берег.
5. Напуганность во мне огромная – ветерка боюсь.
6. От всего сердца тебя прошу в твоей жизни осмирниться.
7. Не было недостатка доброй воли в государственных людях наших последних двух столетий оцивилизовать вполне Россию.
8. Только и есть на свете всех помогаев, что один господь-батюшка.
9. Ступай, – говорят, – игрун и танцун, на своё место.
10. Над Волгой ходит крепковатый ветер и водит взад и вперёд широкопастые тёмные волны.

При углубленном изучении словообразования словари авторских инноваций могут предоставить богатый материал для наблюдения за таким явлением, как множественность мотивации, когда одно и то же производное слово может быть соотносено по форме и по значению с двумя и более производящими. См., например, трактовку следующих лесковских новообразований: **Базаровец** 'последователь, приверженец идеалов Базарова, лучших сторон базаровской теории' (*Я думал, что нигилисты это действительно «базаровцы», люди рабочие, трудящиеся и верные своей базаровской теории.*) ① Базаров + -ец; суффиксация ② базаров[ский] +

-ец; суффиксация; **Беспонятливость** 'отсутствие понятливости, свойство беспонятливого человека' (*Видя, что мой гость затрудняется и не знает, как ему выпутаться, не стал ему помогать никакими возражениями – пусть, мол, как знает изъясняется. Он, бедняк, и изъяснялся, и попотел-таки, пока одолел мою беспонятливость.*) ① бес- + понятливость; префиксация ② беспонятлив[ый] + -ость; суффиксация; **Многопоследственный** 'имеющий много последствий' (*Так было и в этот для некоторых из нас очень многопоследственный день.*) ① мног[ий] + -о- + последств[ие] + -енн[ый]; сложение с суффиксацией ② много + последств[ие] + -енн[ый]; сращение с суффиксацией.

Окказионализмы, с одной стороны, нарушают нормы, с другой стороны, выявляют скрытые языковые потенции. Сами нарушения норм поддаются анализу, в результате чего разрабатываются классификации окказиональных способов словообразования. На элективных и факультативных курсах в старшей школе можно познакомить учащихся с такими способами образования окказионализмов, как контаминация (объединение двух слов путём частичного наложения, при котором возникает формально и семантически неразложимое целое), транссуффиксация (замена суффикса другим суффиксом), трансрадикация (замена корня другим корнем), транспрефиксация (замена префикса другим префиксом) и др. Словари авторских новообразований предоставляют богатый материал для работы в этом направлении. См. следующие упражнения:

IV. Произведите анализ окказионализмов, образованных способом транссуффиксации (заменой суффикса другим суффиксом); установите производящее слово (в случае затруднений обращайтесь к материалу для справок); определите функцию окказионализмов.

1. Казак все богател и кичился, и ниоткуда ничто ему достойное его *лютовства* не угрожало. 2. Светлое исключение составлял в мое время некто *одессец* родом. 3. ...как верили наши правотцы, так же точно должны верить и *потомцы*. 4. ...у нас с летоисчислением в недавние времена наделано много «*путалки*»: то год считался с марта, потом с сентября, и наконец нынче – с генваря, который прежде был то пятым, то одиннадцатым месяцем, а теперь стал первым. 5. Ночь была так бурна, что оба *скитальщика* сбились с дороги, потеряли путь. 6. Платов весь позеленел и закричал: «Ах они, шельмы *собаческие!*» 7. А тот всадник, татарчище этакий огромный и пузатый. 8. Свистовые побежали, но не с *уверкою*: думали, что мастера их обманут. 9. *Шалуха, шалуха*, что ты наделала! – говорил он с добродушным упрёком. 10. ...у палиховских <икон> тон *бирюзист*, все голубинкой отдает. (*Материал для справок*: лютовость, одессит, потомок, путаница, скиталец, собачий, татарин, уверенность, шалунья, бирюзовый)

V. Произведите анализ окказионализмов, образованных способом транспрефиксации (заменой префикса другим префиксом); установите производящее слово (в случае затруднений обращайтесь к материалу для справок); определите функцию окказионализмов.

1. Это совсем не *отвисит* от обстоятельств, – отвечал, махнув рукою, немец. – То есть, положим, по-русски говорится не *зависит*, а не «не *отвисит*», ну, уж пусть будет по-вашему: от чего же это, по-вашему, *отвисит*? 2. А Платов отвечает: «Мне здесь то одно удивительно, что мои донцы-молодцы без всего этого воевали и дванадесять язык прогнали». Государь говорит: «Это *безрассудок*». 3. Глаза-то у обоих даже *выстолбенели* и левые руки замерли, а ни тот, ни другой не сдаётся. 4. В огромной толпе чисто египетского народа было множество заезжих разностранцев и оседлых чужеземных *нашельцев*. 5. Все просто, но от этой простоты веет не *бесприхотливостью* бедного жилья, а официально дельностью и сухостью. (*Материал для справок*: *зависит, предрассудок, остолбенеть, пришелец, неприхотливость*)

В современном русском языке широко распространены такие явления, как полисемия, переход из одной части речи в другую. Разграничение значений многозначного слова, омоформ, омофонов требует внимания к контекстному окружению. Многие ошибки при выполнении заданий ЕГЭ по русскому языку связаны именно с неумением учитывать контекст. Проблема обостряется тем, что у значительной части молодёжи «свойственное человеку аналитическое мышление, направленное на понимание, на постижение смыслов, вытесняется клиповым мышлением», носитель которого «с трудом воспринимает графический текст, который для усвоения необходимо читать, так как у него слабо развито книжное мышление, предполагающее определенную степень напряжения внимания и ума» [Антипов с. 26]. Тем значительнее роль целенаправленной работы с текстом и словом в тексте на уроках русского языка и литературы. Работа с авторскими инновациями приучает анализировать синтагматические связи слов, вдумчиво относиться к контексту, который играет важнейшую роль в восприятии смысла лексической единицы.

Например, перед тем, как знакомиться со «Сказом о тувальском косом Левше», можно предложить учащимся дать определение следующих новообразований, взятых вне контекста: *ажидация, бугровый, буреметр, двухсестный, долбица, клеветон, кривопуток, мелкоскоп, непромокабль, обформировать, по-донски, публицейский, свистовой, спираль, стирабельный, тугамент, человечкин, чужестранность* и др. Среди этих слов есть такие, о смысле которых можно догадаться и вне контекста, поскольку они созданы в рамках продуктивных словообразовательных типов. Так, наречие *по-донски* явно даёт характеристику действий, поступков, собственных тем, кто живёт на Дону, донским казакам (ср.: по-русски, по-московски и т.п.). Среди инноваций имеются сложения с продуктивными связанными опорными компонентами интернационального характера *-метр* и *-скоп*, широко употребительные соответственно «в названиях измерительных приборов» и «в названиях оптических приборов» [Краткая русская грамматика, с.78], в качестве первого компонента сложения выступают основы исконных слов: существительного *буря* (*буре-*

метр) и прилагательного *мелкий* (*мелкоскоп*). Эти факторы, наряду с тем, что эти новообразования созданы по аналогии с узуальными существительными (барометр и микроскоп), обуславливают высокую вероятность верного восприятия их смысла и вне контекста.

Однако семантика большинства окказионализмов в извлечении из контекста остаётся непонятной. Так, существительное *спираль* можно ошибочно воспринять как узуальное, тогда как это ‘спёртый воздух, поднимающийся вверх спиралью’: *Но крышу сняли, да и сами сейчас повалились, потому что у мастеров в их тесной хороминке от безотдышной работы в воздухе такая потная спираль сделалась, что непривычному человеку с свежего поветрия и одного раза нельзя было продохнуть.*

Порой требуется дать дополнительную информацию о производящих словах. Так, окказионализм *публицейские <ведомости>* (контаминация лексем *полицейский* и *публиковать*) – результат языковой игры, объектом которой является название реальной газеты того времени, «Ведомости Санкт-Петербургской городской полиции», где публиковались сообщения о происшествиях, а окказионализм *клеветон* (контаминация лексем *фельетон* и *клевета*) свидетельствует о том, что Лесков, сам блестящий журналист, невысоко оценивал этот печатный орган: *А те лица, которым курьер нимфозорию сдал, сию же минуту её рассмотрели в самый сильный мелкоскоп и сейчас в публицейские ведомости описание, чтобы завтра же на всеобщее известие клеветон вышел.*

Учащиеся без помощи учителя не смогут оценить инновацию *тугамент*, созданную по типу ложной (народной) этимологии. В отличие от наивных переделок иноязычных слов малообразованными носителями языка, писатель вкладывает глубокий смысл в созданное им слово: это документ, удостоверяющий личность, без которого человеку приходится туго: *Мастера ему только осмелились сказать за товарища. Что как же, мол, вы его от нас так без тугамента увозите? Ему нельзя будет назад следовать! А Платов им вместо ответа показал кулак--: «Вот вам тугамент!»* Отсутствие *тугамента* сыграло свою роковую роль: *А левшу свалили в квартале на пол и спрашивают: «Кто такой и откуда, и есть ли паспорт или какой другой тугамент?» --Привезли в одну больницу – не принимают без тугамента, привезли в другую – и там, не принимают, и так в третью, и в четвертую – до самого утра его по всем отдаленным кривопуткам таскали и все пересаживали, так что он весь избился. Тогда один подлекарь сказал городовому везти его в простонародную Обухвинскую больницу, где неведомого сословия всех умирать принимают.*

Таким образом, тщательный анализ контекстного окружения новообразований Лескова помогает понять, что это не просто забавные словечки, а одно из средств, способствующих выражению авторской позиции, или, по словам Д.С. Лихачёва, «прием литературной интриги... “Словечки” и “термины”, искусственно создавае-

мые в языке произведений Лескова самыми различными способами...», ставят перед читателями загадки, которые интригуют читателя...» [3, с. 331].

Глубже осознать, насколько серьёзно писатель относился к «Сказу о тульском косом Левше», поможет знакомство с фрагментами из лесковских писем. Так, 19 сентября 1887 г. Лесков с негодованием и обидой говорит С.Н. Шубинскому, редактору журнала «Исторический вестник»: *Этот язык, как язык «Стальной блохи», дается не легко, а очень трудно, и одна любовь к делу может побудить человека взяться за такую мозаичскую работу.* А в письме Карлу Андреевичу Греве в ответ на предложение перевести ряд лесковских произведений на немецкий язык писатель высказывает опасения, касающиеся именно окказиональных слов: *С «Левшой и блохой» трудно будет Вам справиться. Тут знания немецкого просторечия недостаточно. Что Вы сделаете с созвучиями и игрой слов: «клеветон» вместо фельетон, «спираль» вместо спертый воздух, «досадительная укушетка» и т.п.*

Старшеклассников, углубленно изучающих русский язык, при знакомстве с лексикографией, наряду с традиционными словарями, следует ознакомить и со словарями окказионализмов. «Работа с такими словарями повышает речевую культуру учащихся, формирует их мировоззренческую позицию, обогащает словарный запас и развивает навыки работы со справочной литературой» [Мицул, Метликина]. На наш взгляд, заслуживают внимания следующие издания: Словарь неологизмов В.В. Маяковского / Сост. Н.П. Колесников, под ред. Н.М. Шанского. – Тбилиси: Изд-во Тбил. унта, 1991; Словарь неологизмов Велимира Хлебникова / Сост. Н.Н. Перцова. – М.: Мосгорпечать, 1995; Словарь неологизмов Игоря Северянина / Сост. В.В. Никутьцева. – М.: «Азбуковник», 2008; Слова поэта: опыт словаря авторских новообразований Евгения Евтушенко / Сост. Р.Ю. Намитокова, И.А. Нефляшева. – Майкоп: Качество, 2010. На занятиях факультативных и элективных курсов можно предложить следующие задания:

1. Укажите типы лингвистических словарей, из которых взяты словарные статьи. Определите, какая лингвистическая информация содержится в каждом из словарей (примеры для наблюдения можно добавлять из словарей разных типов по усмотрению учителя).

1. **Компетентный**, -ая, -ое; кратк. ф. -тен, -тна; сравн. ст. -ее Δ компетентен [н'т], ! неправ. компе [тэ] нтный. 2. **Вёртел**, укр. вёртель – «сверло, вертел», др.-русск. вьртьль, болг. вьртел – «вертел» ... / От *вертеть*, потому что мясо жарилось над огнем на вертеле, который при этом поворачивался. 3. **Жгучий**, -ая, -ее; жгуч. 1. Такой, который жжет, вызывает ощущение жжения. *Жгучие лучи солнца. Ж. мороз. Жгучая боль.* 2. Перен. Сильно переживаемый, острый. *Ж. стыд. Жгучая сатира. Ж. вопрос* ◊ *Жгучий брюнет* – человек с совершенно черными волосами // сущ. *жгучесть*, -и, ж. 4. **Непромокабель** – м., конкр. Непромокаемый плащ. *Англичане сразу стали показывать разные удивления и пояснять, что к чему у них приноврено для военных обстоятельств:*

буреметры морские, --а для конницы смолевые **непромокабли**. Левша; сказ; 1881; 7, с. 27; непромока[емый] + -бль; суффиксация.

II. Рассмотрите словарные статьи словаря новообразований Н.С. Лескова со следующих точек зрения: а) Какова структура словарной статьи? б) Какая грамматическая характеристика даётся заголовочному слову? в) Каков характер иллюстраций? г) Какие сведения даются о мотивирующем слове? д) Является ли данный словарь нормативным?

1) **Водопление** – ср., отвл. Затопление* палубы водой. **Водопление** стало ужасное, а левша всё вниз в каюты **нейдёт**--. Левша; сказ; 1881; 7, с.54; [зат]опление + вод[а]; сегментно-корневая субституция (замена незначимого сегмента корнем) *затопление ‘действ. по всем знач. гл.’

2) **Свистовой** – отн. Вестовой*, который со свистом бьет нагайкой. **Платов ехал очень спешно и с церемонией: сам он сидел в коляске, а на козлах два свистовые казака с нагайками по обе стороны ямщика садились и так его и поливали без милосердия, чтобы скакал**. Левша; сказ; 1881; 7, с.39; ① вестовой + свист; трансрадикация ② вестовой + свист; контаминация *вестовой ‘рядовой, взятый для услуг’ **Свистовые – соединение слов: вестовые и свист (примечание редакции)

3) **Среброузд** / **среброуздый** – кач. О том, кто подобен сказочному коню с серебряной уздой. **Этот Левонтий годами был еще суший отрок, не более как семнадцати лет, но великотелесен, добр сердцем, богочтител с детства своего и послушлив и благо-**

нравен, что твой ретив бел конь среброузд. // --я, взяв своего **среброуздога** Левонтия, пошел по изографа--. Запечатленный ангел; рассказ; 1873; 4, с. 344, 353 II серебр[яный] + -о- + узд[а] + -о[ый]; сложение с нулевой суффиксацией

4) **Полупочтеннейший** – кач. В высшей степени полупочтенный* (шутливо). **«Ну что, почти полупочтеннейший мой Иван Северьяныч! Каковы ваши дела?» – он все так шутил, звал меня почти полупочтенный, но почитал, как увидите, вполне**. Очарованный странник; повесть; 1873; 4, с.453; полупочтенн[ый] + -ейш[ий]; превосходная степень прилагательного **полупочтенный** *полупочтенный (разг. пренебр. ирон.). Не заслуживающий никакого уважения’

5) **Перемусорить** – сов. Измельчить камень, превратить его в мусор*. --осудил меня вражий немец за кошкин хвост целую гору камня **перемусорить**. Очарованный странник; повесть; 1873; 4, с.406; пере- + мусор + -и[ть]; префиксально-суффиксальный способ *мусор ‘остатки, сор от каменной кладки и печной работы; битый камень, кирпич’

6) **Вполсна** – нар. О состоянии, промежуточном между явью и сном. ..**сижу да гляжу вполсна за лиман**.. Очарованный странник; повесть; 1873; 4, с.410; в- + пол[овину] + сна; префиксально-сложный способ

Таким образом, словари авторских новообразований могут найти применение в школьной практике. Работа с ними требует творческого подхода как от учителя, так и от учащихся.

Библиографический список

1. Антипов М.А. Клиповое мышление как атрибут техногенного общества // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 20-28.
2. Краткая русская грамматика / Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. и др.; Под ред. Шведовой Н.Ю. и Лопатина В.В. М.: 2002. 726 с.
3. Лихачев Д.С. Особенности поэтики произведений Н.С. Лескова // Избранные работы. Т.3. Л.: Худ. лит. Ленингр. отд-ние, 1987. С.327-337.
4. Мицул Н.Д., Метликина Л.С. Окаzionaliальные слова и их изучение в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 1056–1060. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86228.htm>.
5. Семеновская С.А. Дидактический потенциал авторских неологизмов на уроках русского языка при изучении словообразования // Язык и литература в научном диалоге. Специальный выпуск: Интегративные процессы в филологии: сборник научных статей. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. С. 115-121.
6. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: теория, история, современность: автореферат дис. ... доктора филологических наук. М.: 2012. 43 с.

References

1. Antipov M.A. Clipping thinking as an attribute of a technogenic society // XXI century: the results of the past and the problems of the present plus. 2015. Vol. 2. № 6 (28). Pp. 20-28.
2. Short Russian grammar / Belousov V.N., Kovtunova I.I., Kruchinina I.N. and etc.; Ed. By Shvedova N.Yu. and Lopatin V.V. M.: 2002. 726 p.
3. Likhachev D.S. Features poetics works of N.S. Leskov// Selected works. Vol.3. L.: Fiction. The Leningrad branch, 1987. Pp.327-337.
4. Mitsul N.D., Metlikina L.S. Occasional words and their study at school // Scientific and methodical electronic journal «Concept». 2016. Vol. 11. Pp. 1056–1060. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86228.htm>.
5. Semenovskaya S.A. Didactic potential of author's neologisms at the lessons of the Russian language while studying word formation // Language and Literature in Scientific Dialogue. Special issue: Integrative processes in philology: a collection of scientific articles. Izhevsk: Publishing Center «Udmurt University», 2016. Pp. 115-121.
6. Shestakova L.L. Russian author lexicography: theory, history, modernity: the abstract of the dis. ... Doctor of Philology. M.: 2012. 43 p.

БЕКОВА М.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

BEKOEVA M.I.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Education and Psychology North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF MATHEMATICS

Наиболее результативным условием, позволяющим самосовершенствоваться и развиваться каждому ученику, является активизация творческой работы учащихся. Необходимо систематически использовать творческие задания, в которых школьники придумывают, составляют, изобретают, сочиняют. В таких заданиях ученики младших классов могут составить примеры на ранее изученные приемы вычисления, придумать задачи данного типа или по заданному сценарию, по заданной формулировке, изобразить композиции, состоящие из геометрических фигур, начертить фигуры, обладающие заданными свойствами, расшифровать или зашифровать название города, животного, книги, кинофильма с помощью вычислительных действий.

Ключевые слова: младшие школьники, творческие способности, обучение математике, нестандартные задачи.

The most effective condition for enabling to open and cultivate each student, is the activation of students' creative work. It is necessary to systematically use creative tasks in which students make up, invent, create. In such tasks, younger students can make examples of previously studied methods of calculation, come up with problems of this type or, according to a given scenario, according to a given formulation, depict compositions consisting of geometric figures, draw figures possessing given properties, decipher or encrypt the name of the city, animal books, movies with the help of computational operations.

Keywords: younger students, creativity, learning math, non-standard tasks.

Сегодня, в условиях вхождения в международное образовательное пространство, в обществе сложилось новое понимание основной цели процесса обучения и воспитания. В первую очередь учитель должен позаботиться о формировании у обучающихся способности к саморазвитию (Б.Ш. Секинаева), которая способствует вхождению личности в национальную и мировую культуру, и поэтому при обучении математике в центре внимания находятся процессы обучения деятельности – умению определять цели, организовывать свою учебно-познавательную деятельность, оценивать результаты своей работы; формирование индивидуальных качеств: воли, ума, ощущений, эмоций, чувств, творческих способностей, познавательных интересов и мотивов деятельности; формирование общей картины мира [8, с. 155-157.].

Успешному формированию у младших школьников элементарных основ творческого миропонимания, развитию творческих способностей и формированию нравственно-ценностных качеств личности содействуют занятия математикой. Младшие школьники наиболее активно подключаются к исследовательской деятельности по выявлению математических закономерностей, связей предметов в процессе работы над нестандартными заданиями.

Важнейшим инструментом оптимизации обучения любой дисциплине, и в частности математике, является система учебных заданий. Содержание и систематический характер заданий, а также их целенаправленность и регулярность обуславливают направленность обучения и те реальные результаты, которые могут быть получены в процессе обучения. Чтобы обучение содействовало формированию творческой самостоятельности учащихся, отмечает Т.К. Жикалкина, необходимо, чтобы оно осуществлялось на основе использования соответствующих творческих заданий.

Творческими заданиями в самом общем виде называют те задачи и упражнения, постановление и решение которых выполняется в форме инновационной, исследовательской, созидательной деятельности [2, с. 34-37]. Понятие задание включает в себя обязательное взаимодействие как минимум двух его участников: поручающего выполнить какое-то требование и того, к кому обращено это поручение. Формируя различные виды заданий, необходимо включать в рассмотрение не только содержание предметных задач, но и характер используемых способов деятельности.

Творческая задача, как отмечают некоторые исследователи (Л.Т. Зембатова [3], Ф.Х. Киргуева [5], Б.Ш. Секинаева [8] и др.), это задача, которая требует

создания, конструирования, изобретения субъективно или объективно новых результатов или способов преобразования условий, или обоснования результатов. Обучать творчеству – это, прежде всего, учить творческому отношению к деятельности, а деятельность, в свою очередь, это самый главный источник развития психических познавательных процессов, без чего не может развиваться человек как творческая личность. Формированию творческих способностей школьников содействуют и формы и методы проведения уроков (Ф.Х. Киргуева): благожелательный, творческий, благосклонный микроклимат в классе, обстановка взаимоуважения, наличие сотрудничества преподавателя и обучающихся, внимание к каждому школьнику, поощрение даже небольших достижений [5, с. 109-112]. На уроке младшие школьники должны овладеть не только академическими знаниями и умениями, но и приемами активной мыслительной деятельности, способами гармоничного развития учащихся. Учитель обязан создать все необходимые условия для максимальной реализации творческих способностей школьников (М.И. Бекоева), владеть тактическими приемами активизации учебно-познавательной деятельности, педагогическими технологиями, работать с конкретной программой реализации творческих задач и упражнений, которая бы содержала механизмы основных компонентов творческой деятельности: пространственное мышление, эмоции, воображение, память, образное мышление, эрудиция, восприятие [1, с. 28-34].

Для занятий творческой направленности необходимо *формировать чувство уверенности* в том, что твои нестандартные идеи и решения будут замечены, приняты, получат правильную оценку и дальнейшее применение. Многие школьники, показывая свои наработки, смущаются. «У меня плохо получилось» – такие оценки нередко соответствуют действительности, действительному положению, но часто за ними скрывается совершенно другой смысл: обучающийся уверен, что его работа сделана неплохо, но он занижает свое мнение о ней, надеясь, что преподаватель все равно увидит и изумится, как удачно все выполнено.

Отношение преподавателя к результатам детского творчества – тема достаточно обширная. Необходимо доброжелательное отношение к тому, что создается детским умом и детскими руками (И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов), исключить критику, отстранение и подавление, выбрать ценностное отношение к творчеству каждого отдельного ученика, позицию принятия, одобрения [9]. В основе процесса формирования творческих способностей младших школьников, как пишет в своем исследовании Л.Т. Зембатова, должны лежать следующие позиции: воссоздание изучаемого образа из всевозможных частей – *агглютинация*; определение образа, аналогичного реально существующему предмету в природе, в окружающей реальности – *аналогия*; сосредоточение внимания на каком-либо качестве, детали идеального образа – *акцентирование*; разложение образа на небольшие образы для детального изу-

чения, а потом соединение в одно целое, в результате которого получается зримый образ, – *типизация* [3]. Именно на этих четырех позициях основываются условия задач и упражнений, развивающих творческие способности учеников младших классов, нестандартный подход к решению задач творческого характера.

По мнению большинства ученых (М.И. Бекоева, Т.К. Жикалкина, Л.И. Земцова, Е.Ю. Сушкова и др.), выделяются три уровня творческих способностей, восприятия и воображения:

- *начальный* – при котором называются существующие в природе материалы и явления в готовом виде;
- *воссоздающий* – когда предлагаются предметы и явления, подвергшиеся воздействию человека;
- *творческий* – основанный на образном восприятии, который максимально отражает личное, субъективное отношение человека к называемому явлению [1; 2; 4].

Творческий уровень отличается от других первых уровней тем, что здесь не просто называется какое-либо явление, а прослеживается чувство, отношение самого творящего к себе, к своей деятельности.

Проблема формирования творческих способностей учащихся на этапе обучения в средней общеобразовательной школе усложняется самой ситуацией учебного процесса, которая использует для всех единое задание, стандартные алгоритмы подходов в решении задач и упражнений. Поэтому необходимо введение в учебный процесс часы творчества, на которых учащиеся безбоязненно могут сочинять, сознательно искать нестандартные решения задач, создавать элементы соревнований друг с другом в образном восприятии или воспроизведении творящегося.

По справедливому утверждению С.Л. Рубинштейна, развитие логического мышления, созидательного воображения, творческих способностей обусловлено в какой-то мере техникой, и ее неадекватность творческим задачам, или ее отсутствие, или ее несовершенство сковывает воображение и успешность дальнейших действий. Существует множество способов, приемов, технологий, развивающих и активизирующих творческие способности младших школьников [7].

Творчество – это стремление к творческим действиям, это деятельность, результатом которой является творение, разработка новых материальных или идеальных ценностей. Творческая деятельность в деле воспитания младших школьников обычно связывается с понятиями «развитие», «способности», «одаренность», «любопытность», «эрудиция». К творческой деятельности наиболее подготовлены и способны те школьники, пишут Л.И. Земцова и Е.Ю. Сушкова, которые отвечают показателям и критериям одаренности. К ним относятся: любопытность, ускоренное умственное развитие, упорство в работе или учебе, выдвижение новых целей и способов деятельности, трансформация любопытности в познавательный интерес, обоснование собственных действий, развитая речь, наблюдательность, высокая структурированность действий, сообразительность [4, с. 42-46]. У многих школьников

отмечается ранняя направленность познавательных интересов на конкретный предмет, определенный тип интеллекта и эмоциональной сферы, творческие способности к математике, шахматам; активность, инициативность, способность к лидерству, умение достигать цели; готовность и способность к исполнительным видам деятельности.

Совместимы ли творчество и уровень обучения, особенно в младших классах? Отвечаем, да! Обучение в младших классах может быть построено на целостной системе творческих поисков и решений; *необходимо искать так называемые «субъектно-творческие задачи и упражнения»*, то есть такие задания, решение которых в целом для науки не представляет какого-то нового открытия, но в деятельности конкретного школьника является именно проявлением творчества, креативности, активной мыслительной деятельности. Для более успешного осуществления процесса формирования творческих качеств у младших школьников (М.И. Моро, С.В. Степанова), таких как повышенная мотивация, познавательная потребность, креативность, познавательный интерес, готовность к нестандартному поиску решения, наблюдательность во всех сферах учебной деятельности, необходимо обеспечение следующих условий: развитие у школьников личностных качеств, служащих предпосылкой для их активной творческой деятельности; выработка общительности, наблюдательности, инициативности, коммуникабельности, развитие памяти и быстроты вспоминания; смысленности, привычки анализировать и осознать события [6, с. 79-82].

Творческая деятельность присуща тем школьникам, которые достигают ускоренного развития в самых различных областях: умственной, психической, физической, нравственной, волевой. Наиболее эффективным механизмом формирования творческих способностей младших школьников является *проведение специально разработанного «урока творчества»* один раз в неделю. Достоинством такого урока является, в основном, достаточный объем творческих заданий, систематичность, а также целенаправленность и регулярность.

Такие занятия отличаются тем, что школьнику предлагаются задания в непрограммного характера, занятия принимают интерактивную форму, где ученики сами оценивают свои достижения и недочеты, что создает позитивный тон: непринужденность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания самостоятельно. *Выполнение задач повышенной трудности* для умственной деятельности выступает важной частью занятия, урока по развитию творческих способностей младших школьников. Весь урок необходимо проводить в интеллектуальном подъеме и эмоциональном духе, что дает импульс творческой энергии учителя и школьников, развитие сотрудничества, равноправное сотворчество учителя и учеников заражают творческой энергией друг друга.

Каждый ученик на уроке имеет возможность проявить себя в зависимости от желания и способностей

бучаться, поскольку все они задействованы в различных формах реализации учебно-познавательной деятельности: индивидуальной, групповой, интерактивной, игровой, поисковой, художественной, коммуникативной и т.д. *Мыслительно-поисковая деятельность* школьников активизируется разнообразными приемами умственной деятельности; используются методы исследовательского, поискового, эвристического характера; ученики адекватно реагируют на нестандартные новые обстоятельства; учитель формирует, побуждает и ведет мысль школьников к самостоятельному нахождению проблемы формирования творческих способностей; пояснение преподавателя выделяется богатством речевых форм и выразительностью; учитель в монологах периодически создает проблемные ситуации, эмоциональные кульминации, обогащая учеников новой информацией и способами его обработки и использования в решении нестандартных задач; обучает учащихся заботиться о стиле взаимоотношений, о гигиенических нормах и оформлении классных помещений и т.д. [4, с. 42-46].

Для формирования у младших школьников способности к планированию и целеполаганию полезно обсудить с ними, как они видят будущие свои действия при выполнении нестандартного задания на творческих уроках. Для этого необходимо часто *включать учебные задачи, требующие разработки плана решения задач*. На уроках математики требуются умения осуществлять сравнение, анализ, обобщение, индукция, дедукция, классификация, абстракция и т.д. Развитию нешаблонного анализа у младших школьников способствуют такие задания, как решение задач с недостающими исходными данными в условии или дополнительными ненужными данными, решение нестандартных творческих задач и упражнений.

Для более успешного формирования творческих способностей младших школьников на уроках математики важную роль играют задания, которые ориентируют учеников на *получение нового творческого продукта* [1, с. 28-34]. Таким продуктом может быть составленная задача по рисунку, по предметам в классном помещении, по воображаемым вещам, составленная и решенная задача-шутка. Такая работа дает возможность включения школьников в посильную творческую учебно-познавательную деятельность.

Следует отметить, что творческие работы младших школьников индивидуальны, в каждой из них проявляется характер ученика, его отношение к окружающему миру. *Индивидуальный подход* важен для каждого школьника для того, чтобы он хорошо учился и максимально развивался. Раскрытие индивидуальности младшего школьника создает благоприятные условия для формирования таланта. То обучение, которое в наибольшей степени соответствует индивидуальным особенностям ученика, его способностям и потенциальным возможностям в приобретении компетенций, и будет считаться развивающим и формирующим обучением. Важнейшая задача учителя заключается в том, чтобы выявить характер индивидуальности школьника, помочь

ему развиваться, предельно высоко проявить свои наилучшие личностные свойства.

Чтобы школьники проявили познавательный интерес к математике (М.И. Моро, С.В. Степанова), разумнее будет включать элементы истории математики в учебный процесс [6, с. 79-82]. Это поможет совершеннее и полнее раскрыть содержание дисциплины, расширить кругозор обучающихся, повысить уровень общей культуры.

На уроке необходимо систематически использовать материал, способствующий развитию логического мышления, творческого потенциала, способностей, познавательного интереса к предмету. В своей преподавательской деятельности учитель не должен давать ученикам готовые знания, а направлять на то, чтобы дети сами научились находить как можно большее количество вариантов анализа проблемы и путей ее решения.

Таким образом, можно утверждать, что младшие школьники не только готовы к использованию творческих заданий, предлагаемых им учителем, но и сами способны придумывать и использовать их при решении дополнительных задач. В отношении каждого конкретного ученика этого нельзя утверждать, но в отношении

большинства учеников начальных классов предположение остается верным. Современные школьники не похожи уже даже на своих ровесников десять лет назад. Сегодня каждый класс, каждый школьный коллектив может преподнести, так называемые «сюрпризы» в творческих заданиях. Однако остается непоколебимым: без квалифицированного, внимательного, грамотного, оптимистично настроенного учителя развитие творчества у школьников невозможно.

Чувство радости от испытания результатов творческой деятельности провоцирует на творческие действия. Это поход в незнакомое, но, в то же время, занимательное пространство. Чтобы успешно его осуществить, нужны изобретательность, выдумка и прочные знания, упорство, труд, способности к творчеству. Исследования, пусть они еще незначительные, но могут стать дорогой к раскрытию ранее неизвестного, интересного. Несмотря на значительную роль природных задатков, склонностей ученика, особенностей его характера, познавательные возможности, привычки, потребности и интересы формируются не самотеком, а в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Бекоева М.И. Факторный подход к исследованию математических способностей учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2009. Т. 2. С. 28-34.
2. Жикалкина Т.К. Дидактическая игра на уроке математики. Начальная школа. 2014. №3. С. 34-37.
3. Зембатова Л.Т. Пути повышения качества начального математического образования в национальном регионе: монография. Владикавказ, 2015. 129 с.
4. Земцова Л.И., Сушкова Е.Ю. Роль дидактической игры на уроках математики. Начальная школа. 2014. №10. С. 42-46.
5. Киргуева Ф.Х. Совершенствование математической подготовки будущих учителей начальных классов // Современные технологии в образовании. 2015. №4. С. 109-112.
6. Моро М.И., Степанова С.В. Математика. Начальная школа. 2014. №8. С. 79-82.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Мастера психологии. СПб.: Питер. 2012. 746 с.
8. Секинаева Б.Ш. Математика как часть общечеловеческой культуры // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 155-157.
9. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студ. вузов. М.: Академия. 2012. 576 с.
10. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики <http://otherreferats.allbest.ru>

References

1. Bekoeva M.I. Factor approach to the study of mathematical abilities of pupils in the conditions of profile training // Herald of the North Ossetian State University of Costa Levonovich Khetagurova. 2009. Vol. 2. Pp. 28-34.
2. Zhikalkina T.K. Didactic game in the math class. Primary School. 2014. №3. P. 34-37.
3. Zembatova L.T. Ways to improve the quality of primary mathematical education in the national region: monograph. Vladikavkaz, 2015. 129 p.
4. Zemtsova L.I. Sushkova E.Y. The role of the didactic games in the classroom mathematics. Primary School. 2014. №10. pP. 42-46.
5. Kirgueva F.H. Perfection of mathematical preparation of the future teachers of initial classes // Modern technologies in education. 2015. №4. P. 109-112.
6. Moro M.I., Stepanov S.V. Mathematics. Primary School. 2014. №8. Pp. 79-82.
7. Rubinsteyn S.L. Fundamentals of general psychology. Psychology Masters. SPb.: Peter. 2012. 746 p.
8. Sekinaeva B.Sh. Mathematics as a part of human culture // Vector Science Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2014. №4 (19). Pp. 155-157.
9. Slastenin V.A. Isaev I.F., Shiyonov E.N. Psychology: a textbook for university students. M.: Academy. 2012. 576 p.
10. Development of creative abilities of younger schoolboys at lessons of mathematics <http://otherreferats.allbest.ru>

УДК 378.14.032

UDK 378.14.032

БОНДАРЕВА О.А.

Федеральная служба исполнения наказаний,
г. Москва, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

BONDAREVA O.A.

Federal Service for the Execution of Punishments, Moscow,
Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

**ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ
ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ,
РЕАЛИЗУЕМЫМ В ИНТЕРЕСАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЗАКОННОСТИ И ПРАВОПОРЯДКА**

**THE LEGAL COMPETENCE OF CADETS FROM DEPARTMENTAL UNIVERSITIES ON THE MAIN EDUCATIONAL
PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION, REALIZED IN THE INTERESTS OF SECURING THE LAW AND ORDER**

В статье проводится анализ правовой и профессиональной компетентности будущего специалиста. Правовая компетентность специалиста определяет правовую ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности, которая является характеристикой, отражающей способность решать социально-правовые проблемы гражданина на основе ценностей, знаний, опыта деятельности, в соответствии с этическими принципами, приоритетом прав человека, социальными стандартами, профессиональными обязанностями специалиста, нормативными рамками технологической деятельности. Рассмотрена специфика получения образования в образовательных организациях высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний, характеризуется образовательная среда образовательной организации высшего образования ФСИН России.

Ключевые слова: правовая компетентность, компетенции, профессиональная компетентность курсантов ведомственных вузов, профессиональная подготовка.

The article analyzes the right and professional competence of a future specialist. The legal competence of the specialist determines the legal orientation of the individual in the context of professional activity, which is a characteristic reflecting the ability to solve social and legal problems of a citizen on the basis of values, knowledge, experience, in accordance with ethical principles, human rights priority, social standards, professional duties of a specialist, normative limits of technological activity. The specific of getting the education in educational institutions of higher education of the Federal Service for the Execution of Punishments is considered, and the educational environment of the higher education organization of the FSIN of Russia is characterized.

Keywords: legal competence, competence, professional competence of the cadets from departmental universities, vocational training.

В чем же сущность правовой и профессиональной компетентности? Ответ на данный вопрос можно найти при условии определения сущности категории «профессионализм». В зарубежных исследованиях феномен компетентности и профессионализма также не имеет строгих научных определений и представляется просто как характеристика личности специалиста [1, с. 421-425]. Так, в разработанной американской социальной науки, модель «компетентного работника», получающей все большее внимание в мире, комментируется та часть спектра индивидуально-психологических качеств личности, в которые входит самостоятельность, стремление к саморазвитию.

Под профессионализмом целесообразно понимать интегративное качество специалиста, указывающее на обладание им необходимым для успешного выполнения трудовых функций в конкретной деятельности знаниями, умениями, навыками и другими личностно-психологическими свойствами [2, с. 138-139]. Профессиональная компетентность – это качественная характеристика степени овладения будущим

специалистом своей профессиональной деятельностью. Среди характеристик компетентного человека называют следующие:

- способность принимать решения относительно самого себя;
- способность подавлять собственную неуверенность;
- способность определять характер и содержание деятельности в зависимости от складывающихся условий на основе знаний и опыта;
- способность к анализу собственной деятельности.

Современные общественные преобразования, сопряженные с формированием правового государства в целом и поддержкой каждого гражданина в отдельности, обозначили одну из серьезнейших проблем современного общества, которая выражается на низком уровне правовой культуры граждан Российской Федерации [3, с. 102-109]. Процесс развития нашего общества на прямую связан с необходимостью повышения правовой культуры в целом.

Правовая компетентность специалиста – это составляющая профессиональной компетентности, определяющая правовую ориентацию личности в контексте профессиональной деятельности, которая является характеристикой, отражающей способность решать социально-правовые проблемы гражданина на основе ценностей, знаний, опыта деятельности, в соответствии с этическими принципами, приоритетом прав человека, социальными стандартами, профессиональными обязанностями специалиста, нормативными рамками технологической деятельности [4, с. 138-139].

В современных социально-экономических условиях одним из приоритетных направлений высшей школы является подготовка компетентного специалиста, обладающего высокой культурой мышления, способного самостоятельно принимать ответственные и профессиональные решения, творчески действовать в нестандартных ситуациях [5, с. 46-51]. Так, к примеру, профессиональная деятельность будущего юриста включает знание законов, нормативно-правовых актов, умение толковать и применять их в практической деятельности. Эта потребность современного российского общества находит отражение в компетентностной модели образования. Сформированная компетентность базируется на способности свободной ориентации в нетипичных ситуациях, креативно их разрешать, быть открытым к новациям и дальнейшему самообразованию. Все эти качества чрезвычайно актуальны для профессии юриста, предполагающей высокое развитие интеллектуальной сферы, на основе которого формируется умение многогранного видения возникающей проблемы и творческого ее решения [6, с. 140-143].

Кроме того, профессиональная деятельность любого специалиста постоянно связана с решением разнообразных задач, в том числе и правовых. Для этого необходимо иметь развитое правовое мышление, которое формируется в процессе правового образования и воспитания в образовательной организации при получении высшего образования [7, Орел, 2013; 8, Орел, 2013].

Высшее образование соединяет в себе два начала – учебное и научное. Учебное формирует систему знаний и профессиональных умений и навыков, научное отражает процесс развития науки. Преподавание юридических дисциплин в высшей школе ставит целью не просто изложить содержание соответствующего предмета учебного цикла (базовой и вариативной части), но и научить будущего специалиста самостоятельно мыслить и решать практические задачи в процессе учебно-профессиональной деятельности. Кроме этого в юридическом образовании есть и другие объективные факторы, влияющие на учебный процесс. Одним из таких факторов является зависимость содержания отраслевых дисциплин от российского законодательства [9, с. 379-383].

Система отечественного высшего образования переживает существенные изменения в формировании подходов к профессиональной подготовке специалистов в целом. В этих условиях важно научить умениям

приобретать знания [10, с. 205-210]. К тому же на современном рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции.

Профессиональная компетентность, полученная в вузе, фактически определяет судьбу выпускника, возможность его активного включения в новую систему общественных отношений и ценностей, его соответствие современным требованиям, способность приносить пользу обществу [11, с. 118-127].

Будущий юрист должен действовать в пространстве современной демократии, что предполагает высокий уровень ответственности за правовое решение, его предварительное обоснование на основе анализа развития социального процесса, тенденций укрепления законности и правопорядка в стране. В этой связи профессиональная педагогика уделяет значительное внимание проблемам формирования компетентности будущего юриста [12, с. 32-36].

Целью подготовки специалистов в области юриспруденции является развитие у студентов профессионально-значимых качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [13, с. 41-44].

Вот почему одним из ключевых моментов реализации реформы высшего образования в России становится обучение учебно-методического персонала и преподавателей российских вузов созданию основанных на компетентностном подходе и представленных в кредитно-модульном формате образовательных программ, учитывающих, с одной стороны, потребности российского и международного рынков труда, а с другой стороны, формирующиеся в настоящее время методические наработки и требования единого европейского образовательного пространства [14, с. 46-49].

Специфика получения образования в образовательных организациях высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний

Специфика обучения в образовательных организациях высшего образования, подведомственных ФСИН России, заключается в: совмещении учебной и служебной деятельности обучаемых; уставной организации учебно-служебной деятельности; ведомственной системе управления; закрытости образовательной организации; групповой организации самоподготовки обучаемых; активном морально-психологическом сопровождении курсантов.

Организационно-педагогическими требованиями к образовательной среде в образовательных организациях высшего образования, подведомственных ФСИН России, выступающими условиями, обеспечивающими результативность формирования профессиональной компетентности курсантов являются: создание открытых и общедоступных информационных ресурсов, со-

держащих общую информацию о вузе и достижениях курсантов в учебной и служебной деятельности; качественный профессионально-психологический отбор кандидатов на обучение в образовательных организациях высшего образования, подведомственных ФСИИ России; интеграция учебной и профессионально-служебной деятельности курсантов; гуманистический характер образования в вузе; формирование в учебных коллективах здоровой организационной культуры и благоприятного морально-психологического климата; совершенные материальная база образовательной организации и учебно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса.

Основные образовательные программы реализуются образовательной организацией высшего образования ФСИИ России как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации.

В реализации образовательных программ с использованием сетевой формы могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой [15, с. 337-340].

Профессиональная компетентность выпускника образовательной организацией высшего образования ФСИИ России представляет собой обобщенное личностное образование, заключающее в себе владение специалистом сформированными компетенциями (включающими обладание необходимыми знаниями, умениями и способами деятельности), а также обладание развитыми профессионально важными личностными качествами и первоначальным профессионально-служебным опытом, обеспечивающими результативность самостоятельной профессиональной деятельности выпускника как сотрудника уголовно-исполнительной системы с соответствующей подготовкой [16, с. 158-163]. В структуре профессиональной компетентности выпускника образовательной организацией высшего образования ФСИИ России два базовых компонента: а) профессиональные компетенции, которые в соответствии с содержанием и спецификой профессиональной подготовки разделя-

ются на общепрофессиональные; профессионально-служебные; профессионально-деятельностные; б) профессионально-психологические характеристики – профессиональные и психологические качества выпускника, обеспечивающие успешность его самостоятельной профессиональной деятельности как сотрудника уголовно-исполнительной системы с соответствующей подготовкой, которые разделяются на личностные профессионально важные личностные качества, обеспечивающие успешность его самостоятельной профессиональной деятельности (когнитивные, эмоционально волевые, личностно-мотивационные, организационно-управленческие); деятельностные – способности, умения, навыки и особенности профессионального поведения и взаимодействия специалиста, основанные на опыте профессиональной деятельности.

Образовательная среда образовательной организации высшего образования ФСИИ России

Образовательная среда образовательной организацией высшего образования ФСИИ России – это педагогическая система условий и влияний, содержащихся в информационно-образовательном, профессионально-деятельностном и организационно-корпоративном окружении образовательной организации, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности курсантов в процессе обучения [17, с. 249-253].

В структуре образовательной среды образовательной организации высшего образования ФСИИ России выделяются две основные сферы: процессуально-деятельностная и организационно-корпоративная.

К процессуально-деятельностной сфере относятся:

а) учебно-воспитательный компонент: учебный процесс (учебная деятельность); воспитательный процесс (воспитательная деятельность); морально-психологическое обеспечение (деятельность по морально-психологическому обеспечению);

б) профессионально-служебный компонент: профессиональная деятельность; служебная деятельность;

в) организационно-научный компонент.

Организационно-корпоративная сфера включает в себя компоненты, составляющие организационно-профессиональную культуру вуза:

а) материально-административный компонент;

б) нормативно-правовой компонент;

в) личностно-досуговый компонент.

Библиографический список

1. Бондарева О.А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции при реализации ФГОС ВПО // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 3(23). С.421-425.
2. Бондарева О.А. Материально-техническая база – одно из условий формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции // Вестник Академии. 2013. № 1. С.138-139.
3. Бондарева О.А. Педагогическая модель процесса формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции в условиях реализации ФГОС // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. Т. 110. № 1. С.102-109.
4. Бондарева О.А. Нормативно-правовая база и методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // Вестник Академии. 2013. № 1. С.138-139.
5. Бондарева О.А. Технология формирования профессиональных компетенций, связанных с реализацией педагогической деятельности бакалавра юриспруденции в вузе // Бондарева О.А. В сборнике: Актуальные проблемы экономического развития сборник докладов международной заочной научно-практической конференции, посвященной 20-летию института экономики

и менеджмента. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2013. С. 46-51.

6. *Бондарева О.А.* Проверка эффективности применения педагогической модели формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности бакалавров юриспруденции в вузе // Бондарева О.А. В сборнике: Вуз искусств и культуры в едином образовательном пространстве материалы международной научно-практической конференции. гл. ред. Н.А. Паршиков; науч. ред. и сост. И.А. Ивашова; ред. колл.: А.С. Деденева, И.И. Банникова, Т.Д. Крылова, Э.А. Финогеева. 2013. с. 140-143.

7. *Бондарева О.А.* Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции // Бондарева О.А. диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Орловский государственный университет. Орел, 2013.

8. *Бондарева О.А.* Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции // Бондарева О.А. автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Орловский государственный университет. Орел, 2013.

9. *Бондарева О.А.* Образовательная и просветительская деятельность в образовательных организациях, реализующих программы основного общего образования, в условиях сетевого взаимодействия с учреждениями культуры // Бондарева О.А. В сборнике: Инновации в отраслях народного хозяйства, как фактор решения социально-экономических проблем современности сборник докладов и материалов V международной научно-практической конференции. институт непрерывного образования. 2015. С. 379-383.

10. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.

11. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т.* Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.

12. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. Т.3. № 98. С. 32-36.

13. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41-44.

14. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.

15. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.

16. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1(17). С.158-163.

17. *Гедулянов М.Т.* Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.

References

1. *Bondareva O.A.* Organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence in the realization of the FSES HPE // *Izvestiya Smolensk State University*. 2013. No. 3 (23). Pp.421-425.

2. *Bondareva O.A.* The material and technical base is one of the conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence // *Bulletin of the Academy*. 2013. No. 1. Pp.138-139.

3. *Bondareva O.A.* Pedagogical model of the process of formation of professional competencies of the bachelor of jurisprudence in conditions of realization of the FGOS HPE // *Izvestiya Ural Federal University. Series 1: The problems of education, science and culture*. 2013. Vol. 110. No. 1. Pp.102-109.

4. *Bondareva O.A.* Normative-legal base and methodical support of formation of professional competencies of the bachelor in conditions of FSES HPE realization // *Vestnik Academy*. 2013. No. 1. Pp.138-139.

5. *Bondareva O.A.* The technology of forming professional competencies related to the implementation of the pedagogical activity of the bachelor of jurisprudence in the university // *Bondareva O.A.* In the collection: Actual problems of economic development, a collection of reports of an international correspondence scientific-practical conference dedicated to the 20th anniversary of the Institute of Economics and Management. Belgorod State Technological University. V.G. Shukhova. 2013. Pp. 46-51.

6. *Bondareva O.A.* Checking the effectiveness of the application of the pedagogical model of the formation of professional competences in the pedagogical activity of bachelors of jurisprudence in the university // *Bondareva O.A.* In the collection: The University of Arts and Culture in a single educational space materials of an international scientific and practical conference. 2013. Pp. 140-143.

7. *Bondareva O.A.* Formation of professional competences in pedagogical activity at future bachelors of jurisprudence // *Bondareva O.A.* The dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Orel State University. Orel, 2013.

8. *Bondareva O.A.* Formation of professional competences in pedagogical activity at future bachelors of jurisprudence // *Bondareva O.A.* Abstract of the dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Orel State University. Orel, 2013.

9. *Bondareva O.A.* Educational and educational activities in educational organizations implementing basic general education programs, in conditions of network interaction with cultural institutions // *Bondareva O.A.* In the collection: Innovations in the sectors of the national economy, as a factor in solving social and economic problems of our time, a collection of reports and materials of the V International Scientific and Practical Conference. Institute of continuous education. 2015. Pp. 379-383.

10. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Tutorship as a condition for effective management of the Ministry of health in the field of dentistry // *Scientific notes of Orel State University. Series* 2016. No 2 (71). Pp. 205-210.

11. *Gedulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedulyanov M.T.* Development of creative abilities and the quality of the graduates training // *Eco-potential*. 2016. Number 3 (15). Pp.118-127.

12. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Economic preparation of students: theory and technology // *Education and Society*. 2016.

Number 3 (98). Pp. 32-36.

13. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The key concepts of the training in demand occupations and professions // *Eco-potential* 2015. Number. 4(12). Pp.41-44.

14. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The quality of education - the purpose and the result of innovations // *Eco-potential*. 2015. Number 3 (11). Pp. 46-49.

15. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The competence approach in the training of the engineers teachers // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2013. Number 4. Pp. 337-340.

16. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The formation of professional competences in the preventive activities of a future specialist // *Eco-potential*. 2017. Number 1(17). Pp. 158-163.

17. *Gedulyanov M.T.* The readiness of a dentist for communication for solving problems in professional activity // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2016. Number 4 (73). Pp. 249-253.

УДК 378.14.032

UDK 378.14.032

БОНДАРЕВА О.А.

Федеральная служба исполнения наказаний,
г. Москва, Россия
E-mail: lambrador2@gmail.com

BONDAREVA O.A.

Federal Service for the Execution of Punishments, Moscow,
Russia
E-mail: lambrador2@gmail.com

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

**THE MODELING OF THE PROCESS OF THE FORMING OF THE CADETS' LEGAL COMPETENCE
OF THE DEPARTMENTAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF THE REALIZATION OF FSES**

В статье проводится анализ моделирования процесса формирования правовой компетентности курсантов ведомственных вузов и эффективное решение образовательных задач в условиях ФГОС. Рассмотрена специфика получения образования в образовательных организациях высшего образования Федеральной службы исполнения наказаний, характеризуется образовательная среда образовательной организации высшего образования ФСИН России.

Ключевые слова: моделирование, правовая компетентность, компетенции, профессиональная компетентность курсантов ведомственных вузов, компетентностный подход.

The article analyzes the modeling of the process of forming the legal competence of cadets from departmental universities. The effective solution of educational problems in conditions of FGOS with cadets, the specificity of education in the educational organizations of higher education of the Federal Service for the Execution of Punishments is considered; the educational environment of the higher education of the educational organization of the FSIN of Russia is presented.

Keywords: modeling, legal competence, competence, professional competence of the cadets from departmental universities, vocational training, competence approach.

Прежде чем описать модель формирования правовой компетентности курсантов ведомственных вузов в условиях реализации ФГОС, целесообразно несколько подробнее остановиться на основных положениях компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Компетентный подход в организации правового образования отражается в решении первоочередной государственной проблемы создания правового и гражданского общества через общедоступное и качественное образование [1, с. 421-425]. В этой связи проблема повышения уровня и качества правовой подготовки специалистов с высшим образованием приобретает особую актуальность. Конечный результат формирования компетентного специалиста в области права определяется уровнем развития правовой культуры личности и в конечном итоге самого общества. Таким образом, преодоление разрыва между знанием норм и их игнорированием в современных условиях составляет важнейшую социальную задачу российского общества, реализуемую через образовательный процесс [2, с. 138-139].

Современные социально-экономические условия, развитие конкуренции на рынке труда предъявляют повышенные требования к профессиональному уровню выпускаемых специалистов. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов позволяет

по-новому взглянуть на проблему качества подготовки специалистов. Складывается определенная система взаимодействия образовательного учреждения с институтами рынка труда, органами власти, общественными организациями которое основано на реализации всех его сторон.

Профессиональная деятельность будущего специалиста включает знание законов, нормативно-правовых актов, умение толковать и применять их в практической деятельности [3, с. 102-109]. Эта потребность современного российского общества находит отражение в компетентностной модели образования. Сформированная компетентность базируется на способности свободной ориентации в нетипичных ситуациях, креативно их разрешать, быть открытым к новациям и дальнейшему самообразованию. Все эти качества чрезвычайно актуальны для профессии юриста, предполагающей высокое развитие интеллектуальной сферы, на основе которого формируется умение многогранного видения возникающей проблемы и творческого ее решения [4, с. 138-139].

Современная система подготовки будущих специалистов наряду с позитивным опытом, традициями и имеющимся педагогическим потенциалом, несет в себе противоречия и недостатки, которые не позволяют обеспечивать ее соответствие задачам современного общества. В связи с этим актуализируется вопрос о критериях и уровнях сформированности правовой ком-

петентности курсантов ведомственных вузов, которые будут формироваться у них на основе обновленного содержания образования и в процессе их деятельности в обществе [5, с. 46-51].

Разрабатываемый в настоящее время компетентностно-деятельностный подход предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут формироваться у будущих специалистов на основе обновленного содержания образования и в процессе их деятельности [6, с. 140-425]. Современные тенденции модернизации образования диктуют настоятельную необходимость в определении условий эффективности формирования правовой компетентности курсантов ведомственных вузов.

Появляется необходимость изменения подходов к подготовке будущих специалистов, направленных на создание специальных условий для их профессионального самоопределения и самореализации в обществе [7, Орел, 2013; 8 Орел, 2013].

Компетенция по сравнению с понятиями «знания, умения, навыки» рассматривается как более сложная социально-дидактическая личностная структура. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения разнообразных сложных реальных профессиональных задач.

Юрист – лицо, обладающее профессиональными (фундаментальными и специализированными) правовыми знаниями и умением применять их в практической деятельности (С.А. Алексеев, 1976). Фундаментальные – это глубокие знания, свидетельствующие о понимании внутренних закономерностей, особенностей, роли права в жизни общества, складывающиеся из знания основополагающих юридических понятий, которые охватывают и право в целом, и его основные отрасли. Специальные юридические знания – это конкретность, детализированность, что предполагает достаточно полное овладение самим правом, техникой юриспруденции, причем такое овладение, которое в необходимой мере отвечает практическим потребностям на том или ином участке юридической деятельности (следственной, прокурорской и т.д.).

Под «правовой компетентностью» курсантов ведомственных вузов, следует понимать интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им правовыми знаниями, навыками, умениями профессиональной деятельности, на основе сформированных способностей к саморазвитию, творчеству, оперативной адаптации в быстро меняющейся обстановке, а также решению задач, выходящих за пределы основного вида профессиональной деятельности [9, с. 379-383].

Следует подчеркнуть, что в компетентности отражается индивидуальный почерк специалиста, её нельзя проверить формализованными испытаниями, традиционно используемыми контрольными срезами, тестовыми работами, путем экзаменов и зачетов, потому что

опыт проверяется только опытом. В отличие от традиционного образования, носящего поддерживающий, адаптационный характер, компетентностное обучение, направленное на профессиональное развитие будущего специалиста, является более фундаментальным, носит деятельностный характер [10, с. 2015-210]. Таким образом, студент, будущий специалист, создает компетентность, как продукт своего творчества, саморазвития и самореализации, а не получает её в готовом виде. Задача преподавателя вуза создать необходимые условия для её становления и развития.

В настоящий момент существует ряд противоречий между требованиями, который предъявляет институт рынка труда к правовой компетентности выпускников ведомственных вузов и их подготовкой в стенах учебного заведения.

Одним из важнейших направлений развития современной системы образования является ориентация образования на всестороннее проявление общественно важного творческого отношения каждой личности к будущей профессиональной деятельности [11, с. 118-127]. А для развития творческого отношения к будущей профессиональной деятельности необходима гибкая методология учебного процесса, базирующего на законах психологии образования и творчества, историческом подходе к развитию науки, техники, технологии и правопедания.

Специфическая особенность профессиональной деятельности будущего специалиста заключается в том, что она сознательна и целенаправленна [12, с. 32-36]. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности.

Значение профессиональной деятельности заключается, прежде всего, в том, что в ней и через нее устанавливается связь между человеком и миром. Через профессиональную деятельность человек реализует и утверждает себя как личность: в своем отношении к другим людям, на которых он в своей профессиональной деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт [13, с. 41-44]. В профессиональной деятельности все свойства личности только проявляются, но не формируются. В ходе обучения компетенции формируются благодаря изучению различных дисциплин, прохождению практик, участию в коллоквиумах и студенческих научных конференциях, работе в коллективных студенческих научно-исследовательских и творческих проектах, в ходе самостоятельной работы студента, при индивидуальной работе студента с преподавателями и научным руководителем выпускной квалификационной работы, прочих видов образовательной деятельности [14, с. 46-49]. Следует подчеркнуть, что формирование компетенций редко бывает связано лишь с освоением теоретических курсов, преподносимых студенту в лекционной (аудиторной) форме. Как правило, компетенции вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и технологий обучения – когда услышанное на лекции анализируется на семинарских

занятиях, проверяется в процессе текущего контроля успеваемости, отрабатывается на практике и т.п. – и могут быть оценены в полной мере лишь после завершения всех видов учебной работы.

Следующим подходом, основные положения которого будут использованы при обосновании и раскрытии модели технологии формирования дисциплинированности, является **личностно-ориентированный подход** к профессиональной подготовке специалистов. Среди ведущих ученых-педагогов, участвовавших в разработке личностно-ориентированной модели образования, можно выделить А.А. Барабанщикова, И.В. Биочинского, В.В. Давыдова, В.П. Давыдова, В.П. Зинченко, О.А. Козлова, Н.Ф. Маслову, В.Г. Михайловского, С.В. Панюкову, А.В. Петровского, М.С. Чванову и др.

Сущность личностно-ориентированного подхода заключается в развитии приоритетов общечеловеческих, духовных и нравственных ценностей, подчинение всей образовательной системы задач формирования всесторонне развитой личности [15, с. 337-340]. В его рамках выделяются четыре основных субъекта, на которые теперь направлены цели профессионального образования – личность, общество, производство (понимается в самом широком смысле) и сама сфера образования. Соответственно этому предлагаются следующие идеи совершенствования профессионального образования:

1. Гуманизация как коренной поворот от технократической цели – обеспечения производства кадрами, их приспособления к нуждам производства, к гуманистической цели – профессионального становления и всестороннего развития личности.

2. Демократизация как переход от жесткой централизации и повсеместно единообразной системы организации образовательного процесса к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, каждого преподавателя и обучающегося наиболее полно раскрыть свои способности.

3. Опережающее профессиональное образование: уровень образования личности должен опережать уровень развития производства, техники и технологии.

4. Развитие непрерывного образования (его рефлексия): самообразование становится «потребителем» предыдущего этапа образования.

Названные идеи в образовательном процессе реализуются через следующие принципы: гуманитаризация образования как формирование культуры мышления, творческих способностей обучающихся на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия; фундаментализация образования как возможность обеспечить будущих специалистов системой базовых знаний, которые могут быть востребованы на протяжении всего их жизненного пути, и деятельностная направленность образования.

Обобщая сказанное, сформулируем основную задачу, решаемую в настоящее время любым вузом страны. Она заключается в профессиональной подготовке специалиста готового к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, и чем богаче будет его внутренний

мир, тем ярче он проявится в профессиональной деятельности. Таковы основные положения личностно-ориентированного подхода.

Возникает вопрос: как добиться того, чтобы у студента выработалось творческое отношение к профессиональной деятельности? Этого нельзя добиться в результате простого требования. Чтобы выработать у студента творческое отношение, необходимо создать ряд условий [16, с. 158-163]. И, прежде всего это любовь и интерес к своему делу, к своей профессии; если это важнейшее качество отсутствует, то напрасно мы будем ожидать от него проявления творческого отношения, новаторства. Но этого недостаточно. Для того чтобы творческое отношение стало возможным, необходимо постоянное повышение образовательного и профессионального уровня. Только при этих условиях возможна и подлинная любовь к своей профессиональной деятельности, и подлинный, сознательный интерес. Творческое отношение к своей профессиональной деятельности возможно только при том условии, если студент в совершенствовании овладеет навыками [17, с. 249-253]. Отсюда следует, что когда студент находится в учебном процессе, то он уже создает одно из условий для творческого отношения к профессиональной деятельности.

Высший уровень развития студента – это творческое отношение студента к обучению. Это стремление студента проникнуть в сущность изучаемых вещей, явлений, стремление к применению новых приемов преодоления затруднений, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебных заданий. Оно характеризует более высокую степень развития личности. Творческое отношение – это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы. Его характеризует умение самому выявить новые задачи, способы их решения, умение применять знания, навыки в новой ситуации.

Перед высшей школой сегодня стоят новые задачи, решение которых связано принципиальным переосмыслением всех традиционных средств воздействия на личность студента в воспитательно-образовательном процессе вуза, в котором субъективная позиция будущего специалиста составляет основу развития его творческого отношения.

Проведенные теоретические исследования содержания, структуры профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов в инновационном образовательном пространстве вуза позволили разработать модель, которая представляет собой систему связанных между собой по содержанию, срокам, ресурсам и месту проведения мероприятий, направленных на достижение единой цели, решение общей проблемы; осуществляется в инновационном образовательном пространстве вуза; предусматривает реализацию компетентного, личностно-ориентированного подхода, обеспечиваемого объединением теоретического и практического обучения; является сквозной, проходящей в течение всего периода обучения; позволяет определить готовность

будущих специалистов к профессионально-правовой деятельности.

Модель подготовки курсантов в инновационном образовательном пространстве ведомственного вуза состоит из целевого, содержательно-процессуального и результативно-оценочного блоков.

Целевой блок определяет цель и задачи модели профессиональной подготовки будущих специалистов, конкретизирует назначение основных компонентов модели.

Содержательно-процессуальный блок представлен сущностью и особенностями процесса формирования правовой компетентности курсантов ведомственных вузов; выражается в систематизации знаний, в развитии профессионально важных качеств личности, профессионально-значимых компетенций, в формировании положительной мотивации к будущей деятельности; предусматривает применение инновационных методов и форм, реализуется в условиях реализации ФГОС, в ходе практик.

Результативно-оценочный блок модели включает систему контроля, оценки уровня сформированности готовности будущих специалистов к правовой и профессиональной деятельности; связан с контролем хода педагогического процесса и оценкой его результатов; предполагает определение соответствующих критериев, показателей и уровней.

В ходе теоретического этапа изучения процесса формирования правовой компетентности курсантов

ведомственных вузов в условиях реализации ФГОС выявили, что данный процесс представляет собой синтез взаимосвязанных структурных компонентов: *научно-теоретического, морально-психологического и опытно-практического.*

Рассмотренные компоненты профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов позволили выделить критерии и показатели готовности к компетентной профессиональной деятельности: когнитивный – наличие психолого-педагогических, методических, правовых, технологических знаний; мотивационно-ценностный – сформированность потребностно-мотивационных, личностно-профессиональных качеств; поведенческо-волевой – наличие позиционно-поведенческих, коммуникативных, деловых качеств и умений; деятельностный – наличие проектировочных, организаторских, процессуальных, управленческих умений. При выборе критериев учитывались следующие условия: объективности, адекватности, валидности, комплексности и интегративности.

Результаты освоения образовательной программы по представленной модели подготовки курсантов ведомственных вузов определяются приобретаемыми выпускниками компетенциями и компетентностью, то есть способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессионально-правовой деятельности.

Библиографический список

1. *Бондарева О.А.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции при реализации ФГОС ВПО // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 3(23). С.421-425.
2. *Бондарева О.А.* Материально-техническая база – одно из условий формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции // Вестник Академии. 2013. № 1. С.138-139.
3. *Бондарева О.А.* Педагогическая модель процесса формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции в условиях реализации ФГОС // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2013. Т. 110. № 1. С.102-109.
4. *Бондарева О.А.* Нормативно-правовая база и методическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // Вестник Академии. 2013. № 1. С.138-139.
5. *Бондарева О.А.* Технология формирования профессиональных компетенций, связанных с реализацией педагогической деятельности бакалавра юриспруденции в вузе // Бондарева О.А. В сборнике: Актуальные проблемы экономического развития сборник докладов международной заочной научно-практической конференции, посвященной 20-летию института экономики и менеджмента. Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова. 2013. С. 46-51.
6. *Бондарева О.А.* Проверка эффективности применения педагогической модели формирования профессиональных компетенций в педагогической деятельности бакалавров юриспруденции в вузе // Бондарева О.А. В сборнике: Вуз искусств и культуры в едином образовательном пространстве материалы международной научно-практической конференции. гл. ред. Н.А. Паршиков; науч. ред. и сост. И.А. Ивашова; ред. колл.: А.С. Деденева, И.И. Банникова, Т.Д. Крылова, Э.А. Финогеева. 2013. с. 140-143.
7. *Бондарева О.А.* Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции // Бондарева О.А. диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Орловский государственный университет. Орел, 2013.
8. *Бондарева О.А.* Формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности у будущих бакалавров юриспруденции // Бондарева О.А. автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Орловский государственный университет. Орел, 2013.
9. *Бондарева О.А.* Образовательная и просветительская деятельность в образовательных организациях, реализующих программы основного общего образования, в условиях сетевого взаимодействия с учреждениями культуры // Бондарева О.А. В сборнике: Инновации в отраслях народного хозяйства, как фактор решения социально-экономических проблем современности сборник докладов и материалов V международной научно-практической конференции. институт непрерывного образования. 2015. С. 379-383.
10. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.

11. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.
12. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. Т.3. № 98. С. 32-36.
13. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41-44.
14. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.
15. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
16. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1(17). С.158-163.
17. Гедулянов М.Т. Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.

References

1. Bondareva O.A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence in the realization of the FSES HPE // Izvestiya Smolensk State University. 2013. No. 3 (23). Pp.421-425.
2. Bondareva O.A. The material and technical base is one of the conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence // Bulletin of the Academy. 2013. No. 1. Pp.138-139.
3. Bondareva O.A. Pedagogical model of the process of formation of professional competencies of the bachelor of jurisprudence in conditions of realization of the FGOS HPE // Izvestiya Ural Federal University. Series 1: The problems of education, science and culture. 2013. Vol. 110. No. 1. Pp.102-109.
4. Bondareva O.A. Normative-legal base and methodical support of formation of professional competencies of the bachelor in conditions of FSES HPE realization // Vestnik Academy. 2013. No. 1. Pp.138-139.
5. Bondareva O.A. The technology of forming professional competencies related to the implementation of the pedagogical activity of the bachelor of jurisprudence in the university // Bondareva O.A. In the collection: Actual problems of economic development, a collection of reports of an international correspondence scientific-practical conference dedicated to the 20th anniversary of the Institute of Economics and Management. Belgorod State Technological University. V.G. Shukhova. 2013. Pp. 46-51.
6. Bondareva O.A. Checking the effectiveness of the application of the pedagogical model of the formation of professional competences in the pedagogical activity of bachelors of jurisprudence in the university // Bondareva O.A. In the collection: The University of Arts and Culture in a single educational space materials of an international scientific and practical conference. 2013. Pp. 140-143.
7. Bondareva O.A. Formation of professional competences in pedagogical activity at future bachelors of jurisprudence // Bondareva O.A. The dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Orel State University. Orel, 2013.
8. Bondareva O.A. Formation of professional competences in pedagogical activity at future bachelors of jurisprudence // Bondareva O.A. Abstract of the dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Orel State University. Orel, 2013.
9. Bondareva O.A. Educational and educational activities in educational organizations implementing basic general education programs, in conditions of network interaction with cultural institutions // Bondareva O.A. In the collection: Innovations in the sectors of the national economy, as a factor in solving social and economic problems of our time, a collection of reports and materials of the V International Scientific and Practical Conference. Institute of continuous education. 2015. Pp. 379-383.
10. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Tutorship as a condition for effective management of the Ministry of health in the field of dentistry // Scientific notes of Orel State University. Series 2016. No 2 (71). Pp. 205-210.
11. Gedulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedulyanov M.T. Development of creative abilities and the quality of the graduates training // Eco-potential. 2016. Number 3 (15). Pp.118-127.
12. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. Economic preparation of students: theory and technology // Education and Society. 2016. Number 3 (98). Pp. 32-36.
13. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. The key concepts of the training in demand occupations and professions // Eco-potential 2015. Number. 4(12). Pp.41-44.
14. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. The quality of education - the purpose and the result of innovations // Eco-potential. 2015. Number 3 (11). Pp. 46-49.
15. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. The competence approach in the training of the engineers teachers // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2013. Number 4. Pp. 337-340.
16. Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T. The formation of professional competences in the preventive activities of a future specialist // Eco-potential. 2017. Number 1(17). Pp. 158-163.
17. Gedulyanov M.T. The readiness of a dentist for communication for solving problems in professional activity // Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2016. Number 4 (73). Pp. 249-253.

ГОРБАЧЕВ В.И.

доктор педагогических наук, профессор, Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского, директор естественно-научного института.

E-mail: enibgu@mail.ru

GORBACHEV V.I.

Doctor of Pedagogics, Professor, Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University, Director of the Institute of Natural Sciences.

E-mail: enibgu@mail.ru

ТЕОРИЯ УРАВНЕНИЙ, НЕРАВЕНСТВ, СИСТЕМ УРАВНЕНИЙ НА ЧИСЛОВЫХ МНОЖЕСТВАХ В МЕТОДОЛОГИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ТИПА МЫШЛЕНИЯ

THEORY OF EQUATIONS, INEQUALITIES, SYSTEMS OF EQUATIONS ON NUMERICAL SETS IN THE METHODOLOGY OF THEORETICAL TYPE OF THINKING

В статье исследуется проектирование учебной деятельности в классах уравнений, неравенств, систем, направленной на становление теоретического типа мышления. В качестве базовых выделены содержательно-алгоритмический, обобщенно-теоретический и конкретно-эвристический виды деятельности. В структуре учебной деятельности установлена система учебных задач.

Ключевые слова: общее математическое образование, теоретический тип мышления, методика решения уравнений, неравенств, систем, общие способы решения математических задач.

The article presents the designing of educational activity in classes of equations, inequalities, and systems aimed at the formation of a theoretical type of thinking is explored. As the basic, the content-algorithmic, generalized-theoretical and specifically-heuristic types of activity are distinguished. In the structure of educational activity, a system of educational tasks is established.

Keywords: general mathematical education, theoretical type of thinking, methodology for solving equations, inequalities, systems, general ways of solving mathematical problems.

В историко-математическом плане уравнения, числа, геометрические фигуры выступают первыми математическими объектами в формировании абстрактной познавательной человеческой деятельности. Возникновение и развитие теории уравнений, неравенств, систем в математике обосновано ее следующими основными функциями:

– уравнения, системы уравнений – математические модели естественнонаучных, технологических, социальных ситуаций равновесия величин, имеющих определенную общую основу, неравенства – математические модели процедур сравнения величин на базе условий их равновесия (мировоззренческая);

– во всякой целостной системе с установленными взаимными связями измеряемых ее компонент и определенной частью известных числовых характеристик уравнения, системы исследуют задачу поиска неизвестной характеристики, неравенства позволяют установить промежуток ее возможных значений (методологическая);

– в историческом развитии математики уравнения, неравенства, системы выступают содержанием значимых разделов математики (алгебра – наука о решении уравнений до XVIII века), математических теорий (расширений полей Галуа, дифференциальных уравнений), мощных методов исследования (аналитический метод исследования линий, поверхностей в евклидовом

пространстве), выдающихся в истории математики результатов (основная теорема алгебры Гаусса, теорема Ферма) (общекультурная);

– классы уравнений, неравенств, систем представляют универсальную среду для организации полноценной учебной математической деятельности, сочетающей содержательно-алгоритмические, обобщенно-теоретические и конкретно-эвристические действия интеллектуального и предметно-математического планов (личностная).

Отрефлексируемые общекультурная значимость, мировоззренческая и методологическая функции понятия уравнения характеризуют в качестве одной из важнейших математических абстракций (И. Ньютон: уравнения представляют собой собрания величин, либо равных между собой, либо равных все вместе нулю; Р. Декарт: уравнения – суммы, составленные из нескольких членов, которые частью известны, а частью не известны и из которых одни равны другим, или же, лучше, которые, рассматриваемые все вместе, равны ничему), помимо конкретных классов уравнений выделена общая идея их решения: «чтобы найти эту неизвестную величину, содержащее ее уравнение чаще всего необходимо подвергать различным преобразованиям, пока оно не примет возможно более простого для нее вида» [12, с.64]. Фундаментальные функции класса уравнений,

неравенств, систем как значимого класса математических моделей описания и изучения разных процессов и явлений в современных представлениях содержания курса математики закреплены нормативно в виде требований «владения стандартными приемами решения рациональных и иррациональных, показательных, степенных, тригонометрических уравнений и неравенств, их систем» [14], [18].

Представление классов уравнений, неравенств, систем (уравнений, неравенств) в содержании целостной учебной математической теории обосновано фундаментальными фактами:

– классы уравнений, неравенств, систем (уравнений, неравенств), обладающие спецификой в постановке задач, методах решения, выступают разновидностями предикатов на числовых множествах с общей задачей поиска области истинности;

– определенные стандартными классами функций классы уравнений, неравенств, систем (уравнений, неравенств) вместе с их расширениями на операторно-функциональной основе образуют пространство предикатов – пространство объектов теории с фундаментальными деятельностью представительства и теоретико-предикатной деятельностью;

– классы уравнений, неравенств, систем характеризуются общими категориями «решение», «равносильность», имеют общую функциональную основу, закономерно исследуются в содержании либо функционально-аналитического, либо функционально-графического методов, составляющих предмет теории [10];

– в деятельности представительства как функционально-аналитический, так и функционально-графический методы решения уравнений, неравенств, систем уравнений помимо понятий, фактов, методов теорий числовых систем и теории числовых элементарных функций опираются на закономерности теоретико-предикатной деятельности, подчиненной цели их формирования [4, с.285], [5, с.49].

В учебной математической деятельности теория уравнений, неравенств, систем не выступает в качестве фундаментальной, она базируется на математических теориях числовых систем, теории числовых элементарных функций, наследует их аксиоматику, теоретические закономерности, расширяя в свою очередь прикладные аспекты, систему средств исследования фундаментальных теорий.

Пространственно-предикатный тип мышления теории уравнений, неравенств, систем востребует становление деятельности представительства в сочетании с теоретико-предикатной деятельностью в целостном (не фрагментарном) пространственно-теоретическом подходе, структурируемом последовательно развиваемыми обобщенно-теоретической, обобщенно-алгоритмической и конкретно-эвристической деятельностями.

В обобщенно-теоретической деятельности формируется целостное представление о базовых поняти-

ях, теоремах теории уравнений, неравенств, систем, выступающих математическими моделями реальных ситуаций равновесия, сравнения, выделяется спектр классов уравнений, неравенств, систем, ограниченных классами числовых элементарных функций, их композиций, комбинаций, осуществляется формирование функционально-аналитического, функционально-графического методов. В содержании элективных учебных курсов, углубленного изучения математики уровень общего образования обобщенно-теоретическая деятельность расширяется выделением и обоснованием обобщенных методов исследования уравнений, неравенств с параметрами (М.И. Башмаков [1, с. 37, 51], Г.В. Дорофеев [6, с. 59], В.И. Горбачев [2, с. 63], [3, с. 61], А.И. Маркушевич [13, с. 25], А.Г. Мордкович [15, с. 21], [16, с. 25], Г.И. Саранцев [17, с. 38], М.И. Шабунин [20, с. 23]).

Обобщенно-алгоритмическая деятельность направлена на выделение как общих, так и соответствующих классу функций тождественных, равносильных преобразований, функционально-графических представлений в классах уравнений, неравенств, систем, способов их решения в форме обобщенных алгоритмических схем, модульную интеграцию функций, уравнений, неравенств в качестве промежуточного результата исследования.

В содержании конкретно-эвристической деятельности обобщенная схема решения подвергается модификации, исследовательский характер имеют анализ конкретного примера с позиции его принадлежности расширению стандартного класса уравнений, неравенств на базе композиции, комбинации, обращения функций, поиск способа сведения к уравнению, неравенству с ранее установленным общим способом решения.

Системно-структурное представление теории уравнений, неравенств, систем, конструируемая на базе фундаментальных теорий числовых систем, числовых элементарных функций теория уравнений, неравенств, систем исследует специфическое пространство объектов – пространство предикатов на числовых множествах. Структуру предикатно-числового пространства составляют абстрактные классы уравнений, неравенств, систем уравнений, систем неравенств – взаимосвязанные, но отдельные абстрактные классы объектов с соответствующими мировоззренческой, методологической основами, задачами личностного развития [6], [8], [9].

Базовым в пространстве числовых предикатов выступает класс всех уравнений, определенных формальной записью $F(x) = 0$ с системой характеристических свойств: уравнение $F(x) = 0$ – одноместный предикат равенства; предикат $F(x) = 0$ задан на определенном подмножестве системы действительных чисел; поставлена задача поиска области истинности предиката (множества решений уравнения) выражение с переменной $F(x)$ задает аналитическую форму функционального соответствия позволяющего по записи класса числовых элементарных функций выделять класс уравнений;

класс всех уравнений – абстрактный, бесконечный совокупностью подклассов, соответствующих либо стандартным классам функций, либо их композиции, комбинации, обращению; основными в решении (поиске множества решений) уравнений каждого из подклассов выступают дополняющие друг друга функционально-аналитический и функционально-графический методы.

С классом уравнений с одной переменной непосредственно связан класс неравенств, определенный формальной записью, обладающий характеристическими свойствами: неравенство – одноместный предикат сравнения; предикат задан на определенном подмножестве системы действительных чисел; поставлена задача поиска области истинности предиката (множества решений неравенства); аналитическая форма функционального соответствия по классу числовых элементарных функций позволяет выделить как классы уравнений, так и классы соответствующих неравенств; в решении неравенства фундаментальное свойство непрерывности числовой элементарной функции приводит к оценке ее знакопостоянства на промежутках, выделенных решениями уравнения; решение неравенств каждого из классов предполагает решение исходного уравнения, осуществляется либо функционально-аналитическим, либо функционально-графическим методами [11], [14].

Наличие в уравнении, неравенстве одной переменной не выступает закономерным фактом теории, в учебной математической деятельности исследуются уравнения, неравенства с двумя, тремя переменными [10]. Система характеристических свойств двухместных, трехместных числовых предикатов при этом пополняется новыми: множеством решений уравнения является определенная линия (совокупность линий) на координатной плоскости, все решения уравнения образуют поверхность в трехмерном координатном пространстве; множество решений неравенства с двумя переменными охватывает определенную часть координатной плоскости, ограниченную линиями исходного уравнения, решения неравенства с тремя переменными составляют часть трехмерного координатного пространства; в условиях слияния функционально-аналитического и функционально-графического методов решение уравнений, неравенств с двумя и тремя переменными усложняется, приобретает вид аналитической исследовательской деятельности с опорой на визуальные геометрические представления.

Пространство числовых предикатов помимо уравнений, неравенств содержит и их конъюнкции: системы уравнений с двумя переменными и множеством решений в форме упорядоченных пар – точек координатной плоскости; системы неравенств с двумя переменными и ограниченной частью точек координатной плоскости в качестве множества решений.

Класс систем уравнений с двумя переменными задается формальной записью $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ с характери-

стическими свойствами: система уравнений – предикат, составленный из двухместных предикатов равенства и, который обращается в истинное высказывание на множестве всех общих решений каждого из уравнений; предикат $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ задан на множестве упорядоченных

пар действительных чисел – множестве точек координатной плоскости; поставлена задача поиска области истинности предиката функционально определенные уравнения и однозначно задают класс систем уравнений с соответствующим методом исследования, комбинации классов уравнений фиксируют спектр систем уравнений; основными в решении (поиске множества решений) систем уравнений каждого из классов выступают взаимосвязанные функционально-аналитический и функционально-графический методы.

Класс систем неравенств с двумя переменными, представленный в форме $\begin{cases} F(x, y) \leq 0 \\ G(x, y) \geq 0 \end{cases}$, востребованный в

учебной математической деятельности, задается характеристическими свойствами: система неравенств – предикат, составленный из двухместных предикатов сравнения и, обращается в истинное высказывание на множестве всех общих решений каждого из неравенств; предикат $\begin{cases} F(x, y) \leq 0 \\ G(x, y) \geq 0 \end{cases}$ задан на множестве упорядочен-

ных пар действительных чисел – определенной области координатной плоскости; поставлена задача поиска области истинности предиката функционально определенные неравенства и однозначно задают класс систем неравенств с соответствующим методом исследования, комбинации классов неравенств фиксируют спектр систем неравенств; основанием исследования (анализа множества решений) систем неравенств каждого из классов выступает интеграция функционально-аналитического и функционально-графического методов.

Выделение широкого спектра разнотипных функционально-определенных классов числовых предикатов с системой характеристических свойств составляет закономерность деятельности представления формирующегося пространственно-предикатного типа мышления. Закономерностью теоретико-предикатной деятельности выступает процесс становления функционально-аналитического и функционально-графического методов исследования – как в обобщенной понятийной форме для целостного класса уравнений (неравенств, систем), так и в совокупности конкретных модификаций для каждого из подклассов, ограниченных классом функций [7], [16], [19]. Производный характер теории уравнений, неравенств, систем по отношению к теориям числовых систем, числовых элементарных функций предполагает опору на их категориально-понятийный аппарат, системные свойства, методы исследования.

Восхождение от абстрактного к конкретному в теории уравнений, неравенств, систем.

Пространство числовых предикатов в учебной математической деятельности в соответствии с мировоззренческой, методологической, личностной целями имеет такой же фундаментальный характер, как и числовое, функциональное, геометрическое пространства, обладает адекватными представлением, воображением, формирует пространственно-предикатный тип мышления.

В опосредованном теорией числовых элементарных функций сочетании деятельности представления и теоретико-предикатной деятельности пространство числовых предикатов:

- выступает абстракцией аналитико-синтетической деятельности поиска неизвестных числовых характеристик определенной системы по части известных на основе системных функционально-аналитических зависимостей;

- в условиях идеализации функциональных зависимостей числовых характеристик системы, общих и обусловленных классами функций равносильностей предикатов направлено на исследование условий равновесия, сравнения;

- обладает «трехмерной» структурой представленности – по типу числовых предикатов, по виду функциональной зависимости, по формируемому методу решения;

- представлен базовыми типами числовых предикатов в форме уравнений $F(x) = 0$, неравенств, систем уравнений $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$, систем неравенств $\begin{cases} F(x, y) \leq 0 \\ G(x, y) \geq 0 \end{cases}$;

- типы числовых предикатов пространства классифицируются видами функциональной зависимости в форме стандартных классов функций, композиции стандартных классов, обратных для стандартных классов функций комбинаций стандартных классов;

- деятельность представления структурируется обобщенно-алгоритмической деятельностью, направленной на формирование в каждом из стандартных классов пространства числовых предикатов функционально-аналитического и функционально-графического методов решения, а также конкретно-эвристической деятельностью исследования числовых предикатов в функциональных расширениях стандартных классов;

- теоретико-предикатная деятельность направлена на становление общих представлений о взаимной связи пространства предикатов с числовым, функциональным, геометрическим пространствами, представлений типов числовых предикатов в классе числовых элементарных функций с адекватными алгоритмическими схемами решения, обобщенно-теоретической деятельности поиска теоретических закономерностей в форме равносильных преобразований, обусловленных числовыми и функциональными тождествами, общих способов решения в классе числовых предикатов.

Фундаментальной закономерностью деятельности представления и теоретико-предикатной деятельности исследования пространства числовых предикатов, являющегося исходной формальной целостностью в

процедуре восхождения от абстрактного к конкретному, выступает методологическая схема «класс числовых предикатов – функционально-аналитический и функционально-графический методы решения – теоретическое обоснование методов».

В методической реализации фундаментальной закономерности исследования пространства числовых предикатов понятие решения уравнения (число, упорядоченная пара, тройка чисел) – генетически исходная содержательная абстракция: фундаментальное понятие математических моделей условий равновесия, сравнения абстрактной познавательной человеческой деятельности; базовое понятие общего способа исследования числовых элементарных функций, аналитического метода исследования геометрических фигур, исследования свойств непрерывности, разрешимости в числовых системах; понятие-категория пространства числовых предикатов, фиксирующая заданный компонент категорий «уравнение», «неравенство», «система уравнений», «система неравенств»; неизвестная характеристика уравнений, неравенств, определяющая содержание познавательной деятельности в пространстве предикатов в форме функционально-аналитического и функционально-графического методов решения; средство выделения базовых равносильностей, функционально-определенных равносильных преобразований уравнений, неравенств как основы становления обобщенных способов их решения.

Представление понятия решения уравнения в качестве категории пространства числовых предикатов соответствует методологии системного формирования понятий в учебной математической деятельности:

- в интуитивном плане решение уравнения – такое значение переменной, при подстановке которого уравнение (предикат равенства) превращается в истинное числовое равенство (истинное высказывание);

- на образном уровне для аналитической функциональной зависимости решение уравнения – точка пересечения графиком функции оси абсцисс, разделяющая ее на промежутки знакопостоянства функции;

- в содержании логико-символического уровня множество решений уравнения выделяет как промежутки решений неравенства, так и множество решений системы уравнений $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$;

Методология восхождения от абстрактного к конкретному в пространстве числовых предикатов представлена системой закономерностей формирования пространственно-предикатного типа мышления в сочетании деятельности представления и теоретико-предикатной деятельности:

- пространство числовых предикатов как исходная формальная целостность задается в форме аналитической записи классов уравнений, неравенств, систем с одной, двумя переменными, интуитивными понятиями решений, постановкой задачи поиска множества решений;

- в аналитическом представлении уравнений

$F(x) = 0$, неравенств, систем $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ фиксируются

числовая основа с возможностью анализа области определения и множества значений, их функциональная зависимость со свойствами знакопостоянства, монотонности, периодичности;

– в каждом из типов числовых предикатов (уравнений, неравенств, систем) на интуитивном, образном уровнях осуществляется анализ возможного множества решений, исследуются свойства конечности, бесконечности, периодичности множества решений, предельные подклассы (пустое множество решений, числовая прямая в качестве множества решений) уравнений, неравенств, систем;

– в постановке и исследовании задачи поиска множества решений уравнений $F(x) = 0$, неравенств, систем $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ формируется интуитивно-образное

представление функционально-графического метода в виде алгоритмической схемы, наглядный и приближенный характер множества решений, ограниченность применения в учебной математической деятельности;

– в качестве основного в пространстве числовых предикатов рассматривается функционально-аналитический метод решения уравнений $F(x) = 0$, неравенств, систем $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$, его сущность, выраженная

в понятии-категории равносильного преобразования, фиксируются теоретическая проблема обоснования равносильности и структурная проблема выбора направления преобразований;

– в теоретическом обосновании равносильных преобразований уравнений $F(x) = 0$, неравенств, систем $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ функционально-аналитического мето-

да в качестве его основы фиксируются и обосновываются типы равносильностей общего вида (общие равносильности), равносильностей на базе тождеств числовых систем (равносильности тождеств), равносильностей на базе свойств данного класса числовых элементарных функций (функциональные равносильности);

– в обобщенно-теоретической деятельности на базе классов числовых элементарных функций выделяются классы уравнений, неравенств, систем с фиксированными спектрами равносильностей тождеств и функциональных равносильностей;

– в обобщенно-алгоритмической деятельности в каждом из выделенных классов числовых предикатов функционально-аналитический метод решения конкретизируется в форме алгоритма либо алгоритмической схемы с эвристическими действиями;

– в конкретно-эвристической деятельности алгоритмическая схема модернизируется в расширении класса предикатов операциями композиции стандартных классов функций, обратных для стандартных классов функций комбинаций стандартных классов;

– в анализе соответствия функционально-

аналитического метода решения в классе всех уравнений (неравенств, систем) и его алгоритмической конкретизации в функционально-определенном классе, в систематизации обосновывающих алгоритмические действия теоретических фактов формируется целостное субъектное представление метода в пространстве числовых предикатов.

Учебная деятельность в теории уравнений, неравенств, систем.

Пространство числовых предикатов, как объект теории уравнений, неравенств, систем, в соответствии с методологией развертывания учебной математической теории исследуется в содержании деятельности представления.

Деятельность представления как учебную математическую деятельность характеризуют:

– направленность на формирование пространственно-предикатного типа мышления средствами функционально-аналитического и функционально-графического методов исследования классов уравнений, неравенств, систем, интегрируемых в единый метод, сочетающий приближенные образные и точные аналитические действия [8], [16];

– проектирование в соответствии с закономерностями восхождения от абстрактного к конкретному – развертыванием категории решения уравнения через системы (общих, тождеств, функциональных) равносильностей к функционально-определенному спектру классов уравнений, неравенств, систем с адекватными методами исследования в содержании функционально-аналитического метода [1], [9];

– понятийное выделение в обобщенно-алгоритмической деятельности обобщенных способов исследования в функционально-определенных классах уравнений, неравенств, систем в качестве конкретных проявлений функционально-аналитического и функционально-графического методов [2], [3], [13];

– планирование конкретно-эвристической деятельности в расширениях функционально-определенных классов числовых предикатов композицией, комбинацией, обращением функций в содержании функционально-аналитического и функционально-графического методов [7], [20].

Функционально-аналитический метод как фундаментальный результат деятельности представления, выступающий ее целью, определяющий методологию формирования обобщенных способов решения в функционально-определенных классах числовых предикатов, характеризуется системой действий закономерного плана.

Базовыми действиями в классе уравнений с одной переменной, формально объединенных записью $F(x) = 0$ для числовой элементарной функции, выступают:

– представление уравнения $F(x) = 0$ как одноместного предиката равенства с задачей поиска области истинности (множества решений) в конкретной числовой системе;

– формальное выделение классов уравнений, определенных функциональной зависимостью, разделение классов уравнений для стандартных классов функций и расширений классов уравнений композицией, комбинацией, обращением функций с соответствующими способами взаимных переходов;

– анализ функции в классе числовых элементарных функций, ее отнесение либо к стандартному классу функций, либо его расширению с помощью функциональных операций композиции, обращения, комбинации;

– «именование» уравнения $F(x) = 0$, т. е. отнесение уравнения к функционально-определенному классу с постановкой задачи его исследования в соответствии с методом решения всех уравнений класса;

– актуализация фундаментальных свойств конечности, непрерывности, ограниченности, монотонности, периодичности функции, их отнесение к свойствам множества решений уравнения $F(x) = 0$;

– постановка задачи сведения уравнения $F(x) = 0$ для расширения функции операциями композиции, комбинации, обращения к уравнению $G(x) = 0$ (совокупности уравнений), определенному стандартным классом элементарных функций, выбор способа сведения;

– актуализация понятия равносильности уравнений, анализ теорем о типах равносильностей общего вида, равносильностей на базе свойств класса элементарных функций, равносильностей на базе тождеств числовых систем с позиции их использования для равносильного преобразования уравнения $F(x) = 0$ к уравнению $G(x) = 0$, определенному стандартным классом элементарных функций;

– эвристический выбор, планирование, выполнение равносильных преобразований уравнения $F(x) = 0$ к уравнению $G(x) = 0$, определенному стандартным классом элементарных функций;

– анализ теорем о типах равносильностей на базе свойств стандартного класса элементарных функций, равносильностей на базе тождеств числовых систем с позиции выделения общего способа решения в функционально-определенном классе уравнений $G(x) = 0$;

– выделение в классе, определенном стандартным классом функций, базового уравнения $H(x) = 0$ (совокупности уравнений) – такого уравнения с установленным множеством решений, к которому сводятся равносильными преобразованиями все уравнения данного класса;

– эвристический выбор, планирование, выполнение равносильных преобразований уравнения $G(x) = 0$ к базовому уравнению $H(x) = 0$ класса уравнений, определенного стандартным классом функций;

– выделение множества решений исходного уравнения $F(x) = 0$ на основе анализа множества решений равносильных уравнения $G(x) = 0$ и базового уравнения $H(x) = 0$ для стандартного класса функций;

– анализ выделенных действий с позиции общих закономерностей решения уравнений в форме

функционально-аналитического метода и его конкретного проявления в классе уравнений, определенном классом числовых элементарных функций.

Всякому функционально-определенному классу уравнений $F(x) = 0$ соответствует класс неравенств с формальной записью изадачей поиска областей знакопостоянства функции на промежутках числовой оси, выделенных множеством решений уравнения (нулей функции).

В деятельности представления функционально-аналитический метод решения неравенств для числовых элементарных функций характеризуется закономерной системой действий:

– представление неравенства как одноместного предиката сравнения с задачей поиска области истинности (множества решений) в конкретной числовой системе в виде промежутков числовой оси, выделенных множеством решений уравнения $F(x) = 0$ (нулей функции);

– формальное выделение классов неравенств наряду с классами уравнений по виду функциональной зависимости, разделение классов неравенств по виду соответствующих классов уравнений для стандартных классов функций и расширений композицией, комбинацией, обращением функций с соответствующими способами взаимных переходов;

– анализ функции в классе числовых элементарных функций, ее отнесение либо к стандартному классу функций, либо его расширению с помощью функциональных операций композиции, обращения, комбинации;

– «именование» неравенства, т. е. отнесение неравенства к функционально-определенному классу с постановкой задачи его исследования в соответствии с методом решения всех неравенств класса;

– актуализация фундаментальных свойств определенности, конечности, непрерывности, ограниченности, монотонности, периодичности функции, их отнесение к свойствам множества решений неравенства;

– представление предполагаемого множества решений неравенства в виде промежутков области определения функции, выделенных множеством решений уравнения $F(x) = 0$ (нулей функции);

– постановка задачи решения уравнения $F(x) = 0$ согласно общему способу решения функционально-определенного класса уравнений и задачи оценки знака функции на выделенных нулями функции промежутках;

– актуализация общего способа решения функционально-определенного класса уравнений, выделение особенностей уравнения $F(x) = 0$ для целей конкретизации общего способа;

– поиск множества решений уравнения $F(x) = 0$ (нулей функции), представление решений, выделяемых ими промежутков на области определения функции;

– теоретическое обоснование и практическое установление знаков функции на промежутках области определения, выделенных решениями уравнения

$F(x) = 0$;

- отбор промежутков с отрицательными значениями функции в качестве множества решений неравенства
- добавление решений уравнения $F(x) = 0$ к совокупности промежутков с отрицательным знаком функции в неравенстве $F(x) \leq 0$;

- анализ выделенных действий с позиции общих закономерностей решения неравенств в форме функционально-аналитического метода и его конкретного проявления в классе уравнений, определенном классом числовых элементарных функций.

Деятельность представительства в классе систем уравнений $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ с двумя переменными базируется на сформированном представлении класса уравнений $F(x, y) = 0$ с двумя переменными, в котором функционально-аналитический и функционально-графический образы множества решений сливаются:

- класс уравнений представлен формальной записью $F(x, y) = 0$, то есть выступает двухместным предикатом равенства;

- решением уравнения является новый математический объект – упорядоченная пара действительных чисел, интерпретируемая точкой на координатной плоскости;

- задача поиска решений исследуется в содержании новой геометрической модели – координатной плоскости с заданными на ней точками (упорядоченными парами действительных чисел), линиями (произвольными множествами точек), не обладающей свойством линейной упорядоченности;

- множество всех решений уравнения задает на геометрической модели определенную линию L , однозначно характеризующую класс уравнений, равносильных уравнению $F(x, y) = 0$;

- линия L всех решений уравнения $F(x, y) = 0$ либо имеет аналитическое описание в форме функциональной зависимости координат точек (решений) для стандартного класса функций одной переменной, его расширения, либо принадлежит специальному, ранее изученному классу заданных неявно линий (окружность, пара параллельных, пересекающихся прямых, гипербола);

- в условиях функционального представления множества L всех решений уравнение $F(x, y) = 0$ равносильными преобразованиями приводится к функциональному виду, определяется соответствующим классом функций, линия L называется графиком функции строится на функциональной основе;

- в условиях принадлежности уравнения специальному виду заданных неявно уравнений линия L строится на основе закономерностей выделенного класса с конкретизацией параметров уравнения;

- в каждом из условий на базе аналитического и графического представлений линии L всех решений уравнения $F(x, y) = 0$ для конкретных значений аргумента вычисляются, изображаются его частные решения – упорядоченные пары чисел, формируется

субъектный образ множества решений.

Для уравнения $F(x, y) = 0$ с линией L всех решений и уравнения с линией H всех решений исследование системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ направлено на поиск общих решений

уравнений $F(x, y) = 0$ и т.е. точек пересечения линий L и H . Аналитическое исследование пересечений линий L и H всех решений уравнений предполагает:

- выделение в одном из уравнений $F(x, y) = 0$ функционального представления линии L всех решений;

- равносильное преобразование системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ к стандартному виду

- последующий переход к решению уравнения с одной переменной в системе.

На базе выделенных закономерностей в деятельности представительства формируется функционально-аналитический метод решения систем уравнений:

- анализ системы уравнений с двумя переменными $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ как двухместного предиката с задачей

поиска всех общих решений уравнений $F(x, y) = 0$ и на множестве точек координатной плоскости;

- актуализация в спектре равносильных преобразований системы равносильных преобразований уравнений (общие, числовых тождеств, функциональные), обоснование базового равносильного преобразования системы – замена одного из уравнений системы линейной комбинацией уравнений;

- анализ уравнения $F(x, y) = 0$ системы с позиции установления либо функционального представления линии L всех решений, либо ее принадлежности определенному специальному классу линий с уточнением значений параметров;

- анализ уравнения системы с позиции установления либо функционального представления линии H всех решений, либо ее принадлежности определенному специальному классу линий с уточнением значений параметров;

- в условиях принадлежности уравнений $F(x, y) = 0$ и специальным классам с неявно заданными линиями L и H всех решений осуществление базовых равносильных преобразований системы с целью выделения в одном из уравнений функционального представления линии всех решений;

- в условиях выделения равносильными преобразованиями в одном из уравнений $F(x, y) = 0$ функционального представления линии L всех решений переход от исходной системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ к равносильной системе уравнений стандартного вида;

- анализ уравнения в системе уравнений стандартного вида с позиции его принадлежности функционально-определенному классу уравнений с установленным общим способом решения;

- поиск всех решений уравнения в соответ-

ствии с общим способом решения функционально-определенного класса уравнений;

- поиск множества всех решений исходной системы в форме для каждого из решений уравнения ;
- анализ общих закономерностей и специфических особенностей решения системы уравнений с двумя переменными в конкретном функционально-определенном классе уравнений.

В различных типах предикатов (неравенств, систем уравнений) функционально-аналитический метод решения уравнений с одной переменной выступает обязательным действием, формирует понятийную основу, приводит к становлению обобщенных способов деятельности в каждом из функционально-определенных классов неравенств, систем. Содержательная абстракция «решение уравнения» в виде точки числовой прямой, координатной плоскости с фундаментальным свойством обращения предиката равенства в истинное высказывание обосновывает равносильные преобразования в качестве базовых средств решения уравнений, неравенств, систем в содержании функционально-аналитического метода, превращает формально выделенные типы числовых предикатов в «конкретное».

Пространственно-предикатный тип мышления не ограничивается представлением и теоретическим обоснованием функционально-аналитического метода исследования всех типов числовых предикатов, выделением функционально-определенных классов уравнений, неравенств, систем с соответствующими обобщенными способами решения. Также как и в геометрическом, числовом, функциональном пространствах важной составляющей учебной деятельности представляется выступает формирование адекватных уравнениям, неравенствам, системам функционально-графических образов в содержании функционально-графического метода решения.

Функционально-графический метод решения уравнений, неравенств, систем с одной переменной базируется на уже сформированных функционально-графических представлениях: графические представления класса функций, общая схема исследования функций и построение графика, связь аналитических и графических преобразований функции. Фундаментальные теоретико-функциональные виды деятельности, представленные в форме прикладных обобщенно-алгоритмических и конкретно-эвристических действий, в классах уравнений $F(x) = 0$, неравенств с одной переменной определяют каркас функционально-графического метода:

- выделение функции в аналитическом задании уравнения, неравенства, оценка ее принадлежности к определенному классу функций, анализ способа конструирования функции на основе базовой функции стандартного класса;

- актуализация свойств определенного класса функций, характеристических точек графиков, конкретизация общего способа исследования класса функций в форме алгоритмической схемы исследования функции;

- построение графика функции в соответствие с выделенной алгоритмической схемой исследования;

- визуализация нулей функции в качестве решений уравнения $F(x) = 0$, приближенная оценка решений с заданной точностью;

- визуализация промежутков с отрицательными значениями функции в качестве множества решений неравенства, приближенное аналитическое описание решений;

- поиск функционально-аналитического способа решения уравнения $F(x) = 0$ на основе функционально-графических представлений, приближенных значений решений уравнения;

- решение уравнения $F(x) = 0$ функционально-аналитическим способом – в содержании обобщенного способа решения уравнений данного класса;

- поиск аналитического способа оценки знаков функции на промежутках значений, выделенных нулями, точное описание множества решений неравенства;

- сравнение функционально-графического и функционально-аналитического способов решения уравнения $F(x) = 0$, неравенств с позиции выделения структуры методов, их общности, построения целостного функционально-графического образа.

Функционально-графический метод решения систем уравнений $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ с двумя переменными, базирующийся на функционально-графических представлениях множеств решений уравнений $F(x, y) = 0$ и, выступает вспомогательным средством функционально-аналитического метода с ведущей функцией формирования его функционально-графического образа. Составляющими метод действиями выступают:

- анализ уравнения $F(x, y) = 0$ системы с позиции установления либо функционального представления линии L всех решений, либо ее принадлежности определенному специальному классу линий с уточнением значений параметров;

- графическое изображение линии L всех решений уравнения $F(x, y) = 0$;

- анализ уравнения системы с позиции установления либо функционального представления линии H всех решений, либо ее принадлежности определенному специальному классу линий с уточнением значений параметров;

- графическое изображение линии H всех решений уравнения в общей системе координат с линией L;

- визуализация всех точек пересечения линий L и H уравнений $F(x, y) = 0$, приближенная оценка координат точек пересечения в качестве множества решений системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$;

- поиск функционально-аналитического способа решения системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ на основе функционально-графических представлений, приближенных значений решений системы согласно обобщенному способу ре-

шения класса систем;

– интеграция функционально-графического и функционально-аналитического способов решения системы $\begin{cases} F(x, y) = 0 \\ G(x, y) = 0 \end{cases}$ с позиции выделения структуры методов, их общности, построения целостного функционально-графического образа.

Учебные задачи в теории уравнений, неравенств, систем.

Деятельность представительства в пространстве числовых предикатов, проектируемая как учебная [5] в содержании восхождения от абстрактного к конкретному, направлена на формирование функционально-графического и функционально-аналитического методов решения, их конкретизацию в форме обобщенных способов решения в функционально-определенных классах уравнений, неравенств, систем. Типы числовых предикатов, их функционально-определенная классификация с фундаментальными функционально-аналитическим и функционально-графическим методами решения определяют систему учебных задач.

1. Становление математико-мировоззренческих представлений пространства числовых предикатов:

– математико-модельное исследование условий равновесия физических величин, процессов в схеме «физические величины, процессы – математические модели условий равновесия (уравнения, системы уравнений) – исследование математических моделей – интерпретация результатов внутримодельного исследования»;

– математико-модельное исследование условий сравнения физических величин, процессов в схеме «физические величины, процессы – математические модели условий сравнения (неравенства, системы неравенств) на базе условий равновесия – исследование математических моделей – интерпретация результатов внутримодельного исследования»;

– типология математических моделей равновесия, сравнения, функционально-определенный способ классификации, фундаментальные методы исследования предикатных моделей.

2. Логико-содержательный анализ пространства числовых предикатов:

– выделение понятий уравнения, неравенства, системы уравнений в качестве базовых типов числовых предикатов в их взаимной связи;

– введение понятий решений уравнений, неравенств, систем уравнений в содержании функционально-аналитического и функционально-графического подходов;

– выделение функционально-определенных классов уравнений, неравенств, систем уравнений с позиции приложений свойств числовых элементарных функций в пространстве числовых предикатов;

– введение понятий равносильных преобразований в классах уравнений, неравенств, систем уравнений, исследование задачи поиска множества решений, выделение типов равносильных преобразований.

3. Обобщенно-алгоритмическая деятельность

в классах уравнений, неравенств, соответствующих стандартным классам функций в содержании функционально-аналитического метода:

– выделение, обоснование обобщенных способов решения в базовых классах уравнений с одной переменной для стандартных классов функций в содержании функционально-аналитического метода;

– выделение, обоснование обобщенных способов решения в базовых классах неравенств с одной переменной для стандартных классов функций в содержании функционально-аналитического метода.

4. Обобщенно-алгоритмическая деятельность в классах уравнений, неравенств, соответствующих стандартным классам функций в содержании функционально-графического метода:

– анализ функции в аналитическом задании уравнения, неравенства, оценка ее принадлежности к определенному классу функций, анализ способа конструирования, актуализация свойств, характеристических точек графиков, конкретизация общего способа исследования;

– построение графика функции в соответствие с выделенной алгоритмической схемой исследования, визуализация нулей функции в качестве решений уравнения $F(x) = 0$, приближенная оценка решений с заданной точностью;

– визуализация промежутков с отрицательными значениями функции в качестве множества решений неравенства, приближенное аналитическое описание решений;

– поиск функционально-аналитического способа решения уравнения, неравенства на основе функционально-графических представлений, приближенных значений решений уравнения;

– сравнение функционально-графического и функционально-аналитического способов решения уравнения $F(x) = 0$, неравенства с позиции выделения структуры методов, их общности, построения целостного функционально-графического образа.

5. Обобщенно-алгоритмическая деятельность в классах систем уравнений в содержании функционально-аналитического и функционально-графического методов:

– аналитическое описание множества решений уравнений с двумя переменными в форме функциональной зависимости координат точек (решений) для стандартного класса функций одной переменной, его расширения, либо в спектре специальных, ранее изученных классов неявно заданных линий;

– графическое изображение множества решений уравнений с двумя переменными в форме функциональной зависимости координат точек, либо в форме неявно заданных линий специальных, ранее изученных классов уравнений;

– визуальное представление всех точек пересечения линий множества решений уравнений с двумя переменными, приближенная оценка координат точек пересечения в качестве множества решений системы;

– переход средствами равносильных преобразований к системе уравнений стандартного вида, исследование уравнения с одной переменной для функционально-определенного класса функций, выделение множества всех решений системы;

– анализ соответствия функционально-графического и функционально-аналитического методов решения, аналитического и образного представлений множества решений.

6. Конкретно-эвристическая деятельность в функционально-определенных классах уравнений, неравенств в содержании функционально-графического и функционально-аналитического методов:

– планирование эвристической деятельности по расширению функционально-определенных классов числовых предикатов композицией, комбинацией, обращением функций с позиции выделения способов решения уравнений, неравенств, систем в содержании функционально-аналитического и функционально-графического методов;

– анализ конкретного примера с позиции его принадлежности расширению стандартного класса уравнений, неравенств, систем на базе композиции, комбинации, обращения функций, эвристический, творческий поиск способа сведения к уравнению, неравенству, системе для стандартного класса функций с ранее установленным общим способом решения;

– выделение обобщенного способа решения в новом функционально-определенном классе уравнений, неравенств, систем в форме конкретной модификации

функционально-аналитического и функционально-графического методов решения.

Основным содержанием теоретико-предикатной деятельности выступает анализ и обоснование теоретических закономерностей решения уравнений, неравенств, систем в адекватной учебной задаче.

7. Обобщенно-теоретическая деятельность в пространстве числовых предикатов:

– становление целостных представлений о базовых понятиях, теоремах теории уравнений, неравенств, систем, выступающих математическими моделями реальных ситуаций равновесия, сравнения, формирующих методологию исследовательской деятельности;

– представление типов числовых предикатов в классе числовых элементарных функций с адекватными обобщенно-алгоритмическими схемами решения в форме функционально-аналитического и функционально-графического методов;

– понятийное выделение классов уравнений, неравенств, систем, ограниченных стандартными классами числовых элементарных функций, их композиций, комбинаций, обоснование в спектрах числовых, функциональных равносильных преобразованиях обобщенных способов решения в содержании функционально-аналитического и функционально-графического методов;

– становление общих представлений о взаимной связи пространства предикатов с числовым, функциональным, геометрическим пространствами.

Библиографический список

1. Башмаков М.И. Уравнения и неравенства. М.: Наука, 1976. 96с.
2. Горбачев В.И. Общие методы решения уравнений и неравенств с параметрами // Математика в школе. 1999. №6. С. 60-68.
3. Горбачев В.И. Закономерности проектирования учебных математических теорий в методологии теоретического типа мышления // Фізико-математична освіта: науковий журнал. 2016. Випуск 1(7). С. 49-60.
4. Дорофеев Г.В. Гуманитарно-ориентированный курс – основа учебного предмета математика в общеобразовательной школе // Математика в школе. 1997. №4. С. 59-66.
5. Концепция математического образования (в 12-летней школе) // Математика в школе. 2000. №2. С. 13-18.
6. Колмогоров А.Н., Яглом И.М. О содержании школьного курса математики // Математика в школе. 1965. № 4. С.53-61.
7. Клейн Ф. Элементарная математика с точки зрения высшей: В 2-х томах. Т. 1. Арифметика, Алгебра, Анализ: Пер. с нем./ Под ред. В.Г. Болтянского. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. 432с.
8. Ньютон И. Всеобщая арифметика или книга об арифметических синтезе и анализе. М.: Изд-во АН СССР, 1948. 448с.
9. Маркушевич Л.А., Черкасов Р.С. «Уравнения и неравенства» в заключительном повторении курса алгебры средней школы // Математика в школе. 1994. № 1. С. 24-32.
10. Мордкович А.Г. Новая концепция школьного курса алгебры // Математика в школе. 1996. №6. С. 28-33.
11. Мордкович А.Г. О некоторых методических вопросах, связанных с решением уравнений // Математика в школе. 2006. № 3. С. 25-34.
12. Саранцев Г.И. Цели обучения математике в средней школе в современных условиях // Математика в школе. 1999. №6. С. 36-41.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). [URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>]. Дата обращения 22.03.2016.
14. Шабунин М.И. Математика для поступающих в вузы. Уравнения и системы уравнений. М.: Аквариум, 1997. 272 с.

References

1. Bashmakov M.I. Equations and inequalities. Moscow: Nauka, 1976. 96 p.
2. Gorbachev V.I. General methods for solving equations and inequalities with parameters // Mathematics in school. 1999. № 6. Pp. 60-68.
3. Gorbachev V.I. Regularities in the design of educational mathematical theories in the methodology of the theoretical type of thinking // Physical and mathematical education: a scientific journal. 2016. Issue 1(7). Pp. 49-60.

4. *Dorofeev G.V.* The humanities-oriented course is the basis of the mathematics subject in the secondary school // *Mathematics in the school*. 1997. № 4. Pp. 59-66.
 5. The concept of mathematical education (in a 12-year school) // *Mathematics in school*. 2000. № 2. Pp. 13-18.
 6. *Kolmogorov A.N., Yaglom I.M.* On the content of the school course of mathematics // *Mathematics in the school*. 1965. № 4. Pp. 53-61.
 7. *Klein F.* Elementary mathematics in terms of higher: In 2 volumes. V.1. Arithmetic, Algebra, Analysis: translated from German. Ed. V.G. Boltyansky. Moscow: Nauka, 1987. 432 p.
 8. *Newton I.* Universal arithmetic or book on arithmetic synthesis and analysis. Moscow: the USSR Academy of Sciences Publishing House, 1948. 448 p.
 9. *Markushevich L.A., Cherkasov R.S.* "Equations and inequalities" in the final repetition of the course of secondary school algebra. // *Mathematics in school*. 1994. № 1. Pp. 24-32.
 10. *Mordkovich A.G.* A New concept of the school course in algebra // *Mathematics in School*. 1996. № 6. Pp. 28-33.
 11. *Mordkovich A.G.* On some methodological questions connected with the solution of equations // *Mathematics in school*. 2006. № 3. Pp. 25-34.
 12. *Sarantsev G.I.* Goals of teaching mathematics in secondary school in modern conditions // *Mathematics in school*. 1999. № 6. Pp. 36-41.
 13. Federal state educational standard of secondary (complete) general education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of Russia on May 17, 2012, No. 413). [URL: [http: //ininobrнауки.rf/documents / 23365](http://ininobrнауки.rf/documents / 23365)]. Date of circulation 22.03.2016.
 14. *Shabunin M.I.* Mathematics for students entering universities. Equations and systems of equations. Moscow: Aquarium, 1997. 272 p.
-
-

УДК 372.857

UDC 372.857

ДЕМЬЯНКОВ Е.Н.

кандидат педагогических наук, профессор, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: demyankoven@mail.ru

ФЕДЯЕВА Т.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра зоологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

ЦУЦУПА Т.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра ботаники, физиологии и биохимии растений, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: tsutsupa@mail.ru

DEM'YANKOV E.N.

Candidate of pedagogical sciences, professor, Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University

E-mail: demyankoven@mail.ru

FEDYAEVA T.V.

Candidate of pedagogical sciences, assistant professor, Department of Zoology, Orel State University

E-mail: fedyaevatv-orel@mail.ru

TSUTSUPA T.A.

Candidate of Biology, assistant professor, Department of Botany, Physiology and Biochemistry of Plants, Orel State University

E-mail: tsutsupa@mail.ru

**РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ
СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**THE ROLE OF STUDENT PUBLIC ORGANIZATIONS IN THE FORMATION
OF A MODERN INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

В статье говорится о важности работы с молодежью, посредством создания официальных общественных организаций при вузах, для формирования особой информационно-образовательной среды, в которой молодой человек воспитывался как высококвалифицированный специалист и достойный гражданин Российской Федерации

Ключевые слова: молодежные студенческие общественные организации, воспитание, патриотизм, социальная адаптация.

The article tells about the importance of working with young people, through the creation of official public organizations at universities, for the formation of a special information and educational environment in which a young person is brought up as a highly qualified specialist and a worthy citizen of the Russian Federation.

Keywords: youth student public organizations, upbringing, patriotism, social adaptation.

В последние десятилетия растет социальная напряженность в обществе. Двадцать первый век многие называют эпохой глобальных катаклизмов, затронувших практически все сферы человеческого существования. Неравенство в социально-экономическом развитии, истощение природных ресурсов, ухудшение экологической обстановки в общемировом масштабе, подмена понятий, действие двойных стандартов, пропаганда через СМИ, телевидение, интернет непонятных ценностей и моральных устоев, пересмотр истории, культуры ведут к дезориентации молодежи.

Молодое поколение наиболее уязвимо, так как воспитывается на морали и ценностях общества массового потребления, которые ведут к обесцениванию личности, формируют подозрительность к окружающим, одиночеству, что приводит к массовым психозам, самоубийствам, отравлениям наркотическими веществами и др. Данной ситуацией пользуются многие направления субкультуры, затягивая молодежь в свои ряды.

По официальным данным МВД РФ, за январь 2017 года было совершено более 700000 преступлений, а каждое 23 преступное деяние связано с молодежью. Более 1,5 миллиона человек состоят на учете в лечебно-профилактических организациях по причине заболеваемости населения алкоголизмом и алкогольными психозами.

По сведениям медико-социальных исследований, в студенческий период жизни отмечается ухудшение здоровья, у 80-85% обучающихся наблюдается стремительный рост практически всех классов заболевания.

С точки зрения специалистов, уменьшения количества молодежи может привести к снижению объема подготовки квалифицированных кадров.

Для успешного решения данной проблемы в нашей стране разработаны и утверждены ряд нормативно-правовых документов в области молодежной политики: «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 год», госу-

дарственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы», «Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы», ФЗ «О государственной поддержке молодёжных и детских общественных организаций» и др.

Приоритетной задачей является формирование новой информационно-образовательной среды, благоприятной для развития интеллектуального потенциала, патриотического, духовно-нравственного воспитания, успешной интеграции молодёжи в общество.

Студенческие общественные организации играют значительную роль в формировании такого рода информационного поля. Человек формируется, существует в конкретной среде, в соответствии с принятыми требованиями он изменяет свои взгляды, поведение, чувства, участвует в межличностном общении, учится коммуникации, причем характер взаимодействия напрямую влияет на эффективность личностного роста.

Кроме того, таким же актуальным, как и прежде, остается вопрос о подготовке научных кадров в стенах вуза. Приобретению опыта исследовательской работы, способствуют освоенные во время учебного процесса профессиональные и учебные компетенции, что определяет успех и перспективность молодого ученого.

Организация проведения научных изысканий связана с их спецификой. Большинство естественнонаучных работ требует длительных и тщательных полевых исследований, проводимых непосредственно с объектами живой природы. Действенную помощь в этом случае могут оказать различные научные кружки, отряды, клубы, в которых студенты объединяются согласно своим интересам. Всё это позволяет им начать полноценную научную работу, найти единомышленников, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований.

В студенческих научных объединениях молодые люди определяются со своим призванием в жизни и во время проведения НИРС развивают исследовательские и научные способности, закрепляя их полученным практическим опытом. Умственный потенциал студентов при этом настолько развит, что работать с ними можно как с младшими коллегами. Они становятся источником научной информации, так как следят за новинками литературы, стараются быть в курсе изменений, происходящих в выбранной им науке, а главное – процесс ее осмысления не прекращается за пределами вуза и учебной программы.

В 2004 году на базе факультета естественных наук Орловского государственного университета был организован студенческий экологический отряд (СЭО) «Экопульс». Деятельность которого была направлена на комплексное изучение природы и культурного наследия Орловской области в рамках проекта «Орловский край – мой дом родной».

Целью создания отряда «Экопульс» является общественное воспитание, формирование гражданственности, патриотизма, бережного отношения к окружающей

среде молодежи, реализации социальных и трудовых инициатив студенчества, содействия личностному развитию, а также процессам трудовой и социальной адаптации.

Основными задачами отряда являются:

1. Развить и поддержать движения молодёжно-студенческих отрядов.
2. Привлечь учащихся к участию в деятельности молодёжно-студенческого отряда.
3. Решать проблемы профориентации и приобретение новой специальности, повышение квалификации.
4. Создать необходимых условий охраны труда.
5. Формировать у молодежи патриотическое сознание.
6. Проводить просветительскую, культурную и социально-значимую работу среди населения.
7. Поддерживать волонтерское движение.
8. Содействовать в формировании кадрового резерва для предприятий Орловской области.

По направлению работы внутри структуры отряда выделены секторы с ответственными за их работу: сектор научно-исследовательской работы; информационный сектор; сектор по взаимодействию с учителями, учащимися школ и воспитанниками детских садов; спортивный сектор; культмассовый сектор; сектор менеджмента и рекламы.

Работа СЭО «Экопульс» ведется в рамках деятельности Движения Дружин охраны природы (ДОП), которая определяет следующие направления:

- Особо охраняемые природные территории – члены Движения занимаются выявлением ценных природных объектов, восстановлением и сохранением ценных исторических природных объектов, проектированием ООПТ, согласованием их с государственными органами, контролем за их состоянием;
- Эколого-просветительская работа;
- Операция “Первоцвет” – сохранение раннецветущих дикорастущих растений;
- Операция “Ель” – охрана хвойных насаждений в предновогодний период;
- Сохранение и восстановление объектов историко-культурного наследия Орловской области.

Спортивный сектор сотрудничает с группой «Здоровья», при университете для студентов и преподавателей, которой руководит с 1990 года Е.Н. Демьянков.

В этом году запланированы и частично реализованы следующие проекты: оформление стенда «Бессмертный полк», организация и проведение IV научно-практической конференции для школьников «Информационные письма», участие в проекте «Зеленый берег» по озеленению берегов р. Оки, создан пилотный вариант научно-просветительского журнала «Пульс планеты», где будут публиковаться результаты исследовательских проектов и выпускных квалификационных работ студентов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева.

Ежегодно отрядом проводятся сезонные экспедиционные выезды, целью которых заключается в исследо-

вании природы, экологии, культуры и истории родного края. По результатам исследований выпускаются статьи, издаются монографии [6], защищаются научно-исследовательские проекты.

Приобретенные знания и опыт работы студенты реализуют в своих образовательных проектах, цель которых направлена на привлечение школьников к проблеме охраны природы и проведению с ними научных исследований в области определения чистоты природных объектов (воздух, вода, почва). Члены отряда оказывают посильную помощь школам Орловской области в организации экологических троп и, совместно с учащимися СОШ определяют направления работы по сохранению и улучшению их состояния. Юные исследователи принимают участие в оформлении виртуальных экскурсий по экологическим тропам.

Кураторами отряда являются Цуцупа Т.А., Федяева Т.В., Цуцупа А.В.; Управление по воспитательной работе и молодежным проектам ОГУ имени И.С. Тургенева

координирует деятельность студенческого экологического отряда «Экопульс». Он осуществляет реализацию комплекса мероприятий по организационной, юридической, методической, материальной и другой поддержке деятельности движения нашего отряда.

Экологический отряд отмечен грамотами и благодарственными письмами Орловским городским советом народных депутатов, Орловским региональным отделением «Педагогическое общество России» и других организаций. Активисты отряда участвуют в городских и всероссийских экологических акциях, организацией и проведением научно-практических конференций школьников, в научно-практических конференциях как авторы публикаций, тематических олимпиадах.

Выпускники взаимодействуют с действующими членами отряда, выступая в роли шефов, волонтеров, координаторов и кураторов отряда, тем самым наблюдается преемственность поколений, сохранение традиций и внутреннего уклада нашей молодежной организации.

Библиографический список

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»<http://government.ru/docs/21341/>.
2. Доклад о положении молодежи и реализации государственной молодежной политики в российской федерации «Молодёжь и молодежная политика в России в контексте глобальных тенденций» <http://rosmetod.ru/files/docx/2015/08/05/22-16-44-doklad.docx>.
3. Естественное движение населения Российской Федерации - 2015 г. http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_106/Main.htm
4. Концепция «Федеральной целевой программы развития образования на 2016- 2020 годы»<http://government.ru/docs/18268/>.
5. Состояние преступности в России за январь 2017 года https://мвд.рф/upload/site1/document_file/sostoyanie_prestupnosti_yanvar_17.pdf.
6. Биоразнообразие Орловского края: биология, экология, охрана, методы изучения / Сост. А.П. Тяпкина, Т.В. Федяева, Н.Н. Гранкин, Н.В. Вышегородских, А.М. Игнатов. Орел: ОГУ, 2016. Стр. 17-21; 56-61; 61-67; 73-78; 87-91.

References

1. The state program “Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016 – 2020” <http://government.ru/docs/21341/>.
 2. Report on the situation of youth and the implementation of state youth policy in the Russian Federation “Youth and youth policy in Russia in the context of global trends” <http://rosmetod.ru/files/docx/2015/08/05/22-16-44-doklad.docx>.
 3. Natural movement of the population of the Russian Federation – 2015 http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_106/Main.htm
 4. The concept of the “Federal Target Program for the Development of Education for 2016-2020” <http://government.ru/docs/18268/>.
 5. The state of crime in Russia in January 2017 https://мвд.рф/upload/site1/document_file/sostoyanie_prestupnosti_yanvar_17.pdf.
 6. Biodiversity of Orel region: biology, ecology, protection, methods of study / Comp. A.P. Tyapkina, T.B. Fedyayeva, N.N. Grankin, N.V. Vyshegorodskiykh, A.M. Ignatov. Orel: OSU, 2016. Pp. 17-21; 56-61; 61-67; 73-78; 87-91.
-
-

ДОНЦОВ В.В.

старший преподаватель, кафедра «Прикладная физическая культура», Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: donliss@yandex.ru

DONTSOV V.V.

Senior lecturer, Department of Applied Physical Education, Orel State University
E-mail: donliss@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНОМ ОРИЕНТИРОВАНИИ

THE INFLUENCE OF MOTIVATION AND ANXIETY ON THE EFFECTIVENESS OF THE COMPETITIVE ACTIVITIES IN SPORT ORIENTEERING

Актуальность данной статьи заключается в исследовании особенностей мотивации и уровня тревожности, которые оказывают влияние на показатели результативности соревновательной деятельности в спортивном ориентировании. В процессе исследования изучались мотивация достижения или избегания неудач и влияние личностной тревожности у спортсменов с разделением по категориям в зависимости от возраста и уровня квалификации. А также дальнейшая группировка по количеству человек с соответствующими признаками на каждом уровне.

Ключевые слова: мотивация, тревожность, соревновательная деятельность, спорт, спортивное ориентирование.

The relevance of this article lies in the study of specificity of motivation and anxiety which influence the effectiveness indicators of competitive activity in sport orienteering. The research studied the motivation of achievement or avoiding failure, and the influence of personal anxiety of sportsmen with the division into categories according to the age and qualification level. It also studied the further grouping by number of people with appropriate features on each level.

Keywords: motivation, anxiety, sport, sport orienteering.

Спорт – как вид профессиональной деятельности, предъявляет высокие требования не только к функциональной готовности спортсмена, но и к особенностям его психики. Одной из важнейших психологических характеристик личности, влияющих на результативность в спорте, является мотивация. Именно она и управляет поведением спортсмена, определяет направленность, организованность, активность и устойчивость его деятельности. Только от спортсмена, обладающего высоким уровнем мотивации к достижению успеха, можно ожидать максимальной самореализации в спорте.

Следует отметить, что в течение последних лет резко возросло количество работ в направлении исследования мотивации человека в различных аспектах социальной жизни. Данные исследования касаются мотивации людей в таких социальных сферах, как – спорт, образование, работа, развлечения и досуг. Многие шкалы измерения мотивации, активно разработанные в последнее время, подтверждают учет многообразия мотивационного поведения (Валлеран, Ратэль, 2002) [13]. Тем не менее, это направление исследования мотивации отмечает всю сложность определения мотивационного профиля индивида и групп людей, в этих различных сферах социальной жизни. В этом смысле, Валлеран и его коллеги предлагают уточнить понимание спортивных мотивов через иерархическую модель внутренней

и внешней мотивации (МНМЕ) (Валлеран, 2000, 2001; Валлеран, Ратэль, 2002) [11, 12].

Данная модель мотивации утверждает, что есть три формы мотивационного поведения.

Первая форма – это **внутренняя мотивация**, которая по-прежнему остается наиболее привлекательной для изучения. Она является врожденной мотивацией. Ребенок с малых лет, активен, любопытен и игрок, даже без какого-либо вознаграждения. Человек становится мотивированным только в присущем режиме, когда он занимается деятельностью свободно, просто для удовольствия и самоудовлетворения, которое она может ему предоставить. Основным подкреплением для него будет являться субъективное удовлетворение от самого процесса приближения к своей цели и её достижения. В структуре внутренней мотивации выделяется три основных категории: мотив узнавания нового, потребность в совершенствовании собственных навыков и достижении успеха, получение положительных эмоций.

Второй форме мотивационного поведения соответствует **внешняя мотивация**. Человек действует не только для удовлетворения интереса в результате деятельности, но и по инструментальным причинам (например, награды, ограничения или избегания наказания, социального одобрения). Компоненты в структуре внешней мотивации можно расположить в следующей

последовательности по степени самодетерминируемости (по убыванию): смещение цели, обостренное чувство долга, социальное одобрение.

Уровни внутренней и внешней мотивации зависят от чувства самоопределения личности в жизни. В этих двух формах мотивации теория организменной интеграции сочетает в себе демотивацию или немотивированное поведение, которое зависит от совокупного влияния внешних и внутренних факторов, уменьшающих мотивацию для занятий спортом. Это измерение отсылает в поведение, которое не является ни внешне, ни внутренне мотивированным, в том смысле, что оно не считается преднамеренными. Речь идет, например, о ситуациях, где человек чувствует себя лишенным или «загнанным в угол», сталкиваясь с проблемой достижения цели.

В данной работе мы более конкретно коснулись вопроса потребности в совершенствовании собственных навыков и достижении успеха в спорте.

Потребность в совершенствовании собственных навыков и достижении успеха можно охарактеризовать, как желание у спортсмена повышать уровень своего спортивного мастерства, увеличивать эффективность своих технико-тактических действий и стремление достичь наивысших спортивных результатов в избранном виде спорте. Во время соревнований спортсменом зачастую движет желание победы, проявление своих навыков наилучшим образом и самоутверждение за счёт этого. Данные мотивы могут быть определены как стремление выполнить определенную деятельность ради получения удовольствия от значимых достижений и реализации собственных возможностей. В спорте эта потребность может быть удовлетворена за счёт выполнения какой-то сложной тактической или технической задачи, достижения победы над сильным соперником, а также повышения уровня своего мастерства.

Данная потребность полностью подтверждается американскими учеными Д. Макклеландом и Д. Аткинсоном, одних из основоположников теории мотивации достижения успехов в различных видах трудовой деятельности. Данная теория утверждает, что люди, мотивированные на успех, определяют перед собой такие цели, достижение которых будет однозначно расценено ими как успех. Они стремятся, при любых условиях добиться успеха в своей деятельности, они смелы и активны в принятии решений, рассчитывают получить социальное одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей. Для них свойственна мобилизация всех своих ресурсов и высокая концентрация внимания на достижение поставленных целей [3].

Данные о развитии мотивации достижения в спорте подтверждают также важность социокультурной среды, включая социальный класс, уровень образования и религию. Другие факты свидетельствуют о том, что для формирования мотивации достижения важно влияние родителей. Матери, стремящиеся рано сформировать независимость у ребенка, воспитывают детей с более высоким уровнем мотивации достижения, чем матери,

ограничивающие поведение ребенка. Кроме того, первые дети в семье (мальчики) и дети, принадлежащие к более высоким социально-экономическим группам и к этническому и расовому большинству общества, также обладают высоким уровнем мотивации достижения.

Анализ других исследований, проведенных Смитом позволяет заключить, что высокий уровень мотивации достижения связан со следующими факторами:

1. Сравнительно ранние требования к достижению результатов;
2. Значительное эмоциональное поощрение достижения результата, например ласка или похвала;
3. Постановка родителями сравнительно трудных задач;
4. Благоприятное мнение родителей о компетентности ребенка;
5. Заинтересованность и участие в попытках ребенка достичь успеха.

Развитие мотивации достижения – это одна из стадий развития целостной самостоятельной личности.

Однако мотивация достижения в спорте высших достижений связана с излишним психологическим напряжением и чувством тревоги, вызванным несоответствием основных тенденций деятельности и возможностям спортсмена (В. Гошек, М. Ванек, В. Свобода, 1973). Несовпадение между уровнем притязаний и реальными возможностями спортсмена ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность [2].

Среди множества психических состояний, являющихся предметом научного исследования, особое внимание уделяется состоянию, обозначаемому на английском языке термином *anxiety*, иногда *anxiousness*. Что в переводе на русский язык – означает беспокойство/тревога. Другие его значения – «сильное желание», «тоска», «озабоченность». Первое определение наиболее близко к теме нашего исследования, поэтому в дальнейшем мы будем говорить о психическом состоянии беспокойства, тревоги [8].

Многие авторы (Маурерс, Босселмен, Д. Байрн) в своих трудах дают определение данного явления, как эмоциональное состояние с генерализованным чувством страха. Так же они утверждают, что состояние тревожности относится к области мотивации человека. Р.Мэй выделял тревогу, как «опасение, вызванное угрозой каким-то ценностям, которые человек считает важными для своего существования как личности» [10].

В эмпирических исследованиях различаются: 1) тревога ситуативная – определяет состояние индивида в текущий момент; 2) тревога как черта личности – тревожность – склонность испытывать тревогу на высоком уровне из-за реальных или воображаемых опасностей. Тревога может быть ослаблена с помощью защитных механизмов – вытеснения, замещения, рационализации, проекции и прочих [1].

Существует две основные категории тревожности: открытая – сознательно переживаемая и проявляемая

в поведении и деятельности в виде состояния тревоги; скрытая - в разной степени не осознаваемая и проявляемая либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения. Внутри этих категорий выделяются три формы открытой тревожности: 1) острая, неконтролируемая; самостоятельно справиться с ней индивид не может (встречается во всех возрастах); 2) контролируемая и компенсируемая тревожность – встречается у детей в младшем школьном и раннем юношеском периоде; отличается способностью вырабатывать достаточно эффективные способы, позволяющие справиться с тревожностью, среди них - снижение уровня тревожности, использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности; 3) культивируемая – данная форма тревожности осознается и переживается как ценное для личности качество, которое позволяет добиться желаемого (наблюдается в старшем подростковом возрасте).

Различается также адекватная тревожность, являющаяся отражением неблагополучия человека в какой-либо области и неадекватная (собственно тревожность) – в благополучных для индивида областях действительности.

Следует упомянуть, что тревога выполняет определенные функции: 1) защитная и приспособительная функция; 2) обеспечивает определенность с картиной мира и значимость своего места в нем; 3) побуждение к деятельности путем анализа своих чувств и поиска источника тревоги, вследствие чего вырабатывается активность в поисковой деятельности, а это, в свою очередь – путь к снижению тревоги.

При изучении особенностей, способствующих и препятствующих появлению у людей чувства когнитивной беспомощности, было выявлено, что при сильно выраженной мотивации достижения успехов и уверенности в том, что многое зависит от самого действующего лица, чувство беспомощности, его отрицательные следствия возникают реже, чем при наличии мотивации избегания неудач и неуверенности. Более всего поддаются такому чувству люди, которые слишком поспешно и неоправданно часто объясняют свои неудачи отсутствием у них необходимых способностей и имеют заниженную самооценку. Необходимо различать «тревожность» как психическое состояние и как более или менее устойчивую черту характера.

Однако, в решении проблемы определения места «тревожности» в структуре и формировании личности остается много неясного. Когда ставится вопрос о роли «тревожности» в формировании личности, многие авторы склонны рассматривать «тревожность» весьма односторонне, как показатель неприспособленности человека к среде. Однако, например Р. Мэй, который (как и Фрейд) различал нормальную и невротическую тревогу, считает, что чувство страха и тревоги во многих случаях являются движущей силой поведения. А так же, что нормальная тревога – конструктивна. Тревога имеет от-

рицательное значение именно в тех случаях, когда она неадекватна объектам и ситуациям, и имеет формы, которые свидетельствуют о потере самоконтроля и плохо изживаются [10].

Таким образом, можно заключить, что на сегодняшний день проблема тревожности и мотивации достижения успеха и избегания неудач относительно хорошо исследованы. В то же время данная проблема в спортивном аспекте недостаточно исследована, хотя и представляет несомненный интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане.

Мы предполагаем, что в процессе опытно-экспериментальной работы наша гипотеза получит достоверное подтверждение того, что существует связь между личностной тревожностью и мотивацией достижения успехов и избегания неудач у спортсменов-ориентировщиков различной квалификации и возраста, которая в свою очередь влияет на результативность соревновательной деятельности в спортивном ориентировании. Гипотеза выдвинута на основании теории одного из наиболее известных исследователей тревожности К. Спилбергера, в которой показаны основные социально-психологические факторы, влияющие на состояние тревожности у человека, на результаты его деятельности. Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности, определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуативной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом передается в кору больших полушарий головного мозга человека, воздействуя на функциональное состояние и как итог на результативность соревновательной деятельности. В выборку вошли респонденты – спортсмены-ориентировщики: 5МС, 10 КМС, 20 имеющие 1-2разряды(табл.1).

Таблица 1.

Результаты исследования мотивации достижения или избегания неудач и личностной тревожности с разбивкой по уровням и группировкой по количеству человек с соответствующими признаками в каждом уровне

Уровень мотивации	Низкий уровень (9-11)	Средний уровень (15-18)	Оптимальный уровень (20-24)	Предельный уровень (24 и >)
Элита	-	2	6	1
Ветераны	-	2	2	-
Юниоры	-	1	8	2
Юноши	-	1	5	1
Мальчики	-	1	2	1

Для диагностики мотивации успеха или боязни неудачи использовалась «Шкала мотивационно-го состояния(ШМС)» В.Ф. Сопова, для диагностики

уровня личностной тревожности использована «Шкала реактивной тревоги (ШРТ)» К. Спилберга [6]. Взаимозависимость тревоги и мотивации позволяет предложить оригинальный метод интерпретации психофизиологического состояния через графическое отображение зависимости тревоги от уровня мотивации, в основе которого лежит принцип зоны оптимального реагирования. Точки пересечения перпендикуляров от точек результатов мотивации и тревоги попадают в квадрат, соответствующий типу психического компонента состояния испытуемого (рис. 1).

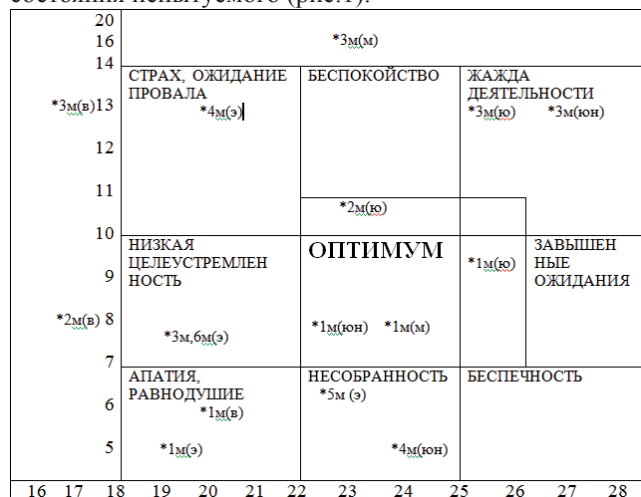


Рис. 1. Результаты исследования мотивации достижения или избегания неудач и личностной тревожности с разбивкой по группам и возрастам (элита – э; ветераны – в; юноши – юн; юниоры – ю; мальчики – м).

Рассмотренные факты показывают, что прямой взаимосвязи между мотивацией и тревожностью в данной выборке нет. Однако в проведенном исследовании прослеживаются следующие факты, на которые необходимо обратить внимание.

У спортсменов – лидеров группы «Элита» наблюдается высокий уровень мотивации достижения при низкой тревожности. Это объясняется тем, что данные спортсмены имеют опыт выступления на соревнованиях различного ранга, обладают широким спектром контрмер для снижения тревожности или борьбы с ней. Мотивация на стадии высшего спортивного мастерства стабильна. Элитные спортсмены способны адекватнее оценивать свои возможности, успехи и неудачи (рис. 2).



Рис. 2. Уровень мотивации и тревожности у спортсменов группы «Элита».

В группе спортсменов «Ветераны» только у лидеров наблюдается высокий уровень мотивации при низком уровне тревожности, призеры же обладают низким уровнем мотивации при высоком уровне тревожности.

Можно предположить, что данные спортсмены, согласно теории В.Ф. Сопова, или находятся в глубоком конфликте с тренером, или усомнились в методике своей тренировки, или же потеряли шансы на попадание в команду или на достижение целей. Причиной низкого уровня мотивации достижения и высокого уровня тревожности у спортсменов данной группы могла стать мотивация стадии завершения спортивной карьеры. Мотивация на данной стадии неустойчива, как и в начале спортивного пути: с одной стороны, возникает естественное желание закончить активное занятие спортом, а с другой – организм еще требует активности и человеку не хочется менять привычный образ жизни. Мотивами являются: психологическая усталость и пресыщение; состояние здоровья; желание уйти непобежденным; конкуренция со стороны более молодых спортсменов; семейные обстоятельства (рис. 3).

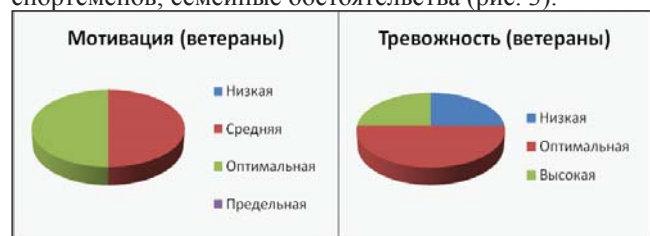


Рис. 3. Уровень мотивации и тревожности у спортсменов группы «Ветераны».

В группе «Юниоров» наблюдается схожесть с положениями теорий Дж. Аткинсона, Д. МакКлелланда, Х. Хекхаузена [3,9]. Несмотря на то, что в одном из положений теорий говорится о том, что стремление к успеху преобладает у низко тревожных индивидов, из результатов исследования данной выборки следует, что максимальные показатели мотивации достижения успеха и тенденция мотивации на успех наблюдаются при высоких показателях личностной тревожности. В основе активности респондентов лежит потребность в достижении успеха, а также ответственность, инициативность, настойчивость в достижении цели, целеустремленность; при этом отмечаются такие особенности личности как предрасположенность к тревоге и тенденция воспринимать достаточно широкий спектр ситуаций как угрожающие. Для них свойственна выраженная боязнь поражений, общественного порицания, эмоциональная неустойчивость на соревнованиях. Стремления к мотивации достижения при высоком уровне тревожности могут быть объяснены тем, что лицам, имеющим высокую тревожность, необходимы значимые результаты достижений в деятельности для уменьшения уровня личностной тревожности. В работе с данными спортсменами важная роль отводится тренеру, который в свою очередь должен усилить ориентацию на положительные личностные достижения, уделять больше времени разбору ошибок и т.д. (рис. 4).

Результаты, показанные в группах «Мальчики», «Юноши» доказывает положение закона Йеркса-Додсона, который можно сформулировать следующим образом, «что существует определенный **оптимум** (оптимальный уровень) мотивации, при котором деятельность

выполняется лучше всего» (для данного человека, в конкретной ситуации) [4]. Последующее увеличение уровня мотивации приведет не к улучшению, а к ухудшению эффективности деятельности. Таким образом, завышенный уровень мотивации не всегда является наилучшим. Существует определенная грань, за которой дальнейшее увеличение мотивации приводит к ухудшению результатов (рис. 5).

Следует отметить, что представленная в данном исследовании выборка, не может служить базой для обобщения о данной проблеме в целом, как для отдельного вида спорта, так и для спорта в целом. Однако можно сказать, что преодоление тревожности у спортсменов, прежде всего, связано с развитием нравственно-волевых качеств, формированием адекватной самооценки, уверенности в себе, мотивации достижения успеха.

Данная статья может быть полезна для спортсменов-ориентировщиков, практикующим тренерам, а также широкому кругу читателей, интересующихся вопросом улучшения методики спортивной тренировки.



Рис. 4. Уровень мотивации и тревожности у спортсменов группы «Юниоры».

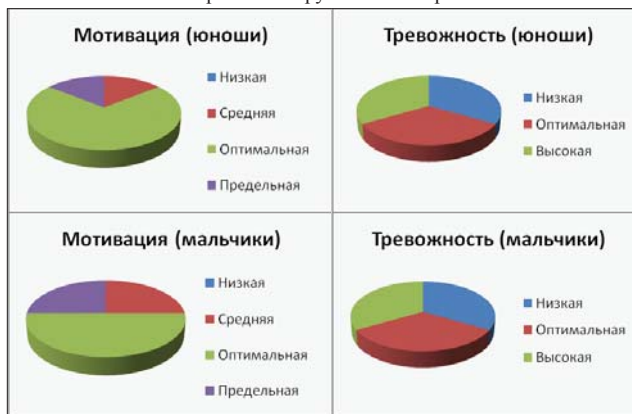


Рис. 5. Уровень мотивации и тревожности у спортсменов группы «Юноши» и «Мальчики».

Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика, Минск, 2001. 975 с.
2. Гошек В., М. Ванек Б. Свобода. Успех как мотивационный фактор спортивной деятельности // Психология и современный спорт. М.: ФиС, 1973
3. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб.: Питер. 2007. 665 с.
4. Оптимум мотивации. Экспериментальная психология /под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. Москва : Прогресс, 1975. Вып. 5. С. 119-125.
5. Психологическая диагностика. Под ред. Акимовой М.К., Гуревича К.М., Изд-во «Питер», 2003. 650 с.
6. Сопов В.Ф Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. Москва. 2010. 120 с.
7. Стресс и тревога в спорте. Сост. Ю.Ханин, М.: Физкультура и спорт, 1983.-198 с.
8. Фрэнкин Р. Мотивация поведения, Изд-во «Питер», 2003. 650 с.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
10. Хрестоматия. Тревога и тревожность. Под ред. Астапова В.М., изд-во Питер, 2001. 247 с.
11. Vallerand R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determined theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
12. Vallerand R J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.263-319).Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Vallerand R.J., & Ratelle C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. Deci & R. Ryan (Eds), *Handbook of Self-Determination* (pp.37-63). Rochester, NY: TheUniversity of Rochester Press.

References

1. Golovin S.Yu. Psychologist-practitioner's dictionary, Minsk, 2001, 975p.
2. Goshek V., Vanek M., Svoboda B. Success as a motivational factor of sport activities // Psychology and modern sport, Moscow, FiS Publ., 1973.
3. McClelland D. Human motivation, St. Petersburg, Piter Publ., 2007, 665p.
4. Optimum of motivation. Experimental psychology, under the editorship of Fress P., Piazhe Zh., Moscow, Progress Publ., vol. 5, 1975, pp. 119-125.
5. Psychological diagnostics, under the editorship of Akimova M.K., Gurevich K.M., Piter Publ., 2003, 650p.
6. Sopov V.F. Theory and methodology of psychological preparation in modern sport, Moscow, 2010, 120p.
7. Khanin Yu. Stress and anxiety in sport. Physical Education and sport, Moscow, 1983, 198p.
8. Frenkin R. Motivation of behavior, Piter Publ., 2003, 650p.
9. Heckhausen H. Psychology of achievement motivation, St. Petersburg, Rech' Publ., 2001, 240p.
10. Chrestomathy. Worry and anxiety, under the editorship of Astapova V.M., Piter Publ., 2001, 247p.
11. Vallerand R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determined theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11, 312-318.
12. Vallerand R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.263-319).Champaign, IL: Human Kinetics.
13. Vallerand R.J., & Ratelle C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. Deci & R. Ryan (Eds), *Handbook of Self-Determination* (pp.37-63). Rochester, NY: TheUniversity of Rochester Press.

ЗАСЛАВСКАЯ О.В.

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики профессионального образования, Тульский государственный университет
E-mail: ovzaslav@yandex

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

ZASLAVSKAYA O.V.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Department of Theory and Methods of Professional Education, Tula State University
E-mail: ovzaslav@yandex

ZHARKIH N.G.

Candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Social Psychology and Acmeology, Orel State University
E-mail: natalya_zharkih@list.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТРАКТОВКИ И ГИПОТЕЗЫ

PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE TEACHER: INTERPRETATIONS AND HYPOTHESES

Модернизация Российского образования актуализировала проблему повышения качества профессиональной подготовки педагогов, которая должна быть направлена прежде всего на формирование профессиональной (или педагогической) личности педагога. В статье обосновывается понятие «профессиональная (или педагогическая) личность педагога» как новый педагогический феномен, который исследуется с позиции сущности, содержания и достижения принципиально важных целей и лично значимых смыслов педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная личность педагога, педагогическая личность, личность учителя, профессионализм личности, профессиональное мировоззрение, профессиональные позиции

Modernization of the Russian education has actualized the problem of improving the quality of vocational training of teachers, which should be aimed primarily at the formation of a professional (or pedagogical) personality of the teacher. The article substantiates the concept of «professional (or pedagogical) personality of the teacher» as a new pedagogical phenomenon that is explored from the perspective of essence, content and achievement of fundamentally important goals and personally significant meanings of pedagogical activity.

Keywords: professional personality of a teacher, pedagogical personality, teacher's personality, professionalism of a person, professional worldview, professional positions.

В последние годы в системе высшего образования актуализирован вопрос о повышении качества профессиональной подготовки педагогов. Анализ практики трудоустройства выпускников педагогических учебных заведений показывает, что адаптация многих из них и результативность их педагогической деятельности нуждаются в поиске новых более эффективных моделей обучения, ориентированных не только на развитие профессиональных компетенций, а прежде всего на формирование профессиональной (или педагогической) личности педагога.

Понятие «профессиональная личность педагога» требует глубокого размышления и анализа. В последнее время в различных науках появились такие понятия, как «языковая личность», «экономическая личность», и каждое из них характеризует не столько внешние проявления человека, сколько, условно говоря, его внутреннее устройство, структуру и содержание этого устройства, его компонентный состав, наличие которого обеспечивает человеку устойчивость и успешность в решении тех или иных вопросов профессионального быта и профессионального бытия.

По аналогии с вышеперечисленным введём понятие «педагогическая личность». Исследования «внутреннего устройства» педагогической личности на сегодняшний день или не существует, или они сводятся к созданию системы всё новых и новых *требований к его деятельности*. Другими словами, эти исследования направлены на то, чтобы научить учителя «как делать» (именно умение «правильно делать» почему-то называется профессиональной квалификацией), в то время как гораздо важнее, на наш взгляд, показать ему «куда думать». Личность, как известно, начинается с умения самостоятельно мыслить, вырабатывать принципы и следовать им в деятельности, осознавать свои мотивы и потребности, выбирать и опробовать собственные модели поведения. Личность, в отличие от человека как такового, трудно сделать объектом манипуляций, с какими бы добрыми намерениями они не осуществлялись, и жёсткие требования предъявлять к ней и просто, и порой бессмысленно.

Профессиональная личность педагога (педагогическая личность) – это качественное новообразование, возникающее у педагога в результате освоения им за-

кономерностей педагогического процесса, его внутренней логики и причинно-следственных зависимостей, это результат опыта и творчества, профессионального общения и профессиональной рефлексии, профессионального поиска и анализа достигнутого.

Выдающийся русский педагог-философ С.И. Гессен ещё в начале прошлого века так определил смысл и цель образования: «Задача всякого образования, – пишет Гессен, – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного» [2, с.33]. Перефразируя слова учёного, скажем, задача подготовки современного педагога состоит в превращении «природного» учителя – в культурного. Заметим, что среди людей на самом деле много «природных» учителей: это натуры активные, с лидерскими задатками и амбициями, творческие, артистичные, чувствительные и эмпатичные. Часто они выбирают педагогическое дело как профессию. Но важно понимать, что вовсе не они обеспечивают поступательное развитие педагогического процесса.

Как известно, критерии успешности деятельности интегрируются и структурируются в соответствии с психологической концепцией, разработанной отечественными психологами, например, С.Л. Рубинштейном и др. Согласно данной концепции труд педагога есть сложнейшая психическая реальность, представленная в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных факторов: педагогическая деятельность, личностный потенциал педагога и психолого-педагогическое общение. Эти три пространства определяют развитие личности участника взаимодействия в образовательном процессе, его социализацию, что, в конечном счете, влияет на успешность самого педагога. Практика показывает, что в труде педагога эти факторы взаимосвязаны, но при этом они не накладываются друг на друга, а вступают в сложные диалектические отношения и в процессе его профессиональной деятельности выступают то как предпосылка, то как результат обучения, развития и воспитания.

Изучение федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по подготовке педагогических кадров показало его направленность на формирование у выпускников общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для решения разнообразных профессиональных задач в педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности. Причем анализируя их содержание, можно прийти к выводу, что они представляют собой совокупность требований, предъявляемых прежде всего к реализации эффективной профессиональной педагогической деятельности и общения с различными субъектами образовательного процесса. Безусловно, неоспоримой является взаимосвязь личностного и деятельностного планов в развитии человека, раскрытая в трудах известных психологов С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева и др., согласно которой «деятельность всегда носит продук-

тивный характер, т.е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т.д.» [9, с. 74]. Следуя этой точке зрения, можно утверждать, что, формирование профессиональных знаний, умений и обучение технологиям эффективной организации педагогической деятельности, бесспорно, будет обогащать личность педагога в целом и совершенствовать ее в плане развития профессионально важных личностных качеств. По нашему мнению, это является необходимым, но далеко не достаточным для формирования профессиональной личности педагога, которой необходимо осуществлять эффективную профессиональную деятельность в условиях модернизации российского образования в XXI в.

Обратимся к другому документу, регламентирующему Российское образование, – «Профессиональный стандарт педагога». Он предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности, для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, для планирования карьеры, формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования. Согласно проекту стандарта, педагог должен использовать специальные подходы к обучению и воспитанию, для того чтобы включить в образовательный процесс любых учеников: со специальными потребностями в образовании, одарённых, с ограниченными возможностями здоровья, для которых русский язык не является родным и других. Педагог обязан эффективно управлять классами – вовлекать учеников в процесс обучения и воспитания, мотивируя их учебно-познавательную деятельность, ставить воспитательные цели, способствующие личностному развитию, независимо от происхождения, способностей и характера.

Педагогу вменяется в обязанность умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и в социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и прочее.

Предполагается также поддержка учителем развития коммуникативной компетентности обучающихся, формирования системы регуляции ими своего поведения и деятельности, освоения и смены видов ведущей деятельности, формирования детско-взрослых сообществ, становления картины мира, работа с родителями, семьёй, местным сообществом.

Стандартом предусматривается введение региональной и школьной компоненты, учитывающей как региональные особенности (преобладание сельских школ, работа учителя в мегаполисе, моноэтнический или полиэтнический состав учащихся и т.п.), так и специфику реализуемых в школе образовательных программ (математический лицей, инклюзивная школа и др.). Наполнение региональной и школьной компоненты

профессионального стандарта педагога потребует творческих усилий учителей и других педагогов, администраторов, родительской общественности, экспертного сообщества.

Стандарт выдвигает требования к личностным качествам учителя, «неотделимым от его профессиональных компетенций, таким как готовность учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей, особенностей развития, ограниченных возможностей».

Таким образом, требования к педагогу, предусмотренные проектом стандарта, слишком широки, и в большинстве своем они выступают как жесткий императив. Для того, чтобы соответствовать всем требованиям и быть успешным, он должен выступать одновременно в нескольких ипостасях, реализовывая различные функции: выступать и организатором, и предметником, и воспитателем, и разработчиком программ и т.д. Очевидно, что это становится возможным только при условии целенаправленного формирования профессиональной (или педагогической) личности учителя как носителя творческой профессиональной идеи, как специалиста со своим пространством профессиональной свободы и профессиональной ответственности. Данное понятие требует глубокого осмысления и анализа.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что педагог как субъект профессиональной деятельности активно изучается многими исследователями. Для его описания в науке оперируют двумя понятиями: «личность педагога» и «профессионализм педагога», которые, по нашему мнению, имеют много общего. В целом понятие «личность педагога» раскрывается через систему профессионально-значимых качеств, которые развились благодаря природным способностям, либо сформированы вследствие обучения и воспитания, либо выработаны в результате профессиональной деятельности.

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. Это позволило прежде всего представить общую структуру субъектных свойств педагога.

Н.В. Кузьмина в структуре личности учителя предлагает выделять: 1) тип направленности, 2) уровень способностей, 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая компетентность, социально-психологическая компетентность, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность [8].

А.К. Маркова субъектные свойства педагога описывает двумя блоками характеристик: 1) объективные характеристики (профессиональные, психологические, педагогические знания и профессиональные умения). Здесь автор подробно анализирует мотивацию личности

педагога, останавливаясь на направленности и ее видах; свойства личности, среди которых педагогические способности, характер и его черты, психические процессы и состояния личности; интегральные характеристики личности, к которым относит педагогические самосознание (Я-концепция педагога), индивидуальный стиль деятельности и общения, творческий потенциал педагога. Также А.К. Маркова выделяет девять групп педагогических умений, которые соотносит с выделенными ею пятью сторонами труда учителя: его деятельность, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников; 2) субъективные характеристики (профессиональные, психологические позиции и установки, личностные особенности). Здесь автором обозначена типология профессиональных позиций учителя и приводится список профессионально-психологических особенностей (качеств), обеспечивающих овладение учителем профессиональными знаниями и умениями, среди которых развитый интерес к другому человеку, уважение к его неповторимости; понимание учителем своего права на самобытность и индивидуальность, стремление к индивидуальному стилю работы; наличие целостной Я-концепции и адекватной самооценки, способной противостоять необъективной внешней оценке труда учителя, обеспечить его профессиональную устойчивость, мотивацию и стремление к овладению высокими образцами труда и педагогическим мастерством; мотивация и стремление к творчеству как пути развития личности, т.е. реализация себя не только в предметном и коммуникативном, но и в личностном творчестве. Кроме того, достоинством подхода А.К. Марковой является то, что она по-новому трактует профессиональную компетентность педагога, предлагает соотносить все ее характеристики с тремя сторонами труда учителя: с его технологией – собственно-педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя [10].

Л.М. Митина разработала модель личности учителя в контексте той же схемы «деятельность-общение-личность», которая включает пять профессионально-значимых качеств, определяющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой): 1) проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление); 2) рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность) [12].

И.А. Зимняя обобщила существующие представления о структуре субъектных «свойств» (качеств, характеристик, факторов) и предложила в качестве основополагающих рассматривать следующие: 1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъективной роли, выступающие в качестве задатков (В.Д. Небылицын, В.С. Мерлин); 2) способности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноволин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Н.А. Аминов и др.); 3) направленность и другие личностные свойства (профессионально-педагогические

качества личности А.К. Маркова, Л.М. Митина, направленность педагога Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин, профессиональное самосознание А.К. Маркова, подход И.А. Зимней к описанию личностных качеств педагога); 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения (профессиональная компетентность в узком смысле) [6].

Еще одним понятием, представляющим интерес в связи с изучением категории профессиональной личности, является понятие профессионализма личности, которое рассматривается большинством ученых как часть наиболее общего понятия «профессионализм». Анализ литературы убедительно показал, что здесь также можно зафиксировать различные позиции авторов относительно понимания сущности, структуры и содержания профессионализма личности педагога, которые условно можно разделить на 4 группы:

1. Профессионализм личности как психологический феномен раскрывается через такие составляющие, как личность педагога, его свойства и качества (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Бодалев, Л.М. Митина, С.А. Дружилов, О.Г. Красношлыкова и др.).

Сюда относятся исследования, в которых личностные и профессиональные качества и характеристики педагога рассматриваются как фактор, как предпосылка и необходимое условие эффективной профессиональной деятельности педагога, его профессионализма. При рассмотрении качеств педагога как субъекта профессиональной деятельности исследователи как бы разграничивают профессионально-педагогические качества, которые могут быть близки к способностям, и собственно личностные. Также авторами убедительно показана определяющая роль направленности личности в структуре личности педагога, которую они рассматривают как личностные свойства педагога, как способности, как индивидуально-психологические качества личности, как интерес, склонность и потребность в педагогической деятельности, в непрерывном самосовершенствовании.

2. Профессионализм личности анализируется через деятельность педагога (Н.С. Пряжников, Е.А. Климов и др.).

К этой группе можно отнести большинство исследований психологии труда по проблеме профессионального становления специалиста. В них основное внимание уделяет психологическим критериям и уровням профессионализма, закономерностям его формирования, изучению влияния на профессионально значимые качества возрастных изменений психики и организма, выявлению причин деградации профессионально значимых качеств. Характерной особенностью изучения профессионализма в рамках психологии труда является изучение прежде всего его деятельностного аспекта. При этом, как отмечают А.А. Деркач и В.Г. Зыскин, личность и ее развитие оставались на заднем плане.

3. Профессионализм личности трактуется как компетентность и педагогическое мастерство

(Ф.Н. Гоноболин, С.Г. Вершловский, В.А. Крутецкий и др.)

Большинство авторов в рассмотрении феномена «педагогическое мастерство» делают акцент на технологической составляющей педагогической деятельности, которая наряду с другими составляющими способствует ее эффективности.

4. Профессионализм личности педагога рассматривается как профессиональная квалификация и компетенции (А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др.)

Профессиональная компетентность педагога рассматривается как система теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует профессионализм педагога. Изучаются отдельные виды профессиональной компетентности педагога – «социально-педагогическая», «методическая», «психологическая», «коммуникативная», «ауто-психологическая», – определяющие специфику профессионализма личности. Многие западные ученые обеспечивают широкую реализацию концепций ключевых квалификаций и компетенций. В рамках отечественной психологии профессионального образования разработан примерный состав ключевых квалификаций и компетенций педагога профессиональной школы, среди которых особо выделяются социально-культурная, когнитивно-дидактическая, психолого-педагогическая, специальная [5, с. 464]. В зарубежных исследованиях разрабатывается модель «компетентности работника», в которой упор делается на ту часть спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так американский психолог К. Доуле считает важнейшим компонентом квалификации способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда. Э. Шорт определяет квалифицированного работника через владение знаниями основ наук и умениями с ними связанными. Он должен владеть навыками выполнения профессиональных ролей, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер деятельности, навыками межличностного общения. Как видно, в зарубежных исследованиях акцент смещен на практическую сторону профессиональной компетентности.

5. Профессионализм личности описывается в терминах акмеологии – развития профессионала, достижения вершин.

Проблема личностно-профессионального развития с психологических и акмеологических позиций в работах Б.Г. Ананьева, В.А. Бодрова, Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеера, В.Н. Леонтьева, Л.В. Абдалиной и др.

Так, Л.М. Митина является автором концепции профессионального развития учителя, в которую, опираясь на положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни, она включила две модели: модель адаптивного поведения и модели профессионального развития. Она отмечает, что профессиональное развитие учителя – это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально-значимых личностных

качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [11].

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова полагают, что основу концепции развития профессионала составляют акмеологические представления о сущности таких категорий как профессионал, профессионализм личности и личностно-профессиональное развитие. Профессионал, по определению авторов, – это субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими профессиональными показателями. «Для зрелой личности человека труда свойственна возрастающая тенденция к индивидуализации процесса профессионализации: неповторимый профессиональный опыт каждого отдельного человека создает индивидуально своеобразное сочетание освоенных профессиональных задач, накопленных профессиональных знаний и умений, сформировавшихся качеств личности» [3].

А.А. Деркач разработал акмеологическую концепцию развития профессионала, выделяя следующие подсистемы, подлежащие развитию: профессионализма деятельности, профессионализма личности, нормативности деятельности и поведения, формирования продуктивной Я-концепции [4].

Л.В. Абдалина вводит понятие «акмеологическая готовность» и трактует профессионализм личности педагога как качественную характеристику его личности как субъекта жизнедеятельности, обусловленную акмеологической готовностью и проявляющуюся в продуктивной самореализации педагога. Она разработала структуру и содержание профессионализма педагога, представленную следующими компонентами: профессиональная компетентность, ценностные ориентации, инновационность, субъектность, самореализация, а также обосновала психолого-акмеологическую модель развития профессионализма педагога [1].

Таким образом, представленный краткий обзор основных научных исследований убедительно показывает, что данная проблема является предметом пристального внимания научного сообщества. Полученные данные, бесспорно, вносят существенный вклад в изучение проблемы педагога как субъекта эффективной профессионально-педагогической деятельности, однако характеризуют в первую очередь, условно говоря, его внешние проявления. С нашей точки зрения, они представляют собой перечень профессионально-важных качеств, выступающий как набор требований к педагогу, который ориентирует его в освоении содержания деятельности.

При этом исследований, затрагивающих внутреннюю сущность педагога «культурного», ее структуру, содержание, компонентный состав, сформированность которого обеспечит современному учителю устойчивость и успешность в решении профессиональных вопросов, явно недостаточно. Культурный учитель – это педагогическая личность, и результат его деятельности

– конкретный профессиональный результат: разносторонне развитая личность ребёнка-ученика, его опыт, его культура, его ценности, его готовность к преобразованию своей жизни и обустройству своей судьбы.

Ориентация на формирование профессиональной личности педагога меняет структуру подготовки будущих учителей, векторы развития и совершенствования системы повышения профессиональной квалификации педагога. Важным становится *мировоззренческий*, а не конкретно методический, компонент содержания педагогического образования, другое значение придаётся *самообразованию* через профессиональное общение, *опыт* лучших рассматривается не как образец для подражания и «передачи», а как модель правильного «думания» и *отражение профессиональной позиции*.

Что меняет в повседневной работе учителя сформированная в нём педагогическая личность?

- во-первых, учитель становится способен к профессиональной самоидентификации и внутренней установке на осознание себя не мамой, наставником, пастырем, другом, но Учителем;

- во-вторых, можно говорить, что наличие у учителя педагогической личности обеспечивает ему другой уровень профессиональной безопасности. Отсутствие ощущения профессиональной безопасности купирует творчество и инициативность, делает учителя скучно осторожным и печально осмотрительным. Развитое педагогическое мышление позволяет точно выбирать пути решения производственной задачи и, что ещё важнее, укрепляет в учителе готовность защищать пространство своей профессиональной свободы: свой методический выбор, свой стиль деятельности, свою модель взаимоотношения с детьми и коллегами и пр.;

- во-третьих, педагогическая личность – это защита от профессионального выгорания. Психологи скажут, что проблема «выгорания» сложнее, чем может показаться на поверхностный взгляд, но можно уверенно предположить, что, «работая» педагогической личностью, можно сберечь себя как успешного профессионала на долгие годы;

- в-четвёртых, коллектив, состоящий из «педагогических личностей» – это подлинно творческое сообщество, способное продуктивно, разумно и экономно с точки зрения затраченных усилий решать самые сложные проблемы развития образовательного учреждения, укрепления его статуса в социуме и т.д.

Профессия занимает огромное место в жизни учителя. Поэтому на такой большой «территории» так важно быть счастливым, успешным, общественно признанным. Очевидно, что счастливым из нас будет тот, кто свободен в профессиональном выборе, самостоятелен в решении осознанных профессиональных проблем, независим от пагуб внешних влияний, зачастую неквалифицированных и непрофессиональных, успешен в достижении принципиально важных целей и личностно значимых смыслов деятельности, т.е. тот, кого мы назвали Педагогической Личностью.

Библиографический список

1. *Абдалина Л.В.* Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога. Автореф. дисс. ... докт. псих. наук. Тамбов, 2008. 50 с.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа - Пресс, 1995. 448 с.
3. *Деркач А.А.* Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л. Е. Орбан. М.: Изд-во РАГС, 1995. 206 с.
4. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480с.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. 480 с.
7. *Колесникова И.А., Титова Е.В.* Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.
8. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2005. 352 с.
10. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
11. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
12. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Изд-во: «Дело», 1994. 216 с.

References

1. *Abdalina L.V.* Psychological and acmeological model of teacher's professionalism development. Author's abstract. Diss. ... Doct. In Psychology. Sciences. Tambov, 2008. 50 p.
 2. *Hesse S.I.* Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy. Moscow: School - Press, 1995. 448 p.
 3. *Derkach A.A.* Acmeologybases of formation of psychological and professional maturity of the person / AA Derkach, LE Orban. Moscow: Publishing House RAGS, 1995. 206 p.
 4. *Derkach A.A.* Acmeologybases of development of the professional. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NGO «MODEC», 2004. 752 p.
 5. *Seer E.F.* Psychology of vocational education: Textbook. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house of the NGO «MODEC», 2003. 480 p.
 6. *Zimnaya I.A.* Pedagogical psychology: Textbook. Rostov n / D .: Publishing house "Phoenix", 1997. 480 p.
 7. *Kolesnikova I.A., Titova E.V.* Pedagogical praxeology: Proc. Allowance for stud. Supreme. Ped. Training. Institutions. Moscow: Publishing Center «Academy», 2005. 256 p.
 8. *Kuzmina N.V.* The professionalism of the teacher's personality and the master of industrial training. - Moscow: Higher School, 1990. 119 p.
 9. *Leontiev A.N.* Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Academy, 2005. 352 p.
 10. *Markova A.K.* Psychology of teacher's work. Moscow: Education, 1993. 192 pp.
 11. *Mitina L.M.* Psychology of professional development of the teacher. Moscow: Flint, 1998. 200 p.
 12. *Mitina L.M.* Teacher as a person and a professional. Moscow: Publishing: «Delo», 1994. 216 p.
-

ЗЕЛЕНИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра лингвистики и перевода, Тульский государственный университет
E-mail: Zeleninagold@yandex.ru

ZELENINA E.V.

Candidate of Pedagogics, associate professor, Department of Linguistics and Translation, Tula State University
E-mail: Zeleninagold@yandex.ru

ЛЕКЦИЯ С ИНТЕРАКТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ

LECTURE WITH AN INTERACTIVE COMPONENT

Статья посвящена поиску новых подходов к организации современной университетской лекции. Прослеживая историю становления лекции как ведущей формы организации обучения в высшей школе с начала развития первых европейских университетов, автор подчеркивает ее широкие возможности для интеграции дополнительных компонентов, способствующих интенсификации формирования компетенций. Иллюстрацией высокого потенциала лекции служит разработанная автором модель проектирования лекции с интерактивным компонентом, активизирующей учебную деятельность обучающегося путем погружения в контекст реальной профессиональной ситуации. Автором раскрываются научно-методические особенности разработки данной формы лекционного занятия, описываются интерактивные виды учебной работы, включая конкурсы проектов, мини-кейсы, постановки-драматизации. Предлагается пример сегментирования лекции на традиционный и интерактивный компоненты.

Ключевые слова: лекция, интерактивные технологии, сегментирование, модель, рефлексия, кейс-метод, постановка-драматизация, конкурс проектов.

The article focuses on the search of new approaches to organizing the modern university lecture. Tracing the history of the lecture becoming the leading teaching form in higher education from the time of the first European universities' emergence, the author emphasizes the lecture's great potential for integrating components that can intensify the process of competence formation. This thesis is illustrated by the author's model of designing the lecture with an interactive component intended to enhance students' learning activity by creating professional-like contexts and situations. The author reveals scientific and methodological aspects of organizing this kind of lectures, describes interactive learning activities, including competition of projects, mini cases and dramatizations, as well as gives an example of lecture segmentation into the traditional and interactive components.

Keywords: lecture, interactive technologies, segmentation, model, reflexion, case method, dramatization, competition of projects.

В настоящее время лекция является одним из наиболее распространенных в условиях высшей школы дидактических инструментов трансляции профессионального опыта, специальных научных знаний.

История становления лекции как ведущей формы организации обучения в высшей школе неразрывно связана с развитием первых европейских университетов.

Уже на ранних этапах Средневековья требования к лекции предъявлялись очень высокие. Доминиканский монах, богослов, энциклопедист, философ и педагог Винсент из Бове (фр. Vincent de Beauvais; 1190-1264, Бове, Франция) в своих трудах таким образом характеризует лекцию: «От лекции требуются четыре вещи: она должна быть ясной, краткой, по существу, легкой для восприятия на слух, хорошо спланированной и гармоничной» (перевод автора статьи) [24]. Под ясностью подразумевалась ориентированность на аудиторию: лекция должна быть понятна всем и не вызывать вопросов по содержанию. Краткость предполагала отсутствие отступлений от темы, «растекания мыслей по древу».

Однако это требование, по мнению Винсента из Бове, необходимо было соблюдать в меру, иначе учащиеся могут потерять интерес к происходящему. Внимание учащихся необходимо было удерживать с помощью увлекательных лекций. Гармонии следовало достигать логичностью изложения, ни одно из предложений не должно было произноситься слишком быстро. Эти разнообразные требования указывают на изначальную комплексность и многомерность лекции как формы организации обучения.

Этимология слова «лекция» восходит к латинскому слову «lectio» – чтение. Первые университетские лекции строились в строгом соответствии с первоначальным пониманием этого метода изложения материала: в основе лекции всегда был учебник или справочник, чтение отрывка из которого лектор сопровождал своими разъяснениями и комментариями, свободной дискуссии со студентами на тему лекции не предполагалось.

Как отмечает датский профессор Олаф Педерсен в своем труде «The First Universities: Studium Generale and

the Origins of University Education in Europe» («Первые университеты: Studium Generale и происхождение университетского образования в Европе»), во времена первых университетов книги были большой редкостью, практически роскошью [24]. Поэтому посещение лекций и ведение конспектов было для студентов во многих случаях единственным способом познакомиться с содержанием великих трудов в области науки, искусства, литературы, религии и философии.

Согласно американскому историку Джону Уизли Болдуину, в университетах периода Классического Средневековья можно выделить два основных типа лекций: ordinary lectures («обычные» лекции) и extraordinary / cursory lectures («курсорные/ознакомительные» лекции) [22]. Так называемые «обычные» лекции читались высококвалифицированными профессорами на материале основных учебных текстов дисциплины и, как правило, проводились в утренние часы. Курсорные лекции читались после обеда бакалаврами и служили дополнением к материалам, изложенным в рамках «обычных» лекций.

Об общей структуре средневековой лекции можно судить по структуре лекции Одофредуса, известного профессора римского права в средневековой Италии, преподававшего в Болонском университете в 13 в. [22]. Краткие устные обобщения изучаемого материала, предлагаемые преподавателем в начале лекции, сменялись полными и развернутыми объяснениями текстов законов, за которыми следовали комментарии лектора, повторение содержания уже изученного в течение лекции и разрешение очевидных противоречий.

Как видно из приведенных выше примеров, на средневековых лекциях преобладала монологическая форма подачи учебного материала, а обучающимся отводилась пассивная роль слушателей.

Однако уже в Средние века педагоги и ученые задаются вопросами повышения эффективности процесса обучения, и лекция становится платформой для педагогических экспериментов.

Так, в Парижском университете на факультете гуманитарных наук в 1355 году в качестве своеобразного эксперимента студенты, изучающие философию, были разделены на две группы, в каждой из которых применялись разные стили чтения лекций [24]. В первой группе преподаватели произносили речи со скоростью, которая позволяла студентам понять сказанное, но не позволяла записывать их дословно. Во второй группе лекторы произносили текст слишком медленно, позволяя студентам записать их речь слово в слово. Последующее сравнение результатов успеваемости обеих групп подтвердило успешность первого метода, который применяется лекторами и по настоящее время в рамках классических лекционных занятий.

Стремление к совершенствованию процесса проведения лекций получает новый импульс в Эпоху Возрождения. С одной стороны, это обусловлено развитием идей гуманизма, ценности личности, обращением к активной, созидательной деятельности в разных сферах,

в том числе и в педагогике. С другой стороны, существовали и более прозаические причины: зарплата лектора часто напрямую зависела от количества студентов, посещающих лекции. Например, в середине XV – начале XVI веков в Болонском университете из зарплаты профессора вычитали 30 сольди, если на его лекцию приходило менее 5 студентов [23]. Такая зависимость стимулировала лекторов к развитию ораторских способностей и приемов удержания внимания аудитории. Распространение книгопечатания привело к тому, что преподаватели делали свои лекции более разнообразными и интересными благодаря удачному подбору и комбинированию материалов из разных источников.

Во время Просвещения, ставшего эпохой научных открытий, интенсивного развития общественной мысли и ускорения темпов жизни, формы лекций становятся все более вариативными [25]. На лекциях-демонстрациях преподаватели часто описывают практические опыты для подтверждения теоретических положений с помощью разнообразных наглядных пособий, инструментов, моделей. В рамках ставших популярными публичных лекций проводятся эксперименты, привлекающие большое количество зрителей. В контекст университетских лекций все чаще включаются элементы взаимодействия лектора и аудитории, закладывая основу современным интерпретациям понятия «лекция».

В XX веке благодаря развитию научно-технического прогресса лекторы получают в распоряжение технологии и технические средства, позволяющие реализовать цели и задачи обучения с более высокой эффективностью.

Прошедшая долгий исторический путь лекция и в настоящее время сохраняет свои позиции как ведущий метод изложения учебного материала, занимая центральное место в учебных планах университетов и институтов, обеспечивающих страну высококвалифицированными кадрами.

Одной из современных тенденций в развитии университетской лекции является появление значительного количества разновидностей подачи лекционного материала, способствующих активизации работы слушателей на занятиях. В их числе: проблемная лекция, лекция-консультация, лекция пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция-провокация, лекция-исследование, лекция с применением техники обратной связи, лекция визуальная и другие [9].

Обновляясь и видоизменяясь, лекция адаптируется к потребностям каждого времени и общества, в котором она остается востребованной.

Главное в лекции – это мысль, логичность, умение показать интересное в излагаемом вопросе, дать формулировки сжатые, точные и запоминающиеся, добиться подъема интеллектуальной энергии обучающихся, вызвать движение мысли вслед за мыслью лектора, добиться ответной мыслительной реакции. В этом случае будет обеспечено и непроизвольное запоминание. Лекция призвана вызывать у слушателей размышления,

подсказывать направление самостоятельной работы мысли, побуждать к действию, быть школой научного мышления [9].

Именно лекция как общепризнанная форма организации учебного процесса в вузе представляет широкие возможности для интеграции дополнительных компонентов, способствующих интенсификации формирования профессиональных компетенций, и координации самостоятельной работы обучающихся.

В рамках компетентного подхода к образованию в контекст лекции включаются интерактивные методы и приемы обучения, основанные на взаимодействии педагога и обучающегося. Преподаватель превращается из транслятора учебной информации в менеджера учебного процесса, что означает смещение центра активности в сторону обучающегося, его вовлечение в процесс формирования компетенций в качестве субъекта деятельности.

Структурирование специальным образом лекции позволяет включить интерактивный компонент, основанный на применении интерактивных методов и приемов обучения, предполагающих высокую степень самостоятельности обучающихся, их инициативность, развитие социальных навыков и творческих способностей, умение осуществлять информационно-исследовательский поиск.

Проиллюстрируем применение интерактивных методов в рамках лекции с помощью разрабатываемой нами модели проектирования лекций с интерактивным компонентом для дисциплины «Теория и методика профессионального образования», изучаемой в рамках подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре по направлению 45.06.01 Языкознание и литературоведение в Тульском государственном университете.

Разрабатываемая нами модель проектирования лекции основана на следующих научно-методологических подходах: системном, личностно-деятельностном, компетентностном, акмеологическом.

С точки зрения системного подхода [6, 7, 16], лекция с интерактивным компонентом представляет системный объект, что подтверждается наличием его признаков: это целостный комплекс взаимосвязанных элементов (приемов, методов, средств, технологий); как элемент более крупной системы лекция с интерактивным компонентом интегрирована в учебную среду, ее функционирование является фактором обучения и развития будущих специалистов, образует единство со средой и представляет элемент образовательной системы в целом.

В соответствии с личностно-деятельностным подходом [2, 3, 8, 10, 15, 21], лекция с интерактивным компонентом направлена на формирование всесторонне развитой, социально активной, профессионально компетентной личности через активизацию ее внутренних резервов в процессе обучения дисциплине «Теория и методика профессионального образования».

Личностный и деятельностный компоненты реализуются во взаимосвязи: формирование профессиональ-

ных компетенций в процессе интерактивных процедур, имитирующих профессиональную деятельность, стимулирует развитие личности обучающегося, способной и готовой решать задачи, возникающие в различных ситуациях профессионального взаимодействия.

С позиций **компетентного** подхода процесс подготовки аспирантов трактуется как ориентированный на результаты образования, выраженные в терминах компетенций. Особенности компетентного подхода в высшем образовании, отмечаемые исследователями [5, 13, 14, 19, 20], включают: ориентированный на аспиранта характер образовательного процесса; активизацию самостоятельной учебной деятельности; комплексный характер требований к уровню подготовленности выпускников вузов, повышение мотивации аспирантов, интенсификацию их социального и профессионального становления.

В связи с этим при разработке лекций с интерактивным компонентом целесообразно руководствоваться ориентирами, задаваемыми компетентным подходом: использовать технологии и инструментарий, направленные на формирование профессиональных компетенций, способствующие профессиональному становлению выпускников.

Обращение к **акмеологическому** подходу [1, 4, 11, 12, 17, 18] обусловлено тем, что мы рассматриваем лекцию с интерактивным компонентом как один из инструментов оптимизации учебной деятельности будущих педагогов-исследователей, как способ повышения эффективности реализации личностно-профессионального потенциала человека. Это коррелирует с объектом научного интереса акмеологии - прогрессивно развивающейся личностью, самореализующейся в процессе профессиональной подготовки или достижения мастерства в профессии.

Разрабатываемая *модель проектирования лекции с интерактивным компонентом* включает четыре компонента: проективно-целевой этап, технологический этап, этап реализации, результативно-оценочный этап (рисунок 1).

Проективно-целевой этап модели отражает цель, задачи лекции с интерактивным компонентом, нормативно-правовые основания (учебный план, рабочая программа) и педагогические условия ее проведения, а также реестр компетенций и их элементов как планируемых результатов образования.

Проективно-целевой этап предполагает определение педагогических условий проведения лекции. К педагогическим условиям мы относим:

- 1) придание лекции субъект-субъектного характера;
- 2) профессионально-адаптирующую направленность контролирующей процедур;
- 3) включение в процесс лекции рефлексивной составляющей;
- 4) готовность педагогического состава к проведению лекций с интерактивным компонентом.



Рис. 1. Модель проектирования лекции с интерактивным компонентом.

Проективно-целевой этап закладывает смыслообразующие структурные связи модели, поскольку целеполагание является отправной точкой ее создания, имплицитивно задавая результат, ожидаемый от функционирования модели, а педагогические условия очерчивают границы технологической реализации модели на практике.

Технологический этап модели включает сегментирование лекции на традиционный и интерактивный компоненты, отбор учебного материала для традиционного компонента, выбор технологии обучения и контрольно-обучающей процедуры для интерактивного компонента.

Сегментирование лекции на компоненты предполагает эффективное распределение времени между традиционным компонентом лекции, который представляет преимущественно монологическую речь преподавателя, и интерактивным компонентом, активизирующим учебную деятельность обучающегося. Интерактивный компонент может занимать в зависимости от способа его реализации от 10 до 25 минут аудиторного занятия. Он может предшествовать традиционному компоненту лекции, завершать его или быть «встроенным» в его контекст. Интерактивный компонент лекции предполагает реализацию **текущего контроля** сформированности компетенций непосредственно на занятии.

Интерактивный компонент лекции включает контрольно-обучающие процедуры, имитирующие будущую профессиональную деятельность преподавателя-исследователя, основывается на интерактивных видах учебной работы, предполагающих погружение аспирантов в реальную педагогическую ситуацию.

В рамках реализации указанных выше педагогиче-

ских условий важен тот факт, что аспирант как субъект обучения и контроля должен выполнять действия осознанно, подвергать собственную деятельность анализу с точки зрения достижения поставленных целей и оценивать ее результативность.

Для эффективного формирования и контроля сформированности профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины «Теория и методика профессионального образования» предусматривается использование в качестве интерактивного компонента следующих технологий обучения и разработанных нами контрольно-обучающих процедур: конкурса проектов, постановок-драматизаций, ситуационных производственных задач, дискуссий, кейс-метода, мозгового штурма и других.

Так, конкурс проектов – контрольно-обучающая процедура, основанная на состязательности участников, в процессе которой осуществляется выполнение, защита проектов, связанных с решением профессионально значимой для деятельности преподавателя-исследователя задачи, и выявление наиболее успешного проекта. В рамках интерактивного компонента лекции обучающимся может быть предложено задание по разработке проектов отдельных компонентов учебно-методического комплекса. Например, обучающиеся создают проект рабочей программы (или ее фрагмента) конкретной дисциплины с помощью шаблона, размещенного на сайте вуза, определяя при этом цель и задачи освоения учебной дисциплины, ее место в структуре образовательной программы, перечень планируемых результатов обучения и т.д. Или организуется работа над проектом блока учебного плана для заданного направления бакалавриата в соответствии с требованиями, предполагающая обоснование выбора состава дисциплин, количества зачетных единиц для каждой из них. По итогам защиты данных проектов путем заполнения листов оценивания определяется победитель конкурса.

Работа над проектом позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению, повышать активность и самостоятельность обучающихся на основе самостоятельного решения учебных задач.

Постановка-драматизация представляет собой моделирование реальной ситуации процесса обучения в высшей школе в виде небольшой инсценировки спланированного характера, имеющей определенный сценарий, развитие действия в котором, однако, может моделироваться и изменяться участниками в зависимости от поведения других актеров. Постановка-драматизация может успешно применяться и для отработки приемов учебно-воспитательной работы будущих преподавателей-исследователей.

Например, в постановке-драматизации «Кураторский час» участникам предлагается инсценировать ситуацию кураторского часа, одной из ключевых форм организации воспитательной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Цель постановки-драматизации: совершенствование умения ориентироваться в различных обстоя-

тельствах в условиях образовательной среды, давать объективную оценку поведению людей, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакт, влиять на их интересы, вырабатывать совместные конструктивные решения предлагаемой задачи.

Распределяются роли и обязанности:

Куратор – организует проведение кураторского часа и деятельность его участников, формулирует повестку дня, задачи и проблемы, которые необходимо решить.

Староста группы – оказывает помощь куратору в проведении кураторского часа, сообщает данные о посещаемости студентов группы.

Студенты. В зависимости от количества участников ролевой игры каждому из студентов может быть предложена определенная ведущая характеристика, отраженная в названии роли. Например, Отличник (выступает с докладом о вреде курения), Прогульщик (пытается оправдаться за свои пропуски), Активист (с удовольствием включается во все обсуждения), Равнодушный (просто присутствует) и т.д.

Каждый из участников становится соавтором своей роли и может вводить элементы импровизации.

Такая организация интерактивного компонента лекции направлена на отработку вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся при осуществлении будущей профессиональной деятельности в условиях образовательной среды, позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в жизни, отражающие модели жизненных ситуаций.

В качестве интегративных элементов, связывающих интерактивный и традиционный компоненты лекции содержательно и тематически, нами были выбраны мини-кейсы. Техника мини-кейсов представляет собой развитие кейс-метода, или кейс-стади (case study). Это интерактивный метод организации обучения, основанный на поиске решения проблемы в контексте описанных реальных ситуаций (кейсов). В отличие от обычного кейса мини-кейс не предполагает развернутого описания проблемной ситуации, требующей решения. Предлагаемые для анализа мини-кейсы представляют собой краткие учебно-информационные блоки, в содержательном плане отражающие отдельные аспекты реальной профессиональной ситуации из педагогической теории и практики, вариативные по форме (выдержки из учебной или нормативно-правовой документации, заголовки новостей, фрагменты из исторических текстов, статистические данные в форме таблиц и диаграмм, описания практического опыта, результаты исследований и т.д.).

Этап реализации модели заключается во взаимообусловленной и взаимосвязанной реализации традиционного и интерактивного компонентов лекции.

Переход от одного компонента лекции к другому осуществляется плавно: смена учебной деятельности аспирантов (от пассивного слушания к активному исследовательскому поиску) органически закладывается

теоретическим содержанием традиционного компонента лекции.

Ключевым инструментом координации компонентов лекции выступает **сегментирование** лекции на традиционный и интерактивный компоненты и распределение учебного времени между сегментами. Приведем пример организации лекции с интерактивным компонентом в таблице 1.

Композиция лекции с интерактивным компонентом допускает различные варианты сочетания компонентов.

Результативно-оценочный этап модели соотносится с проективно-целевым этапом в плане целеполагания. Выявление продвижения аспирантов к намеченному результату в виде компетенций и их элементов осуществляется при оценивании интерактивного компонента лекции с помощью критериально-диагностического аппарата контрольно-оценочных материалов и процедур. Ресурсное обеспечение этапа реализации и результативно-оценочного этапа осуществляется с помощью дидактического банка контрольно-обучающих материалов и процедур, составленных для фонда оценочных средств дисциплины «Теория и методика профессионального образования».

Таким образом, преподаватель получает возможность оценить усвоение нового материала, проверить сформированность элементов компетенций и установить эффективную обратную связь с обучающимися непосредственно на лекции. Аспирантам организация лекции с интегрированным в ее контекст оцениванием позволяет активно проявить свои способности, продемонстрировать результаты проведенной при подготовке к лекции самостоятельной работы.

Подведение итогов реализации традиционного и интерактивного компонентов лекции является завершающим звеном и подразумевает рефлекссию по результатам всего занятия.

Применение подобных форм деятельности в рамках реализации разрабатываемой модели проектирования лекции должно способствовать приходу аспирантов к пониманию себя в качестве субъекта учебной деятельности.

По итогам лекции можно предложить контрольное задание для выполнения в рамках самостоятельной контролируемой работы, составленное в расчете на перспективу дальнейшей учебной деятельности. Выполнение такого задания позволит аспирантам убедиться в необходимости совершенствования на пути формирования профессиональных компетенций, мотивирует к достижению новых результатов.

Подводя итог изложенному выше, отметим, что предлагаемая модель проектирования лекции с интерактивным компонентом является одним из вариантов организации современной университетской лекции, направленным на повышение эффективности процесса подготовки в высшей школе, и служит иллюстрацией высокого потенциала лекции как одного из самых надежных и проверенных временем педагогических достояний.

Таблица 1.

Структура лекции с интерактивным компонентом (пример)

№	Компонент лекции	Содержание компонента лекции	Время
1	Целеполагание	Ознакомление аспирантов с темой, целью и задачами лекции, ожидаемыми результатами в терминах компетенций, структурой лекции, назначением каждого компонента. На данном этапе, как и на последующих, целесообразно использование информационно-коммуникационных технологий.	3-5 мин.
2	Проблемный мини-кейс	Краткий анализ конкретной ситуации из реальной практики, затрагивающей проблему, которой будет посвящена основная часть лекции.	8-10 мин.
3	Традиционный компонент лекции	Сообщение теоретического материала лекции в традиционной форме; завершается логическим переходом к следующему компоненту.	25-30 мин.
4	Интерактивный компонент лекции	Применение интерактивных методов и активных приемов обучения, предполагающих высокую степень самостоятельности обучающихся, их инициативность, развитие социальных навыков и творческих способностей, умение осуществлять информационно-исследовательский поиск, имитирующих будущую профессиональную деятельность, предполагающих погружение в реальную педагогическую ситуацию: конкурс проектов, постановка-драматизация, ситуационные производственные задачи, дискуссия, кейс-метод и т.д.	10-20 мин.
5	Контроль и оценивание	Проведение измерительных и оценочных действий по итогам интерактивного компонента лекции. Возможно сочетание коллегиального экспертного оценивания с процедурами самоконтроля и взаимоконтроля аспирантов.	3-5 мин.
6	Традиционный компонент лекции (расширение)	Расширение и развитие теоретических положений, изложенных в начале лекции с учетом результатов, решений, полученных аспирантами при участии в интерактивном компоненте лекции.	8-10 мин.
7	Проблемный мини-кейс (критическое переосмысление)	Критическое переосмысление предложенной в начале лекции конкретной ситуации из реальной практики. Обучающиеся заново анализируют предложенные ими решения мини-кейса с учетом изученного на лекции теоретического материала, практических результатов, подвергают критической переоценке собственные решения.	3-5 мин.
8	Рефлексия по итогам лекции	Совместное с обучающимися обсуждение и подведение итогов лекции, планирование перспектив дальнейшей учебной деятельности. Рефлексивно-коррекционные действия преподавателя, направленные на комментирование стратегий и решений обучающихся в рамках участия в интерактивном компоненте лекции.	3-5 мин.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. М.: РАГС, 1995. С. 85-108.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 336 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. Том второй. Развитие и воспитание личности / Под ред. Н.А. Логиновой; отв. ред. и сост. Л.А. Коростылева, Г.С. Никифоров. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 549 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 263 с.
5. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
6. Бертуланфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. 1973. М.: Наука, 1973. С. 20-38.
7. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Сущность и становление системного подхода. М.: Наука, 1973. 272 с.
8. Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепций личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории // Известия Южного отделения Российской академии образования. Ростов н/Д, 1999. Вып.1. С. 3-11.
9. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., перераб. Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. 270 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
11. Гусева Н.Д. Акмеологическая деятельность преподавателя высшей школы: науч.-метод. изд. СПб; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 311 с.
12. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
13. Зеер Э.Ф., Сьманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 23-30.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2002. 384 с.
16. Исследования по общей теории систем. Сборник переводов / под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. М.: Издательство

«Прогресс», 1969. 521 с.

17. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. М.: Исследовательский центр проблем подготовки качества специалистов, 2001. 144 с.

18. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности: учебное пособие. М.: РАГС, 2007. 200 с.

19. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

21. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011. 220 с.

22. Baldwin J.W. The Scholastic Culture of the Middle Ages, 1000 -1300. Waveland Press. 1997. 124 p.

23. Grendler P.F. The Universities of the Italian Renaissance. Johns Hopkins University Press, 2002. 616 p.

24. Pedersen O. The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe. Cambridge University Press, 1997. 328 p.

25. The Enlightenment World / ed. M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. London. Routledge. 736 p.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Acmeological perception of the subject // Basics of general and applied acmeology. М.: RAGS, 1995. Pp. 85-108.

2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activity and personality psychology. М.: Nauka, 1980. 336 p.

3. Ananiev B.G. Selected works. Volume 2. Personality development and Upbringing / ed. N.A. Loginova, exec. ed. L.A. Korostyleva, G.S. Nikiforov. SPb.: Saint-Petersburg University Publishing House, 2007. 549 p.

4. Ananiev B.G. On the problems of modern human study. SPb.: Piter, 2001. 263 p.

5. Baydenko V.I. Revealing the content of university graduates' competences as a necessary stage of creating state educational standards of higher professional education of the new generation: teaching aid. М.: Research center for the problems of quality in specialists' training, 2006. 72 p.

6. Bertalanffy L. von. The history and status of general systems theory // Systems Study. 1973. М.: Nauka, 1973. Pp. 20-38.

7. Blauberg I.V., Yudin E.G. The essence and development of systems approach. М.: Science, 1973. 272 p.

8. Bondarevskaya E.V. Prognostic role of learner-centered education concepts in the development of comprehensive pedagogical theory // Bulletin of South Branch of the Russian Academy of Education. Rostov-on-Don, 1999. Issue 1. P. 3-11.

9. Vilensky M.Y., Obratsov P.I., Uman A.I. Technology of professionally-oriented teaching in higher education: textbook / Under the editorship of V.A. Slastenin. 2nd edition. Orel: SEI HPE "OSU", 2010. 270 p.

10. Vygotsky L.S. Psychology of human development. М.: Sense; Eksmo, 2005. 1136 p.

11. Guseva N.D. Acmeological activity of a higher school teacher: scientific-methodological aid. SPb; М.: Research center for the problems of quality in specialists' training, 2004. 311 p.

12. Derkach A.A. Acmeological bases of a professional's development. М.: Moscow Psychological and Social University Publishing House; Voronezh: SPA «MODEK», 2004. 752 p.

13. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Competence-based approach to modernization of higher education // Higher education in Russia. 2005. №4. Pp. 23-30.

14. Zimnyaya I.A. Key competences as an effectively targeted basis for a competence approach in education. М.: Research center for the problems of quality in specialists' training. 2004. 42 p.

15. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: university textbook. 2nd ed. М.: Logos, 2002. 384 p.

16. Researches in the general systems theory. Translation collection / ed. V.N. Sadovsky, E.G. Yudin. М.: Publishing House «Progress», 1969. 521 p.

17. Kuzmina N.V. Acmeological theory of improvement of education specialists' training quality: monograph. М.: Research center for the problems of quality in specialists' training, 2001. 144 p.

18. Sелезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности: учебное пособие. М.: РАГС, 2007. 200 с.

19. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2. С. 58-64.

21. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М.: БИНОМ Лаборатория знаний, 2011. 220 с.

22. Baldwin J.W. The Scholastic Culture of the Middle Ages, 1000 -1300. Waveland Press. 1997. 124 p.

23. Grendler P.F. The Universities of the Italian Renaissance. Johns Hopkins University Press, 2002. 616 p.

24. Pedersen O. The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe. Cambridge University Press, 1997. 328 p.

25. The Enlightenment World / ed. M. Fitzpatrick, P. Jones, Ch. Knellwolf, I. McCalman. London. Routledge. 736 p.

КУЛАКОВА Н.И.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра экономической и социальной географии и туризма, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань
E-mail: n.kulakova@rsu.edu.ru

KULAKOVA N.I.

Candidate of pedagogical Sciences, senior lecturer of the Department of economic and social geography and tourism, Ryazan state University named after S.A. Yesenin, Ryazan
E-mail: n.kulakova@rsu.edu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ ТУРИСТСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЯЗАНСКОЙ ОБЛАСТИ

STATUS AND PROSPECTS INVESTIGATION OF THE DEVELOPMENT OF TOURIST POTENTIAL OF THE RYAZAN REGION

Продвижение туристских ресурсов Рязанской области является одним из приоритетных направлений в сфере развития внутреннего и въездного туризма. В данной статье отражены основные перспективы развития туристско-экскурсионного потенциала Рязанской области, дается оценка возможности использования их для разработки новых экскурсионных маршрутов.

Ключевые слова: туризм, экскурсионный потенциал, туристический продукт, внутренний туризм, профессиональная деятельность экскурсовода, экскурсионные объекты, историческое краеведение, диагностическое сопровождение, студент, профессиональное развитие.

Promotion of tourist resources of the Ryazan region is one of the priority directions in the sphere of development of domestic and inbound tourism. This article reflects the main prospects of development of tourist-excursion potential of the Ryazan region, assesses the possibility of the use for the development of new tour routes.

Keywords: tourism, excursion potential, tourism product, domestic tourism, professional tour guide, sightseeing objects, local history, diagnostic support, student, professional development.

В настоящее время туризм выступает как перспективная отрасль экономики, так как социально – экономические позиции туризма быстро укрепляются. Начиная с 2010 года, доля туризма в мировой торговле составляет более 40% и на мировом рынке туристический продукт лидирует наравне с нефтью. Ежегодный рост инвестиций в индустрию туризма, по исследованиям Росстата, составляет от 25% до 48%, в зависимости от региона. Туризм стал одним из самых прибыльных видов бизнеса. В настоящее время используется до 10% мирового капитала. По прогнозам Всемирной туристической организации, к 2020 году Россия войдет в число 20 стран лидирующих по въездному туризму.

Продвижение туристического бренда «Рязань – безрезовый край» является одним из приоритетных направлений в сфере развития внутреннего и въездного туризма Рязанской области. Создание бренда является одним из первых шагов формирования имиджа территории как туристской дестинации. В настоящее время следует отметить незначительный вклад туризма в социально-экономическое развитие региона, поэтому исследование состояния регионального рынка является важной и актуальной задачей в первую очередь для представителей туристической индустрии.

Целевую аудиторию посещения Рязанской области

составляют туристы в составе экскурсионных групп, индивидуальные туристы, экскурсанты, в том числе школьники, пассажиры круизных теплоходов, курсирующих по Оке, участники культурных, спортивных и деловых мероприятий [2. с. 17].

В рязанскую область преимущественно приезжают жители Москвы и Подмосковья, Ленинградской, Воронежской, Нижегородской, Липецкой, Тульской, Тамбовской областей.

Наибольшее количество иностранных посетителей (около 20 тыс. человек в год), по данным Управления федеральной миграционной службы по Рязанской области, составляют гости из Германии, Китая, Вьетнама, США, Италии, Турции, Чехии, Латвии, Франции и ряда других стран [2. с. 18]. (Приложение 1).

Повышение значимости туризма в условиях перехода к инновационной экономике обуславливает необходимость поиска принципиально новых возможностей для развития региона, выделения перспективных видов с учетом региональных особенностей, которые на основе интенсивного использования имеющегося туристского потенциала могут стать источником увеличения поступлений от туризма. Города области как туристские центры дают возможности для развития, прежде всего, познавательного, событийного, делового и культурно-

го туризма. Но не всегда они обладают всеми необходимыми для создания туристского продукта ресурсами, такими как историко-архитектурные и социально - культурные объекты, а также объектами туристского показа, удовлетворяющими потребности туристов.

Новизна данного направления обусловлена противоречием между наличием в Рязанской области богатейшего туристского потенциала и недостаточным его научным обоснованием и механизмом применения.

Во-первых, федеральная программа в сфере туризма не в состоянии учесть специфику российских регионов, которые отличаются чрезвычайным разнообразием традиций, ремеслами и промыслами. Во-вторых, для региона необходимо разработка собственной политики в области туризма, которая позволит самостоятельно решить широкий круг социально-экономических проблем.

С помощью туризма можно преодолеть неравномерность развития отдельных районов внутри региона за счет привлечения инвестиций, улучшения инфраструктуры. С помощью сувенирной продукции поддерживать местную промышленность, активизируя спрос на товары местных производителей. [7. с.64-68]

В документах Правительства РФ и в «Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2020 года» неоднократно подчеркивается необходимость проведения целенаправленной экскурсионной работы, влияющей на образовательный процесс [8. с.54]

Сегодня все образовательные организации регулярно проводят экскурсии и другие виды выездных занятий. Однако планируя занятия, педагоги не всегда имеют четкие цели и прописанный маршрут. Лица, ответственные за экскурсионные и выездные мероприятия с учащимися, как правило, при выборе туристско-экскурсионных программ исходят из личного опыта и бюджета. Это значительно снижает качество и эффективность туристско-экскурсионной деятельности. [3. с.117]

Специалисты в области туристской индустрии отмечают, что популярность малых городов России у иностранных туристов ничтожно мала. Исключение составляют две области: Владимирская и Ярославская, а основной поток приходится на Москву и Санкт-Петербург.

Популярность российской глубинки зависит от умелой маркетинговой политики, при которой в провинцию можно направить пусть и небольшие, но стабильные потоки туристов – любителей российской старины, истории и провинциального колорита. Для этого нужны, в первую очередь, интересные интерактивные мероприятия связанные с тем или иным местом, в одном случае, возрожденные, в другом, придуманные легенды.

На наш взгляд, Рязанская область, находящаяся в непосредственной близости от столицы, обладает огромным культурно-историческим потенциалом.

В настоящее время «Рязанским брендом» местные власти считают родину С. Есенина село Константиново. Предложение новых экскурсий, направленных и способных занять свою, пусть и небольшую нишу, будет способствовать, во-первых, привлечению туристов, а во-вторых, созданию положительного образа турист-

ской местности, носящей имя Рязанская область.

В настоящее время набирает большую популярность экскурсионное направление связанное с проектом реконструкции городища «Старая Рязань». Проект музеефикации городища предполагает две части: первая – это бережное строительство музейных павильонов, предусматривавших создания у туристов впечатления об уникальности городища, а так же реставрацию усадьбы местного купца Стерлигова в г. Спасск-Рязанском (недалеко от археологического заповедника). В данной усадьбе планируется построить экспозицию музея, рассказывающую не только об истории Старой Рязани, но и о самих раскопках. В новой экспозиции предполагается поместить большое количество экспонатов, найденных на городище, здесь же должна разместиться постоянная база археологической экспедиции. Для показа туристам открывают фундаменты трех каменных храмов – Успенского, Спасского и Борисоглебского соборов.

Вторая часть программы ориентирована на элементы анимации. Данное направление предполагает не созерцательное, а непосредственное участие туриста в той или иной программе. Городище Старая Рязань дает такие возможности для интерактивной формы организации одной из программ.

На городских валах планируется восстановить фрагменты деревянных укреплений с городскими воротами и подъемным мостом через ров. В проекте предусматривается восстановление древних улиц по реконструкции археологов, историков, архитекторов. Предполагается реконструировать жилища горожан с хозяйственными постройками, а также мастерские ремесленников. Работы включают в себя постройку макета мастерской, домницы для варки железа, воссоздание инструментария мастера, где туристы могли бы не только наблюдать за процессом изготовления ремесленных изделий, но и принять в нем участие.

В настоящее время, с использованием исторических «декораций» на территории Старой Рязани проходит театрализованное представление литературной повести «О разорении Рязани Батыем». Это позволяет всем присутствующим окунуться в печальные события 1237 года. Все эти мероприятия проходили в рамках I регионального историко-патриотического праздника «Старая Рязань». Городищу Старая Рязань, как экскурсионному объекту, уделяется большое внимание со стороны министерства по культуре и туризму Рязанской области, как связующему звену героической истории Рязани с войной 1812 года и с героическими событиями Великой Отечественной войны 1941-1945 года.

Современным брендом Рязани стали слова «Никто кроме нас», так как именно в Рязани находится единственное в стране училище Воздушно-десантных войск.

5 декабря 2015 года Рязани было официально присвоено звание «Город воинской доблести». Присвоение почетного звания – это вклад в дело сохранения исторической правды о великом подвиге народа во время Великой Отечественной войны и в дело воспитания

подрастающего поколения горожан на героическом примере отцов и дедов.

Ранее звание «Город воинской доблести» было присвоено городам Скопин и Михайлов. Около 70 тысяч уроженцев Рязанской земли за боевые подвиги были награждены орденами и медалями. Из них около 300 человек стали Героями Советского Союза. Данный факт стимулирует создание новых экскурсионных маршрутов направленных на патриотическое воспитание студентов и школьников, например таковым является автобусно-пешеходный маршрут «Их именами названы улицы Рязани».

Еще одним Рязанским брендом являются «космические» и просветительские идеи Н.Ф. Федорова, К.Э.Циолковского, В.Ф. Уткина. Этим землякам, открывшим дорогу к звездам, способствовавших открытию новых путей для понимания места и роли человека во вселенной, мы обязаны названием бренда «Рязанская колыбель космонавтики». В их честь воздвигнуты памятники и обелиски, названы улицы города. Многие космонавты побывали на рязанской земле [6. с.27].

В Рязанской области насчитывается более 800 памятников архитектуры. Среди них особое место занимают усадьбы с конными дворами в селах Красном, Кирицы, поселке Старожилово, а так же исторические производственные постройки, образующие промышленно – усадебные комплексы в селе Истье, поселке Гусь-Железный, Сынтул, Елатьма [9. с. 10].

Интересен для туристов и город Скопин. Им нравится наблюдать за рождением глиняных шедевров и самим участвовать в мастер – классах и интерактивных программах, реализуемых на базе фабрики «Скопинская керамика».

Большой популярностью пользуются полонические туры, их привлекают Свято -Иоанно Богословский монастырь, Солотчинский Рождества Пресвятой богородицы монастырь, Свято-успенский Вышинский монастырь.

В 2010, 2012 и 2014 году были проведены мониторинговые исследования на предмет узнаваемости экскурсионных объектов Рязанской области среди приезжающих на экскурсии туристов. Было опрошено около 500 человек. Респондентам были предложены фотографии с видами на тот или иной экскурсионный объект, нужно было назвать данный объект и сказать где он расположен. Были выбраны наиболее часто цитируемые экскурсионные объекты: Рязанский Кремль (№ 1), Музей академика И.П. Павлова (№ 2), Музей космонавтики в с. Ижевское (№ 3), Музей братьев Пироговых (№ 4) и Окский биосферный заповедник (№ 5). (Приложение 2)

Мониторинг показал, что интерес к мало известным

объектам, таким как музей братьев Пироговых, возрос после того, как на его базе министерства по культуре туризму стали проводить «Фестиваль Малины». Почти 78% опрошенных туристов, посетивших Рязань в 2010 году родиной К.Э. Циолковского считает г. Калугу. В 2012 году, после того как страна отметила 50-е полета Ю. Гагарина в космос, на вопрос «Какая связь между Рязанской областью и Э.К. Циолковским» правильно отвечали уже более 50% респондентов.

В 2012 и 2014 годах среди жителей Рязани был проведен опрос на тему посещаемости экскурсионных объектов Рязанской области. Было опрошено 300 человек. Были выбраны следующие объекты: Рязанский Кремль (№ 1), Музей И.П. Павлова (№ 2), Минарет в Касимове (№ 3), Музей братьев Пироговых (№ 4) и Старожиловский конезавод (№ 5). (Приложение 3)

В настоящее время экскурсия составляет важную часть образовательного процесса не только в общеобразовательной, но и высшей школе. Экскурсоводы и гиды – визитная карточка города, региона, страны. От них во многом зависит, как туристы воспринимают посещаемые места, захотят ли приехать сюда еще раз. И работа экскурсовода, являющегося здесь лицом области, играет здесь не последнюю роль. Цель дисциплины «Технология и организация экскурсионных услуг» – дать студентам теоретические и практические знания по подготовке, проведению экскурсии с любой категорией туристов [4. с.96].

Сегодня туристу мало купить просто тур и получить оплаченное обслуживание. Ему необходимо иметь возможность пользоваться дополнительными услугами, в том числе и услугами экскурсовода [5. с.114].

В настоящее время туристические фирмы стремятся удовлетворить все запросы клиентов, предлагая новые программы обслуживания, в которых учитываются вкусы, привычки и пожелания клиентов.

Исследование туристско-экскурсионного потенциала Рязанской области предусматривает его мониторинг, систематизацию, привязку к образовательному процессу и создание на его основе программ для профессионального роста студента, методических рекомендаций для кураторов и преподавателей вузов по использованию туристско-экскурсионного потенциала Рязанской области, выдвижение на основе выявленных данных научно-обоснованных предложений по совершенствованию высшего профессионального образования.

Результаты исследования проблемы найдут свое отражение в научно-практических рекомендациях для туристических агентств Рязанской области, профессорско – преподавательского состава вузов, кураторов и учителей школ, монографии и учебных статей.

Библиографический список

1. Аксенов В.В. Дорогамииспытаний. М.: Вече. 2009 320 с.
2. Князева И.С. ТуристическиересурсыипотокивРязанскойобласти // Материалы 2-ймежрегиональнойнаучно-практическойконференциисмеждународнымучастием, 29 сентября 2015г. С.16 – 21.
3. Кулакова Н.И. Экскурсионная работа как фактор стимулирования учебно-познавательной деятельности школьников. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. Москва.2014 г. С.117 – 120.

4. Кулакова Н.И. Разработка экскурсионной программы «Космические тропы Рязанского края»/ Материалы конкурса инновационных проектов преподавателей и сотрудников РГУ имени С.А. Есенина Рязань: РГУим. С.А. Есенина, 2012 С. 27 – 31.
5. Кулакова Н.И. Экскурсионная деятельность студентов как одна из форм подготовки профессионалов туристической индустрии // Материалы II Международной научно-практической конференции «Образование и наука в современных условиях» Чебоксары, 2015. С. 96 – 100.
6. Кулакова Н.И. Экскурсия как одна из форм организации учебной деятельности студентов/ Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2013. С. 112 – 120.
7. Кулакова Н.И., Новицкая А.С. Перспективы развития туристско-экскурсионного потенциала Рязанской области. // Материалы 2-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием, 29 сентября 2015 г. С. 64 – 68.
8. Распоряжение правительства РФ от 31 мая 2014 года № 941-р «Об утверждении развития туризма в Российской Федерации до 2020 года» 115 с.
9. Туристический кластер «Рязанский» [Электронный ресурс]: официальный туристический портал Рязанской области. – Режим доступа: <http://ryazantourism.ru/forinvestors/cluster>

References

1. Aksenov V. V. On the way of testing. Moscow: Veche. 2009. 320 p.
2. Knyazeva I. S. Tourism resources and flows in the Ryazan region// Proceedings 2 of nd inter-regional scientific-practical conference with international participation, September 29, 2015. Pp. 16 – 21.
3. Kulakova N.I. Excursions as a factor of stimulating of educational-cognitive activity of students. Proceedings of the IV international scientific-practical conference. Moscow. 2014. Pp. 117 – 120.
4. Kulakova N.I. Excursion activity of students as a form of preparation of professionals of tourist industry” / Materials of the II International scientific-practical conference “Education and science in modern conditions” Cheboksary, 2015. Pp. 96 – 100.
5. Kulakova N.I. Tour as a form of organization of educational activity of students/ Materials of IV all-Russian scientific-practical conference Voronezh, 2013. Pp. 112 – 120.
6. Kulakova N.I. Development of the excursion program “Cosmic trails of the Ryazan region”/Materials of the contest of innovative projects of teachers and staff of RSU named after S. A. Yessenin – Ryazan: RSU them. For S. A. Yessenin, 2012. Pp. 27 – 31.
7. Kulakova N.I., Novitskaya A. S. Prospects of development of tourist-excursion potential of the Ryazan region. // Proceedings of the II Inter-regional scientific-practical conference with international participation, September 29, 2015. Pp. 64 – 68.
8. The decree of the RF government of 31 May 2014 № 941-R «On approval of the tourism development in the Russian Federation until 2020» Pp. 115
9. Tourism cluster «Ryazan» [Electronic resource]: official tourist portal of the Ryazan region. – Mode of access:

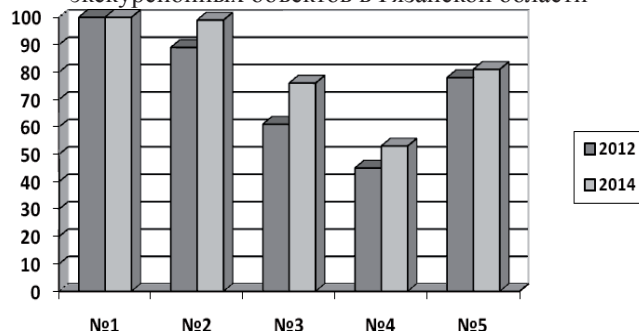
Приложение 1.

Структура турпотока в Рязанскую область в 2015 году



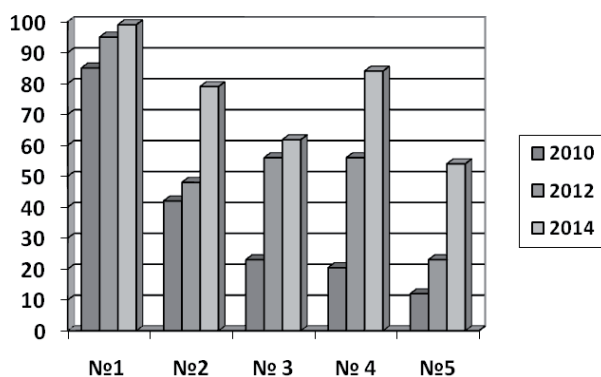
Приложение 3.

Результаты мониторинга посещаемости экскурсионных объектов в Рязанской области



Приложение 2.

Результаты мониторинга узнаваемости экскурсионных объектов в Рязанской области



ЛЕБЕДЕВА Ю.И.

*методист межкафедральной учебной лаборатории развития дополнительного образования, Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Курский институт развития образования»
E-mail: leby79@yandex.ru*

LEBEDEVA YU.I.

*Methodist of inter-faculty training development labs of additional education Regional State Budget Institution of Additional Vocational Education Kursk Institute of Educational Development
E-mail: leby79@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ЦЕЛЕВЫХ ПРОГРАММ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЗДАНИЯ ОСНОВНЫХ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

IMPLEMENTATION OF FEDERAL TARGETED PROGRAMS AS A TOOL FOR ENSURING OF CREATING THE MAIN INSTITUTIONAL MECHANISMS OF MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

В настоящее время во многих приоритетных отраслях экономики наблюдается дефицит кадрового ресурса, в том числе и в сфере высшего профессионального образования и науки. Одним из важнейших инструментов поддержки преобразования системы высшего профессионального образования и интеграции его с наукой и экономикой являются Федеральные целевые.

Ключевые слова: образование, наука, Федеральная целевая программа, образовательные услуги, Концепция федеральной целевой программы развития образования.

At present time, in many priority sectors of the economy, there is a shortage of human resources, including in the sphere of higher professional education and science. One of the most important tools to support the transformation of the system of higher professional education and its integration with science and economics are the Federal targeted programs.

Keywords: education, science, Federal target program, educational services, Concept of the federal target program for the development of education.

На сегодняшний день одним из основных ограничивающих развитие экономики России факторов является дефицит кадрового ресурса, который, прежде всего, проявляется в приоритетных отраслях экономики. Не стала исключением и сфера науки и высшего профессионального образования.

Проблема заключается в том, что в настоящее время доля ученых наиболее продуктивного возраста быстро уменьшается. Увеличение среднего возраста научных кадров отмечается, как в научных организациях, так и в вузовском секторе науки: на сегодняшний день средний возраст исследователей по РФ составляет 49 лет, кандидатов наук – 53 года, докторов наук – 61 год [4].

Социологические исследования дают картину иерархии приоритетов молодежи. К числу наиболее значимых относятся: увеличение заработной платы в научной сфере, условия для полноценной реализации научных амбиций, среди которых преобладают обеспеченность современными приборами и оборудованием, а также доступ к мировым источникам научной информации, возможность профессионального и должностного роста, а также решение жилищных условий для молодых ученых и преподавателей [5].

Кардинальное решение вопроса о привлечении способной молодежи в сферу науки и образования состоит в создании стабильной перспективы карьерного роста,

что предполагает:

- близкий к уровню развитых стран с учетом более либеральной налоговой системы России размер оплаты труда;
- возможность занять позицию следующего уровня в рамках конкурсной процедуры, реально учитывающей профессиональные достижения;
- возможность выбора места работы по специальности путем участия в конкурсах в разных организациях.

Значительная часть мер по подготовке и закреплению кадров интегрирована в федеральных целевых программах.

В 2010 году была завершена реализация Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы (далее – ФЦПРО) основной стратегической целью которой, являлось обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Стратегическими задачами Программы являлись:

- совершенствование содержания и технологий

образования;

- развитие системы обеспечения качества образовательных услуг;
- повышение эффективности управления в системе образования;
- совершенствование экономических механизмов в сфере образования.

Каждая из задач Программы носила комплексный характер и была направлена на реализацию нескольких приоритетных областей развития образовательной системы Российской Федерации.

Достижение стратегической цели и решение стратегических задач Программы обеспечивалось за счет реализации программных мероприятий.

Программа была рассчитана на 2006–2010 годы и осуществлялась в 3 этапа.

На первом этапе реализации Программы (2006–2007 годы) проводились работы, связанные с разработкой моделей развития образования по отдельным направлениям, их апробацией, а также с началом масштабных преобразований и экспериментов.

На втором этапе (2008–2009 годы) приоритет отдавался осуществлению мероприятий, которые предполагали закупку оборудования, инвестиции (модернизацию материальной инфраструктуры образования и другие высокочрезвычайные работы), а также методическое, кадровое, информационное обеспечение мероприятий Программы, направленных на решение задач развития системы образования.

На третьем этапе (2010 год) осуществлялась реализация мероприятий, направленных в основном на внедрение и распространение результатов, полученных на предыдущих этапах.

Общий объем финансирования мероприятий Программы по направлениям расходов «НИОКР» и «прочие нужды» составил – 37 563,74 млн. рублей.

К одним из важных результатов реализации ФЦПРО можно отнести разработанные с участием работодателей федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения по всем уровням образования, расширение возможности для повышения профессионализма педагогических кадров, в том числе за счет ежегодного повышения квалификации преподавателей на всех уровнях образования, продолжение эксперимента по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ) в 2006–2008 годах и переход ЕГЭ в 2009 году в штатный режим и др.

Начиная с 2006 года, выполнение ФЦПРО было взаимосвязано с реализацией Приоритетного национального проекта «Образование» (далее – ПНП «Образование»). В 2006–2009 годах в рамках реализации ПНП «Образование» оказывалась государственная поддержка вузам, инновационным школам, образовательным учреждениям начального и среднего профессионального образования, осуществлялась поставка комплектов нового учебного оборудования и школьных автобусов.

В результате реализации ФЦПРО удалось обеспе-

чить создание основных институциональных механизмов модернизации системы образования, сформировать сеть образовательных учреждений и российских регионов, участвующих в инновационном развитии системы образования.

В 2011 году Федеральная целевая программа развития образования была продлена на 2011–2015 годы, и утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61. Цель Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (далее – Программа) – обеспечить доступность качественного образования. Задачи – привести содержание и структуру профобразования в соответствие с потребностями рынка труда, развивать систему оценки качества и востребованности образовательных услуг, а также модернизировать общее, дошкольное образование [1].

Программа предусматривает проведение широкого комплекса мероприятий различными механизмами.

Планируется достигнуть во всех регионах стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Для обучения и повышения квалификации педагогических и руководящих работников создаются стажировочные площадки. Предполагается создать центры поддержки одаренных детей при крупных университетах. Должны разрабатываться современные модели успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Предполагается подготовить примерные программы основного и среднего (полного) общего образования. Должны быть подготовлены специалисты по суперкомпьютерным технологиям. Предполагается реконструировать и построить федеральные учреждения профобразования, учебные, лабораторные корпуса, библиотеки и др. В планах также сократить сроки обучения специалистов в учреждениях начального профобразования путем расширения практики заочного и дистанционного обучения.

Создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, и закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий, сохранения преемственности поколений в науке и образовании является целью ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (далее Программа).

Среди задач Программы основными можно считать следующие:

- создание условий для улучшения качественного состава научных и научно-педагогических кадров, эффективной системы мотивации научного труда;
- стимулирование притока молодежи в науку, образование и высокие технологии и ее закрепления в этой сфере;
- формирование механизмов обновления научных и научно-педагогических кадров.

Система мероприятий Программы сочетает адресное финансирование научных исследований в научно-образовательных центрах России (около 450 проектов в

год с объемом финансирования до 5 млн. руб. каждый), исследований под руководством ведущих российских ученых- кандидатов и докторов наук (всего - около 1000 проектов в год с объемом финансирования до 2 млн. руб. каждый), исследований, проводимых молодыми учеными и целевыми аспирантами (около 800 проектов с объемом финансирования до 1 млн. руб. каждый), в том числе - под руководством приглашенных из-за рубежа известных российских ученых, и целевое финансирование инфраструктурных проектов – стажировок молодых ученых, организации всероссийских и международных молодежных научных конференций и школ, олимпиад и конкурсов, поддержки программ развития домов (центров, секций, кружков) детского (юношеского) научно-технического творчества молодежи, клубов юных техников, студенческих конструкторских бюро.

Важнейшей инфраструктурной частью Программы является оснащение вузов, лидирующих в подготовке научных и научно-педагогических кадров, современным специальным научно-технологическим оборудованием, используемым как для научных исследований, так и в образовательном процессе, а также строительство общежитий для студентов и молодых ученых, в том числе – с целью обеспечения мобильности кадров. Вузы, получившие поддержку, определены в конкурсе программы развития ведущих инновационных вузов в рамках приоритетного национального проекта образования. Последнее мероприятие также предусматривает поддержку процесса создания федеральных университетов.

Общий объем финансового обеспечения Программы составляет 90,454 млрд. рублей, в том числе за счет средств федерального бюджета 80,39 млрд. рублей.

Федеральные целевые программы являются важнейшим элементом программы поддержки преобразования системы высшего профессионального образования и интеграции его с наукой и экономикой.

Они призваны закрепить молодежь в сфере науки, образования и высоких технологий и предполагают стимулирование исследований коллективами научно-образовательных центров, к которым предъявляется ряд требований – от мирового уровня исследований и высокой результативности подготовки кадров до участия в проекте студентов и использования результатов в образовательном процессе.

Среди отдельных мероприятий выделены проведения исследований научными группами под руководством докторов и кандидатов наук. В обоих случаях в 2009-2011 годах эксперты отбирают около 500 исследовательских проектов. В этот же период отбор проходят около 300 проектов молодых кандидатов наук и около 500 проектов, выполняемых целевыми аспирантами. На долю естественных и технических наук приходится примерно по 40 процентов работ, на долю гуманитарных исследований и работ в интересах развития высокотехнологичных отраслей экономики – примерно по 10 процентов.

Для закрепления молодых ученых в науке разра-

ботано специальное мероприятие, которое позволяет приглашать бывших соотечественников, ныне работающих за рубежом и готовых возглавить исследования российских научных коллективов. Другой вариант состоит в том, что квалифицированные ученые из России, переехавшие за границу в постсоветский период, могут провести на родине научные семинары для коллег и поделиться с ними своим опытом, знаниями и навыками.

Другие мероприятия призваны развивать мобильность научных и научно-педагогических кадров внутри страны (срок командировок для выполнения научных исследований может составлять до шести месяцев) и обеспечивать научно-методическую поддержку развития программы.

Также предполагается привлекать молодежь в сферу науки, техники и высоких технологий, а затем закрепить ее в этой сфере за счет развитой инфраструктуры. С этой целью в стране проводятся всероссийские и международные конференции, школы для молодежи, молодежные олимпиады и конкурсы, лучшие вузы оснащаются специальным научно-технологическим оборудованием, а для профориентации подростков и студентов в Интернете и СМИ размещаются информационные материалы о современных проблемах науки и высоких технологий.

В мае 2010 года в рамках направления появилось отдельное мероприятие по развитию сети национальных исследовательских университетов (НИУ).

Мероприятие позволяет финансировать программы развития НИУ, которые должны обеспечить кадрами приоритетные направления науки, технологий, техники, экономики и социальной сферы, а также внедрять высокие технологии в производство.

Правительство РФ Распоряжением от 29.12.2014 N 2765-р утвердило Концепцию федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы (далее – Концепция). Документ определяет точки роста, приоритетные для отрасли, а также конкретные механизмы участия образовательных организаций в реализации запланированных направлений развития. Рассмотрим, какие тенденции будут определять судьбу учреждений образования в среднесрочной перспективе [3].

Как сказано в разд. I Концепции, новая федеральная целевая программа (далее – ФЦП) призвана обеспечить условия для эффективного развития российского образования, повысить его конкурентоспособность на всех уровнях (в том числе международном) и сформировать конкурентоспособный человеческий потенциал. Для этого необходимо действовать в нескольких направлениях, первым из которых является внедрение новаций в профессиональном образовании, а вторым – развитие содержания и технологий общего и дополнительного образования. Достижению данных целей должно способствовать улучшение материально-технической базы учреждений (прежде всего речь здесь идет о звене профобразования) и полноценное внедрение системы оценки качества образования и образовательных ре-

зультатов. Последняя, по замыслу законодателя, должна сформировать принципиально иное отношение обучающихся и образовательных организаций к качеству образования и получаемым по его итогам компетенциям.

Задачи, поставленные в Концепции, находятся в русле стратегии развития образования, обозначенной в других программных документах (Указе Президента РФ от 07.05.2012 N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, принятой Распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р, Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденной Постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 N 295). В свою очередь, рассматриваемая Концепция охватывает те преобразования, реализация которых позволит наиболее эффективно и результативно использовать финансовые ресурсы для решения стратегических задач [2].

В течение последующих пяти лет на реализацию ФЦП планируется потратить более 88 млрд руб. из федерального бюджета и более 80 млрд руб. из бюджетов субъектов РФ. Эффективность данных бюджетных

расходов должна быть достигнута в первую очередь благодаря использованию проектно-целевого подхода, предполагающего осуществление комплексных системных проектов, направленных на всех участников образовательной деятельности.

Какие проблемы предполагается решить посредством реализации новой ФЦП? Какие мероприятия будут для этого проводиться в отношении образовательных учреждений?

Проблемы, обозначенные в Концепции

Новая ФЦП ориентирована на устранение наиболее проблемных зон в системе образования (табл.1), которые в ближайшее время могут негативно повлиять на результаты, достигнутые в рамках ФЦП на 2011 - 2015 гг. В частности, к таким проблемам относятся:

1. Несоответствие уровня выпускников образовательных организаций требованиям экономики (прежде всего это касается профессионального образования).
2. Несоответствие структуры сети вузов существующей демографической и социально-экономической ситуации в стране.
3. Продолжающееся снижение числа учителей в общем образовании и преподавателей вузов. среды.

Таблица 1.

Проблемы, обозначенные в Концепции

Название проблемы	Комментарий
1. Несоответствие уровня выпускников образовательных организаций требованиям экономики (прежде всего это касается профессионального образования).	Подобное несоответствие обусловлено в том числе противоречием, возникшим между ростом потребности в специалистах и отсутствием объективного прогноза такой потребности по отраслям экономики, а также нерациональным использованием специалистов со средним профессиональным образованием, например, из-за отсутствия действенных механизмов и моделей трудоустройства, последующего сопровождения и мониторинга карьеры выпускников, низкой стоимости труда молодого специалиста (разд. IV Концепции). Кроме того, сегодня все еще существует рассогласование номенклатуры предоставляемых образовательных услуг и требований к качеству и содержанию образования со стороны рынка труда (наиболее ярко это проявляется в среднем профессиональном и дополнительном профессиональном образовании)
2. Несоответствие структуры сети вузов существующей демографической и социально-экономической ситуации в стране.	Данная проблема требует серьезного обновления вузовской сети. К сведению. Сокращение сети вузов за счет реорганизации неэффективных образовательных учреждений ведется с 2013 г. Предпосылками для этого стали положения пп. «а» п. 1 Указа Президента РФ от 07.05.2012 N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и других нормативных актов.
3. Продолжающееся снижение числа учителей в общем образовании и преподавателей вузов.	В разд. IV Концепции отмечается, что в образовательных организациях сегодня трудится большое количество учителей и преподавателей пенсионного возраста и при этом лишь 40% выпускников педагогических вузов приходят работать в школы. В отдельных субъектах РФ после первых трех лет педагогической деятельности только одна шестая часть молодых специалистов остается в системе образования. Вместе с тем усиливается потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, соответствующих повышенным требованиям к ним, в связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением образовательной
4. Нехватка учебных площадей, объектов социальной и инфраструктурной направленности, необходимых для повышения конкурентоспособности российского образования.	В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации, обоснована необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, которая отвечает требованиям современного рынка труда, а также потребностям инновационной экономики, особенно в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения.

4. Нехватка учебных площадей, объектов социальной и инфраструктурной направленности, необходимых для повышения конкурентоспособности российского образования.

Инновации в профобразовании

Как обозначено в разд. IV Концепции, Минобрнауки намерено существенным образом обновить сеть вузов, не вошедших в число федеральных и национальных исследовательских университетов. Предполагается, что филиалы организаций высшего образования будут сокращены в пределах 80%, а сами вузы – в пределах 40%.

При этом численность студентов, получающих качественное высшее образование с использованием современного лабораторного оборудования в федеральных и национальных исследовательских университетах, увеличится. Формируемое вузам государственное задание в том числе будет учитывать потребности инновационной экономики и необходимость обучения в полнокомплектных студенческих группах за счет средств соответствующих бюджетов.

Однако высшие учебные заведения ожидают не только количественные, но и качественные преобразования – ФЦП предлагает внедрить новые модели вузов. Как следует из разд. IX Концепции, для этого будут выполнены пилотные проекты по разработке и реализации новых моделей высших учебных заведений и новых образовательных программ. В рамках таких проектов должны быть определены опорные вузы региональных экономик, вузы массовой подготовки для социальной сферы и сферы сервиса, а также вузы прикладного и технического бакалавриата.

Кроме того, предстоит внедрить новые программы инженерного образования, модели аспирантуры и магистратуры, усовершенствовать очно-заочное и заочное обучение.

В системе профессионального образования (как вузах, так и учреждениях СПО) также планируется распространить новые формы организации учебного процесса - технологии проектного обучения, учебные планы на вариативной основе, позволяющие учитывать интересы и потребности студентов. В частности, к 2020 г. доля вузов, в которых внедрены индивидуальные учебные планы на вариативной основе, должна достигнуть 50% (Приложение 1 к Концепции).

Еще одна задача, стоящая перед организациями профессионального образования, – повысить качество управления в них (разд. IX Концепции). Для этого потребуется перейти на эффективный контракт с руководителями и профессорско-преподавательским составом учреждений, обеспечить результативную работу органов государственно-общественного управления, в которых должны присутствовать представители работодателей, внедрить систему мониторинга образовательных траекторий студентов, а также трудоустройства и карьеры выпускников.

Согласно целевым показателям, установленным ФЦП, к 2020 г. все вузы должны будут применять указан-

ную систему мониторинга, а доля студентов профессиональных образовательных организаций, обучающихся по образовательным программам, в реализации которых участвуют работодатели, должна достигнуть 100% (при уменьшении финансирования ФЦП - 92%).

Модернизация общего и дополнительного образования

В рамках этого направления, включенного в Концепцию, предполагается реализовать комплекс мер по использованию разработанных ФГОС, включая их методическое обеспечение и повышение квалификации преподавательского состава учреждений. Практическое внедрение нового содержания и технологий общего и дополнительного образования заключается, в частности, в следующем.

Согласно разд. IX Концепции в последующие пять лет планируется отработать новые организационно-экономические модели в дошкольном образовании: перейти на применение в деятельности соответствующих учреждений ФГОС дошкольного образования, повысить квалификацию по новым образовательным программам 95% педагогов и руководителей детских садов. Помимо этого, в каждом регионе должны быть созданы условия для государственно-частного партнерства в данной сфере (согласно целевым показателям к 2020 г. такие мероприятия необходимо провести во всех регионах), а также реализованы программы поддержки родительского просвещения для семей с маленькими детьми.

Общеобразовательным организациям придется сосредоточиться на качестве образования. Повысить его (путем реализации пилотных проектов) должны школы, демонстрирующие низкие результаты или функционирующие в неблагоприятных социальных условиях. Как следует из Приложения 1 к Концепции, доля региональных систем общего образования, в которых успешно реализованы подобные проекты, к концу 2020 г. должна составить 60% (при сокращении финансирования ФЦП – 47%). Лучшая практика такой работы будет распространена на остальные субъекты РФ. Одновременно в регионах предстоит создать сеть школ, реализующих экспериментальные и инновационные программы, - на базе этих учреждений будут отрабатываться новые технологии и содержание обучения и воспитания.

Наконец, регионам предстоит создать условия и реализовать на своем уровне концепцию развития дополнительного образования детей – для этого необходимо разработать соответствующие программы модернизации. К 2020 г. такие программы должны воплощаться в жизнь в 90% регионов (при уменьшении финансирования ФЦП – в 70% субъектов РФ).

К сведению. Концепция развития дополнительного образования детей утверждена Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р. В ней в том числе предусмотрены разработка и реализация региональных программ развития данной сферы, а также модернизация инфраструктуры дополнительного образования.

В Концепции уделено внимание и проблеме качества педагогических кадров. Повышать его предполагается посредством внедрения оптимальных подходов к эффективному контракту с руководителями и педагогическими работниками организаций дошкольного, общего и дополнительного образования детей, а также посредством реализации нового стандарта профессиональной деятельности (включая механизмы аттестации и профессионального развития учителей) [3].

Развитие системы оценки качества образования

Цели, поставленные в Концепции, и реализация запланированных в ней мероприятий потребуют усиления роли независимой оценки качества образования и образовательных результатов. В связи с этим планируется создать национально-региональную систему оценки на всех уровнях образования (как общего, так и профессионального), новые инструменты и оценочные процедуры (включая международные исследования качества).

В частности, согласно разд. IX Концепции в общем образовании (включая дошкольное) предполагается реализовать пилотные проекты по созданию региональных систем оценки качества и создать систему мониторинга, которая позволила бы оценивать качество образования в региональном и национальном масштабах по основным дисциплинам не менее чем в трех периодах обучения. При этом доля регионов, в которых созданы и функционируют системы оценки качества дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, дополнительных общеобразовательных программ, к концу 2020 г. должна достигнуть 100% (Приложение 1 к Концепции). Также планируется модернизировать процедуры и механизмы ЕГЭ и ГИА, привлечь общественность к оценке качества общего образования и начать формировать пользовательские рейтинги.

Развивать систему оценки в среднем профессиональном и высшем образовании необходимо путем поддержки независимой аккредитации (общественной и профессионально-общественной) и оценки качества образовательных программ. Для этого необходимо усовершенствовать контрольно-надзорные механизмы, а также распространить единые оценочные средства для оценки образовательных достижений выпускников. Последняя мера позволит уменьшить диспропорцию в качестве подготовки выпускников различными образовательными организациями по одним и тем же программам профобразования. Кстати, доля вузов, использующих в своей деятельности единые оценочные материалы для итоговой аттестации выпускников, к 2020 г. должна составить 50% (при сокращении финансирования ФЦП – 30%).

Кроме того, ФЦП предусматривает создание сети центров мониторинга качества образования, распространенной на всю территорию страны и все уровни образования (разд. IV Концепции). Благодаря подобной системе центров, мониторингом будет охвачено и само качество образования, и результаты, достигнутые обу-

чающимися на различных этапах образовательного и жизненного пути - как в школе (практически в каждом классе), так и в системе дополнительного и профессионального образования.

Улучшение материально-технической базы

ФЦП также предполагает создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовки кадров для современной экономики. В рамках улучшения материально-технической базы организаций профессионального образования будут реконструированы и построены учебные и учебно-лабораторные корпуса, здания библиотек, объекты физкультурно-оздоровительного назначения, общежития. Как отмечается в разд. IV Концепции, проблема недостаточной развитости инфраструктуры образования не утрачивает своей актуальности даже в условиях ожидаемого сокращения численности студентов. Поэтому соответствующие инвестиционные проекты будут реализовываться, несмотря на реорганизацию вузовской сети и региональных сетей учреждений среднего профессионального образования.

В частности, на восполнение дефицита мест в общежитиях для иногородних студентов и строительство новых общежитий планируется ежегодно направлять не менее 4 млрд руб. (разд. IX Концепции). При этом в качестве приоритетных будут рассматриваться объекты ведущих вузов различной ведомственной принадлежности (федеральные и национальные исследовательские университеты), вузов, являющихся системообразующими для экономики отрасли или региона, а также незавершенные или находящиеся в аварийном состоянии объекты. Предполагается, что с начала реализации ФЦП и до конца 2020 г. в эксплуатацию будет введено 23 тыс. мест в общежитиях (при сокращении финансирования - 18,4 тыс.) [3].

По замыслу законодателя, развитие указанной инфраструктуры должно способствовать повышению качества и международной конкурентоспособности российского образования. Кроме того, улучшение социальной инфраструктуры (жилье для педагогов, общежития для студентов, спортивные объекты и др.) создаст дополнительные стимулы для закрепления в сфере образования и науки талантливых научно-педагогических кадров.

Финансирование мероприятий

Как и другие программные документы государственного уровня, разработанные на среднесрочную перспективу, Концепция учитывает два варианта развития событий. Базовый сценарий предполагает финансирование ФЦП в полном объеме и 100%-ное выполнение запланированных мероприятий. Запасной сценарий предусматривает сокращение объема расходов на 20% (70 млрд руб. в течение пяти лет – из федерального бюджета, 64 млрд руб. – из региональных бюджетов) и, как следствие, пересмотр задач ФЦП [3].

Самой затратной статьёй, которую в рамках ФЦП профинансирует Минобрнауки, окажутся капитальные

вложения в развитие материально-технической базы образовательных организаций. На строительство и реконструкцию объектов инфраструктуры ежегодно планируется направлять из федерального бюджета 12-13 млрд руб. (при реализации второго сценария – в среднем 10 млрд руб. в год).

Финансирование многих мероприятий будет осуществляться путем конкурсной поддержки – она будет выделяться либо регионам, либо напрямую образовательным организациям, выдвигающим тот или иной проект.

Таким образом, ФЦП призвана решить ключевые

проблемы системы образования. Несмотря на то что основной акцент в документе сделан на внедрении новаций в профессиональном образовании (ведь именно оно должно обеспечивать потребности экономики в квалифицированных кадрах), серьезные качественные изменения ожидают и остальные звенья системы образования. Причем перемены затронут не только профессиональную сторону деятельности образовательных организаций (в частности, обновление содержания и технологий реализации образовательных программ всех видов и уровней), но механизмы управления этими организациями.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 61 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы». URL: <http://base.garant.ru/55170694/>
2. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015г. N497«О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы. URL: <http://base.garant.ru/71044750/#ixzz51MhU0eC4>
3. Концепция развития образования на 2016-2020 годы была утверждена Правительством РФ и подписана Д.А. Медведевым 29 декабря 2014 года (№ 2765-р). URL: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
4. *Косевич А.В.* Проблемы экспорта российских образовательных услуг в условиях обострения международной конкуренции // Вестник Челябинского университета . 2011. №6(21) Экономика. Вып. 31. С.22-28.
5. *Пьянова О.А.* Сущность Болонского процесса в европейском образовательном пространстве и причины присоединения России к этому процессу // Инновационное образование и экономика. 2009. Т.1. №4. С. 22-24.

References

1. Resolution of the Government of the Russian Federation of 7 February 2011 N 61 Moscow “About the Federal target program of education development for 2011 - 2015 years”. URL: <http://base.garant.ru/55170694/>
2. Resolution of the Government of the Russian Federation from May 23, 2015 N 497“On the Federal target education development program for 2016-2020. URL: <http://base.garant.ru/71044750/#ixzz51MhU0eC4>
3. The concept of education development for 2016-2020 was approved by the Government of the Russian Federation and signed by Medvedev on 29 December 2014 (No. 2765-R). URL: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/>
4. *Kosevich A. V.* Problems of Russian educational services export in the conditions of increased international competition // Bulletin of Chelyabinsk University . 2011. №6(21) Economy. Vol. 31. Pp. 22-28.
5. *Pianova O. A.* the Essence of the Bologna process in European educational space and the reasons of Russia’s accession to this process. // Innovative education and Economics. 2009. Vol. 1. No. 4. Pp. 22-24

МАЖАР Е.Н.

кандидат филологических наук, докторант кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
E-mail: enmazhar@gmail.com

MAZHAR E.N.

Candidate of Philology, Doctoral Student at the Social Pedagogy and Psychology Chair at the Moscow Pedagogical State University
E-mail: enmazhar@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STAGES OF IMPLEMENTING A PRACTICE-ORIENTED MODEL IN TRAINING LINGUISTS FOR CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

В статье предлагается выделять три типа педагогических условий, необходимых для реализации практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке лингвистов к межкультурному взаимодействию, а именно: организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические. По мнению автора, подготовка должна разворачиваться в 4-х преемственных этапах: адаптивно-ориентационном, теоретико-прикладном, экспериментально-моделирующем, рефлексивно-деятельностном.

Ключевые слова: практико-ориентированная модель, педагогические условия, этапы подготовки, межкультурное взаимодействие.

The paper suggests distinguishing three types of pedagogical conditions required for implementation of a practice-oriented model in training linguists for cross-cultural communication, namely, organizational-pedagogical, didactic and psychological-pedagogical ones. According to the author's views, training should be conducted in four successive stages: adaptive-orientational, theoretical-applied, experimental-modelling and reflexive-operational.

Keywords: a practice-oriented model, pedagogical conditions, training stages, cross-cultural communication.

Конструктивное функционирование педагогического процесса в массовой практике предполагает тщательную разработку педагогических условий его реализации, основанных на педагогических зависимостях, т.е. на закономерностях эффективности, раскрывающих объективные связи сторон, свойств изучаемого объекта с потенциальными возможностями его совершенствования.

Педагогические условия – один из существенных аспектов содержательно-смыслового выражения педагогической концепции. Их понимают как комплекс возможностей образовательной и материально-пространственной среды, оказывающей определенное влияние на осуществление педагогического процесса и его результаты [6], «атмосферу процесса обучения», совокупность объективных и субъективных факторов, влияющих на его эффективность [10].

При определении педагогических условий реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию, согласно рекомендациям Б.С. Гершунского [3], мы руководствовались современными требованиями, предъявляемыми обществом к специалисту, профессиональным и личностным качествам лингвиста; целями и содержанием языковой политики в высших учебных заведениях; учитывали специфику освоения иностранного языка как средства профессионального

межкультурного взаимодействия, а также результаты проведенной опытно-экспериментальной работы.

Алгоритм деятельности по выявлению педагогических условий включал: отбор компонентов, влияющих на достижение цели; определение параметров каждого компонента, обеспечивающих наибольшую результативность; систематизацию полученных мероприятий, исключение дублирующих; экспериментальную оценку каждого наименования и комплекса в целом. В результате в концепцию реализации практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке лингвистов к межкультурному взаимодействию были включены педагогические условия трех типов: организационно-педагогические, дидактические и психолого-педагогические. Первые соотносятся с внешними параметрами педагогического процесса, вторые – с основными аспектами преподавания-учения (деятельность субъектов, содержание, методы); третьи – с воздействиями и изменениями в личностной сфере будущих лингвистов.

Организационно-педагогические условия:

1. Построение на базе вуза локальной профессиональной платформы как системы связей и отношений потенциальных работодателей, специалистов-практиков, экспертов, преподавателей, координаторов межкультурных проектов, студенческого актива и других лиц, заинтересованных в развитии профессионального линг-

вистического образования, рынка переводческих и посреднических услуг, межкультурного взаимодействия в регионе. В рамках локальной платформы решаются разноплановые задачи практико-ориентированной подготовки, проводятся различные мероприятия: системное оперативное анкетирование руководителей предприятий на предмет их ожиданий; получение обратной связи от работодателей с последующей корректировкой образовательной программы; определение общей стратегии взаимодействия, приоритетных направлений в совместной научно-исследовательской и творческой деятельности; выполнение студентами квалификационных работ прикладной направленности в соответствии с потребностями работодателей; организуются «Дни карьеры» и «Ярмарки вакансий», отмечаются профессиональные праздники, реализуются совместные культурно-образовательные проекты, выставки студенческих портфолио.

2. Создание в вузе контекстно-развивающей образовательной среды как пространства возможностей для погружения в мир профессии. Контекстно-развивающая среда образуется посредством насыщения структурных элементов образовательной среды содержанием профессиональной деятельности и элементами творчества:

- физическое окружение предполагает наличие необходимого профессионального оборудования, специализированных кабинетов, особой атрибутики учебной обстановки;

- человеческий фактор подразумевает полиэтничный состав студентов и преподавателей, наличие иностранных студентов, обязательное вовлечение в преподавание специалистов-практиков, а также, желательно, преподавателей из зарубежных вузов;

- исследовательская среда обеспечивает популяризацию научной деятельности, организует коллективное научное творчество, включает кружки по изучению древних языков и страноведения, центр изучения творчества молодых зарубежных литераторов и др.;

- информационная среда осуществляет информационно-консультативную поддержку студентов, обеспечивает освоение новых технологий профессиональной деятельности; служит выражению их жизненной позиции через СМИ, Интернет; позволяет включиться в профессиональные Интернет-сообщества; воспользоваться услугами поисковых систем, содержащих вакансии на сайтах кадровых агентств и прямых работодателей;

- среда творческих мастерских представлена широким спектром тематических студий, клубов, кружков, включая туристические, на базе которых проводятся мастер-классы, дни культур, традиций, толерантности; конкурсы, смотры «Лучший в профессии» и др., организуются студенческие международные поездки;

- коммуникативно-деловая среда включает студентов в хозрасчетную деятельность (студенческое бюро переводов; агентство по организации мероприятий; сервисное агентство, предоставляющее услуги гида, переводчика, реферирования, сопровождения переписки);

- социально-педагогическая среда поддерживает студенческие инициативы, формирует гражданскую позицию, позволяет студентам на безвозмездной основе оказать помощь в ситуациях, требующих их профессионального и человеческого участия.

Дидактические условия:

- отказ от информационно-репродуктивных технологий и их замещение образовательными технологиями на основе продуктивных действий, взаимодействия, диалога, кооперации (интегративно-модульная, проектного обучения, коммуникативно-диалоговые, имитационно-игровые и рефлексивные технологии);

- своевременное обновление содержания профессиональной подготовки с учетом развития переводческой отрасли и его репрезентация в виде типичных профессиональных ситуаций, проектной деятельности, контекстных и компетентностных задач, кейсов [8];

- выделение в качестве базовых трех форм организации практико-ориентированного образовательного процесса: учебной, производственной практики, практикума и тренинга – с соответствующей разработкой их методического обеспечения;

- артикуляция практической значимости всех видов деятельности студентов – будущих лингвистов (учебной, языковой, социальной, исследовательской).

Психолого-педагогические условия:

- обеспечение опережающей профессиональной социализации (эмоционально-позитивное принятие своей принадлежности к профессии, усвоение профессиональной этики и ценностей, формирование профессионально важных качеств, мотивационной установки на реализацию себя на избранном профессиональном поприще и самосовершенствование в профессии);

- аксиологизация лингвистической подготовки на основе ценностей «диалога культур», культурного плюрализма, единого для всех культур коммуникационно-смыслового поля;

- овладение студентами технологиями персонального карьерного менеджмента.

В качестве значимого педагогического условия реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов-лингвистов к межкультурному взаимодействию является строгое следование разработанным этапам подготовки.

Отталкиваясь от определения процесса как последовательной смены состояний и подразумевая, что интервалы между ними представляют собой периоды качественных изменений в состоянии объекта, при проектировании профессиональной подготовки лингвистов к межкультурному взаимодействию необходимо раскрыть специфику ее этапов. Методологическим ориентиром в определении этапности развития процессуальных явлений в педагогике является периодизация С.М. Годника, где выделяется 4 фазы: объектная, субъектно-функциональная, субъектная и фаза преобразования [4, с.137]. В модели уровней усвоения знаний В.П. Беспалько, соответствующих репродуктивной и продуктивной деятельности, тоже выделено 4 этапа [2].

Исследователи отмечают, что формирование способности субъекта деятельности также проходит 4 этапа [9, с.60].

Схема повышения уровня владения иностранным языком у будущих лингвистов в вузе, согласно принципам политики языкового образования, определенным Советом Европы, имеет 4 уровня, соответствующих этапам обучения: В1 – первый год обучения, уровень В2 – второй год обучения, С1 – третий год обучения, С2 – четвертый [7, с. 65]. На основании этих позиций мы предположили и в ходе экспериментальной работы убедились, что проектируемый процесс разворачивается в 4-х преемственных этапах: адаптивно-ориентационном, теоретико-прикладном, экспериментально-моделирующем, рефлексивно-деятельностном.

Специфика предложенных этапов определяется закономерностями профессионально-личностного развития, сложностью решаемых студентом задач, характером противоречий в системе целей, мотивов, притязаний и имеющихся к этому моменту возможностей. При этом каждый последующий этап усиливает конструктивные достижения предыдущего, и тем самым обеспечивается поступательное формирование искомой готовности к межкультурному взаимодействию.

На адаптивно-ориентационном этапе происходит непосредственное знакомство с будущей профессией, формирование плана предстоящей деятельности по ее освоению. Первокурсникам важно понять, что изучение языка – это «процесс, слагающийся из усвоения суммы знаний, выявления смысла, межличностного общения, усвоения лексических и синтаксических правил, овладения социокультурными навыками языковой коммуникации» [5, с. 10]. Первичное личностное осознание профессионального выбора осуществляется посредством расширения представлений студентов о глобальном значении межкультурной коммуникации в современном мире, о творческом характере переводческой деятельности и сложностях культурного посредничества.

Одновременно студенты адаптируются к иной образовательной ситуации, устанавливая межличностные контакты внутри группы. Как правило, обнаруживается отставание отдельных студентов в различных аспектах базовой подготовки, пробелы в области фонетики, лексики, грамматики. Эта ситуация не только тормозит освоение вузовских программ, но и потенциально опасна снижением мотивации к обучению, нарастанием разобщенности в студенческом коллективе, потерей у части студентов интереса к естественной межкультурной коммуникации. Для предупреждения подобных рисков предусматриваются различные формы работы по ликвидации отставаний: от отдельных упражнений и их комплексов, до включения адаптационно-коррекционного модуля по практике устной и письменной речи. Достаточным признается репродуктивный уровень владения языком, предполагающий действия по моделям и образцам.

Важным условием успешности адаптационного

этапа является формирование установки на систематическую самообразовательную деятельность, развитие личностных качеств, ценностных и мотивационных регуляторов учебной и профессиональной деятельности.

В этой связи существенное внимание уделяется повышению общей культурной осведомленности и восприимчивости, что в практическом плане проявляется в адекватном восприятии студентами инокультурных норм, в осознанном отказе от этнокультурных предубеждений, в способности ценить культурное разнообразие. Для этого, согласно рекомендациям А.Л. Бердичевского [1], активно задействуется фоновая информация о фактах иной культуры в виде текстов на контрастивной основе в сравнении с фактами собственной культуры, практикуется выделение различий между культурами, сопоставление базовых культур личности.

В целом, основные педагогические задачи этого этапа сводятся к следующему:

- формирование устойчивой положительной мотивации учебной и будущей профессиональной деятельности;
- постановка целей и задач по формированию готовности к межкультурному взаимодействию как интегративному результату профессиональной подготовки;
- содействие успешной адаптации студентов к условиям учебной деятельности, новой социальной роли и микросоциуму.

На теоретико-прикладном этапе формируется ориентировочная основа будущей деятельности. Велика роль учебных модулей, направленных на фундаментальное знание, которое станет ценностно-смысловой опорой для ориентации личности в потоках информации. Текст является ведущим средством обучения. Требуется понимать не только его основное содержание, но и глубинные пласты, особенности стилистического строения и авторского замысла. Анализ, реферирование текста – базовые умения лингвиста на этом этапе. С точки зрения когнитивных процессов доминирующими на данном этапе выступают стратегии концептуализации, отвечающие за систематизацию языковых единиц. Концептуализация материала на иностранном языке успешно реализуется на основе ассоциаций, посредством актуализации имеющегося лингвистического и личностного опыта и образования новых связей. Активно используются задания на составление ментальных карт, группировку, классификацию, дефинирование, схематизацию. Расширение словарного запаса, обретение языковой уверенности позволяют применять иностранный язык в рамках учебной деятельности в новых, нетипичных ситуациях, самостоятельно осуществлять поиск недостающей информации, активно пользуясь информационно-коммуникационными технологиями, ресурсами сети интернет. В результате у студентов появляется собственный (не репродуктивный) продукт речемыслительной деятельности.

Важная роль на этом этапе отводится коллективно-распределенной и групповой работе студентов. Межличностные отношения стабилизировались, сту-

денты обрели чувство защищенности в группе. На этом фоне успешно формируется способность к совместному поиску продуктивного решения, уважение к альтернативному мнению, стремление к достижению согласия, что выступает поведенческой основой и для межкультурного взаимодействия.

Расширяется спектр профессионально-ориентированных модулей, совершенствующих аналитико-синтетические и дифференциальные способности студентов в отношении культурных феноменов. Они интерпретируют усвоенные факты базовой культуры в межкультурных контактных и конфликтных ситуациях; выделяют культурные стандарты этического, политического и экономического планов, оказывающих влияние на мышление, ценности и действия представителей данной культуры [1].

Педагогическим ориентиром данного этапа является создание информационно-субъектного пространства, позволяющего будущему лингвисту сформировать целостный взгляд на природу межкультурного взаимодействия.

Экспериментально-моделирующий этап знаменует переход студентов в активно-действенное состояние. На основе усвоенной ранее информации иноязычная коммуникативная деятельность предстает для студентов как ресурс личностного и профессионального развития. Идет накопление опыта общения на иностранном языке в разнообразных коммуникативных ситуациях с использованием разных стратегий переработки информации, включая критическую оценку новой иноязычной информации с позиции межкультурного диалога. Возникает потребность в творческом освоении коммуникативных техник и приемов, в активном экспериментировании.

В учебном процессе преобладают проблемные дискуссии, сюжетно-ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры, защита проектов, метод кейсов и компетентностных задач. В них студенты стараются гибко реагировать на непредвиденные повороты в развитии дискурса, адекватно выбирать линию речевого поведения, не задумываясь извлекать из обширного словарного запаса конкретные средства сообразно ситуации. Дискурсивные практики стимулируют рефлексию, студенты осознают собственные затруднения и ограничения, опре-

деляют причины культурно-обусловленных неудач, корректируют собственные учебные и профессиональные стратегии. Педагогическая задача данного этапа заключается в актуализации процессов самовыражения и самореализации в различных видах деятельности; совершенствовании умений профессионально решать производственные задачи.

Рефлексивно-деятельностный этап связан с практической реализацией накопленных идей, навыков, проектов, на фоне углубления интересов по конкретным аспектам профессиональной деятельности.

Организация обучения, с одной стороны, достигает пика индивидуализации (индивидуальные консультации по выпускной квалификационной работе, индивидуальная супервизия), с другой стороны, студенты становятся членами новой команды, вступают в коллегиальные отношения по месту прохождения стажировки (производственной практики). Успешная производственная практика катализирует проявление творческого потенциала будущего специалиста: действуя в уже знакомой профессиональной среде, но решая нестандартные задачи, при помощи иностранного языка студенты создают, помимо новых оригинальных продуктов, креативные способы и алгоритмы профессиональных действий.

Поиск и рефлексия осуществляются параллельно: рефлексия практических ситуаций служит импульсом для поиска новых приемов и методов работы, а освоение нового нуждается в осмыслении. Самоанализ результатов и коррекция содержательно-организационных аспектов собственной профессиональной деятельности приобретают систематический характер и фиксируют «точки роста».

Педагогические установки данного этапа – поддержка профессионально-творческих начинаний выпускников, субъектной позиции в культурном посредничестве и их успешного вхождения в профессиональное сообщество.

Таким образом, представленные педагогические условия и разработанные этапы носят логичный, целостный, заверченный характер и отражают принципиальные авторские позиции по решению проблемы внедрения практико-ориентированного подхода в подготовку будущих лингвистов к межкультурному взаимодействию.

Библиографический список

1. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности// Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 17-20.
2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем/ В.П. Беспалько. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 680с.
4. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы/ С.М. Годник. Воронеж, 1981. 208с.
5. Дворина Н.Г. Использование интерактивной компьютерной технологии распознавания жестов и речи на практических занятиях по иностранному языку/ Н.Г. Дворина, Н.Н. Горлушкина, Н.Н. Филатова// Интернет-журнал «Науковедение». 2015. Том 7. № 3. С. 1-12.6.
6. Лисецкая И.А. Педагогические условия формирования речевой культуры будущих учителей-филологов в системе профессиональной подготовки в вузе/ И.А. Лисецкая// Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 5. С. 266-272.
7. Львов Л.В. Модель развития социально-профессиональной мобильности лингвистов/ Л.В. Львов, И.М. Залялетдинова// Современная высшая школа: инновационный аспект. 2015. № 4. С. 59-70.

8. *Мажар Е.Н.* Подготовка учащихся к межкультурному взаимодействию// Перспективы науки. (ScienceProspects) №8 (83). 2016. С. 60-66.
9. *Пермякова О.Е.* Диагностика формирования профессиональных компетенций/ О.Е. Пермякова, С.В. Менькова. М.: ФИРО, 2010. 114с.
10. *Фридман Л.М.* Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей/ Л.М. Фридман. М.: Институт практической психологии, 1997. 288с.

References

1. *Berdichevsky A.L.* Contentofforeignlanguageinstructiononthegroundofbasiccultureofapersonality // Foreign languages at school. 2002. No 2. Pp. 17-20.
 2. *Bespalko V.P.* Theframeworkofthetheoryofthepedagogicalsystems. Voronezh: Voronezh University Publishing House, 1977.304 p.
 3. *Gershunsky B.S.* PhilosophyofeducationfortheXXI century (In search of practice-oriented educational conceptions). М.: “Sovershenstvo” PublishingHouse, 1998. 680 p.
 4. *Godnik S.M.* Theprocessofcontinuity of higher and secondary schools. Voronezh, 1981. 208 p.
 5. *Dvorina N.G.* Application of interactive computer technology for recognizing gestures and speech at practical classes in a foreign language. Onlinejournal “Naukovedenie”. 2015. Vol. 7. No. 3. Pp. 1-12.
 6. *Lisetskaya I.A.* Pedagogical conditions of speech culture formation of future teachers-philologists in the system of vocational training atacademicinstitutions // Problems of contemporary pedagogical education. 2016. No. 5. Pp. 266-272.
 7. *Lvov L.V.* The model of development of linguists’ social and professional mobility // Modern higher school: innovative aspect. 2015. No. 4. Pp. 59-70.
 8. *Mazhar E.N.* Students’ preparationforcross-culturalinteraction // ScienceProspects. 2016. No. 8 (83). Pp. 60-66.
 9. *Permyakova O.E.* Diagnosis of the professional competences formation. М.: ФИРО, 2010. 114 p.
 10. *Fridman L.M.* Psychopedagogyofgeneraleducation: ahandbookforstudentsandteachers. М.: Institute for practical psychology, 1997. 288 p.
-
-

МАКСИМОВА М.В.

аспирант, Московский архитектурно-строительный институт, преподаватель Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова», г. Москва
E-mail: maksimova1956@yandex.ru

MAKSIMOVA M.V.

Post-graduate of the Moscow Institute of Architecture and Construction, the teacher of the State Budget Professional Educational Institution "The College of Modern Technologies named after the Hero of the Soviet Union, M.F. Panov", Moscow
E-mail: maksimova1956@yandex.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**THE MODELING OF THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT
IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION AS A MEANS OF CREATING
THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS**

В статье рассматриваются актуальные вопросы повышения качества подготовки в образовательных организациях среднего профессионального образования. Перед образовательными организациями ставятся новые цели и вызовы – формирование и подготовка интеллектуальной, профессионально развитой, компетентной и культурной личности. Важнейшими целевыми задачами в системе среднего профессионального образования являются: создание и распространение структурных и технологических инноваций; развитие современных механизмов и технологий образования, научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях; создание инфраструктуры (социокультурной среды), обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики. Представлена модель формирования социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как средства создания учебной мотивации обучающихся.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, обучающиеся, компетенции, качество, моделирование, модернизация, инновации, условия, социокультурная среда, учебная мотивация.

The article deals with topical issues of improving the quality of training in educational organizations of secondary vocational education. Educational organizations new aims and challenges - the formation and preparation of an intellectual, professionally developed, competent and cultural personality. The most important aim tasks in the system of secondary vocational education are: the creation and dissemination of structural and technological innovations; development of modern mechanisms and technologies of education, scientific, educational and creative environment in educational organizations; creation of infrastructure (sociocultural environment), providing conditions for training personnel for the modern economy. The model of the formation of the socio-cultural environment in the system of secondary vocational education as a means of creating the educational motivation of students is presented.

Keywords: secondary vocational education, trainees, competencies, quality, modeling, modernization, innovations, conditions, sociocultural environment, educational motivation.

Перед Российским обществом стоит одна из важных задач – устойчивое инновационное развитие в условиях кризисных явлений в экономике. Среднее профессиональное образование является неотъемлемой частью социокультурной среды общества, кадровым потенциалом социально-экономических и политехнических реформ - движущей силой такого развития, которое определяет будущее нашей страны. Это обстоятельство формирует новые вызовы, ставит перед образовательными организациями среднего профессионального образования новые цели – формирование и подготовка интеллектуальной, профессионально развитой, компетентной и культурной личности.

Целью современного среднего профессионального образования является повышение эффек-

тивности и качества образования, модернизация содержания образования, оптимизация технологий и способов организации образовательных процессов, расширение доступности и мобильности образования на основе познавательной активности и самостоятельности обучающихся, интеграция на систему непрерывного образования и усиление практической ориентации будущих специалистов на основе компетентного подхода. Реализация этой задачи происходит в условиях серьёзных экономических вызовов [4, с. 32-36].

Основная миссия системы среднего профессионального образования в рамках Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования от 11.08.2014 № 965 по

специальности 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений состоит в качественной подготовке специалиста в соответствии с учётом особенностей развития экономики страны, современных требований рынка труда, запросов работодателей, науки, техники и технологий, социальной сферы.

В ежегодном послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации 01 декабря 2016 года были традиционно рассмотрены самые важные идеологические, внешнеполитические вопросы, но главным в повестке дня – внутрироссийское развитие экономических, политических, социальных, научных, образовательных и культурных институтов общества.

Особое внимание президент уделил содержанию образовательного процесса – насколько образование отвечает двум базовым задачам, о которых говорил еще академик Лихачев: «давать знания и воспитывать нравственного человека». «...В образовании нужно активно развивать творческое начало, обучающиеся должны учиться самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их интересной и благополучной жизни». «Смысл нашей политики – это сбережение людей, умножение человеческого капитала как главного богатства России. Поэтому наши усилия направлены на поддержание национальных ценностей и семьи, на демографические программы, улучшение экологии, здоровья людей, развитие образования и культуры».

Во исполнение поручений Президента РФ В.В. Путина распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 № 349-р утвержден комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, а распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1162-р утверждена Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы (далее – Программа).

Программа рассматривается как организационно-управленческий механизм реализации государственной политики в сфере образования. Целью Программы является создание условий – социокультурной среды для эффективного развития российского образования и создания условий для положительной учебной мотивации обучающихся, необходимых для всестороннего развития и социализации личности. Внедрение новых механизмов функционирования системы образования позволит обеспечить доступность качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально-ориентированного развития Российской Федерации [3, с. 118-127].

Одной из задач Программы является «реализация мер по формированию и развитию научно-образовательной и творческой (социокультурной) среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования обучающихся». Данная задача направлена на созда-

ние условий, обеспечивающих развитие учебной мотивации и способностей подрастающих поколений в познании, творчестве, труде и спорте, формирование активной гражданской позиции, культуры здорового образа жизни. Выполнение задач Программы по созданию и развитию научно-образовательной, творческой инфраструктуры в образовательных организациях должны быть направлены на формирование *социокультурной среды* этих организаций.

В отечественной современной науке «социальная среда» рассматривается как внешнее условие в системе взаимодействия людей в социуме, в ходе которых возникают определённые общественные отношения. В 1980 г. в работах М.В. Лашиной впервые была исследована сущность категории социально-культурной среды, в которой рассматривались различные элементы социальной и культурной жизни общества, закрепив исходные понятия «социум» и «культура».

Социокультурная среда – конкретное социальное пространство, данное каждому человеку, посредством которого он активно включается в культурные связи общества, это совокупность различных условий для социального поведения и жизнедеятельности индивида. Человек всегда присутствует в социокультурном пространстве как носитель социальных ролей и культурно-духовных ценностей. Обучающийся является важной составляющей этой среды, так как активно включается в социокультурное пространство общества, создаёт социокультурную среду, изменяет и преобразует её. В социокультурной системе «среда – личность» существует внутренняя связь личности, деятельности, условий среды и их взаимопроникновения.

Д.Ж. Марковичем и П.А. Сорокиным «социокультурная среда» рассматривается как «совокупность взаимосвязанных условий и явлений, присутствующих в некоем окружении», как «социальное многомерное пространство ценностно-ориентированных отношений индивидов. Л.С. Выготский социокультурную среду представляет как природную среду, в которую включены социальные моменты. Это непосредственное окружение человека – семья, друзья, улица, учебный и трудовой коллективы и другие группы [1].

Таким образом, социокультурная среда выступает как средство реализации деятельности человека, общественных отношений, направленных на социализацию, формирование, развитие и духовное воспитание личности.

Социокультурная среда даёт различные возможности для формирования и развития различных форм и видов социокультурной деятельности индивидов с учётом их интересов, мотивов, потребностей, норм, ценностных установок и ориентаций, накладывает существенный отпечаток на развитие и поведение индивида.

По мнению Мудрика А.В., социокультурная среда рассматривается как влияние различных факторов на развитие и воспитание подростков. Формирование социокультурной среды в системе образования – это деятельность педагогического коллектива по созданию

благоприятных условий для развития интеллектуальных способностей обучающегося и предотвращения «сбоев» в процессе их социализации [9, 200 с.]. Создавая социокультурную среду в системе среднего профессионального образования педагоги должны определить и предвидеть эффект влияния («случившегося») на обучающегося, а так же что произойдёт или может произойти с обучающимся в тех или иных обстоятельствах в процессе образования. Педагоги должны уметь уменьшать эффект неблагоприятных (нежелательных) обстоятельств отрицательного влияния на образовательные цели как самого обучающегося, так и образовательной организации среднего профессионального образования.

Для изучения и моделирования социокультурной среды системы профессионального образования применяется системный подход, где образовательная среда и обучающиеся рассматриваются как сложные, взаимосвязанные, развивающиеся системы [2, с. 205-210].

Основной функцией образовательного процесса в образовательных организациях среднего профессионального образования является дидактика («искусство обучения»), в структуру которой входят: образование, развитие и воспитание обучающегося.

Исходя из целей, задач и функций системы среднего профессионального образования модель современной социокультурной среды системы предполагает наличие не менее четырёх основных обязательных блоков (кластеров):

1. *Образовательно-развивающая среда*: педагоги, обучающиеся, их совместная деятельность; организаторы управления и обслуживания образовательной среды, цели, содержание, принципы, методы, формы, средства, мотивация обучения и развития, семья их отношения и взаимодействия;

2. *Воспитательная среда*: педагоги, психологи, обучающиеся, семья, друзья, цели, задачи, содержание, принципы, методы, формы, средства воспитания;

3. *Ресурсы* государства, бизнеса, работодателей, социальных партнеров, социальные службы защиты и дополнительные ресурсы самой образовательной организации: образовательные и отраслевые центры, научные и культурные выставки, театры, музеи, экскурсии, производственные практики, учебно-производственные мастерские, ресурсные центры;

4. *Совокупность внешних и внутренних факторов* (условия и возможности для реализации образовательной деятельности).

Каждый блок (кластер) социокультурной среды системы СПО имеет свою структуру компонентов (элементов), которые должны консолидироваться в образовательно-воспитательном процессе на всех этапах обучения.

На формирование социокультурной среды системы среднего профессионального образования влияют непосредственные системные взаимосвязи этих элементов: пространственные, социальные, личностные, учебно-предметные, профессиональные, образовательной среды, обучающегося и ближнего окружения (рис. 1):



Рис. 1. Системные взаимосвязи элементов социокультурной среды в системе среднего профессионального образования

Процесс формирования социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как средства создания учебной мотивации обучающихся состоит из ряда элементов: кадровый компонент, субъекты учения (обучающиеся), финансовое обеспечение, материально-технический компонент, нормативно-правовой компонент, научно-методологический компонент, информационно-коммуникативный компонент, духовная, культурная и оздоровительная среда, профессиональная (производственная) среда, психологический климат в образовательном процессе и окружающей среды организации, экология среды, защита образовательного пространства, принципы, мотивационный компонент, рефлексия всех участников образовательного процесса, средства оценки (предмет), полученных интегративных знаний, умений, навыков (компетенций) обучающихся [6, с. 46-49].

Воспитательная среда образовательной организации состоит из следующих структурных компонентов: субъекты межличностных отношений, цели, задачи, содержание, принципы, методы, средства, формы, технологии, мотивация.

Современные социально-экономические условия требуют от педагогического коллектива, руководителей групп, заместителя директора по воспитательной работе обновления содержания, методов и форм воспитательной деятельности в системе СПО. Привлекать и мотивировать участие в мероприятиях воспитательного характера: спортивных секциях и соревнованиях, театральных кружках, выставках, научно-практических конференциях, диспутах, научно-проектной студенческой деятельности, волонтерской деятельности, по благоустройству городской инфраструктуры, студенческом совете и других. Педагог должен быть не только транслятором некой культуры, а быть её участником, создавая вместе с обучающимися культурно значимую ситуацию, среду, в которой они живут, обучаются, развиваются и воспитываются.

Следующий блок (кластер) социокультурной среды в системе среднего профессионального образования составляют ресурсы государства (органы власти, научно-технические и практические центры, музеи, театры, выставки, кино, экскурсии), работодатели, социальные партнёры, органы социальной защиты,

ресурсы самой образовательной организации (учебно-производственные мастерские, ресурсные центры, производственные практики).

Государство принимает активное участие в осуществлении образовательной деятельности России: финансирует, делает заказ образованию и определяет их план на подготовку специалистов различных направлений (специальностей), организует и регулирует их деятельность, устанавливает образовательные стандарты и ведет контроль за их соблюдением. Другие социальные институты государства - музеи, выставки, научные, исторические, культурные и другие центры представляют собой факторы развития культуры и образования населения. В музеях, научно-исторических и культурных центрах аккумулируются выражение истории, культуры и традиций всех народностей и наций нашей страны. Каждый индивид, общество, удовлетворяя свои социальные потребности (духовные, эстетические), воспитывает в себе вкусы, ценности, отношение к деятельности и образованию. При общении с культурными ценностями происходит пополнение духовного и ценностного потенциалов, жизненного опыта, которые положительно влияют на поведение и деятельность человека [5, с.41-44].

Подготовка компетентных специалистов в организациях среднего профессионального образования зависит от многих факторов, но определяющим является

то, насколько вовлечены сами обучающиеся в процесс познания и овладения профессиональными умениями и навыками, насколько глубоки и сильны мотивы, вызывающие желание активно действовать, преодолевать неизбежные затруднения при овладении профессиональным мастерством [7, с. 337-340]. Важно создать социокультурные условия возникновения интереса к учению и профессиональному обучению – как эмоционального переживания и удовлетворения познавательной потребности [8, с. 158-163; 9, с. 249-253].

Таким образом, социокультурная среда образовательных организаций среднего профессионального образования является особым идентифицирующим и социализирующим средством, позволяющим объединить субъекты образовательного процесса, сделать его эмоционально насыщенным и позитивно ценностным, обеспечить обучающимся равное развитие, саморазвитие, формирование профессиональных компетенций, ценностных оснований деятельности, полноценного осмысления роли образования в собственном жизненном опыте. Рассмотренные компоненты модели, на наш взгляд, позволяют не только глубже осмыслить теоретические и методические основы образования будущих выпускников колледжей, но и корректировать проводимый образовательный процесс с целью его совершенствования и повышения качества образования и подготовки выпускников.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
2. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 2(71). С. 205-210.
3. Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т. Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // Эко-потенциал. 2016. № 3(15). С.118-127.
4. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // Образование и общество. 2016. Т. 3. № 98. С. 32-36.
5. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // Эко-потенциал. 2015. № 4(12). С.41-44.
6. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Качество образования – цель и результат инноваций // Эко-потенциал. 2015. № 3(11). С.46-49.
7. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Компетентный подход в подготовке инженеров педагогов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4. С. 337-340.
8. Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т. Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // Эко-потенциал. 2017. № 1(17). С.158-163.
9. Гедулянов М.Т. Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 4(73). С. 249-253.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

References

1. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology / ed. V.V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
2. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Tutorship as a condition for effective management of the Ministry of health in the field of dentistry // Scientific notes of Orel State University. Series 2016. Number 2 (71). Pp. 205-210.
3. Gedyulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedyulyanov M.T. Development of creative abilities and the quality of the graduates training // Eco-potential. 2016. Number 3 (15). Pp.118-127.
4. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. Economic preparation of students: theory and technology // Education and Society. 2016. Number 3 (98). Pp. 32-36.
5. Gedyulyanova N.S., Gedyulyanov M.T. The key concepts of the training in demand occupations and professions // Eco-potential 2015. Number. 4 (12). Pp.41-44.

6. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The quality of education - the purpose and the result of innovations // *Eco-potential*. 2015. Number 3 (11). Pp. 46-49.
 7. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The competence approach in the training of the engineers-teachers // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2013. Number 4. Pp. 337-340.
 8. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The formation of professional competences in the preventive activities of a future specialist // *Eco-potential*. 2017. Number 1 (17). Pp. 158-163.
 9. *Gedulyanov M.T.* The readiness of a dentist for communication for solving problems in professional activity // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2016. Number 4 (73). Pp. 249-253.
 10. *Mudrik A.V.* *Social Pedagogy: Textbook. For stud. Ped. Universities / ed. V.A. Slastenine*. 3rd ed., Rev. And additional. Moscow: Publishing Center «Academy», 2000. 200 p.
-
-

МАКСИМОВА М.В.

аспирант, Московский архитектурно-строительный институт, преподаватель Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Колледж современных технологий имени Героя Советского Союза М.Ф. Панова», г. Москва
E-mail: maksimova1956@yandex.ru

MAKSIMOVA M.V.

post-graduate of the Moscow Institute of Architecture and Construction, the teacher of the State Budget Professional Educational Institution "The College of Modern Technologies named after the Hero of the Soviet Union, M.F. Panov", Moscow
E-mail: maksimova1956@yandex.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВА
СОЗДАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**THE REALIZATION OF THE TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF THE SOCIO-CULTURAL
ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION AS A MEAN
OF CREATING STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION**

В статье рассматриваются актуальные вопросы современной политики в области среднего профессионального образования, в которых подчеркивается важность проведения коренных преобразований в области подготовки обучающихся этой системы. Проблема состоит в том, что обучающиеся среднего профессионального образования имеют низкую учебную мотивацию или демотивацию. В связи с этим перед средним профессиональным образованием стоит важная задача – организовать эффективную социокультурную среду, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала обучающихся. В статье рассмотрена технология формирования социокультурной среды в системе среднего образования как средства создания учебной мотивации обучающихся.

Ключевые слова: технология, образование, среда, средства, методы, формирование, обучающиеся, мотивация, критерии.

The article deals with topical issues of modern policy in the field of vocational education, which emphasizes the importance of fundamental change in the training of students of the system. The problem is the students of Secondary Professional Education have low academic motivation or demotivation. Secondary Vocational Education in Russia has been an increasingly important task to organize an effective social and cultural environment in the Vocational Education System, which would facilitate the disclosure of intrinsic and extrinsic motivation of students. The article discusses the technology of formation of socio-cultural environment in secondary education as a mean of creating learning motivation of students.

Keywords: technology, education, environment, means, methods, purposes, formation, students, motivation, criteria.

Произошедшие глобальные структурные и институциональные изменения в политической, экономической, социальной и культурной жизни нашей страны повлияли на изменения социокультурной среды российского общества. Эти интенсивные изменения потребовали инновационных преобразований в системе среднего профессионального образования (далее - СПО): в характере и содержании среднего профессионального образования, в предоставлении качества образовательных услуг, подготовке компетентных специалистов для практического производства (индустрии), углубление и расширение их конкурентоспособности и мобильности, умеющих адекватно реагировать на постоянно изменяющиеся приоритеты на рынке труда.

Современная политика в области среднего профессионального образования подчеркивает необходимость

проведения коренных преобразований в области подготовки обучающихся этой системы. «...В образовании нужно активно развивать творческое начало, обучающиеся должны учиться самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их интересной и благополучной жизни» [1, с. 421-425].

Главной задачей учреждений среднего профессионального образования является повышение уровня профессиональной подготовки специалистов среднего звена, отвечающих потребностям общества и соответствующих требованиям федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования.

Проблема состоит в том, что обучающиеся учреждений среднего профессионального образования имеют

низкую учебную мотивацию или демотивацию [2, с. 138-139]. В связи с этим перед средним профессиональным образованием стоит важная задача – организовать эффективную социокультурную среду в системе среднего профессионального образования, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала обучающихся [3, с. 102-109].

Мотивация – это комплекс мотивов и факторов, влияющих на активность или пассивность поведения индивида, определяющих его мотивационную тенденцию (склонность, предрасположенность) к действиям, это процессы, определяющие движение к поставленной цели. Перейдёт ли мотивационная тенденция к самому действию, зависит от многих обстоятельств, в том числе – от эмоционального состояния, намерений индивида, внешних влияний (воздействий), социокультурной среды, которые могут «запустить» целенаправленное поведение, либо воспрепятствовать ему» [4, с.138-139]. Мотив – одно из понятий, описывающих сферу побуждения субъекта к активности, деятельности (общению, поведению, учёбе) наряду с потребностями, интересами, установками, эмоциями и инстинктами [5, с.205-210]. Мотив создает установку к действию, а поиск и осмысливание цели обеспечивают реальное выполнение действия [6, с.118-127]. Таким образом, мотив – это повод, источник, внутренняя побудительная причина поведения человека.

Учебную мотивацию можно определить как внутреннее стремление и осознание обучающимся необходимости изучения предмета.

Проблема соотношения мотивации и мотивов поведения деятельности личности является одной из фундаментальных в педагогике и психологии, как отечественных (В.Г. Асеев, В.И. Виллонас, А.Н. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсон и др.), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, К. Мадсен и др.).

Когда мы задаём вопрос – почему обучающийся поступает так или иначе?, зачем?, почему? и для чего? – необходимо искать «мотив», как фактор, который даёт ему возможность сформулировать решение о начале деятельности [7, с. 32-36].

Одним из таких факторов в образовательной деятельности учреждений является создание социокультурной среды в системе среднего профессионального образования, которая может вызывать побуждение, мотив будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Данное обстоятельство определяет необходимость разработки эффективной модели формирования социокультурной среды в системе среднего профессионального образования, обеспечивающей создание и достижение высокого уровня учебной мотивации и мотивированной подготовки компетентных специалистов для современной экономики страны.

Для реализации этой задачи в системе среднего профессионального образования необходимо провести мо-

дернизацию содержания образования, оптимизацию технологий и способов организации образовательных процессов на основе познавательной активности и самостоятельности обучающихся, усиление практической ориентации будущих специалистов на основе компетентностного подхода [8, с. 41-44].

Социокультурная среда в системе среднего профессионального образования является сложной структурой материальных, общественных и духовных условий, в которых формируется, реализуется и живет обучающийся. Важной составляющей этой среды является то, что обучающийся активно в неё включается, если она для него интересна и благоприятна.

Технология реализации педагогического процесса и использования средств, методов, учет условий, способствующих продуктивному формированию социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как средства создания учебной мотивации обучающихся опирается на широкую профориентационную и собственно профессиональную (учебную, воспитательную) работу [9, с.46-49]. В ней широко представлены наглядно-демонстрационные и вербальные педагогические средства, методы и формы работы, в том числе: специальные проспекты и афиши для поступающих в вуз абитуриентов; частные беседы, как с выпускниками общеобразовательных школ, так и с их родителями; сформированы базы данных, содержащие всю необходимую информацию о выпускнике-технике, проведение мероприятий и реализация различных форм и методов с абитуриентами, в ходе которых осваивается теоретический и практический материал на основе методов проблемного обучения, проблемной ситуации, дискуссии, убеждения.

С помощью технологий определяются стадии, технологические процессы, их последовательность формирования социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как средства создания учебной мотивации обучающихся и смена их состояний [10, с. 337-340]. Существующая социокультурная среда не всегда эффективно влияет на положительный образовательный результат получения компетентностного специалиста в соответствии с требованиями рынка труда.

Современная педагогика в системе среднего профессионального образования показывает, что наиболее продуктивной и перспективной в образовательной деятельности является формирование практико-ориентированной социокультурной среды, способной: создать учебную мотивацию у обучающихся этой системы, подготовить квалифицированных, конкурентно способных специалистов, профессионально владеющих своей профессией, способных эффективно применить их в трудовой деятельности, способных и готовых к профессиональному росту.

В этой связи образовательные организации среднего профессионального образования развивают практикоориентированную деятельность научных полигонов, в учебно-производственных мастерских, ресурсных центрах.

Опираясь на технологию, определим компоненты, средства и способы формирования социокультурной среды колледжа, которая приведет к достижению поставленной цели – сформированности социокультурной среды в системе среднего профессионального образования, которая позволит создать положительную учебную мотивацию обучающихся на всех этапах обучения: от абитуриента до выпускника колледжа (рис. 1).

Технологический процесс формирования социокультурной среды как средства создания учебной мотивации обучающихся включает 3 этапа становления и развития профессиональных компетенций обучающихся:

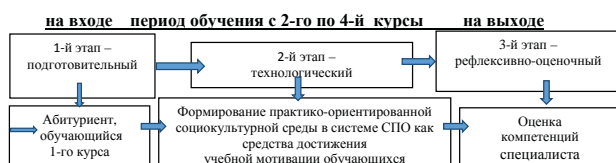


Рис. 1. Формирование социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как средства создания учебной мотивации обучающихся.

– 1-й этап: *подготовительный* – проверка способностей, выбор абитуриентом будущей профессии и адаптация обучающегося к социокультурной образовательной среде среднего профессионального образования на первом курсе обучения;

– 2-й этап: *технологический* – получение навыков профессионального мастерства на 2-м – 4-м курсах обучения в учреждениях среднего профессионального образования средствами социокультурной образовательной среды на основе практико-ориентированного обучения;

– 3-й этап: *рефлексивно-оценочный*. Оценка и анализ профессиональных качеств, полученных знаний, навыков, способностей, компетенций, а также оценивание образовательных достижений обучающихся в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, участие конкурсе WorldSkills.

Профессиональная ориентация в системе среднего профессионального образования проводится на уровнях: *базовом и внутреннем*.

На подготовительном этапе проводится профориентационная работа с абитуриентами, а затем обучающимися колледжа 1-го курса с целью обоснованного выбора школьником профессии в соответствии со своими интересами, способностями и дальнейшей мотивации на обучение и получение профессии. Выбор профессии подростком является одним из важных его жизненных выборов, на стадии которой он должен иметь представление: о привлекательности образовательной организации среднего профессионального образования, будущей профессии, профессиональной направленности обучающегося. Профориентационная работа в Колледже, как научно обоснованная система по подготовке подрастающего поколения, позволяет молодёжи самостоятельно и свободно выбрать профессию, учитывая индивиду-

альные личностные особенности и способности, так и удовлетворение потребностей общества в подготовке и распределении трудовых ресурсов.

На технологическом этапе рассматриваются практико-ориентированные компоненты среды: учебно-производственные мастерские, производственные практики (по профилю специальности и преддипломная); работа в ресурсном центре совместно с партнёрами колледжа, которые направлены на достижение высокого уровня у обучающихся второго – четвертого курсов учебной мотивации [11, с. 158-163].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы от 29.12.2014 № 2765-р подчеркивается, что стратегические цели системы образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательных организаций с социальными партнёрами. Только в тесном сотрудничестве с работодателями учреждения среднего профессионального образования способны выполнить свою главную задачу – осуществлять подготовку компетентных высококвалифицированных кадров среднего звена.

Производственные практики (по профилю специальности и преддипломная) направлены на освоение основных трудовых функций и на получение практического опыта в рамках профессиональных модулей по каждому виду профессиональной деятельности, предусмотренных образовательным стандартом.

На рефлексивно-оценочном этапе рассматриваются критерии оценки и анализа качества сформированной учебной мотивации и компетенций выпускников, а также готовность их к будущей профессиональной деятельности [12, с. 249-253]. Средствами и методами контроля качества образования в учреждениях среднего профессионального образования являются текущие, тематические и итоговые формы контроля (контрольная работа, зачёт, защита реферата, итоговый экзамен по дисциплинам, защиты дипломного проекта), которые проводятся на разных этапах обучения и относятся к традиционным видам и формам их организации. К инновационным средствам оценки навыков профессионального мастерства у выпускников учреждений среднего профессионального образования относятся демонстрационные экзамены и Чемпионаты WorldSkills среднего профессионального образования проводимые в соответствии с международным стандартом. WorldSkills – (англ.) мировой уровень мастерства, искусства, творчества. Миссией Worldskills является поднятие престижа профессионалов, показать как важны профессиональные навыки мастерства для достижения личных профессиональных успехов, а также для экономического роста страны. Включение демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в формате итоговой государственной аттестации в учреждениях среднего профессионального образования позволяет решать несколько задач: обеспечить процедуру независимой оценки качества подготовки выпускников по международным стандартам и содействие решению проблем на рынке труда

по обеспечению квалифицированными кадрами.

Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «...WorldSkills является одним из важнейших инструментов повышения престижа рабочих профессий, и мы относимся к этому с большим уважением и с большим вниманием». WorldSkills объединяет производства, молодёжь, педагогов, чтобы научить их профессиональному мастерству по различным специальностям, чтобы показать выпускникам среднего профессионального образования, как стать лучшими в выбранной ими профессии.

WorldSkills наглядно объясняет обучающимся системы среднего профессионального образования, их родителям, педагогам и работодателям, что будущее страны зависит от эффективной профессиональной образовательной системы, которая создает учебную мотивацию для будущих рабочих талантов.

Демонстрационные экзамены и чемпионаты «Молодые профессионалы» по стандартам WorldSkills позволяют не только её участникам, но и будущим выпускникам среднего профессионального образования рефлексивно оценить свою образовательную деятельность, качество полученных компетенций, сделать самооценку, корректировку учебной мотивации и отношения к учёбе, оценку проблемных ситуаций, соотнесения своих умений и навыков с намеченными трудовыми планами WorldSkills станет двигателем модернизации среднего профессионального образования.

В целях выявления эффективности разработанной технологии формирования социокультурной среды в системе среднего профессионального образования как

средства достижения учебной мотивации обучающихся был проведен педагогический эксперимент с обучающимися 1-4 курсов колледжа. На основании полученных результатов опытно-экспериментальной работы выявлены наиболее значимые мотивы обучающихся колледжа. Анализ полученных результатов (по пяти бальной шкале) показал, что наиболее значимыми мотивами учебной деятельности обучающихся колледжа являются (рис. 2):

1-е место – учусь, чтобы обеспечить своё благосостояние в будущем;

2-е место – учусь, чтобы расширить возможности своего трудоустройства;

3-е место – учусь, потому что хочу стать в будущем профессионалом своего дела;

4-е место – учусь, потому что хочу получить высшее образование;

5-е место – учусь, чтобы получать стипендию.

Первые три места говорят о наличии у обучающихся колледжа компетентностных и профессиональных мотивов. На четвертом месте познавательные мотивы, а на пятом – социальные (материальные).

Преобладание утилитарных мотивов у обучающихся объясняется прагматичностью социальных ожиданий большинства обучающихся колледжа: стремлением получить компетентностные навыки профессионального мастерства для удачного трудоустройства и утверждения на рынке труда. Обучающиеся имеющие познавательный мотив имеют возможность и намерение продолжить образование по программам бакалавриата в вузе.

Библиографический список

1. *Бондарева О.А.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции при реализации ФГОС ВПО // *Известия Смоленского государственного университета.* 2013. № 3(23). С.421-425.
2. *Бондарева О.А.* Материально-техническая база – одно из условий формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции // *Вестник Академии.* 2013. № 1. С.138-139.
3. *Бондарева О.А.* Педагогическая модель процесса формирования профессиональных компетенций бакалавра юриспруденции в условиях реализации ФГОС // *Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры.* 2013. Т. 110. № 1. С.102-109.
4. *Бондарева О.А.* Нормативно-правовая база и меодическое обеспечение формирования профессиональных компетенций бакалавра в условиях реализации ФГОС // *Вестник Академии.* 2013. № 1. С.138-139.
5. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Наставничество как условие эффективного управления медицинскими организациями в области стоматологии // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2016. № 2(71). С. 205-210.
6. *Гедулянова Н.С., Митяева А.М., Гедулянов М.Т.* Развитие творческих способностей и качество подготовки выпускника вуза // *Эко-потенциал.* 2016. № 3(15). С.118-127.
7. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Экономическая подготовка обучающихся: теории и технологии // *Образование и общество.* 2016. Т. 3. № 98. С. 32-36.
8. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Ключевые концепты подготовки кадров по востребованным профессиям и специальностям // *Эко-потенциал.* 2015. № 4(12). С.41-44.
9. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Качество образования – цель и результат инноваций // *Эко-потенциал.* 2015. № 3(11). С.46-49.
10. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Компетентностный подход в подготовке инженеров педагогов // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2013. № 4. С. 337-340.
11. *Гедулянова Н.С., Гедулянов М.Т.* Формирование профессиональных компетенций в профилактической деятельности будущего специалиста // *Эко-потенциал.* 2017. № 1(17). С.158-163.
12. *Гедулянов М.Т.* Готовность врача стоматолога к коммуникации для решения задач в профессиональной деятельности // *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.* 2016. № 4(73). С. 249-253.

References

1. *Bondareva O.A.* Organizational and pedagogical conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence in the realization of the FSES HPE // *Izvestiya Smolensk State University*. 2013. No. 3 (23). Pp.421-425.
 2. *Bondareva O.A.* The material and technical base is one of the conditions for the formation of the professional competencies of the bachelor of jurisprudence // *Bulletin of the Academy*. 2013. No. 1. Pp.138-139.
 3. *Bondareva O.A.* Pedagogical model of the process of formation of professional competencies of the bachelor of jurisprudence in conditions of realization of the FSES HPE // *Izvestiya Ural Federal University. Series 1: The problems of education, science and culture*. 2013. Vol. 110. No. 1. Pp.102-109.
 4. *Bondareva O.A.* Normative-legal base and methodical support of formation of professional competencies of the bachelor in conditions of FSES HPE realization // *Vestnik Academy*. 2013. No. 1. Pp.138-139.
 5. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Tutorship as a condition for effective management of the Ministry of health in the field of dentistry // *Scientific notes of Orel State University. Series - 2016. Number 2 (71)*. Pp. 205-210.
 6. *Gedulyanova N.S., Mitiaeva A.M., Gedulyanov M.T.* Development of creative abilities and the quality of the graduates training // *Eco-potential*. 2016. Number 3 (15). Pp.118-127.
 7. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* Economic preparation of students: theory and technology // *Education and Society*. 2016. Number 3 (98). Pp. 32-36.
 8. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The key concepts of the training in demand occupations and professions // *Eco-potential* 2015. Number. 4(12). Pp.41-44.
 9. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The quality of education - the purpose and the result of innovations // *Eco-potential*. 2015. Number 3 (11). Pp 46-49.
 10. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The competence approach in the training of the engineers teachers // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2013. Number 4. Pp. 337-340.
 11. *Gedulyanova N.S., Gedulyanov M.T.* The formation of professional competences in the preventive activities of a future specialist // *Eco-potential*. 2017. Number 1(17). Pp. 158-163.
 12. *Gedulyanov M.T.* The readiness of a dentist for communication for solving problems in professional activity // *Scientific notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*. 2016. Number 4 (73). P. 249-253.
-
-

УДК 378.14.013

UDC 378.14.013

МАЛЬЦЕВА О.А.

кандидат педагогических наук, заместитель начальника кафедры специальной подготовки, подполковник полиции, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова.

E.mail: O-malzeva@mail.ru

СЕМИОНКИНА Н.Г.

преподаватель кафедры специальной подготовки, подполковник полиции, Орловский юридический институт МВД России имени В.В. Лукьянова

E.mail: O-malzeva@mail.ru

MALTSEVA O.A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Chief of the Department of Special Training, Lieutenant Colonel of Police, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V. V. Lukyanov

E.mail: O-malzeva@mail.ru

SEMIONKINA N.A.

Teacher of Department of Special Training, Lieutenant Colonel of Police, Orel Law Institute of the Ministry of Interior of Russia named after V. V. Lukyanov.

E.mail: O-malzeva@mail.ru

**ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ**

**TRAINING TECHNOLOGIES AS A FORM OF ORGANIZING PROFESSIONAL
AND PSYCHOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

В данной статье рассматривается тренинг как один из основных методов проведения занятий профессионально-психологической подготовке в образовательных организациях МВД России. Сформулированы особенности активных методов обучения, расписаны составляющие технологической карты дисциплины «Профессионально-психологическая подготовка». Дано понятие «профессиональный тренинг». Указаны достоинства тренинговых и игровых методов, которые способствуют формированию общепрофессиональных компетенций обучающихся образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: тренинг, компетенции, метод обучения, технологическая карта, Профессионально-психологическая подготовка, дискуссия, сотрудники полиции.

In this article the training as one of the main methods of organizing professional and psychological preparation in the educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is considered. Features of active methods of training are formulated, the flow chart of the discipline “professional and psychological preparation” is made. The concept “professional training” is given. Advantages of training and game methods which promote formation of all-professional competences of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are specified.

Keywords: training, competences, training method, flow chart, Professional and psychological preparation, discussion, police officers.

Проблема содержания профессионального обучения всегда находилась в центре внимания отечественных педагогов-исследователей. Достаточно весомый вклад в решение данной проблемы внесли такие ученые, как И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, П.В. Гурвич, А.А. Миролюбов, С.К. Фоломкина, В.С. Цетлин, С.Ф. Шатилов, А.М. Столяренко, И.В. Горлинский, В.И. Черненилов, И.Ч. Шушкевич, В.М. Кукушин, А.В. Борисов и др. Однако на сегодня в данном вопросе не выработано единых положений, которые принимаются всеми учеными. Современная дидактика стремится уточнить понятие «содержание профессионально-ориентированного обучения» в разных учебных заведениях, найти решение проблем, которые связаны с тем, каким должно быть это содержание обучения и каким путем пойти при его отборе и организации.

В научно-методической литературе многие деся-

тилетия исследуется проблемы методов обучения в системе профессионального образования. Ей посвящены многочисленные исследования таких ученых как А.И. Алексеева, А.С. Батышева, И.В. Биочинского, А.В. Буданова, А.Д. Лазукина, И.А. Латковой, Х.Х. Лойт, А.И. Панкина, А.В. Пищелко, В.И. Постоева, В.Я. Слепова и т.д.

Понятие «метод» в теории и практике преподавания имеет несколько иное содержание, чем в других областях знания. В переводе с греческого *methodos* – способ познания, путь к чему-либо, способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность субъекта в любой ее форме [1].

В ходе поиска наиболее эффективных путей и способов обучения определены два основных направления, а именно: активизация традиционных методов обучения, апробация новых методов обучения.

С нашей точки зрения, методы обучения, которые используются в профессиональном обучении, не достаточно ориентированы на личность обучающегося, точнее на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, умений, профессиональных навыков, творческий подход к решению конкретных проблем, что не в полной мере может способствовать личностно-профессиональному развитию обучающихся. Как правило, традиционные методы обучения направлены на подачу как можно большего количества информации с целью за короткий период обучения научить обучающихся использовать полученные знания в профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного возникает необходимость более широкого применения активных методов работы с учебным материалом и в учебной группе, так как в этом случае меняется тип деятельности и роль, как преподавателя, так и слушателей, выступающие субъектами деятельности в решении профессиональных задач. К группе методов активного обучения относят методы, включающие в себя совокупность способов организации и управления учебно-познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной и коммуникативной деятельностью обучающихся [2].

Активные методы обучения это методы, которые направлены на большую активность обучающегося в учебном процессе, таким образом, они противоположны так называемым традиционным подходам, где обучающийся играет более пассивную роль. Близкое понятие вкладывается в понятие «интенсивные методы обучения» [3]. В силу того, что пассивных методов обучения в принципе не существует, поэтому определение методов как активных достаточно условно, ведь любое обучение предполагает ту или иную степень активности со стороны субъекта. Степень этой активности действительно неодинакова, при использовании активных методов она обязательно будет выше. Так Г. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют обучающимся «в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями» за счет созидательного «воспитательных способностей» обучающихся и сознательного «формирования у них необходимых деятельностей» [4].

Рассмотрим особенности активных методов обучения:

- в активизации мышления, восприятия и поведения обучающимся необходима достаточно высокая степень сознательности;
- необходимость достаточно высокой степени вовлеченности в процесс обучения, а также обязательное взаимодействие обучающихся между собой;
- высокая мотивация к обучению и творчеству;
- наиболее эффективное развитие профессиональных навыков и умений в короткие сроки.

В рамках профессиональной подготовки сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России проводится профессионально-психологическая подготовка. Целью данного вида подготовки сотруд-

ников органов внутренних дел является формирование у них готовности действовать профессионально грамотно, четко, с высокой работоспособностью в любых сложных условиях служебной деятельности.

Последние тенденции развития методов профессионального обучения тяготеют к тренинговым и игровым методам как наиболее эффективным. Широко применяемыми в практике профессионально-психологической подготовки сотрудников полиции являются тренинговые и игровые технологии, при помощи которых происходит глубокое усвоение необходимых профессиональных знаний и умений. Опыт использования тренинговых методов обучения в проведении занятия показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать задачи, которые труднодостижимы при традиционном обучении. А именно, в ходе занятий, получается, формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы; воспитывать системное мышление сотрудника, понимание своей роли в жизни общества; давать целостное представление о профессиональной деятельности; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия с гражданами; овладевать методами моделирования профессиональной деятельности.

Тренинговые методы представлены различными модификациями групповых дискуссий, игровых методов (ситуационно-ролевых игр, обучающих, развивающих, организационно-деятельностных, деловых, имитационных), методов, направленных на развитие социальной перцепции (вербальных и невербальных техник), методов телесно-ориентированной терапии, медитативных техник.

Ахмадиева Л.Р. под профессиональным тренингом понимает «метод получения новых знаний, на базе которых формируются модели поведения, повышающие эффективность профессиональной деятельности» [5]. Задача обучения в тренинге – это оценка усвоения материала. В свою очередь усвоение представляет собой совокупность таких характеристик, как знания, отношения, умения и навыки, способности, установки.

В настоящее время в образовательных организациях МВД России тренинговые методы применяются при формировании личностного роста, обучении новым психологическим техникам или отработке поведенческих реакций сотрудников полиции. Здесь тренинг представляет собой систему целенаправленных тренировок и упражнений, позволяющих эффективно развивать профессионально-значимые качества личности обучающегося. В 2016 году в Орловском юридическом институте МВД России имени В.В. Лукьянова прошли обучение по программам профессиональной подготовки лиц впервые принятых на службу в органы внутренних дел 435 слушателей факультета профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, обучающиеся. В рамках общепрофессионального цикла данные программы включают в себя профессионально-психологическую подготовку. Занятия со слушателями

в основном проводились в форме тренинга. Согласно основным направлениям тренинговой работы в результате нами была разработана технологическая карта раздела «Профессионально-психологическая подготовка», которая включает в себя:

- тренинг по развитию психических познавательных и эмоционально-волевых процессов (памяти, пространственного, логического, образного, вербального мышления, профессиональной наблюдательности, навыков эффективного управления вниманием и т.д.);
- тренинг личностного роста (развитие навыков рефлексии, повышение уверенности в своих силах, активизация личностных ресурсов);
- тренинг коммуникативной компетентности (обучение навыкам эффективного взаимодействия с различными категориями граждан, способами преодоления конфликтных ситуаций);
- эмоциональный тренинг (повышение эмоциональной устойчивости, обучение навыкам управления своими эмоциями, методам саморегуляции).

Практика показывает, что использование тренинговых и игровых методов в учебном процессе позволяет повысить уровень готовности к творческой деятельности у 80 % обучающихся.

Обучающая ценность профессионально-ориентированной игры состоит в том, что она завершает творческий этап прохождения той или иной темы (раздела) образовательной программы профессиональной подготовки сотрудника полиции, сглаживая те границы, которые существуют между составляющими содержания обучения, как бы «расфасованного» по отдельным темам, разделам, текстам и т. д.

Учитывая достоинства тренинговых и игровых методов и то обстоятельство, что они способствуют формированию общепрофессиональных компетенций сотрудников полиции. В частности данный метод способен обеспечить не только индивидуальную, но и групповую (коллективную) форму работы на занятии, что позволяет каждому обучающемуся максимально эффек-

тивно использовать учебное время.

Одним из способов активизации, например, навыков общения, является групповая дискуссия в тренинге. Обычно под дискуссией понимают такие виды творческих заданий как «мозговой штурм», «воображаемые ситуации» и т. д. Вачков И.В. определяет групповую дискуссию в тренинге – как совместное обсуждение какого-либо спорного вопроса, позволяющее прояснить (возможно, изменить) мнения, позиции и установки участников группы в процессе непосредственного общения. Будучи видом диалогической речи, дискуссия характеризуется большим количеством участников (в учебной группе в среднем 20-25 слушателей), выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обязательным условием дискуссии является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы, например, психологические особенности взаимодействия сотрудника полиции с гражданами – правонарушителями.

Практика показывает, что к дискуссии должны быть подготовлены все ее участники, как преподаватели, так и обучающиеся. Выделим следующие основные ее этапы:

- вступительная часть (оглашение темы и плана работы, приведение примеров, иллюстрирующих обсуждаемую тему);
- обсуждение выдвинутых проблем (определение и анализ проблемы, исследование, выводы, предложения, обсуждение предложений);
- заключительная часть (подведение итогов).

Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод о том, что метод «тренингово-игровой» позволяет не только органично интегрировать знания обучающихся из разных областей при решении проблемы, но и дает возможность применять полученные знания на практике, генерируя при этом новые идеи. Он создает условия, при которых слушатели могут самостоятельно добывать знания или применять приобретенные ранее, причем вместо действий по образцу в основном выступают поисковые и исследовательские.

Библиографический список

1. *Образцов П.И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер. 2004. С. 53.
2. *Гудков Н.А.* Инновационное обучение в системе дополнительного профессионального образования на основе блочно-модульного формирования учебно-программной документации. / Н.А. Гудков, Ю.П. Груненок, В.В. Мотин // Учебно-методическое пособие. Домодедово, ВИПК МВД России. 2004. 65 с.
3. *Иоаниди А.Ф.* Использование активных методов обучения для развития военно-профессиональной направленности личности. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. №3.
4. *Щедровицкий Г.* Педагогика и логика. / Г. Щедровицкий, В.Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. М. 1993. С.254
5. *Ахматиева Л.Р.* Подходы к оценке эффективности профессионального тренинга. // Психология в вузе. 2006г. №1. С. 68-80.

References

1. *Obraztsov P. I.* Methods and methodology of a psychology and pedagogical research. SPb.: St. Petersburg. 2004. P. 53.
2. *Gudkov N. A.* Innovative training in system of additional professional education on the basis of block and modular formation of educational and program documentation. / N. A. Gudkov, Yu. P. Grunenkov, V. V. Motin // Educational and methodical grant. Domodedovo, VIPK Ministry of Internal Affairs of Russia. 2004. 65 p.
3. *Ioanidi A.F.* Use of active methods of training for development of a military and professional orientation of the personality. // Psychopedagogics in law enforcement agencies. 2007. No. 3.
4. *Schedrovitsky G.* Pedagogics and logics. / G. Schedrovitsky, V. Rozin, N. Alekseev, N. Nepomnyashchaya. M 1993. p. 254
5. *Akhmadiyeva L.R.* Approaches to an assessment of efficiency of a professional training / L.R. Akhmadievya // Psychology in higher education institution. 2006 No. 1. Pp. 68-80.

МЕСЕНИНА Е.Л.

кандидат педагогических наук, 21 кафедра (БУА и УВД.) Филиал ВУНЦ ВВС «ВВА» г.Челябинск.
E-mail: lvoekaterina@yandex.ru

MESENINA E.L.

Candidate of Pedagogic Sciences, 21st Department of combat aviation and air traffic control, a branch of Military Training Scientific Center of Military Air Forces «Military Air Academy» in Chelyabinsk.
E-mail: lvoekaterina@yandex.ru

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО БОЕВОМУ УПРАВЛЕНИЮ АВИАЦИЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

THE MODEL OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES FORMATION OF FUTURE OFFICERS IN COMBAT AVIATION CONTROL DURING THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE MILITARY SCHOOL

В статье рассмотрены профессионально значимые качества будущего офицера по боевому управлению авиацией. Определена специфика процесса формирования соответствующих качеств у курсантов вуза, обучающихся по специальности «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения». Данная специфика системно отражена посредством моделирования образовательного процесса. Сформулированы педагогические условия формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией. Опираясь на выдвинутые нами педагогические условия, представлена модель формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогические условия, формирование, профессионально значимые качества, квалификация, профессиональная готовность, мастерство, компетентность, офицер.

The article describes professionally significant qualities of future combat aviation control officers. The specific of the formation process of appropriate qualities of future at the military school at the faculty of Combat Aviation Control is determined. This specific is systemically reflected with the modeling of the educational process. Pedagogical conditions of professionally significant qualities formation of future combat aviation control officers are formulated. The model of professionally significant qualities formation of future combat aviation control officers, based on the pedagogical conditions, is presented in the article.

Keywords: educational process, pedagogical conditions, formation of professionally significant qualities. qualification, professional training, skill, competence, officer.

Процесс профессионального образования курсантов, обучающихся в военных вузах по специальности «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения», во многом определяется требованиями государственного заказа на осуществление профессиональной деятельности офицеров по боевому управлению авиацией (ОБУ). Эти требования изложены в Федеральных государственных стандартах профессионального образования. В то же время современный образовательный процесс требует более расширенного и углубленного подхода к определению важнейших характеристик профессиональной образованности офицеров. Поэтому, изучая теоретические взгляды на понятие профессионально значимых качеств ОБУ, мы опираемся на такие дефиниции, как квалификация, профессиональная готовность к военной службе, мастерство, компетентность и др.

Анализируя требования нормативных документов к профессиональным знаниям и умениям ОБУ, и теоретических предпосылок данной проблемы, можно констатировать, что современный офицер должен отвечать

таким характеристикам, как высокая профессиональная военная подготовка, оперативно-тактическое мышление, морально-боевые и организационные качества; способность решать поставленные боевые задачи в любых условиях обстановки; умение использовать современные технические средства на высоком уровне; творческие умения; высокий уровень коммуникативных качеств; знание нормативно-правовой документации.

Профессионально значимые качества будущего ОБУ целесообразно рассматривать в таких аспектах, как военно-профессиональная компетентность, инициативность, дисциплинированность, командирская воля, организаторские способности, творческая активность, психологические и физические качества. При этом военно-профессиональная компетентность определяется военно-профессиональными знаниями, которые необходимы для уверенного исполнения служебных обязанностей. Знания, умения и навыки определяются требованиями, предъявляемыми к должности. Дисциплинированность офицера проявляется в его внутренней убежденности, в необходимости сознательного

выполнения требований законов РФ, Военной присяги, воинских уставов, умения управлять своим поведением в любой обстановке. Под командирской волей понимается инициатива, целеустремленность, решительность, настойчивость в достижении целей, самостоятельность, требовательность к себе и подчиненным, выдержка и самообладание, умение выполнять поставленные задачи в любых условиях.

Организаторские способности это умение выделять главное в работе, умение четко распределить обязанности между правильно подобранными исполнителями, способность мобилизовать подчиненных на эффективное выполнение задач и при этом непрерывно управлять ими в боевой обстановке, обеспечить контроль исполнения, создать в подразделение благоприятный морально-психологический климат.

Под творческой активностью мы понимаем творческий подход и инициативу, постоянный поиск новых путей с целью решения поставленных перед подразделением задачи, интуицию и предвидение.

Психологические качества предполагают у офицера психологическую устойчивость, способность быстро ориентироваться в часто меняющейся обстановке, преодолевать страх и т.п.

Структурно-содержательные характеристики профессионально значимых качеств будущих офицеров боевого управления позволяют конкретизировать проектируемый результат, на достижение которого направлена наша деятельность. Целесообразно остановиться на определении специфики процесса формирования соответствующих качеств у курсантов вуза, обучающихся по специальности «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения». Системно отразить данную специфику, по нашему мнению, можно на основе моделирования образовательного процесса.

Под моделированием профессиональной деятельности понимается выявление типовых задач в ходе учебного процесса, трансформация их в учебно-производственные задачи, выбор форм организации учебного процесса и методов обучения [2, с. 170].

При проектировании модели мы опираемся на системный подход как ведущее методологическое основание процесса моделирования. Системный подход является формой внутринаучной рефлексии. Его содержательной стороной является субординация целей, связей элементов и отношений.

При построении модели формирования профессионально значимых качеств будущих ОБУ необходимо выявить основные цели и задачи их профессиональной подготовки.

Анализируя цели и задачи, поставленные в федеральном государственном образовательном стандарте, можно констатировать, что специалист по эксплуатации воздушных судов и организации воздушного движения, должен быть готов осуществлять организацию, выполнение, обеспечение и обслуживание полетов воздушных судов; организацию использования воздушного пространства; организацию и обслуживание воздушно-

го движения; организацию, выполнение, обеспечение и обслуживание воздушных перевозок и авиационных работ; обеспечение безопасности полетов воздушных судов и безопасности использования воздушного пространства; организацию и обеспечение авиационной безопасности; организацию и обеспечение поисковых и аварийно-спасательных работ; организацию и обеспечение безопасности технологических процессов и производств на воздушном транспорте.

Достижение вышеуказанных целей и задач требует, прежде всего, выявления содержательных особенностей формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров боевого управления. Деятельность человека, ее виды рассматривается в качестве элементов содержания образования. Такой подход может быть применен и в отношении деятельности будущих ОБУ.

Содержание общего образования составляет основу для всестороннего развития курсанта, формирования его мышления, познавательных интересов и подготовки к профессиональной деятельности. Содержание образования должно отражать как текущие, так и перспективные потребности общества и государства. Именно потребности в наибольшей степени направляют содержание образования и включение его в программу авиационных вузов.

В учебном процессе необходимо адекватно соотносить количество гуманитарных и естественных дисциплин. При изучении гуманитарных дисциплин формируется гуманистический тип мышления, личностно ориентированного миропонимания, обучаемые понимают смысл жизни человека, который в любых условиях должен не только быть источником рабочей силы, но и сохранять свою самооценку и самобытность.

В программах обучения должны содержаться сведения, учитывающие общественные и индивидуальные потребности, отражающие основное современное содержание познавательной ценности. Содержание должно быть подобрано таким образом, чтобы курсант индивидуализировал свою работу с учетом интересов своей будущей профессии. В рамках межпредметных связей должно быть обращено внимание на взаимосвязь отдельных разделов и тем. Содержание учебного процесса как система может иметь различную структуру изложения. Элементами структуры являются отдельные знания, которые могут быть связаны между собой различным образом. Мы придерживаемся смешанной структуры, которая позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

Содержание учебного процесса определяется учебными планами, учебными программами по дисциплинам. В учебном плане находят отражение воспитательный процесс, намеченные цели, концепция формирования содержания. Он разрабатывается с учетом закономерности учебно-воспитательного процесса, организационных требований, программы предлагаются для усвоения учащимися в соответствии с их интересами и возможностями.

Исходя из этого, главной содержательной особенностью формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией, по нашему мнению, является необходимость интеграции его по основанию профессиональной готовности в области боевого управления авиацией.

Реализация данных содержательных особенностей требует определения основных форм, методов и средств образовательного процесса способствующих эффективному формированию профессионально значимых качеств будущих ОБУ.

Успешность обучения невозможна без четкой организации учебного процесса. Формы организации обучения являются выражением согласованной деятельности педагогов и обучаемых, порядок и режим которой установлен.

1. Лекционно-семинарская форма. При этой форме организации учебные занятия проводят в виде лекций, семинаров, практических упражнений, групповых занятий проводятся как с различными потоками, группами и подгруппами курсантов, так и по индивидуальному плану для отдельных лиц.

Формы обучения в своей основе имеют прагматическую (практическую) и абстрактно-логическую (философскую) направленность. Эти направления развития вызывались объективными причинами. Первая – целенаправленная подготовка людей к конкретному виду деятельности, вторая – обеспечить образованностью, дать выход на карьеру, государственную службу и т.п.

Наша педагогическая деятельность основывается на следующих принципах:

- принцип гуманистического и этического в содержании образования;
- принцип научно-образовательной направленности;
- принцип фундаментальности и системности в содержании образования;
- принцип связи образования с практикой;
- принцип интегративности в содержании курсов;
- принцип развивающего и воспитывающего характера учебного материала;
- принцип межпредметной взаимосвязанности.

Методы обучения представляют собой пути и способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемых, которая направлена на решение педагогических задач. Метод обучения – основной инструмент педагога. Варьируя методами, он передает знания, формирует знания и умения обучаемых, стремясь к всестороннему воздействию на их личностное развитие. Владение методическим арсеналом является профессиональной потребностью и показателем мастерства педагога.

Активизация традиционных методов и форм обучения осуществляется за счет использования современных технических средств, предоставления возможности обучаемым на основе ассоциаций, воображения и фантазии генерировать разнообразные идеи. При таком обучении устраняются стереотипы мышления, стимулируются интуитивные и эмоциональные компоненты умственной деятельности обучаемых.

Таким образом для повышения эффективности формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров боевого управления на наш взгляд имеет смысл сделать акцент на активные методы обучения и практикоориентированные формы образовательного процесса данных специалистов.

Реализация выше названных форм, методов, средств и содержания образовательного процесса осуществляется с четко установленной направленностью. Установление этой направленности осуществляется путем формирования конкретных педагогических условий достижения поставленных в исследовании задач.

Условия являются немаловажной предпосылкой, влияющей на систематизацию учебного процесса.

Нами выделены следующие педагогические условия формирования профессионально значимых качеств будущих ОБУ сформулированы нами следующим образом:

1. Направленность профессиональной подготовки курсантов на учет требований социального заказа к компетенциям специалиста в области эксплуатации воздушных судов и организации воздушного движения.

2. Интеграция содержания образования курсантов по основанию профессиональной готовности в области эксплуатации воздушных судов и организации воздушного движения.

3. Включенность курсантов в практическую составляющую в области их профессиональной деятельности.

Социальный заказ излагается в Федеральном государственном образовательном стандарте. Для выявления требований социального заказа на подготовку офицеров по боевому управлению авиацией, а так же с целью изучения состояния этой проблемы нами было проведено исследование среди курсантов и преподавателей авиационных вузов. Респондентам были предложены различные вопросы для выявления их мнения относительно требований социального заказа к профессионально значимым качествам ОБУ. Обобщив результаты опроса можно выявить наиболее слабые места в подготовке ОБУ и на основе этого сформировать основные требования социального заказа к будущим офицерам по боевому управлению авиацией:

1. Усилить подготовку будущих ОБУ в области организации и управления воздушным движением.

2. Повысить практическую составляющую в подготовке будущих ОБУ.

3. Совершенствовать психолого-педагогические основы военной подготовки для формирования гармонично развитой личности военнослужащего.

Вторым педагогическим условием формирования профессионально значимых качеств будущих ОБУ является интеграция содержания образования курсантов по основанию их профессиональной готовности. Для выявления возможностей осуществления интеграции соответствующего содержания образования нами был проведен теоретический анализ данной проблемы, который показал, что в основе системы профессиональной подготовки будущих ОБУ должен лежать

дидактический принцип межпредметных связей с его нормативными и сущностными функциями [11, с. 23] и психологический принцип единства сознания, личности и деятельности [10, с. 83].

Третьим педагогическим условием является включенность курсантов в профессиональную практическую деятельность. В процессе практики реализуются теоретические знания по специальным дисциплинам, что способствует не только закреплению, но и более глубокому раскрытию их содержания и более осмысленному усвоению.

Учитывая основные составляющие образовательного процесса, направленного на профессиональную подготовку курсантов, обучающихся по специальности «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения», определяющие канву моделирования объекта нашего исследования, и опираясь на выдвинутые нами педагогические условия, модель формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией можно представить в виде схемы. На основании выше изложенного материала нами построена модель формирования профессионально значимых качеств будущих ОБУ (рисунок 1).

Таким образом осуществление процесса формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией в представленной логике способствует достижению целей и

задач профессиональной подготовки курсантов военных вузов обучающихся по специальности 25.05.05 – «Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения» и обеспечению социально востребованного уровня сформированности их профессионально значимых качеств.

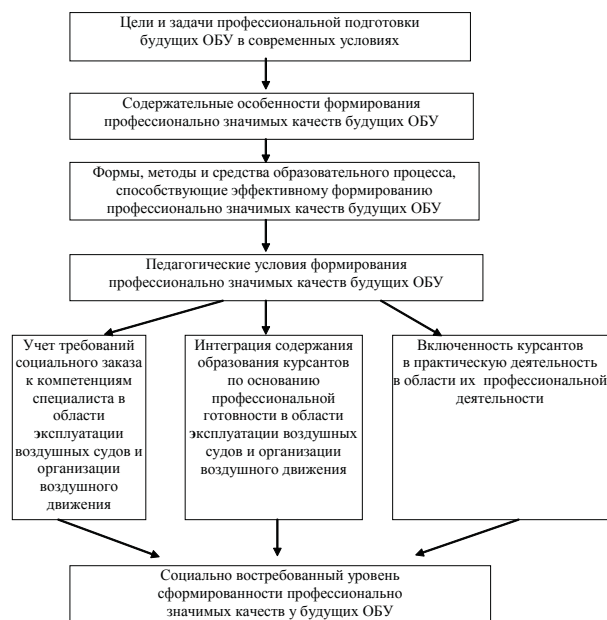


Рис. 1. Модель формирования профессионально значимых качеств будущих офицеров по боевому управлению авиацией.

Библиографический список

1. Анисимов О.С. Основы методологического мышления / М. : Внешторгиздат, 1989. 412 с.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы. М. : Просвещение, 1982. 192 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
4. Бухарова Г.Д. Модели. Решение исследовательских задач по методике преподавания физики. Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 1995. 146 с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика : методология, теория, практика. Киев : Высшая школа, 1989. 200 с.
6. Горстко А.Б. Познакомьтесь с математическим моделированием. М. : Знание, 1991. 160 с.
7. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной практике. // Педагогика. 1994. № 5. С. 104-109.
8. Кузьмин В.П. Различные направления разработки системного подхода. // Вопросы философии. 1983. № 3. С. 18-29.
9. Найн, А.Я. Инновации в образовании. Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 1995. 288 с.
10. Петров А.В. Развивающее обучение : монография; ЧГПУ. Челябинск : Факел, 1997. 261 с.
11. Петров А.В. Сущностные и нормативные функции основополагающего дидактического принципа межпредметных связей в системе развивающего обучения / А. В. Петров, А. И. Гурьев, В. Г. Жданов // Наука и образование. Горно-Алтайск, 1998. № 2. С. 20-24.

References

1. Anisimov O.S. Methodological foundations of thinking. Moscow: Vneshtorgizdat, 1989. 412 p.
2. Babanskii Yu. K. Optimization of educational process: method. main. M: Education, 1982. 192 p.
3. Bezrukova V.S. Pedagogy. Projective pedagogy: manual. Ekaterinburg: Business book, 1996. 344 p.
4. Bukharova G.D. Model. The decision of research tasks the methodology of teaching physics. Ekaterinburg: Publishing house Urgpu, 1995. 146 p.
5. Gershunsky B.S. Pedagogical prognostics : methodology, theory and practice. Kiev : Higher school, 1989. 200 p.
6. Gorstko A.B. Experience with mathematical modeling. M. : Znanie, 1991. 160 p.
7. Klarin M.V. Innovative models of education in modern foreign practice // Pedagogy. 1994. No. 5. Pp. 104-109.
8. Kuzmin V. P. of Various directions of development of system approach. // Questions of philosophy. 1983. No. 3. Pp. 18-29.
9. Nayn A.Y. Innovations in education. Chelyabinsk : publishing house of Chelyabinsk state University, 1995. 288 p.
10. Petrov A.V. Developmental education : monograph; Chelyabinsk state pedagogical University. Chelyabinsk , 1997. 261 p.
11. Petrov A.V. Essential and regulatory functions of fundamental didactic principle of intersubject connections in the system of developing education / V. A. Petrov, A. I. Gusev, V. G. Zhdanov // Science and education. Gorno-Altaysk, 1998. No. 2. Pp. 20-24.

УДК355.233:37.035.7

UDC 355.233:37.035.7

МИТИН Д.И.

подполковник, преподаватель в/ч 69617

E-mail: Dimamit80@mail.ru

МИХЕЕВ А.Н.

майор, преподаватель кафедры физической подготовки, Омский автобронетанковый инженерный институт, филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва.

E-mail: souzfk55@gmail.com

MITIN D.I.

Lieutenant Colonel, instructor of military unit 69617

E-mail: Dimamit80@mail.ru

MIKHEEV A.N.

Major, lecturer at Physical Training department at Omsk autoarmoured engineer Institute of the General of the Army A.V. Khrylyov Military Academy of material and technical providing

E-mail: souzfk55@gmail.com

КАЧЕСТВЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

QUALITATIVE STATES OF THE PHYSICAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL

В статье рассматриваются качественные состояния физической подготовки военнослужащих. Предназначена широкому кругу читателей, интересующихся вопросами, связанными с организацией физической подготовки различных категорий военнослужащих.

Ключевые слова: физическая подготовка военнослужащих.

The article deals with the qualitative states of the physical training of military personnel. This article is intended for a wide range of readers who are interested in the questions connected to the organization of physical training of various categories of military personnel.

Keywords: physical training of military personnel.

Эффективности процесса физической подготовки военнослужащих, ее специальной военно-прикладной направленности всегда уделялось должное внимание. Различные аспекты физической подготовки военнослужащих силовых ведомств достаточно широко освещены в трудах Л.А. Вейднер-Дубровина, О.Н. Кудряшова, Л.М. Куликова, В.Л. Марищука, В.В. Миронова, Ю.Ф. Подлипняка, А.Г. Попова, В. А. Шейченко и мн. др.

В справочно-энциклопедической литературе в целом, а также научной литературе по направлению «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория и методика профессионально-прикладной физической культуры и физической подготовки военнослужащих» в частности, мы находим множество толкований подготовки, физической подготовки в целом, и физической подготовки военнослужащих в частности.

Так, в целом, подготовку можно определить как «действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование жизненной позиции, необходимых для трудоустройства по какой-либо специальности, группе родственных специальностей или для работы в какой-либо отрасли экономики»; «создание кем-либо условий для успешного выполнения чего-либо, накопление кем-либо достаточного запаса теоретических знаний, практических навыков и т. п., ко-

торые необходимы для чего-либо; предварительное информирование кого-либо о чём-либо».

У физической подготовки толкований больше и специфика её трактовки зависит от роли, которую она выполняет:

– комплекс мероприятий, проводимых в целях развития физических качеств и формирования военно-прикладных навыков военнослужащих; предмет боевой подготовки [13, с.312];

– вид физического воспитания, имеющий прикладную направленность, а также ступень физического воспитания, обеспечивающая предпосылки для овладения какой-либо деятельностью [11];

– процесс, направленный на развитие физических качеств, способностей (в том числе навыков и умений) человека с учетом вида его деятельности и социально-демографических характеристик [Федеральный закон от 04.12.2007 г. № 329-ФЗ (ред. от 28.07.2012, с изм. от 03.12.2012 г.) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»];

– совокупная характеристика физических возможностей человека, включающая показатели его физического развития и степень владения основными двигательными качествами [1];

– составная часть боевой подготовки Вооруженных Сил, основанная на использовании физических упражнений, предусматривающая всестороннее развитие и совершенствование психофизических качеств военнос-

лужащих для подготовки их к несению военной службы и боевой деятельности; проводится при участии и под контролем военно-медицинской службы [4].

Постановка проблемы статьи обусловлена потребностью в целостном познании физической подготовки военнослужащих. Решению данной задачи будет способствовать рассмотрение проявлений физической подготовки в различных её качественных состояниях: как явления, как системы, как процесса и как деятельности. Каждое такое качественное состояние представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях статусную роль. Эта роль не изменяется на любом уровне его анализа, в ходе которого на первый план может выдвигаться то или иное качественное состояние физической подготовки.

Так, в статусной роли социального/общественного явления, например, физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений обусловлена конкретно-историческим характером развития физической подготовки и проявляется в социальном заказе на это явление. Этот заказ реализуется такими механизмами как: осуществление деятельности образовательной организации МО России в соответствии с законодательством Российской Федерации, правовыми актами федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, своим уставом, ведомственными правовыми актами и приказами; идеалом офицера российской армии и флота, способного выполнять задачи по предназначению, как в боевых условиях, так и в условиях повседневной служебной деятельности; модель качества личности офицера и др.

Если говорить о физической подготовке курсантов военно-учебных заведений как *системе*, то в этом случае речь идет о широком диапазоне форм реализации общественного явления – о физической подготовке как системе, о системе физической подготовки, о системном характере физической подготовки курсантов военно-учебных заведений. Это качественное состояние реализуется посредством структурных компонентов системы – ее подсистем (целевых, содержательных, методических, технологических и т.п.). Например, физическая подготовка как система состоит из множества структурных, функциональных элементов. Эта система включает все элементы образовательного процесса и характеризуется наличием замкнутого цикла, то есть замкнутой своеобразной кольцевой цепи передачи информации: от «обучающего» – к «обучаемому» и от «обучаемого» – к «обучающему»: цель, задачи, содержание, методы, законы обучения и воспитания (общие принципы обучения и воспитания и принципы прикладной (специальной) направленности), средства, организационные формы и результат физической подготовки.

Так, в соответствии с Приказом Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» «целью

физической подготовки в Вооруженных Силах является обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением». Данная цель достигается с помощью «решения общих задач (развитие и совершенствование физических качеств (выносливости, силы, быстроты и ловкости) с учетом возрастных особенностей; формирование навыков в передвижении по пересеченной местности в пешем порядке и на лыжах, в преодолении естественных и искусственных препятствий, рукопашном бою, военно-прикладном плавании) и специальных, которые обуславливаются особенностями военно-профессиональной деятельности (по виду (роду войск))».

Процессуальность взаимодействия субъектов физической подготовки является ее системообразующим элементом.

Необходимо отметить, что системный характер физической подготовки проявляется и в том, что, по мнению специалистов, в каждой системе может быть бесконечное множество разных подсистем. А сама физическая подготовка военнослужащих, являясь подсистемой всего процесса индивидуального физического развития человека в целом, и в нашем случае курсанта, в свою очередь является составной частью другой системы – физического воспитания, с присущими ей особенностями и свойствами системы.

Ещё одно качественное состояние физической подготовки военнослужащих обусловлено его статусной ролью *процесса*. В этом случае физическая подготовка как общественное явление в качестве системы реализуется посредством такой формы ее проявления, как процесс физической подготовки. При этом для характеристики процесса физической подготовки используются междисциплинарные категории: «состояние», «этап», «период», «стадия» и другие, являющиеся механизмами развития физической подготовки, т.е. изменения её качественно-количественных оценок.

Общепринято рассматривать процесс как «последовательная смена конкретных явлений, как единство качественно-количественных состояний в их развитии»; как «совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата» [3; 14, С.612]. «Структуру процесса нельзя изучить отдельно и независимо от структурных состояний системы на отдельных этапах его развития» [6]. «Описание процесса – описание системы в нескольких сменяющих друг друга состояниях» [8]. Следовательно, физическая подготовка в качественном состоянии процесса выступает в виде упорядоченной взаимосвязи и последовательности смены этапов, стадий, периодов изменения и достижения нового состояния каждого из элементов системы физической подготовки и всей системы в целом в конкретном пространстве, что отражается в качественно-количественных характеристиках и, следовательно, критериях измерения этих изменений.

В Приказе Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. № 200 «Об утверждении

Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации», «физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на развитие физических качеств, способностей (в том числе навыков и умений) человека с учетом вида его деятельности и социально-демографических характеристик». Физическая подготовка является основным элементом боевой готовности военнослужащих к выполнению учебно-боевых задач и одним из направлений повышения боеспособности Вооруженных Сил.

Физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений в статусной роли процесса – целенаправленное изменение норм социальных отношений между участниками образовательного процесса, направленное на педагогически адекватное воздействие образовательной среды военного вуза на курсанта с целью изменения физической подготовленности.

По мере развития процесса физической подготовки главным сквозным элементом ее структуры становится психологический микроклимат в военно-учебном заведении в целом и учебных группах курсантов в частности.

Наш практический опыт организации физической подготовки военнослужащих различных категорий позволяет сделать вывод, что процессуальными характеристиками физической подготовки, например курсантов в образовательной среде военно-учебных заведений выступают: объективность (условия успешной реализации поставленной цели в физической подготовке), временные характеристики (этапы изменения физической подготовленности обучающихся), количественные характеристики (увеличение или уменьшение содержания определенных тем учебной дисциплины, в зависимости от результатов входного контроля или сдачи нормативов в выполнении упражнений; увеличение количества часов, отводимое на организацию физической подготовки), качественные характеристики (введение дополнительных тем по физической подготовке как учебной дисциплины), направленность процесса физической подготовки (его социальное предназначение, психологический климат учебной группы, степень удовлетворенности участников процесса физической подготовки его результатами) и т.д., которые взаимосвязаны и на различных этапах обучения имеют более или менее существенную роль.

Иными словами, физическая подготовка как процесс должна обеспечить, исходя из военно-профессиональной деятельности высокий уровень физической готовности курсанта к будущей военно-профессиональной деятельности, а вместе с этим необходимую и достаточную степень боевой готовности, как воинской части, воинского подразделения, расчета, так и каждого, отдельно взятого военнослужащего.

В своем качественном состоянии физическая подготовка военнослужащих как *деятельность* реализуется в разнообразных формах: деятельность по физической подготовке, физическая подготовка как деятельность и т.п. При этом в справочно-энциклопедической литера-

туре под деятельностью понимается «работа, занятие в какой-либо области» [14, с.150].

С.Л. Рубинштейн рассматривает деятельность как «целенаправленную и активную форму взаимодействия субъекта или целой совокупности субъектов с окружающим миром» [12].

Ю.Б. Гиппенрейтер рассматривает деятельность как «динамическую систему активного взаимодействия субъекта с окружающим миром, в процессе которого возникает психический образ и его воплощение в объекте, реализация субъектом своего отношения к окружающей действительности» [5].

Применительно к нашим исследованиям физическая подготовка курсантов военно-учебных заведений России как «деятельность» – это социально-педагогическое управляемое преобразование реально существующей физической подготовки в благоприятную для профессионально-личностного роста курсантов образовательную среду.

Механизмами реализации физической подготовки курсантов военно-учебных заведений как деятельности выступают: воспитательное воздействие содержания физической подготовки, спортивно-массовая работа, организация жизнедеятельности военно-учебного заведения или уклад жизни военнослужащих, личность и авторитет командира подразделения и научно-педагогического состава, воспитательное воздействие социально-педагогической инфраструктуры военно-учебного заведения.

Воспитательное воздействие содержания физической подготовки, содержание которой изучают и усваивают под руководством должностных лиц (командиров подразделений курсантов, научно-педагогического состава, инструкторов по физической подготовке и т.д.), а также в процессе самостоятельной физической подготовки.

Например, содержание физической подготовки курсантов военно-учебных заведений определяется социальным заказом на подготовку специалистов по тем или иным военно-учетным специальностям – Федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования, а также квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников.

Воспитательное воздействие физической подготовки связано с реализацией тех форм воспитания, которые интегрированы в обучение, следствием чего возникает и реализуется «воспитывающее обучение». Известно, что воспитывающее обучение не реализует свои цели и задачи, функции и потенциал автоматически. Для их достижения нужна специально организованная воспитательная деятельность на каждом учебном занятии или мероприятии. Если такой деятельности нет, то данный механизм не «работает», ограничиваясь лишь реализацией дидактических целей и задач. Если такая деятельность организуется, то обучение становится воспитывающим.

Спортивно-массовая работа является составной

частью образовательного процесса и одним из основных видов деятельности всех должностных лиц военно-учебного заведения. Она включает в себя комплекс организационных, воспитательных, спортивных и иных мероприятий, осуществляемых субъектами образовательного процесса: руководством учебного заведения, командирами курсантских подразделений (начальниками курсов, групп), научно-педагогическим составом кафедр и инструкторами по физической подготовке.

Условиями выполнения задач воспитания военнослужащих в данном случае выступают: качественный подбор руководящего и научно-педагогического состава, опытных инструкторов по физической подготовке; обеспечение единства действий всех субъектов воспитательной работы; формирование стимулов саморазвития, самосовершенствования и самовоспитания; применение комплекса развивающих, лично ориентированных педагогических технологий, приемов и средств воспитания; направленность содержания физической подготовки на решение задач воспитания; организация действенного педагогического и психологического сопровождения учебно-воспитательного процесса и др.

Воспитательные задачи решаются в ходе образовательного процесса и военной службы.

Организация жизнедеятельности воинской части (военно-учебного заведения) или уклад жизни военнослужащих. Выступая в качестве механизма реализации воспитательной деятельности в физической подготовке, уклад жизни в значительной мере способствует или препятствует реализации всех факторов и форм профессионализации военнослужащих военных учебных заведений.

Учитывая строгий распорядок служебного времени в военно-учебных заведениях, регламентированный документами органов военного управления и приказом начальника военного учебного заведения, все действия курсантов должны быть направлены на его четкое соблюдение (например, утренняя физическая зарядка, расписание учебных занятий).

Кроме того, влияние уклада жизни во время обучения в военно-учебном заведении на физическую подготовку в целях профессионально-личностного роста военнослужащих в целом, и физической готовности к будущей военно-профессиональной деятельности в частности, обусловлено выполнением военнослужащими уставных требований, необходимостью делать то, что определено законами, уставами, нормативными документами, требованиями и приказами должностных лиц.

Это приводит к тому, что уклад воинской службы приучает военнослужащих к аккуратности, исполнительности, организованности, помогает вырабатывать привычку постоянно быть готовым к немедленным действиям по своему предназначению в будущей служебной деятельности, в том числе к действию в экстремальных ситуациях с применением оружия и физической силы.

Личность и авторитет командира подразделения и научно-педагогического состава также является ме-

ханизмом реализации качественного состояния физической подготовки – деятельности. Влияние педагога на развивающегося ученика, по К.Д. Ушинскому, составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений [Цит. по: 9, С.236].

Целеполагающая миссия должностных лиц в данном механизме реализуется по нескольким каналам. Во-первых, командир (научно-педагогический состав, инструктор по физической подготовке) выбирает, проектирует и применяет педагогические средства формирования физической готовности в образовательном процессе. Во-вторых, командиры подразделений курсантов и научно-педагогический состав, реализующие физическую подготовку вкладывают в педагогическое средство свой личностный, физический и культурный потенциал, свою индивидуальность, воспринимают и реализуют «конкретику» ситуаций образовательного процесса, придают почерк, стиль педагогическому воздействию на курсанта. В-третьих, командиры и педагоги влияют на подчиненных и сами по себе, с помощью своих харизматических свойств, с помощью тонкой и малозаметной техники, в которой интегрированы мимические, пантомимические, артикуляционные и другие его физические возможности.

Н. Бирюков в «Записках по военной педагогике» говорил, что «успех воспитания и образования основывается на уважении подчиненных к своим начальникам и на вере в их авторитет. Откуда же возьмутся это уважение и вера? Начальник может и должен сам создавать их, ибо и то и другое в его руках. Если он сам во всем являет собой пример своим подчиненным, знает отлично свое дело и умеет передавать его, то всем этим он создает свой авторитет. В то же время всегда ровным и справедливым отношением к подчиненным он неминуемо вызовет уважение к себе. Итак, офицер, который всегда и во всех отношениях стоит на высоте своего призвания, будет пользоваться уважением и авторитетом в глазах своих подчиненных, а эти два фактора создадут ему благоприятную почву для успеха воспитания и образования» [2].

Примером может служить назначение на должности командиров воинских подразделений, научно-педагогического состава, реализующих физическую подготовку в военно-учебных заведениях офицеров-отличников физической подготовки, имеющих военнопрактический опыт, в прошлом участников боевых действий, способных не только устно изложить материал, но и грамотно связать теорию с практикой, образцово показать то или иное действие, упражнение, приём, ориентируя курсантов на особенности будущей военно-профессиональной деятельности.

Согласимся и адаптируем к нашему исследованию выводы В.А. Митраховича [10, с.88] – наглядный образец действия авторитета, обладая огромной притягательной силой, опираясь на личностные качества командира, преподавателя, получает общественное признание у курсантов. В сознании обучающихся

трансформируется словесная и наглядная информация о деятельности носителей авторитета, выполнении ими требований и норм профессионализма. В результате этого происходит своеобразное моделирование примера, который объединяет в единое целое не только получаемую в данный момент извне информацию о путях реализации физической подготовленности, но и уже накопленные личностью сведения о её практической реализации. Смоделированный в сознании образец не копирует полностью образца, который предлагает носитель авторитета. Это способствует подражанию, примеру в конкретных ситуациях с учётом полученного опыта в образовательном процессе курсантов.

Воспитательное воздействие социально-педагогической инфраструктуры воинской части или военно-учебного заведения. Как механизм деятельности потенциал социально-педагогической инфраструктуры реализуется с целью скрытых, непрямых, косвенных воспитательных влияний на качество физической подготовки и, в целом профессионально-личностный рост военнослужащих, удовлетворения их потребностей в познании, общении, восстановлении сил и укреплении здоровья, физического и морально-психологического состояния.

И. С. Кон, говоря о косвенных воспитательных влияниях, имеет в виду путь через «влияния среды в целом, которые приобщают индивида к участию в общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей» [7, с. 152]. При таком подходе становление ценностных ориентаций происходит как бы стихийно, в индивидуальном движении каждого военнослужащего в специально педагогически организованной среде.

Исходя из функционального предназначения инфраструктуры, можно сделать вывод, что социально-педагогическая инфраструктура является составной частью (элементом) любой воспитательно-образовательной среды, системы, пространства. А социально-педагогическая инфраструктура военно-учебных заведений – это совокупность материальных и технических средств (спортивный городок, бассейн, спортивные уголки, полоса препятствий, спортивные сооружения, спортивный инвентарь, тренажёры, типовые модульные комплексы для занятий физической подготовкой и т.д.), организационных структур и условий (спортивный актив, совет ветеранов по видам спорта, военно-спортивные команды, секции и т.д.), обеспечивающих с помощью внутреннего кадрового потенциала социально-педагогическую деятельность элементов социальной структуры военно-учебных заведений и, конкретно саму физическую подготовку.

Нужно отметить, что в соответствии с межведомственной целевой программой «Развитие системы профессионального образования в российских спецслужбах на 2009-2016», утвержденную постановлением Правительства Российской Федерации от 27 октября 2008 года, а также утверждённой Министром обороны Российской Федерации 6.05.2008 г. «Концепцией совершенствования физической подготовки в Вооружённых Силах Российской Федерации до 2016 года» в последние годы все больше внимания со стороны руководства страны и органов военного управления силовых ведомств России уделялось наращиванию в количественно-качественном плане именно материально-технической базы образовательных организаций, что, безусловно, оказывает мощную поддержку организационной стороне инфраструктуры, используемой в целях профессионально-личностного роста курсантов.

Представленные механизмы реализации качественного состояния физической подготовки военнослужащих как деятельности тесно связаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии. Данная связь несёт не суммарный характер, а интегративный. Кроме того, они являются не иерархические соподчинёнными, а рядоположными, так как одновременно, в своей совокупности обеспечивают социально-педагогическую деятельность всех компонентов физической подготовки и устремлены к личности военнослужащего, к её развитию, к профессионально-личностному росту в образовательной среде военно-учебных заведений России, к физической готовности к военно-профессиональной деятельности.

Исходя из указанных положений, физическая подготовка военнослужащих представляет собой совокупность одновременно существующих своих качественных состояний (явления, процесса, системы и деятельности), каждое из которых представляет собой неизменяемую в разнообразных ситуациях роль, имеет разные формы проявления, специфические механизмы реализации, с помощью которых достигается субъективно определяемый результат – высокий уровень физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением, и вместе с этим профессионально-личностный рост военнослужащих. Это согласуется с требованиями Приказа Министра обороны Российской Федерации от 21.04. 2009 г. №200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооружённых Силах Российской Федерации».

Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой и изъявит желание принять участие в диалоге по ее обсуждению.

Библиографический список

1. Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь / Э.Н. Вайнер, С.А. Кастионин. М.: Флинта. 2012.
2. Бирюков Н. Записки по военной педагогике. Орел, 1909.
3. Большая советская энциклопедия. Т. 35. М.: Большая советская энциклопедия, 1955. С. 177.
4. Большой медицинский словарь. 2000 / <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/49265>

5. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию (Курс лекций) / Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 2008. 352 с.
6. *Ильин В.С.* Методологические основы разработки целостной теории формирования личности // Методологические проблемы развития педагогической науки. М., 1985. С.167.
7. *Кон И.С.* Социологическая психология. М., 2006. С.152.
8. Методология системного подхода в педагогике. М., 1989. С.34.
9. *Митрахович В.А.* Педагогическая концепция формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2012. 463 с.
10. *Митрахович В.А.* Формирование воинской чести у военнослужащих, проходящих военную службу по призыву в Вооружённых Силах Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002. 257 с.
11. Психомоторика: словарь-справочник / В.П. Дудьев. М.: ВЛАДОС. 2008.
12. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. - 424 с.
13. Словарь военных терминов / Сост. А.М. Плехов. М.: Воениздат, 1988. 335 с.
14. Толковый словарь современного русского языка / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. М.: Эксмо, 2011. 928 с.

References

1. Adaptive physical training. Concise Encyclopedic Dictionary / E.N. Weiner, S.A. Kastyunin. М.: Flint. 2012.
 2. *Biryukov N.* Notes on military pedagogy. Orel. 1909.
 3. Great Soviet Encyclopedia. Vol. 35. М.: Great Soviet Encyclopedia, 1955. P.177.
 4. Large Medical Dictionary. 2000 / <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/49265>
 5. *Gippenreiter Y.B.* Introduction to general psychology (course of lectures) / Y.B. Gippenreiter. М., 2008. 352 p.
 6. *Ilyin V.S.* Methodological bases of developing a coherent theory of the formation of personality // Methodological problems of pedagogical science. М., 1985. P.167.
 7. *Kon I.S.* Sociological psychology. М., 2006. P.152.
 8. The methodology of the system approach to pedagogy. М., 1989. P.34.
 9. *Mitrakhovich V.A.* Pedagogical concept of formation of professionalism of contract servicemen in a military society: dis. ... Dr. ped. Sciences. Volgograd, 2012. 463 p.
 10. *Mitrakhovich V.A.* Formation of servicemen at military honor-ing, passing military service in the Russian Armed Forces: dis. ... Cand. ped. Sciences. Volgograd, 2002. 257 p.
 11. Psychomotor: dictionary-reference book / V.P. Dudev. М.: VLADOS. 2008.
 12. *Rubinstein S.L.* Problems of general psychology / S.L. Rubinstein. М.: Education, 1973. 424 p.
 13. Dictionary of Military Terms / Comp. A.M. Plekhov. М.: Military Publishing, 1988. 335 p.
 14. Explanatory Dictionary of Modern Russian / V.V. Lopatin, L.Ye. Lopatina. М.: Eksmo, 2011. 928 p.
-
-

УДК 378.147:53:502/504

UDC 378.147:53:502/504

ОБРАЗЦОВ П.И.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: kind@orel.ru

БУДАШЕВА Н.В.

кандидат технических наук, доцент, Академия ФСО России
E-mail: kubnataly@mail.ru

СТАРОСТИНА О.А.

сотрудник Академии ФСО России
E-mail: okstar789@yandex.ru

OBRAZTSOV P.I.

Doctor of pedagogical sciences, professor, Russia, Orel, Orel State University
E-mail: kind@orel.ru

BUDASHEVA N.V.

Candidate of technical sciences, associate professor, Federal Guard Service Academy of the Russian Federation
E-mail: kubnataly@mail.ru

STAROSTINA O.A.

Employer, Federal Guard Service Academy of the Russian Federation
E-mail: okstar789@yandex.ru

**МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
С ЦЕЛЮЮ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНАУЧНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**THE METHODS OF WORKING OUT PROBLEMS IN PHYSICS OF ECOLOGICAL ORIENTATION AIMING
AT FORMING GENERAL SCIENTIFIC COMPETENCES FOR STUDENTS**

Приведена методика разработки задач межпредметного характера по физике с экологической составляющей, которая может быть использована преподавателями для развития творческого, интегративного мышления и повышения познавательной активности обучающихся. Составление межпредметных задач и введение их в структуру учебного материала направлено на формирование у выпускников технических вузов общенаучных компетенций.

Ключевые слова: методика, общенаучные компетенции, интеграция, межпредметные задачи по физике, экологическая направленность.

The article considers the methods of working out interdisciplinary problems in physics with an ecological component that can be used by teachers to develop creative, integrative thinking and increase cognitive activity of students. The development of interdisciplinary problems and their introduction into the structure of the training material is aimed at forming general scientific competences for graduates of technical universities.

Keywords: methods, general scientific competences, integration, interdisciplinary problems in physics, ecological orientation.

Внедрение новых образовательных стандартов предъявляет особые требования к выпускникам технических вузов, и делает актуальным для них овладение такими общенаучными компетенциями как умение научно анализировать проблемы, процессы и явления профессиональной деятельности; владение основными теоретическими и экспериментальными методами научного познания и механизмами их применения для самостоятельных научных исследований. Становится крайне важной такая общенаучная компетенция как понимание роли естественных наук для активной деятельности по охране окружающей среды, развитию и сохранению цивилизации.

Формирование указанных компетенций осуществляется, прежде всего, при изучении дисциплин естественно-научного цикла, причем наиболее эффективно, как показывает опыт, это реализуется в процессе их интеграции [1-5]. Учитывая тенденцию экологизации образования, становится очевидной необходимость интеграции таких естественно-научных дисциплин как

экология и физика, которая направлена на обеспечение целостности знаний и научного мировоззрения, построение единой картины окружающего мира, формирование интегративного мышления.

Как одно из перспективных направлений подобной интеграции целесообразно рассматривать усиление в учебном процессе прикладного аспекта междисциплинарных связей – введение задач по физике с экологической составляющей.

Задачи по физике экологической направленности, как разновидность межпредметных задач, являются заданиями проблемного характера и требуют от обучающихся комплексного применения знаний.

Анализ научных исследований, посвященных межпредметным задачам [4, с. 6-8], показал, что основное внимание в них направлено на поиск определения понятия «межпредметные задачи», классификацию этих задач, обучение методам их решения. Однако проблема составления задач с межпредметными связями практи-

чески пока не нашла должного отражения в научной и методической литературе. В связи с этим, авторами предлагается методика разработки задач межпредметного характера на примере задач по физике с экологической составляющей, которая может быть использована преподавателями для развития творческого мышления и повышения познавательной активности обучающихся.

Методика составления задач по физике экологической направленности включает следующие этапы:

1. «Идейный» этап, в ходе которого осуществляется поиск идей, фактов, которые закладываются в основу задачи.

2. Этап уточнения информации, методов экологических исследований и решения экологических проблем, основанных на применении конкретного фи-

зического явления, процесса, закона.

3. Этап поиска конкретных численных экологических данных.

4. Этап первичной формулировки условия, в ходе которого задача намечается схематично.

5. Этап детального формулирования развернутого условия задачи.

6. Этап решения. В ходе решения составленной задачи, уточняется согласование данных, соответствие полученного результата реальным значениям.

7. Этап корректировки условия задачи.

Предложенную методику разработки межпредметных задач на примере задач по физике с экологической составляющей можно представить в виде соответствующего алгоритма (рис. 1).

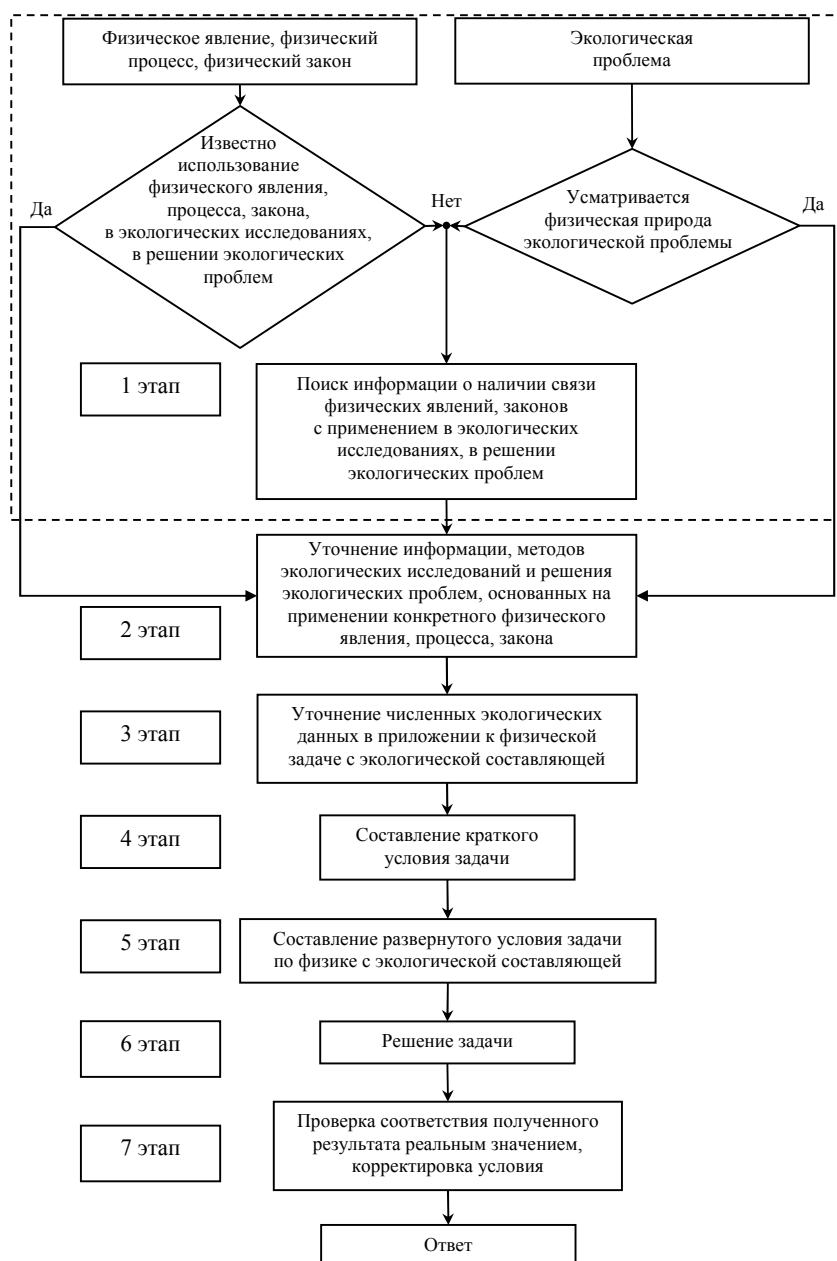


Рис. 1. Алгоритм разработки задач по физике с экологической составляющей.

Наиболее сложными в методике являются первые три этапа. Рассмотрим их подробнее, и приведем примеры задач, составленных согласно предложенной методике.

На первом этапе при подборе материала для условий задач можно исходить из следующих позиций (рис.1):

- от физического явления, процесса, закона, и определить их использование в экологических исследованиях, в решении экологической проблемы;
- от известного экологического факта, конкретной экологической проблемы и способа ее разрешения, и найти, какие физические законы, процессы, явления объясняют их или связаны с ними.

Например, хорошо известно использование физических методов анализа и исследования вещества, в частности группы спектральных и других оптических методов, основанных на измерении различных эффектов при взаимодействии вещества с электромагнитным излучением; масс-спектрометрических методов, основанных на разном отклонении различных по массе ионов, которые получают ионизацией исследуемого вещества. Поэтому очевидно их применение в экологических исследованиях для качественного и количественного анализа состава загрязняющих веществ, для изучения состояния биообъектов и характера изменений этого состояния, что и было использовано при составлении задач 1, 2.

Задача 1. Для анализа состава промышленных газовых выбросов используют масс-спектрограф, в котором исследуемый образец газа сначала ионизируют с помощью электронного пучка. Затем ионы ускоряются электрическим полем, и, попадая после этого в магнитное поле, отклоняются под его воздействием и движутся по круговым траекториям. Зная, что ускоряющее напряжение в приборе равно 2 кВ, индукция магнитного поля 0,25 Тл, и, измерив расстояние на фотопластинке между двумя линиями спектра ($\Delta l = 11,2$ мм) и расстояние от точки влета в магнитное поле до первой линии ($OA = 3$ см), определить величину m/q для каждой линии в масс-спектре (рис. 2). (Состав газового выброса определяется путем сравнения полученных значений m/q со справочными данными).

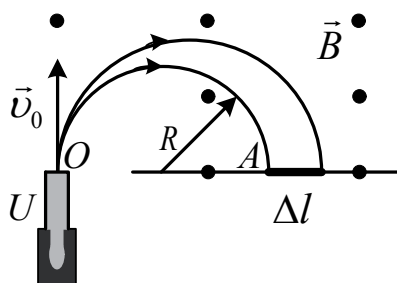


Рис. 2. Схема получения масс-спектра

Задача 2. В ходе исследований по определению концентраций растворов вредных веществ используется метод абсорбционной фотометрии – поглощения света при пропускании его через вещество или его раствор. Известно, что в 5-процентном растворе вещества интенсивность света уменьшается в 3 раза на глуби-

не $l_1 = 3$ см. Найти концентрацию раствора того же вещества, в котором на глубине $l_2 = 2$ см интенсивность света уменьшается в 9 раз.

В качестве примера, иллюстрирующего второй подход, можно привести экологическую проблему образования разливов нефтепродуктов на водной поверхности. Анализ научной литературы позволяет выделить множество возможных способов обнаружения и определения характеристик нефтяного загрязнения, основанных на физических закономерностях – определение толщины нефтяной пленки интерференционными и поляризационными методами, обнаружение границ нефтяного пятна методами фиксации тепловых потоков, идущих от чистой и загрязненной поверхности воды. Этот подход был заложен в основу задачи 3.

Задача 3. Одним из дистанционных методов обнаружения нефтяных разливов является регистрация собственного излучения водной и нефтяной поверхности в инфракрасной области спектра. Границы нефтяного пятна определяют по различию спектральных и интегральных излучательных способностей воды и нефтепродуктов, то есть при наблюдении скачка, определяемых по излучению, температур. На длине волны 10 мкм, на которую приходится максимум спектральной излучательной способности чистой воды, коэффициент излучения («коэффициент серости») чистой воды равен 0,993, а воды, покрытой пленкой нефти – 0,972. Найти отношение интегральных излучательных способностей воды и нефтяной пленки, регистрируемых прибором, если радиационная температура нефтяного загрязнения примерно на 1 К меньше, чем воды (при толщине нефтяной пленки 10-20 мкм). Тепловизирующее происходит в ночное время, когда нет нагрева нефтяной пленки солнечным светом.

Второй этап – уточнения информации – характерен тем, что в ряде случаев не совсем очевидно, какие физические явления или процессы сцеплены с конкретной экологической ситуацией или методами экологического мониторинга. Тогда, необходим поиск информации о наличии такой связи, выявлении того, в чем она заключается, в ее уточнении. Если же пара – экологическая проблема (экологический факт) – физическое явление (закон) определена, то необходим поиск деталей, конкретизация того, как практически это реализуется.

Например, при анализе выбросов промышленных предприятий необходимо выделить различные физические принципы определения концентрации твердых, жидких, газообразных загрязняющих веществ. И в связи с этим определить физические методы эффективной очистки от них. Эта идея была использована при разработке задачи 4.

Задача 4. Антропогенное загрязнение атмосферы, в первую очередь диоксидом серы SO_2 , который образуется при сжигании угля, нефти, природного газа, а также при выплавке металлов, приводит при его взаимодействии с водяным паром к образованию серной кислоты. В результате выпадают кислотные дожди – атмосферные осадки, подкисленные до водородного пока-

зателя рН менее 5,6. Определить эффективный диаметр молекулы диоксида серы SO_2 , зная, что коэффициент вязкости диоксида серы при температуре 293,6 К равен 12,54 мкПа·с. Данный расчет необходим для того, чтобы подобрать нужный способ очистки газовых выбросов.

На третьем этапе, определив конкретное физическое явление (процесс, закон), лежащее в основе экологической проблемы, ее решения или методов экологических исследований, уточняем, сопровождающие их, численные экологические данные, тем самым приближаясь к более конкретной ситуации, которая закладывается в условие задачи.

Стоит отметить, что работая с научно-экологической литературой, часто приходится сталкиваться с ситуацией, что изучаемый вопрос связи экологических исследований с физическими закономерностями отражен с избытком специфических для данной области сведений, математических выкладок. Процесс разработки задач курса общей физики с экологической направленностью требует проведения большой работы по селекции материала, по его адаптации к применению в задаче.

Экологическая информация, содержащаяся в физических задачах, делает их несколько более объемными, но вместе с тем, наделяет реальным практическим

смыслом. К тому же при составлении задач по физике экологической направленности и в ходе их решения появляется возможность ознакомить обучающихся с количественными характеристиками экологических ситуаций, последствий воздействия человека на окружающую среду, которые часто остаются вне поля зрения.

Наполнение физических задач практической связью с экологическими проблемами и поисками их решений, когда условия этих задач погружены в реальный экологический контекст, позволяет углубить знания, как по физике, так и по экологии. Обучающиеся обнаруживают взаимосвязь этих дисциплин – физическую природу методов экологических исследований, физические принципы работы приборов экологического мониторинга, физические основы способов решения экологических проблем – которая не усматривалась ими ранее.

Таким образом, составление задач межпредметного характера по физике экологической направленности, и введение их в структуру учебного материала направлено на комплексное использование знаний, формирование у будущих инженеров общенаучных компетенций, в том числе экологической компетенции, и ее составляющих – системного экологического мышления, экологического мировоззрения.

Библиографический список

1. *Базилевич С.В.* Межпредметные связи и их значение для системы высшего образования. Вестник Алтайской академии экономики и права. 2010, №18. С. 204-208.
2. *Берулава М. Н.* Интеграция содержания образования. Москва: Совершенство, 1998. 192 с.
3. *Быкова В. П., Ревина А. В.* Межпредметные связи курса физики и дисциплин профессионального цикла для профиля «Кораблестроение». Вестник АГТУ. Серия: Морская техника и технология. 2012. №2. С. 109-115.
4. *Гурьев А. И.* Межпредметные связи в системе современного образования: Монография. Под ред. А.В. Усовой, А.В. Петрова. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. 213 с.
5. *Максимова В.Н.* Интеграция в системе образования. СПб.: ЛОПРО, 2000. 82 с.
6. *Сахаров А.В.* Развитие познавательного интереса учащихся к изучению физики на основе экспериментальных заданий экологической направленности. Учебное пособие для учителей. Арзамас: Издательство АГПИ им. А.П. Гайдара, 2000. 115 с.
7. *Тулъкибаева Н.Н., Драккина М. А.* (ред.) Решение задач по физике: психолого-методический аспект. Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1995. 120 с.
8. *Янцен В. Н.* Задачи по физике с позиции межпредметных связей // Физика в школе. 2002. №4. С.18-22.

References

1. *Bazilevich C.V.* Interdisciplinary connections and their significance for the system of higher education. Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law. 2010, №18. Pp. 204-208.
2. *Berulava M. N.* Integration of education contents. Moscow: Perfection, 1998. 192 p.
3. *Bykova V. P., Revina A. V.* Interdisciplinary connections of the course of Physics and the professional cycle' disciplines for the profile «Shipbuilding». Bulletin of AGTU. Series: Marine equipment and technology. 2012. № 2. Pp. 109-115.
4. *Guriev A. I.* Interdisciplinary connections in the system of modern education: Monograph. Ed. A. V. Usova, A. V. Petrova. Barnaul: Publishing house of the Altai State University, 2002. 213 p.
5. *Maksimova V. N.* Integration in the education system. St. Petersburg: LONRO, 2000. 82 p.
6. *Sakharov A.V.* Development of students' cognitive interest in the study of Physics on the basis of experimental tasks of ecological orientation. Textbook for teachers. Arzamas: Publishing house of the AGPI named after A. P. Gaidar, 2000. 115 p.
7. *Tulkibayeva N. N., Drapkina M. A.* (red.) Solving problems in physics: the psychological and methodological aspect. Yekaterinburg: Publishing House of UGPPU, 1995. 120 p.
8. *Yantsen V. N.* Problems in physics from the point of intersubject relations // Physics at school. 2002. №4. Pp. 18-22.

УДК 796.011.1

UDC 796.011.1

ПАРФЕНОВ А.С.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладная физическая культура, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail:parfenova2014@list.ru

PARFENOV A.S.

Candidate of pedagogical sciences, docent of applied physical culture, Orel State University
E-mail:parfenova2014@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

PEDAGOGICAL CRITERIA OF MORAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

На наш взгляд, полноценное воспитание будущих учителей физической культуры предполагает наличие чётких критериев моральной воспитанности. Обобщение этих критериев и является основной задачей данной статьи.

Ключевые слова: физическая культура, нравственность, личность, оценка, анализ.

In our opinion, a complete education of future teachers of physical culture presupposes the existence of clear criteria of moral education. Generalization of these criteria is the main task of this article.

Keywords: physical culture, morality, personality, assessment, analysis.

В связи с коренными социально-экономическими изменениями в нашем обществе, главной целью высшей школы является воспитание высоконравственной, культурной, творчески активной и социально зрелой личности. Это возможно при условии совместных усилий непосредственно высшего учебного заведения, всего преподавательского состава, родителей и, главное, самих студентов.

Вклад нравственного воспитания в осуществление главной цели нашего общества, воспитания разносторонне развитой личности, обуславливается его задачами, спецификой и содержанием.

Напомним, что нравственное воспитание определяется как целенаправленное, систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение воспитанников, а так же формирование у них таких нравственных качеств и норм поведения, как дисциплинированность и порядочность, доброжелательность и культура общения, умение ценить своё и чужое время, уважение к старшим и осознание своего долга перед родителями и детьми [11].

На наш взгляд, полноценное воспитание будущих учителей физической культуры предполагает наличие чётких критериев моральной воспитанности. Обобщение этих критериев и является основной задачей данной статьи.

Пытаясь обобщить оценку уровня нравственной воспитанности студента, нам необходимо определить, что следует понимать под воспитанностью личности и по каким показателям можно оценить уровень воспитанности.

По мнению Л.М. Фридмана, уровень воспитанно-

сти выражает степень сформированности у учащегося в соответствии с его возрастными возможностями важнейших качеств личности – показателей воспитанности, каждый из которых оценивается по уровню сформированности соответствующего качества: высокий, средний или низкий [9].

В последние годы появилось большое число публикаций, авторы которых выделяют ведущие признаки, характеризующие уровни нравственной воспитанности молодых людей. Некоторые учёные рекомендуют опираться при моральном оценивании воспитанников на такие свойства личности, как трудолюбие, гуманность, коллективизм, честность, бережливость, скромность, дисциплинированность, вежливость и др., в работах этих авторов преобладает функциональный подход. Исследования показывают, что применение измерительных шкал даёт возможность получить множество частных характеристик об изучаемой личности, но установить её основные особенности как постоянно развивающегося целого удаётся редко.

Интегративный подход к моральной оценке воспитанников представлен в научных исследованиях Л.И. Божович, В.С. Мерлин, М.С. Неймарк и др. Они предлагают опираться на какой-то один, максимально широкий критерий, позволяющий выявить и зафиксировать главное нравственное содержание личности, определяющее общую линию её поведения [3].

Анализируя психолого-педагогическую литературу можно с уверенностью выделить глобальные критерии, представленные такими социально-нравственными категориями, как нравственная, жизненная позиция личности, моральная направленность, моральная устой-

чивость, нравственная готовность воспитанников и др.

Интегративный подход хотя и даёт целостную характеристику моральной сферы студента, тоже имеет свою слабую сторону. Предлагаемые им показатели обычно оказываются чрезмерно общими, что нарушает постоянный контроль педагога за нравственной воспитанностью, а следовательно правильный выбор способов воздействия на будущих учителей физической культуры.

Наиболее оптимальным принципом изучения личности, на наш взгляд, является принцип комплексного, интегративно-аналитического подхода, объединяющих достоинства обоих предыдущих подходов и имеющий возможность преодолеть их недостатки. При этом интегративный подход выполняет роль ведущего метода изучения моральной воспитанности, а функциональный выступает как вспомогательный, позволяя лучше понять моральную сферу как целостное образование психики и помогая устранять частные недостатки в организации воспитательного воздействия.

Одна из наиболее приемлемых этических категорий для выполнения роли глобального «измерения» нравственности, на наш взгляд, является категория «моральной направленности личности». Именно это моральное свойство глубже отражает нравственную специфику человека, основные мотивы поведения.

Под моральной направленностью личности принято понимать сложное целостное образование, состоящее из разнообразных по нравственному содержанию, силе и волевой обеспеченности чувств, стремлений, потребностей. Одни из них могут лидировать, другие играть подчинённую роль, что находит своё выражение в определённой направленности личности, позволяющей ей совершать нравственно или морально неприемлемые поступки [3].

Учёные выделяют два основных типа направленности: положительную (нравственную) и негативную, аморальную. Определяющими чертами положительной моральной направленности в современном обществе являются: гуманистическая направленность личности, следование общечеловеческим морально-этическим ценностям, гражданственность, патриотизм, межнациональная доброжелательность, стремление к добросовестному, социально значимому труду [4,5,10].

На наш взгляд, можно выделить три позитивных типа моральных оценок: малоустойчивую, устойчивую, высокоустойчивую и три противостоящих им негативных устремлений личности.

Малоустойчивая оценка или критерий характеризуется преобладанием в деятельности личности добрых, гуманных побуждений, которые по своей силе ещё слабы и непрочны. Со стороны педагога здесь необходимо довольно сильное воздействие на студента с целью подкрепления нравственных побуждений.

Устойчивую оценку отличают хорошо устоявшиеся моральные потребности и мотивы, они проявляются в устойчивой способности к самостоятельному нравственному поведению в повседневных условиях,

которые не осложнены сильными внутренними или внешними обстоятельствами.

Высокоустойчивая оценка характеризует идеальный уровень нравственного развития личности, проявляющий её способности высокоморально действовать в обычных жизненных, так и в сложнейших ситуациях, требующих от неё максимальной личной самоотдачи.

К негативной устремлённости можно отнести первую стадию наметившихся, но ещё не успевших закрепиться нездоровых наклонностей, они проявляются в плохом поведении студентов, но в них отсутствует какой-либо злой умысел.

Вторую стадию характеризуют уже утвердившиеся негативные наклонности. Такие учащиеся постоянно нарушают дисциплину, грубо ведут себя с окружающими и не считаются с обоснованными требованиями преподавателей.

Третью отличает высокая степень моральной запущенности, когда молодые люди совершают злоумышленную грубые, аморальные поступки, при этом игнорируя даже самые строгие меры педагогического воздействия.

Все рассмотренные нами типы моральной направленности объективно отражают основные положения личности, которые можно представить в виде условных нравственных шкал.

Исследователь А.В. Зосимовский в своей статье о критериях нравственной воспитанности особое место отводит определению уровня нравственного сознания воспитанника. С одной стороны, он предлагает рассмотреть практическую моральную готовность будущего учителя в потенциале осуществлять педагогическую деятельность, а с другой, своеобразный сплав его нравственных знаний, убеждений, устойчивой жизненной позиции [3].

Одним из критериев нравственного сознания является критерий, позволяющий выяснить полноту этических представлений воспитанника, знаний основных моральных принципов и положений, принятых в современном обществе. Исходя из этого, можно выявить у студентов факультета физической культуры слабую нравственную осведомлённость, удовлетворительную осведомлённость и хорошую осведомлённость об этических представлениях в сознании личности.

Другой существенный измеритель теоретической «готовности» характеризует связь между знаниями и переживаниями воспитанников. Чем глубже и осознаннее будут закреплены личностные знания и переживания основных этических норм, тем легче обеспечить их эмоционально-положительное восприятие. Этот критерий отражает субъективное отношение студента к усваиваемым им требованиям и позволяет выделить три уровня моральной осознанности. На первом уровне субъект плохо осознаёт предъявляемые к нему нравственные требования, не понимает их социально-личностного значения. На втором уровне, он не только приобретает знание определённых норм, но и хорошо понимает их общественно-личностную значимость,

хотя они ещё не входят в сферу его потребностей. Наиболее высокая моральная осознанность проявляется на третьем уровне, у студентов наступает полная нравственная убежденность. На данном уровне личностные моральные требования осознаются одновременно и как общественные, что приводит обучающихся к твёрдым убеждениям, которые являются устойчиво действующим внутренним регулятором их поведения в различных жизненных ситуациях.

В настоящее время наша страна переживает политический и социально-экономический кризис. Система профессионального высшего образования подготовки учительских кадров, в частности преподавателей физической культуры, находится в процессе постоянного реформирования. В связи с этим нередко утрачивается, а чаще всего занижается значение нравственного воспитания студентов в процессе получения педагогической специальности. Поэтому преподавателям высшей школы необходимо при подготовке будущих учителей физической культуры уделять должное внимание воспитанию патриотических чувств, привитию студентам любви к национальной культуре, к идее честного служения интересам Отечества.

Не менее важным критерием оценки моральных суждений студентов является то, насколько полно и глубоко осмыслены ими такие “вечные” общечеловеческие понятия морали, как честь, совесть, доброта, порядочность, справедливость, гражданская ответственность, чувство долга, дисциплинированность. Все они являются основными компонентами в системе нравственного воспитания.

Практическую или поведенческую готовность может определить уровень объективного поведения воспитанника, то, как он умеет соблюдать правила общежития, выполнять основные социально-нравственные обязанности.

По мнению Б.Т. Лихачёва, показателями воспитанности студента можно считать следующие: поведение в семье; поведение в вузе; отношение к старшим; отношение к сверстникам; поведение на улице; отношение к самому себе [4].

А.В. Зосимовский в своих исследованиях в состав минимально необходимых учащимся умений (навыков), от которых зависит успешность их деятельности, относит такие умения, как собственно поведенческие, учебные, трудовые, общественно организаторские, педагогические, а также умения обеспечивающие действенность самообразования и самовоспитания [3].

Эти подходы к практической готовности личности объединяет один общий поведенческий критерий воспитанности, который помогает оценивать операционально-техническую подготовленность студента по двум основным параметрам.

Первый параметр характеризует низкая подготовленность, относительно высокая и высокая практическая подготовленность учащихся в овладении ими морально-поведенческими умениями и навыками, так как в реальной жизни одни воспитанники владеют только некоторыми умениями, другие – их большей частью, третьи – необходимыми для каждого человека.

Второй параметр определяет мера освоенности приобретённых социально-трудовых умений. Низкая степень освоенности умений характеризует слабовольного воспитанника, для которого необходим усиленный самоконтроль. Средняя степень освоенности навыков проявляется в произвольном поведении студента.

Привычку морально устойчивого, самопроизвольного действия можно считать высокой степенью овладения практической готовностью студентом.

Система моральных критериев уточняется и конкретизируется для каждой возрастной группы студентов.

Проанализировав научные подходы ряда исследователей по проблеме нравственного воспитания, нами был сделан следующий вывод: общий критерий нравственной воспитанности студента выводится на основе отдельных оценок функционального и интегративного подходов или моральных показателей воспитанности.

При этом, если какая-то сторона поведения студента получила резко отрицательную оценку как не соответствующая нормам нравственности, правилам поведения в обществе, или у него обнаружены вредные привычки, то независимо от других оценок общая оценка его воспитанности должна быть низкой [1,3,7,10].

Огромная ответственность стоит перед высшей школой в воспитании полноценной в нравственном понимании личности. На настоящий момент, в реальных условиях нашего общества возможности педагогов в воспитании будущих учителей физической культуры ограничены, поэтому необходимо всемерно способствовать росту нравственной воспитанности студентов, особенно спортивных факультетов.

Будущему специалисту необходим не только высокий уровень преподавания своего предмета, но и огромная ответственность ставится перед ним в воспитании физически здоровой, нравственно устойчивой, цельной личности ребёнка.

Библиографический список

1. Бушелева Б.В. Поговорим о воспитании: Кн. для уч-ся, 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. 137с.
2. Виноградова Н.Д. Привычка – основа нравственного воспитания // Педагогика. 1997. №5. С. 91-96.
3. Критерии нравственной воспитанности (студентов) // Педагогика. -1992,-№11Д2.-С.22-26.
4. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов. М.: Юр йт, 1998. 464 с.
5. Педагогика. Учеб. пособие для студентов / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. общество России, 2004. 608 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Учеб. для студентов. М.: Просвещение, 1996.432с.
7. Сидоров А. А., Прохорова М.В., Синюхин Б.Д. Педагогика: Учеб. для студентов. М.: “Тера-Спорт”, 2000. 272 с.
8. Сластёнин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студентов.М.: Академия, 2002.576 с.
9. Фридман Л.М. Опыт оценки воспитанности учащихся // Педагогика. 1997.-№4. С. 63-65.

10. Шилова М.И. Учителю о воспитанности школьников. М.: Педагогика, 1990. 142 с.
11. Шуркова Н.Е. Нравственное воспитание//Воспитание школьников. 1990. № 1-3.

References

1. Boucheleva B.V. Let's talk about parenting: Vol. for pupils, 2nd ed. M.: Education, 1988. 137p.
 2. Vinogradova N. D. Habit is the basis of moral education // Pedagogics. 1997. No. 5. Pp. 91-96.
 3. Moral education (students) // Pedagogics. 1992, No. 11/12. Pp. 22-26. 4.Lihachev B. T. Pedagogics. A course of lectures: Textbook. a manual for students. M: Yur it, 1998. 464 p.
 4. Pedagogy. Textbook for students / Under the editorship of P. I. Pitkasilta. M.: PED. society of Russia, 2004. 608 p.
 5. Podlasie I. P. Pedagogy. M.: Education, 1996.432p.
 6. Sidorov A. A., Prokhorov M. V., B. D. Sinykin Pedagogy: textbook for students. Moscow: "Terra-Sport", 2000. 272.
 7. Slastenin V. A. Pedagogy: Textbook. a manual for students. Moscow: Academy, 2002.576 p.
 8. Friedman L. M. Experience of evaluating education students // Pedagogy. 1997. №4. Pp. 63-65.
 9. Shilova M. I. Master of education students. Moscow: Pedagogika, 1990. 142 С.
 10. Surkova.E. Moral education//Education of pupils. 1990. № 1-3.
-
-

РАК Е.В.

аспирант, Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск
E-mail: a-rak@mail.ru

RAK E.V.

Post-graduate of Bryansk State University
named after I.Y.Petrovsky, Bryansk
E-mail: a-rak@mail.ru

СУЩНОСТЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

THE ESSENCE OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE

В данной статье проанализированы научные труды исследователей, которые посвящены сущности информационно-коммуникативной компетентности. Представлены дефиниции понятия «информационно-коммуникативная компетентность». Выявлено два подхода к толкованию понятия «информационно-коммуникационная компетентность». Сформировано и уточнено определение «информационно-коммуникационная компетентность» в рамках данного исследования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, дефиниция понятия, научный подход, сущность компетенции.

This article analyzes the scientific works of researchers who are devoted to the essence of information and communication competence. The definitions of the concept of «information-communicative competence» are presented. Two approaches to the interpretation of the concept of «information and communication competence» are revealed. The definition of «information and communication competence» was formed and clarified within the framework of this study.

Keywords: information-communicative competence, concept definition, scientific approach, essence of competence.

В своих трудах И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, Г.К. Селевко, А.В. Хуторский и др. уделяют большое внимание проблеме классификации компетентностей, где одной из основополагающих выступает информационно-коммуникативная компетентность (далее по тексту ИКТ) личности [48, 49, 137]. На современном этапе развития педагогики, также, как и термин «компетентность», понятие «информационно-коммуникативная компетентность» находится на стадии разработки. А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, В.Л. Акуленко, М.Г. Дзугоева, Л.В. Доброва, О.Б. Зайцева, А.Л. Семёнов, Н.Ю. Таирова, О.М. Толстых и др. занимались исследованием в области ИКТ.

Информационно-коммуникативная компетентность является важным аспектом социальной адаптации личности в информационно-коммуникативно развитом обществе. В прогрессирующих странах мира результаты научно-технического прогресса говорят о том, что условия повседневной жизни и профессиональной деятельности людей в XXI веке отличаются от тех, в которых жили и практиковали люди в конце предыдущего века. Это детерминировано изменениями в информационно-коммуникативной среде социума, развитием новых средств интернет ресурсов, компьютерных технологий, Web разработками, информационных технологий и их внедрением во все другие сферы жизнедеятельности, такие как экономика, образование, культура и др. Информационно-коммуникативная компетентность является одним из важных условий успешной социальной адаптации личности в новой информационно и комму-

никативно развитой среде социума. Ранее это условие относилось только к определенной группе людей, которая готовилась к профессиональной деятельности именно в информационно-коммуникативной сфере.

Сделанный нами вывод является важным, так как именно он должен стать концептуальной основой для нового взгляда на роль формирования информационно-коммуникативной компетентности в развитии современного социума. Эту компетентность необходимо формировать у студентов с помощью системы образования, которая для этого сама должна претерпеть соответствующие содержательные, научно-методические и инструментально-технологические изменения.

Изучение и анализ научных работ Темербековой А.А., Орбинского А.М., Ионовой О.Н., Гоферберга А.В., Богдановой А.В. и др. выявило, что под информационно-коммуникативной компетентностью понимают [19, 24, 42, 60, 102, 141, 168]:

- знание способов и особенностей поиска, обработки, передачи, обмена, хранения информации; (Богданова А.В.)
- владение информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ); (Ионова О.Н.)
- умение владеть ИКТ в профессиональной деятельности и использовать для решения практических и исследовательских задач; (Бурмакина В.Ф.)
- способность будущего специалиста к успешной трудовой деятельности; (Фалина И.Н.)
- подготовка и оформление учебно-методических, наглядных, отчетных и других материалов средствами

ИКТ; (Урсова О.В.)

– проведение учебных занятий с использованием ИКТ, электронных образовательных ресурсов; (Шилова О.Н.)

– применение ИКТ в целях самообразования, а также непрерывного образования; (Цветкова М.С.)

– наличие определенного уровня функциональной грамотности в области ИКТ; (Елизаров А.А.)

– - значимое, обоснованное использование ИКТ в образовательном процессе для выполнения профессиональных задач; (Темербекова А. А.)

– - понимание ИКТ, как основополагающим элементом новой парадигмы в образовании, направленной на развитие учащихся, как субъектов информационного общества, способных к проектированию инновационных знаний, способных оперировать объемами информации, для получения новейшего интеллектуального и деятельностного результата. (Семибратов А.М.)

Понятие «информационно-коммуникационная компетентность» рассматривалось в трудах различных исследователей таких как В.Ф. Бурмакина, И.Н. Фалина, О.Н. Шилова, О.В. Урсова, А.А. Елизаров, М.С. Цветкова, Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов и др. Изучая понятие информационно-коммуникативной компетентности можно определить различные подходы к его определению. На рисунке 1 представлены дефиниции данного понятия. В ряде терминов в основополагающий смысл понятия включает в себя технический компонент, выделяется умение использовать технические средства для формирования хранения, обработки и распространения информации в деятельности субъекта. В других определениях ИКТ-компетентность характеризуют в контексте

информационно-коммуникативного подхода, выделяют термин информация и коммуникация, рассматривая при этом процесс восприятия информации субъектом путем коммуникативного акта, действия с различной информацией в профессионально-практической деятельности.

Кроме разницы выделенных акцентов в определении информационно-коммуникативной компетентности, авторы формируют несколько мнений в определении ИКТ – является ли эта компетентность консенсусом знаний, умений и навыков; либо индивидуальной характеристикой личности или, как определяет Д.В. Судариков, научным мировоззрением. О.Н. Ионова в данном понятии говорит о возможностях личности совершенствовать свои знания, умения, уметь принимать эффективные решения в трансформирующихся условиях с использованием новых информационно-коммуникативных средств.

Анализ представленных определений позволяет выделить следующее:

К толкованию понятия «информационно-коммуникационная компетентность» педагога выявлено два подхода. Одни исследователи акцентируют внимание на знаниях, умениях и навыках при работе с информационно-коммуникационными технологиями, которая необходима для ведения определенной деятельности. В. Ф. Бурмакина, И. Н. Фалина и др. говорят о педагогической ИКТ-компетентности, об определенных знаниях, умениях и навыках работы с информационно-коммуникационными технологиями, которые преподаватель использует в образовательной практике Другие ученые (А.А. Елизаров, О.Н. Шилова, М.Б. Лебедева, Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов, О.В. Урсова и др.)

Таблица

Дефиниции понятия «информационно-коммуникативная компетентность».

Исследователи	Информационно-коммуникативная компетентность (ИКТ)
А. А. Елизаров	ИКТ-компетентность характеризуется как совокупность знаний, умений и опыта в области использования ИКТ в деятельности, определяющим является наличие опыта по отношению к выполнению профессиональных функций [3].
О. В. Урсова	ИКТ-компетентность преподавателя понимает как «готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач» [7, с. 13].
О. Н. Шилова М. Б. Лебедева	ИКТ-компетентность характеризуют, как возможность индивида решать учебные, бытовые и профессиональные задачи с использованием информационно-коммуникационных технологий [6].
А. М. Семибратов Л. Н. Горбунова	ИКТ-компетентность педагогов определяют, как «готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать эти технологии в своей профессиональной деятельности» [4].
В. Ф. Бурмакина И. Н. Фалина	ИКТ-компетентность подразумевает уверенное владение всеми составляющими навыками информационно-коммуникативной компетенции для реализации возникающих вопросов в учебной или иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков [2]
А.Л. Семенов	Умение активной самостоятельной обработки информации по средствам коммуникативного акта, а также, принятие решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств.
О.Б. Зайцева	Индивидуально-психологическое образование на основе интеграции знаний, умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств.
В.А. Сластенин Г.К. Селевко	Владение информационно-коммуникативными технологиями – умение работать со всеми видами информации.
Л.В. Доброва	Интегрированное, динамическое образование личности, обладающей специальными компетенциями и рациональным стилем информационно-коммуникативной деятельности в области освоения новых ИКТ и способной к творческой деятельности в системе человек-информация.

в основу понятия «ИКТ-компетентность» закладывают деятельность специалиста, которую осуществляют на основе информационно-коммуникационных технологий.

Такие ученые как, В.Ф. Бурмакина, И.Н. Фалина, А.А. Елизаров и др. не разделяют понятия ИКТ-компетентность и ИКТ-компетенция, считая их тождественными.

Ряд исследователей ИКТ-компетентность связывают с личным качеством педагога (О.В. Урсова, О.Н. Шилова, М.Б. Лебедева, Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов и др.), проявляющимся в готовности и способности самостоятельно применять ИКТ в образовательной деятельности. А.А. Елизаров считает, что кроме знаний, умений и навыков работы с ИКТ в понятие необходимо включить наличие опыта в области использования ИКТ.

Таким образом определим, что, информационно-

коммуникативную компетентность преподавателя как индивидуальный консенсус профессиональных знаний, умений, навыков и опыта работы педагога, проявленные в методологической реализации педагогических задач по средствам современных информационно-коммуникационных технологий.

На основании это уточним понятие ИКТ-компетентность педагога – *качество профессионала, формирующееся на протяжении всей профессиональной деятельности, главным условием которого является формирование и наличие условий для практического применения знаний, умений и навыков работы в сфере ИКТ в ходе решения педагогических задач.*

Компетентность является одновременно «продуктом», который приобретает субъект в процессе обучения и следствием саморазвития индивида, его личностного и «технологического» роста, целостной самоорганизации и синтеза деятельностного и личностного опыта.

Библиографический список

1. *Богданова А.В.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей: на примере подготовки бакалавров педагогики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Богданова Анна Владимировна. М., 2011. 23 с.
2. *Бондар В.В.* Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема, монография. / А.А. Темербекова, В.В. Бондарь. М.: МГУ, 2008. 191 с.
3. *Бурмакина В. Ф.* ИКТ-компетентность учащихся: тезисы доклада / В. Ф. Бурмакина, И. Н. Фалина // Международная научно-практическая конференция RELARN-2006.
4. *Горбунова, Л. Н.* Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающаяся система. / Л. Н. Горбунова, А. М. Семибратов // Педагогическая информатика. 2004. № 3. С. 3–4.
5. *Гоферберг А.В.* Формирование информационной компетентности студентов факультета технологии и предпринимательства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ишим: РГБ, 2006.
6. *Елизаров, А. А.* Базовая ИКТ-компетенция как основа Интернет-образования учителя: тезисы доклада. // Международная научно-практическая конференция RELARN-2004.
7. *Ионова О.Н.* Модель формирования информационной компетентности в процессе дополнительного образования взрослых. // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Развитие региональной образовательной информационной среды «РОИС-2006». Сборник научных статей, г. Санкт-Петербург, 11-12 декабря 2006 года. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2006 144 с.
8. *Лебедева, М.Б.* Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее сформировать. / М.Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. 2004. № 3. С. 95–101.
9. *Оробинский, А.М.* Информационно-педагогическая компетентность преподавателя вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Оробинский Алексей Михайлович. М., 2001. 172 с.
10. *Темербекова, А.А.* Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема / А.А. Темербекова, В.В. Бондарь: монография. М.: МГУП, 2008. 193 с.
11. *Урсова О.В.* Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников [Текст]: автореф. дис... кандпед. наук. Великий Новгород, 2006. 24 с.

References

1. *Bogdanova, A.V.* Formation of information and communication competence of university students using the technology of educational fields: on the example of the preparation of bachelors of pedagogy: the author's abstract of the dissertation. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Bogdanova Anna Vladimirovna. M., 2011. 23 p.
2. *Bondar, V.V.* Information competence of the teacher's personality as a social and pedagogical problem, monograph / A.A. Temerbekova, V.V. Cooper. Moscow: Moscow State University, 2008. 191 p.
3. *Burmakina V.F.* ICT-competence of students: theses of the report / V.F.Burmakina, I.N.Falin // International scientific-practical conference RELARN-2006.
4. *Gorbunova, L.N.* Improving the qualifications of teachers in the field of information and communication technologies as a developing system [Text] / L. N. Gorbunova, A. M. Semibratov // Pedagogical Informatics. 2004. № 3. Pp. 3-4.
5. *Goferberg A.V.* Formation of information competence of students of the Faculty of Technology and Entrepreneurship: dis. ... cand. Ped. Sciences: 13.00.08. - Ishim: RSL, 2006.
6. *Elizarov, A.A.* Basic ICT competence as the basis of the Internet education of the teacher: the theses of the report.
7. *Ionova O.N.* Model of formation of information competence in the process of additional adult education. // Materials of the inter-regional scientific and practical conference «Development of the regional educational information environment» ROIS-2006 Collection of scientific articles, St. Petersburg, December 11-12, 2006 - St. Petersburg: LOIRO, 2006. 144 p.

13.00.00 – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES

8. *Lebedeva M.B.* What is the ICT competence of the students of the Pedagogical University and how to form it. / M.B.Lebedeva, O.N.Shilova // Informatics and education. 2004. No. 3. Pp. 95-101.

9. *Orobinsky A.M.* Information-pedagogical competence of the teacher of high school: the dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Orobinsky Alexey Mihajlovich. M., 2001. 172 p.

10. *Temerbekova A.A.* Information competence of the teacher's personality as a social and pedagogical problem / A.A. Temerbekova, V.V. Cooper: a monograph. Moscow: MGUP, 2008. 193 p.

11. *Ursova O.V.* Developing potential of information and communication technologies in the system of improving the qualifications of subject teachers: the author's abstract. Dis ... cand. ped. Science . VelikyNovgorod, 2006. 24 p.

УДК 355.233.22:004.9

UDC355.233.22:004.9

РОДИОНОВ А.С.

сотрудник, Академия Федеральной Службы Охраны,
Орёл
E-mail: rodionov.anatol@yandex.ru

RODIONOV A.S.

Staff member, Academy of the Federal Security Service,
Orel
E-mail: rodionov.anatol@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

**THE THEORETICAL MODEL OF THE SYSTEM OF FORMING MILITARY AND PROFESSIONAL COMPETENCES
OF FUTURE OFFICERS AT THE MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION BY MEANS
OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL SUPPORT OF PHYSICAL TRAINING**

В статье рассматривается структура и содержание модели системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки. Теоретическая модель представлена программой MindJetMindManager.

Ключевые слова: технология обучения, информационно-технологическое обеспечение, физическая подготовка, военно-профессиональные компетенции, модель, программное обеспечение.

The article describes the structure and content of a model system of forming military and professional competences of future officers at the military higher educational institution of information-technological support of physical training. The theoretical model provided by the program is MindJet Mind Manager.

Keywords: technologies, information and technological support, physical training, military and professional competences, model.

Современные условия организации и проведения учебного процесса в военном вузе обуславливают поиск и обоснование новых путей повышения его эффективности. Данную задачу целесообразно решать с использованием методов моделирования и системного анализа.

Модель системы формирования военно-профессиональных компетенций можно представить как предполагаемую систему военно-профессиональной подготовки будущего офицера в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки. При разработке модели формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе будем исходить из того, что в современной педагогике моделью является, с одной стороны, «специально созданный прототип для воспроизведения некоторых характеристик оригинала, подлежащего познанию» [1], с другой – «мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [2]. При конструировании обозначенной модели главная задача заключается в том, чтобы, «используя в единстве и целостности различные методы, обеспечить гибкость системы, сделать ее способной быстро реагировать, приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям» [3]. При этом компоненты модели должны раскрывать структуру системы формиро-

вания военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки (цель, задачи, содержание, средства, формы и методы), так и процессуальную сторону, отражающую взаимодействие между элементами данной системы и ее реализацию в образовательной деятельности [4].

Под моделью системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки будем понимать «дидактическую систему, направленную на формирование теоретических знаний, организаторско-методических умений и развития физических качеств и прикладных двигательных навыков в целях самосовершенствования, а также эффективного исполнения обязанностей военной службы». Структурно теоретическая модель представляет собой взаимосвязь элементов (блоков): целевого, мотивационного, содержательно-процессуального и результативно-оценочного. Функциональную реализацию теоретической модели целесообразно осуществлять посредством специально разработанной технологии обучения с опорой на информационно-технологическое обеспечение физической подготовки, представленное в виде автоматизированно-программного комплекса учебного назначения и интеллект-карт по дисциплине.

Разработанная в ходе исследования теоретическая модель системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки представляет собой совокупность функционально связанных элементов, составляющих определенную целостную систему, и рассматривается с учетом позиций лично-ориентированного, компетентного, контекстного, системного, технологического интерактивного подходов. Выделение компонентов в данной модели обеспечивает возможность более четкого представления целенаправленного процесса формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки.

Личностно-ориентированный подход в учебном процессе призван решить проблему индивидуально-физического развития личности каждого будущего офицера. Под этим можно понимать взаимное отношение преподавателя и обучающегося, основанное на доброжелательном, тактичном отношении друг к другу в соответствии с индивидуально-психологическими, морфо-функциональными особенностями, а также психологическими свойствами. Среди ведущих ученых-педагогов, занимающихся разработкой личностно-ориентированной модели образования, можно выделить В.К. Бальсевич, В.В. Давыдова, В.Ф. Костюченко, И.А. Зимнюю, А.И. Леонтьева, А.В. Лотоненко, В.В. Серикова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманскую и др. Исходя из их суждений, можно сделать вывод о том, что в процессе физической подготовки будущих офицеров в военном вузе могут быть применены принципы лично-ориентированной педагогики:

- принцип природосообразности (одаренности), характеризующийся индивидуальными природными задатками каждого будущего офицера;
- принцип связи физического совершенствования с подготовкой будущих офицеров к военно-профессиональной деятельности;
- принцип всестороннего и гармоничного развития личности, выражающийся в единстве всех сторон воспитания личности – эмоционально-волевой, мотивационной, интеллектуальной и т.д.;
- принцип гуманизма, признающий личность будущего офицера ценностью и необходимость соответствующего отношения к ней;
- принцип соответствия возрастным и индивидуальным особенностям будущих офицеров;
- принцип социальной активности, обеспечивающий формирование у будущего офицера сбалансированной социальной жизнедеятельности, умения достойно и честно побеждать и проигрывать, извлекая из неудач уроки, обеспечивающие будущие победы;
- принцип либерализации процесса воспитания – предоставление каждому возможности осваивать, развивать и преумножать ценности различных видов

физической подготовки и спорта путем использования эффективных средств, инновационных методов и форм личного саморазвития и самосовершенствования [5].

Компетентностный подход согласно которому результаты обучения, под которыми понимаются набор компетенций, представляются как качество образования. Сформированные военно-профессиональные компетенции будущих офицеров в военном вузе должны максимально соответствовать и отвечать современным требованиям специальных ведомств как основного работодателя. С другой стороны, качество военно-профессиональной подготовки должно пролонгировать возможность быстрой адаптации будущих офицеров к требованиям и условиям современной военно-профессиональной деятельности.

Положения *контекстного* [6] подхода предполагает личное включение будущих офицеров в учебно-профессиональную деятельность, моделирование средств, методов и форм военно-профессиональной подготовки максимально приближенных к условиям реальной деятельности после окончания обучения. Контекстный подход опирается на деятельностную теорию усвоения социального опыта и теоретическое обобщение практического опыта «активного обучения».

Использование *системного подхода* обусловлено необходимостью рассмотрения физической подготовки будущих офицеров в военном вузе как педагогической системы, характеризующейся присущими ей особенностями, свойствами и закономерностями формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров с учетом внутренних и внешних связей с другими системами и объектами. Физическая подготовка связана со многими отраслями военных дисциплин: Уставами ВС РФ, огневой и строевой подготовкой, защитой от современных средств массового поражения, военной топографией и тактикой, несением внутренней и караульной службы.

В качестве основного при проектировании и осуществлении учебного процесса по физической подготовке будущих офицеров в военном вузе предлагается использовать *технологический подход*. В основе разработки технологий обучения лежит проектирование высокоэффективной учебной деятельности будущих офицеров в военном вузе и управленческой деятельности преподавателя. Соответственно, технологический подход ориентирован на поиск наиболее оптимальных способов гарантированного достижения поставленных целей и педагогических задач [7].

Особенностью преподавания физической подготовки является малое количество времени, выделяемого на изучение теоретического и методического материала. При этом от знания особенностей развития основных физических качеств и прикладных двигательных навыков зависит эффективность их совершенствования. Наиболее перспективным способом для решения данной проблемы, успешно используемым в учебном процессе на наш взгляд является интерактивный подход,

основанный на методе картирования мышления, его отечественный вариант – «опорные сигналы» или методика Шаталова.

Среди специального программного обеспечения, реализующего метод картирования мышления в данной работе выделяется флагман – программа MindJetMindManager, созданная немецким программистом М. Джеттером, выполняющая все заложенные к структуре графического картирования функции и обладающая простым управлением, позволяющая структурировать почти любую электронную информацию благодаря отличной синхронизации со всеми файловыми системами и приложениями. Функциональные возможности MindJetMindManager позволяют применять метод картирования мышления в основных формах физической подготовки, в том числе и самостоятельной работы будущих офицеров.

Положительные стороны данной методики заключаются в легкости запоминания и восстановления в памяти учебной информации; выделение главного и второстепенного, а также способность привести все в систему; время на запись расходуется целесообразно и в удобной для каждого форме.

Рассмотрим структурную модель системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки с помощью данного программного обеспечения (рис. 1). В модели выделим основные блоки: целевой, мотивационный, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный.

Целевой блок представлен социальным заказом государства на подготовку всесторонне и гармонично развитых будущих офицеров, который реализуется через систему требований, предъявляемых к содержанию военно-профессиональной деятельности офицерских кадров. Они определены в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) и ведомственных требованиях, разрабатываемые различными силовыми ведомствами государства.

Из совокупности общих требований ФГОС ВПО для различных специальностей формируются требования, обязательные для реализации, которые закладываются в основные образовательные программы (ООП) подготовки будущих офицеров по различным направлениям (специальностям).

Мотивационный блок характеризует наличие у будущих офицеров мотивов (заинтересованности) к военно-профессиональной деятельности, ее эффективности в бурно развивающемся обществе, понимание смысла этой деятельности и своего места в ней; самовыражение и самоутверждение, обусловленные потребностями личности. Важным условием успешности в учебном процессе является та мотивация, которая побуждает к плодотворной деятельности с целью накопления и расширения теоретических и методических знаний, прикладных двигательных умений и навыков, уверенности в

своих силах.

Существуют различные подходы к определению типов мотивации. Например, российские ученые-психологи, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, В.В. Кармов, Н.В. Котханов и другие выделяют два типа мотивации: а) внешнюю мотивацию б) внутреннюю мотивацию [8]. Внешняя мотивация представляет собой побуждение к действиям (мода на спорт, здоровый образ жизни, пропаганда активного отдыха); престиж быть офицером специального ведомства (социальные условия денежного и других видов содержания), внутренняя мотивация характеризует действия будущих офицеров, которые подкреплены определенным смыслом (стремление к физическому самосовершенствованию (изменение и улучшение телосложения и развитие мускулатуры средствами физической подготовки), самовыражению и самоутверждению (достижение высокого спортивного результата), удовлетворение духовных и материальных потребностей в области физической культуры и спорта [9] и др.).

Проблема мотивации в учебном процессе рассмотрена в исследованиях А.А. Вербицкого, Н.А. Бакшаевой, Ю.Н. Кулюткина [10, 11, 12]. Показано, что деятельности учения релевантны познавательные мотивы, а практической деятельности – профессиональные. При этом данные мотивы взаимосвязаны, и в ходе обучения происходит взаимопереход одних мотивов в другие.

Обобщая сказанное выше, следует констатировать тот факт, что именно мотивационная составляющая является средством постоянной концентрации и готовности будущих офицеров к решению учебно-профессиональных задач, на достижение поставленных целей.

Следующим к рассмотрению в структуре теоретической модели представлен **содержательно-процессуальный блок**, который находится в тесной взаимосвязи со всеми блоками: целевым, мотивационным и результативно-оценочным.

Содержательно-процессуальный блок представлен технологией обучения, а именно информационно-технологическим обеспечением физической подготовки, которое функционально взаимосвязано с различными элементами учебного процесса, на них остановимся ниже.

Наибольший вклад в исследование проблем разработки и реализации технологий обучения внесли такие ученые, как А.А. Вербицкий, С.А. Слостенин, М.А. Чошанов, Н.В. Кузьмина, А.И. Уман, П.И. Образцов и др.

Для определения сущности понятия «технология обучения» был проведен анализ ряда научно-педагогической литературы [13, 14, 15]. Его результаты позволили выделить следующие особенности технологии обучения: системность, научность, алгоритмируемость, воспроизводимость на практике, эффективность и информационность.

Основываясь на мнении Образцова П.И., отразим всю сущность данного понятия. «Технология обучения – это законосообразная педагогическая деятельность,

реализующая научно обоснованный проект учебного процесса и обладающая более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [13, с. 93].

Технология обучения представлена информационно-технологическим обеспечением физической подготовки (далее по тексту ИТОФП) в военном вузе. В качестве методологической основы ИТОФП выступает теория дидактического единства содержательной и процессуальной сторон обучения, что предполагает включение в себя двух составляющих – информационной и технологической.

Информационная составляющая, реализующая содержательный аспект обучения будущих офицеров военном вузе, целесообразно рассматривать как полноценную, соответствующую всем законам дидактики передачу учебной и другого рода информации, целью которой является гарантированное достижение педагогического результата.

Реализация информационной составляющей ИТОФП в учебном процессе возможно на основе применения дидактического комплекса информационного обеспечения физической подготовки (далее по тексту ДКИОФП). Он представляет собой дидактическую систему, в которую включены программные продукты, базы данных, а также совокупность других средств и методических материалов, обеспечивающих и поддерживающих учебный процесс. Каждый элемент дидактического комплекса является не просто носителем соответствующей информации, но и выполняет специфические функции, определенные замыслом преподавателя. Таким образом, комплекс представляет собой постоянно развивающуюся базу знаний по физической подготовке.

Факторы характеризующие ДКИОФП заключаются в следующем: во-первых, они проектируются и создаются как целостные системы педагогических программных средств, интегрированных в целях сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации пользователям; во-вторых, все элементы комплексов взаимосвязаны между собой, имеют единую информационную основу и программно-аппаратную среду; в-третьих, при их проектировании изначально предусматривается возможность использования комплексов как в локальных и распределенных компьютерных сетях военного вуза, так и при дистанционной форме обучения.

Технологическая составляющая обеспечивает процессуальную сторону подготовки будущих офицеров в военном вузе. В качестве рассматриваемой составляющей представляется технологическое обеспечение, которое реализуется на основе применения в учебном процессе технологии обучения. Она должна соответствовать основным принципам технологического подхода (предварительное проектирование, диагностическое целеобразование, системная целостность, воспроизводимость, наличие обратной связи и т.д.); решаются задачи, которые ранее в учебном процессе не были теоретически или практически решены;

в качестве средства сбора, обработки, хранения и представления учебной информации выступает целостный комплекс современных педагогических программных продуктов, выбор или разработка которых обусловлены дидактическими целями и задачами, решаемыми профессорско-преподавательским составом [13].

Процессуальный компонент модели предполагает выбор средств, методов и форм обучения, которые могут быть использованы при организации и проведении физической подготовки в военном вузе.

Отличительной особенностью является то, что помимо традиционных средств обучения в физической подготовке, таких как физические упражнения, применяются специфические, представленные программным обеспечением, которые решают задачи всестороннего обеспечения учебного процесса.

Практическая направленность физической подготовки, выделяет ее на фоне других дисциплин, изучаемых в военном вузе, следовательно методы обучения используемые в учебном процессе носят соответствующий характер. Под методами физической подготовки понимают определенные способы и пути решения какой-либо конкретной задачи по физическому совершенствованию будущих офицеров [16]. Они являются наиболее динамичными элементами системы физической подготовки. Это объясняется сложностью обучения, воспитания, и развития будущих офицеров, многообразием различных физических упражнений и условий их выполнения.

Согласно методам обучения будущие офицеры приобретают теоретические знания, организаторско-методические умения и развивают физические качества, что в совокупности и определяет их способность к самостоятельному поддержанию должной физической подготовленности, позволяющая выполнять обязанности военной службы. В официальных документах [17] определение «*образование*» подразумевает обучение и воспитание, физическая подготовка предлагает еще и развитие, что является отличительной особенностью всего процесса военно-профессиональной подготовки будущих офицеров в военном вузе.

Наряду с общепризнанными формами организации учебного процесса, физическая подготовка предлагает свои специфические: учебные занятия (теоретические, учебно-тренировочные, методические), утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе служебной деятельности, спортивная работа и самостоятельная физическая тренировка.

Теоретические и методические занятия под руководством преподавателя с использованием программного обеспечения решают задачу широкомасштабной передачи учебной информации при ограниченных временных рамках. Отработка же учебного материала происходит на учебно-тренировочных занятиях, представленные в программе обучения как предметные и комплексные. Преподаватель на предметных занятиях раскрывает практическую составляющую каждого раздела физической подготовки, на комплексных пройс-

ходит выполнение упражнений из двух-трех разделов. Утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе служебной деятельности, спортивная работа организуется и проводится звеном командиров и начальников под контролем преподавателя, на которых решается задача развития прикладных двигательных навыков.

Самостоятельная физическая тренировка предназначена для саморазвития и самосовершенствования будущих офицеров. Индивидуально используя полученные знания на практике, будущие офицеры проходят этап становления и развития их как личности.

Предлагаемая модель системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки

будет способствовать повышению уровня эффективности учебного процесса. Модель характеризует структуру и сущность системы, ее состав функциональных подсистем и их взаимодействие между собой. Реализацию модели в учебном процессе целесообразно осуществлять посредством специально спроектированной технологии обучения, которая рассматривается как дидактический процесс, спроектированный с учетом принципов, особенностей организации и проведения физической подготовки, реализуемый с применением специального программного обеспечения и позволяющий на системной основе организовать оптимальное «субъект-субъектное» взаимодействие между преподавателем и будущими офицерами с целью достижения гарантированного результата.



Рис.1. Теоретическая модель системы формирования военно-профессиональных компетенций будущих офицеров в военном вузе средствами информационно-технологического обеспечения физической подготовки.

Библиографический список

1. *Архангельский С.И.* О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента: материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее. М.: Знание, 1974. 75 с.
2. *Штоф В. А.* Моделирование и философия. Л.: Наука, 1966. 301 с.
3. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М.: Педагогика, 1983. 136 с.
4. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. Л.: ЛГУ, 1980. 170 с.
5. *Матвеев Е.Г., Частухин А.А.* Личностно ориентированное физическое воспитание в военном вузе: проблемы и возможности, Современные наукоемкие технологии 6-2, 2016. 380-384с.
6. *Вербицкий А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе //Высшее образование в России. 2006.№11.URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 05.05.2017)
7. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. Орел: «Горизонт», 2013. с. 99.
8. *Карпов В.В., Катханов, М.Н.* Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. М. СПб: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. 143 с.
9. *Петровская М.В., Холодов О.М., Акимов Д.Л.* К вопросу о физическом самосовершенствовании в военном вузе // Актуальные проблемы профессионального образования: подходы и перспективы: Материалы VI международной научно-практической конференции (18 апреля 2009 г.). Воронеж: Научная книга, 2008. С. 108.
10. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 208 с.
11. *Вербицкий А.А., Бакиаева, Н.А.* Развитие мотивации студентов в контекстном обучении: Монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 200 с.
12. *Культкин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. М., 1985. 128 с.
13. *Образцов П.И.* Основы профессиональной дидактики. Учебное пособие. Орел: «Горизонт», 2013. 330с.
14. *Образцов П.И., Косухин В.М.* Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие. Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. 317с.
15. *Образцов П.И.* Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования. Монография. Орел: ОГУ, 2011. 338.
16. Наставление по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации 2009. с. 14.
17. <http://zakonobobrazovani.ru/#zakonobobrazovani> (дата обращения 24.05.2017г.)

References

1. *Arkhangelskii S.I.* Modeling and data processing method of the pedagogical experiment: materials of the lectures at the Polytechnic Museum. M.: Znanie, 1974. 75 p.
2. *Shtrof V.A.* Modelling and philosophy. L.:Nauka, 1966. 301 p.
3. Active methods of teaching pedagogical communication and optimization / Edited by A.A. Bodalev, G.A. Kovaleva. M.: Pedagogika, 1983. 136 p.
4. Methods of system pedagogical research: textbook / Ed. By N.V. Kuzmina. L.: LSU, 1980. 170 p.
5. *Matveev E.G., Chastikhin A.A.* Personality oriented physical education at a military college: challenges and opportunities. Modern high technologies 6-2, 2016. Pp. 380-384.
6. *Verbitsky A.* Context learning in a competence-based approach //Higher education in Russia. 2006. No. 11. URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-v-kompetentnostnom-podhode-1> (date of access: 05.05.2017)
7. *Obraztsov P.I.* Foundations of professional didactics. Manual. Orel: "Gorizont", 2013. P. 99.
8. *Karpov V.V., Kachanov M.N.* Invariant model of technology-intensive learning in multistage training in higher education institution. M. – SPb: Research center of quality problems of specialists' training, 1996. 143 p.
9. *Petrovskaya M.V., Kholodov, M.O., Akimov D.L.* To the issue of physical self-improvement in a military high school // Urgent problems of professional education: approaches and prospects: Materials of VI international scientific-practical conference (18 April, 2009). : Nauchnayakniga, 2008. P. 108.
10. *Verbitsky A.A.* Active teaching in higher school: contextual approach]. M.: Vysshayashkola, 1991. 208 p.
11. *Verbitsky A.A., Bakshaeva, N.A.* The development of students' motivation in the context teaching: Monograph. M.: Research center of quality problems of specialists training, 2000. 200 p.
12. *Kulyutkin, Yu.N.* The psychology of adult teaching]. M., 1985. 128 p.
13. *Obraztsov P.I.* Foundations of professional didactics. Manual. Orel: "Gorizont", 2013. 330p.
14. *Obraztsov P.I., Kosukhin V.M.* Didactics of higher military schools: Manual. Orel: Academy of Special Communication of Russia, 2004. 317 p.
15. *Obraztsov P.I.* Technology of training in vocational education. Monograph. Orel: OSU, 2011. 338 p.
16. Instruction in physical training in the Armed Forces of the Russian Federation, 2009. Pp. 14.
17. <http://zakonobobrazovani.ru/#zakonobobrazovani> (date of access 24.05.2017)

УДК 378.391.745

UDC 378.391.745

РОДКИНА А.А.

кандидат технических наук, заведующая кафедрой художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

КАРПЕЕВА С.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: karpeevas@bk.ru

RODKINA A.A.

Candidate of technical Sciences, head of the Department of artistic design and technology of garments Orel State University

E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

KARPEEVA S. A.

Candidate of pedagogical Sciences, assistant professor, Department of art design and technology of garments Orel State University

E-mail: karpeevas@bk.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДЕКОРАТИВНОЙ ОТДЕЛКЕ ОДЕЖДЫ

METHODICAL BASES OF USE OF ITEMS OF DECORATIVE ART IN THE CLASSROOM FOR DECORATING CLOTHES

В статье рассматриваются возможности применения элементов декоративно-прикладного искусства на занятиях по декоративной отделке одежды. Применяемая технология обучения с использованием разнообразных видов отделки при проектировании современной одежды способствует формированию у студентов в процессе обучения творческого воображения, творческих способностей, профессиональных компетенций.

Ключевые слова: отделка одежды, декоративно-прикладное искусство, художественное оформление одежды, декор, костюм, вышивка, батик.

The article discusses the possibility of applying the elements of decorative art in the classroom for decorating clothes. Applied technology of education using a variety of types of finishes in the design of modern clothing contributes to the formation of students in the learning process of creative imagination, creative abilities and professional competencies.

Keywords: clothes decoration, arts and crafts, decoration clothing, decoration, costume, embroidery, batik.

Обучение студентов по специальности 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» предусматривает изучение помимо основных дисциплин и курс «Декоративная отделка одежды».

Одежда, как предмет материальной культуры выполняет не только утилитарную функцию, но и эстетическую. Она удовлетворяет потребности человека в созерцании прекрасного. Превращению утилитарной одежды в произведение творчества способствует ее оформление декоративной отделкой [1].

Декор в костюме – это художественная система, совокупность украшающих его элементов, не имеющих практического назначения [2].

Для выполнения утилитарной функции декоративные элементы в композиции одежды не являются обязательными, но, тем не менее, они присутствуют в одежде человека с древнейших времен. Внося украшение в одежду, человек отражал в них культурно-исторические ценности своего народа. За все время существования одежды было использовано бесчисленное количество видов различной декоративной отделки.

Отделка одежды включает в себя разнообразные методы оформления внешнего вида швейного изделия

для придания ему более эстетичного и красивого вида. Этот предмет помогает воспитывать у студента вкус прекрасного и формировать более глубокие творческие потребности студентов. Полученные на занятиях навыки художественно-декоративного оформления швейного изделия помогают студенту правильно применять разнообразные виды отделки для определенной группы изделий.

Программа лабораторных занятий позволяет изучить существующие виды отделки, выполнять на практике образцы декоративной отделки швейных изделий и применять по назначению.

К основным элементам декоративно-прикладного искусства, изучаемых в рамках дисциплины «Декоративная отделка одежды» мы относим вышивку, аппликацию, художественное ткачество, печворк, квилт, набойку, батик, отделку конструктивными элементами.

Вышивкой называют нанесение определенного орнамента на поверхность ткани. Выполняется вышивка цветными нитями, золотой или серебряной проволокой, часто используются драгоценные и полудрагоценные камни, бисер, пайетки, стеклярус, искусственный и натуральный жемчуг.

Для создания аппликации на одежде необходимо предварительно составить узор из различных материалов и прикрепить его непосредственно на костюме.

Художественное ткачество достаточно широкое понятие. На занятиях мы создаем различные орнаменты и изображения из разноцветных нитей, различных по фактуре.

Особое внимание уделяется такой технике, как пэчворк. Составленное из различных кусочков орнаментального полотна можно использовать и как небольшой декор, и как вид новой ткани, из которой можно получить отдельные конструктивные элементы костюма.

Использование квилта, узорной стежки полотна, придает изделиям не только декоративный вид, но и значительно зрительно увеличивает объем и придает оригинальную фактуру поверхности швейного изделия.

Набойка – это нанесение какого-либо рисунка на поверхность ткани с использованием различных печатных форм. На занятиях студенты не только выполняют механическую работу по печатанию, но и непосредственно разрабатывают матрицы для рисунка, создавая уникальные текстильные изделия.

Привлекательным элементом декоративно-прикладного искусства для обучающихся стал батик – роспись по ткани при помощи специальных красителей. При разработке декора студенты должны проявить фантазию, вложить все свои творческие способности для создания оригинального изделия.

Большой декоративный эффект можно получить, если использовать в отделке различные конструктивные элементы костюма: складки, воланы, защипы, рюши, буфы, оборки и др. Данный вид отделки не только служит украшением, но и может являться средством формообразования костюма для получения уникальной модели.

В ходе практической деятельности у студентов вырабатываются определенный ход мыслей и направление художественно-практической деятельности, позволяющее трансформировать эстетически значимые образы реального мира в образы отделки вышивкой, аппликацией и т.д. Понимание студентом художественно-декоративного оформления швейного изделия как творческого процесса и многообразия художественных методов, эффективно можно развивать только параллельно с практической работой.

Интерес в изучении представляет сама природа, трансформируемая, впоследствии, в оригинальные элементы отделки одежды. Важно научить студента переосмысливать исходный материал и применять его при создании художественно-декоративной отделки швейных изделий. Необходимо обратить внимание на данном этапе на то, как у студентов формируется творческое воображение образа в реальность. Так как большое значение в развитии образной выразительности художественно-декоративной отделки швейных изделий при разработке орнаментальных структур в процессе изготовления изделия имеет выбор определенных сочетаний и способов отделки для достижения макси-

мальной сочетаемости выбранной отделки с изделием.

Полученные на занятиях навыки выполнения декоративной отделки и правильность применения того или иного вида отделки помогают студенту правильно воспринимать готовые модели одежды, оценивать их и грамотно применять и сочетать отделку и модель, сохраняя при этом целостность, актуальность и назначение изделия.

Предусмотрено так же и самостоятельное выполнение заданий по художественно-декоративному оформлению швейных изделий [3].

Для наиболее успешного освоения материала и установления устойчивого интереса, студенты изначально должны быть поставлены перед фактом недостаточности имеющихся знаний у них по дисциплине. Студенты должны убедиться, что без определенной системы в подходе к решению художественно-творческой задачи невозможно добиться значимого результата в искусстве отделки одежды. Поэтому задача преподавателя сводится, прежде всего, к активизации работоспособности студентов, желаний и необходимости самосовершенствоваться и повышать свой профессиональный уровень знаний. Глубокое осмысливание студентами особенностей работы над заданием и четкое выполнение методических рекомендаций позволяет расширить кругозор, систематизировать полученные навыки и усвоить программу курса.

Умение студентов учиться, самостоятельно совершенствовать свои знания и навыки является ключевым условием эффективности учения на практике. Главный фактор совершенствования учения – повышение эффективности учения на практике. Успешное формирование компетенций зависит от того, насколько рационально студенты будут использовать все виды занятий, эффективности сочетания аудиторной подготовки с практикой.

Самостоятельная работа по отделке одежды традиционно ведется с выполнения эскизов будущей модели. Достижение верного решения в композиционном замысле открывает путь к выполнению проекта в материале.

Эффективность занятий зависит и от организации учебного процесса, куда можно включить ряд его компонентов: место, объем и время того или иного вида заданий, последовательное усложнение работы и повышение степени самостоятельности студентов.

По мере накопления, узко-ремесленных знаний, умений и навыков у студентов возрастает потребность проявить свои возможности в самостоятельной работе.

Самостоятельное учение с дидактической точки зрения является одной из важнейших форм обучения. Под самостоятельностью учения в высшей школе с психологической точки зрения понимается достижение личностью такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, который обеспечивает развитие черт характера и убеждений, а также поведения. [4]

В свою очередь, самостоятельная творческая деятельность студента выступает не только итогом обучения, но и средством его дальнейшей активизации, т.к.

целью такой работы является постепенный переход от пассивного эпизодического участия в аудиторных занятиях к активной художественно-творческой деятельности, требующей знаний, инициативы, опыта. При выполнении самостоятельных работ происходит закрепление изучаемых понятий, формируются способы их применения в различных ситуациях, формируются профессиональные компетенции. При анализе каждого конкретного задания студенты определяют то общее, что объединяет их решение, а также подводят способы действий по выполнению задания под выделенное основное правило.

Изучение нового материала на основе многократно-

го повторения полученных знаний и навыков в разнообразных по содержанию и возрастающих по сложности комбинациях характеризуется систематическим применением различных видов декоративной отделки.

Таким образом, использование разнообразных элементов декоративно-прикладного искусства на занятиях по дисциплине «Декоративная отделка одежды» помогает подготовить выпускника вуза к самостоятельной творческой деятельности в области проектирования уникальных швейных изделий, развивает творческие способности и воображение студентов, формирует эстетический вкус.

Библиографический список

1. Андросова Э.М. Основы художественного проектирования костюма. Изд-во: Челябинский гос. Университет, 2005. 176 с.
2. Пармон Ф.М. Композиция костюма: одежда, обувь, аксессуары. / Ф.М. Пармон. Учебник для вузов. М.: «Триада Плюс», 2002. 312 с.
3. Родкина А.А. Композиция костюма. / Учебное пособие. Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2017. 128 с.
4. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.И.Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н.Шибанова // Под ред. Т.И. Шамовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 384 с.

References

1. Androsova E.M. Fundamentals of artistic design, suit. Ed: Chelyabinsk state University, 2005. 176 p.
 2. Parmon F.M. Composition of costume: clothing, shoes, accessories. / F. M. Parmon. Textbook for high schools. M.: «Triada Plus», 2002. 312.
 3. Rodkina AA Composition of costume. / Tutorial. // AA Rodkina. – Oryol: OSU named after I. S. Turgenev, 2017. 128 p.
 4. Shamova T.I. Management of educational systems: a manual for students. / T. I. Shamova, T. M. Davydenko, G. N. Shibanova // Ed.T. I. Chumovoy. M.: Publishing center «Academy», 2002. 384 p.
-
-

РОДКИНА А.А.

кандидат технических наук, зав. кафедрой художественного проектирования и технологии швейных изделий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

КОСЕНКО А.П.

студентка направления подготовки 54.03.03 «Искусство костюма и текстиля» Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.

E-mail: ann-kosenko96@rambler.ru

RODKINA A.A.

Candidate of technical Sciences, head of the Department of artistic design and technology of garments, Orel State University

E-mail: Anyarodckina@yandex.ru

KOSENKO A.P.

The student areas of training 54.03.03 «The Art of costume and textiles» Polytechnic Institute named after N.N. Polikarpov, Orel State University

E-mail: ann-kosenko96@rambler.ru

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ РИСУНКА ДЛЯ МОДЕЛЬЕРОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ ХУДОЖНИКОВ ПО КОСТЮМУ**

**METHODOLOGICAL BASIS FOR THE USE OF DRAWING FOR FASHION DESIGNERS
IN THE PREPARATION OF THE COSTUME ARTISTS**

В статье рассматриваются основные приемы изучения рисунка для модельеров в процессе обучения художников по костюму. В процессе выполнения эскизов одежды у студентов накапливается объем междисциплинарных знаний и умений, что оказывает большое влияние на формирование профессиональных компетенций будущих художников по костюму.

Ключевые слова: эскизная графика, рисунок для модельеров, фор-эскиз, творческий эскиз, технология обучения.

The article discusses the main methods of studying drawing for fashion designers in the learning process costume artists. In progress sketches of the clothes of students accumulates the amount of interdisciplinary knowledge and skills that has a great influence on the formation of professional competences of future costume designers.

Keywords: sketchy graphics, drawing for fashion designers, for-sketch creative sketch, technology training.

Модой обычно принято считать совокупность различных признаков, которые приняты обществом в определенный отрезок времени. Однако, мода – это искусство, причем искусство массовое и всеобъемлющее. Она влияет на все области нашей жизни. С помощью моды человек старается в наиболее выгодном цвете представить свои наиболее выдающиеся и привлекательные черты.

Художник по костюму, по сути своей, является человеком, диктующим, формирующим моду. Одним из первых этапов работы над коллекцией является создание эскизов. Рисунок художника по костюму, иногда так же называемый fashion-иллюстрацией, непосредственно связан с модой.

В связи с этим, одним из ключевых этапов подготовки будущих художников по костюму является изучение принципов выполнения эскизов одежды в стиле модельерской эскизной графики.

Рисунок художника по костюму является отправной точкой в создании костюма. Обычно создание коллекции включает в себя выполнение фор-эскизов, творческих, конструкторских и технологических эскизов. Каждый

из этих этапов несет в себе важную информацию.

Фор-эскизы создаются автором для того, чтобы определить будущую форму костюма, сделать основную цветовую раскладку. Фор-эскизы обычно имеют поверхностную детализацию, и фигура человека в них показывается схематично.

Создание творческого эскиза является наиболее важным этапом работы над коллекцией. В данном виде эскиза автор тщательно прорабатывает детали костюма, показывает узор на ткани, основной цвет раскладывает на тончайшие нюансы. Наиболее важным моментом является необходимость показать фактуру выбранного материала, будь то шерсть, мех, лен или шелк.

В творческом эскизе фигура обычно стилизуется. Сила стилизации зависит от первоначальной задумки художника по костюму. Фигура может быть, как слегка видоизменена, так и полностью искажена. Человеческое тело в творческом эскизе используется в качестве «вешалки», на которой наиболее удачно будет смотреться предлагаемая модель одежды. В стилизации фигуры модельер обычно отходит от канонов академического рисунка, тем не менее, сохраняя основную структуру

человеческого тела. Фигуру делают максимально утонченной и изящной. Это происходит за счет изменения пропорций. В академическом рисунке голова в фигуре человека занимает 1/8 часть от всей фигуры. В творческом эскизе эти пропорции значительно изменяются. Так, голова становится меньше, и может занимать 1/9, или даже 1/10 часть тела, в зависимости от замысла. Торс так же уменьшается по отношению к длине конечностей, а ноги наоборот, удлиняются. [3]

Помимо изменения пропорций фигуру делают более стройной. Это происходит за счет уменьшения объема мышечной и жировой массы фигуры. Это значит, что значительно уменьшается объем талии, руки, ноги и шея также становятся более тонкими, при этом размер ладоней и ступней сохраняется.

Еще одним из важных факторов является равновесие. Зачастую фигуру изображают статично, но если равновесие не достигнуто, будет сохраняться ощущение неустойчивости и шаткости фигуры. В этом случае следует проверить, находятся ли голова и ступни модели на одной вертикальной оси. Наклон линии плечевого пояса формируется противоположно линии таза. За счет этого образуется внутренняя динамика фигуры, при этом она не теряет своей устойчивости, приобретая дополнительную эффектность. Для получения максимальной динамичности художнику необходимо максимально увеличить искривленность и наклон линий контура фигуры. Помимо варьирования кривизной линий, динамике телу модели можно придать за счет изменения толщины контурной линии, что придаст ему живость и, вместе с тем, утонченность.

Помимо перечисленных факторов, безусловно, важным является выбор позы модели. Выбор позы зависит от нескольких факторов: это и сам костюм, демонстрируемый на данной фигуре, и особенность положения, статуса и психологии клиента, для которого создается данная одежда. Так же данный выбор зависит и от особенностей коллекции. Так, к примеру, для коллекций haute-couture модельеры выбирают замысловатую, сложную позу, которая отличается элегантностью, театральностью. Фигура же, используемая в коллекциях prêt-à-porter, в частности, в тех, что предназначены для широкой молодежной аудитории, фигура изображается в непринужденном, раскованном движении, несущем сильную динамику.

Прежде всего, при выборе позы следует избегать натянутости и слишком резких движений. Необходимо так же выбрать точку опоры для фигуры. Это может быть как нога, так и рука. Если проигнорировать данный момент, фигура полностью потеряет равновесие. Максимальное внимание получит «падающая» фигура, из-за чего проиграет сам костюм. [1]

Очень важной частью работы над творческим эскизом является стилизация черт лица и его формы. Чаще всего, максимальная элегантность изображения достигается путем увеличения размера глаз (в том числе и ресниц), губ. Брови могут быть как гипертрофированно увеличенными, так и отсутствовать вовсе. Зачастую

художник так же уменьшает овал лица и подчеркивает скулы.

Важную роль в творческом эскизе играют волосы. Различные варианты причесок завершают образ модели, подчеркивают стиль костюма. Это помогает не только улучшить восприятие костюма в целом, но и одновременно предлагает возможный вариант ношения данного комплекта одежды и максимально удачную для него прическу. Кроме того, если художник предполагает отношение костюма к какому-либо временному промежутку, эпохе, при помощи прически это можно отразить наиболее ярко.

Вторым этапом изучения эскизной графики является освоение способов изображения материалов одежды. Основная сложность возникает при изображении различных складок и драпировок. Не следует забывать, что данные элементы имеют под собой в качестве основы человеческое тело, Именно поэтому ткань должна драпироваться с учетом естественных изгибов фигуры. Кроме того, при помощи складок можно передать наиболее яркие особенности фигуры модели. Так же при помощи изображения мягких, тонких или широких и жестких складок можно наиболее выигрышно показать особенности ткани, из которой формируется коллекция. Геометризированные складки дают зрителю возможность понять, что ткань, которая используется для изготовления костюма, не только имеет большую плотность, но и может быть накрахмалена.

Изображая драпировки в эскизе, следует помнить о том, что не каждая ткань может быть подходящей для их создания. Чаще всего для драпирования используют тонкую, но одновременно тяжелую ткань, которая при свисании способна образовывать красивые складки. Следует помнить, что если для создания костюма подразумевается плотная и жесткая ткань, такая, как, например, драп, следует пересмотреть либо свой эскиз, либо выбрать другую ткань, так как драп не подходит для создания драпировок. Если этого не сделать, в конечном итоге модель будет абсолютно не соответствовать тому, что изображено на эскизе, и может быть не пригодна для использования.

Фактура ткани передается при помощи различных мазков. Помимо мазка можно использовать и другие, нетрадиционные материалы для изображения ткани: это может быть соль, спирт, белый свечной воск, и т.д. При правильном их использовании можно добиться нужного эффекта, иногда при помощи этих материалов можно показать не только фактуру, но и узор на ткани.

Кроме этого, можно показать так же и плотность ткани. При помощи акварельной лиссеровки можно изобразить тонкую, прозрачную или полупрозрачную ткань, такую, как например, шифон или органза. Складки на полупрозрачной ткани можно изобразить при помощи наложения одного полупрозрачного мазка на другой.

После выполнения художником по костюму творческого эскиза, необходимо приступить к созданию технического, или рабочего эскиза. Данный вид изображения

коренным образом отличается от творческого эскиза.

Фигуру изображают в трех поворотах: анфас, профиль и со спины. Пропорции тела изображаемой модели должны быть максимально приближенными к реальной фигуре человека. Помимо этого, на техническом эскизе автор отражает всю необходимую для конструктора информацию. [2] Прорисовываются все конструктивно важные детали: рельефы, выточки, карманы, количество пуговиц. Именно на конструкторском эскизе закладываются складки, их количество и месторасположение. Тщательно прорисовывается воротник (при его наличии), ширина лацканов, высота стойки, форма воротника. Четко выстраивается глубина выреза (по отношению к реальным пропорциям фигуры) и его форма.

Технический эскиз выполняется в черно-белой графике, чаще всего при помощи туши. Контуры фигуры рисуются тонко (используется сплошная тонкая линия), а линии костюма наоборот, изображаются более толстыми (используется сплошная толстая линия).

Следующим этапом является изучение принципов разработки технологического (научного) эскиза. Фигура и костюм на нем изображаются так же, как и на техническом, с тем различием, что на технологическом эскизе делаются выноски. В них в увеличенном масштабе изображаются сложные технологические узлы. Их технологу необходимо учесть при работе с костюмом. В выносках могут быть показаны такие детали, как де-

коративная отстрочка, сложные драпировки и швы. Создание технологического эскиза позволяет создать максимально похожее на творческий эскиз изделие, учитывая самые тонкие нюансы и особенности кроя.

Вся работа художника по костюму над коллекцией является сложным и трудоемким процессом. Работа над коллекцией имеет большое количество ограничений. Необходимо учитывать не только свои вкусы, но и пожелания клиента. Кроме того, создавая творческий эскиз, необходимо задуматься, возможно ли воплощение данной идеи в жизнь, сможет ли конструктор сделать выкройку и можно ли использовать желаемый материал. Помимо этого крайне важным является изучение художником анатомии. Без знания основ невозможно создавать хорошие эскизы. Любое изображение, в котором не соблюдаются законы анатомии, будет восприниматься как нечто несовершенное, неудачное.

Таким образом, можно сказать, что все вышесказанное требует от студента изучения не только эскизной графики, но и владеть знаниями по материаловедению, конструированию, пластической анатомии, общей композиции, истории костюма. В процессе выполнения эскизов одежды происходит синтез междисциплинарных знаний и умений студентов, что оказывает большое влияние на формирование профессиональных компетенций будущих художников по костюму.

Библиографический список

1. *Беляева С.Е.* Спецрисунок и художественная графика. / Учебное пособие // С.Е. Беляева, Е.А. Розанов. М.: Академия, 2008. 240 с.
2. *Силаева М.А.* Пошив изделий по индивидуальным заказам. М.: 2002.
3. *Фернандес А.* Рисунок для модельеров М.: Арт-Родник, 2007. 40 с.

References

1. *Belyaev S.E.* Spatrisano and artistic graphics. / textbook // E. S. Belyaeva, E. A. Rozanov. M.: Academy, 2008. 240 p.
 2. *Silaeva M.A.* Tailoring products to individual orders. M.: 2002.
 3. *Fernandez A.* Drawing for designers. M: Art-Rodnik, 2007. 40 с.
-
-

УДК 159.9.075

UDK 159.9.075

РОМАНОВА Е.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
E-mail: rromanov76@mail.ru

ТУРЕВСКАЯ Е.И.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
E-mail: hellenatur@gmail.com

ХВАЛИНА Н.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
E-mail: goroshek1972@mail.ru

ROMANOVA E.V.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: rromanov76@mail.ru

TUREVSKAYA E.I.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: hellenatur@gmail.com

KHVALINA N.A.

Ph.D., Associate Professor of Psychology and Pedagogy
Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University
E-mail: goroshek1972@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ**

**PARTICULAR QUALITIES OF MENTAL STATES OF FIRST-YEAR STUDENTS
OF A PEDAGOGICAL ORIENTATION TRAINING**

В статье проведен теоретический анализ понятия «психические состояния» и представлены особенности психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки (результаты первых двух этапов исследования: теоретического и пилотажного).

Ключевые слова: психические состояния, тревожность, активность, настроение, психическая напряженность.

In the article the theoretical analysis of the concept of «mental states» was made, and peculiarities of mental states first-year students of pedagogical training (the results of the first two stages of the research: theoretical and flight director) were presented.

Keywords: mental status, anxiety, activity, mood, mental tension.

В современных условиях модернизации российского образования актуальными являются проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных специалистов-педагогов, способных готовить подрастающее поколение к жизни и деятельности на уровне современных требований общества.

Вузовское образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности (И.А. Зимняя, Ю.С. Колесников, Б.Г. Рубин и др.). Известно, что психические состояния, в значительной степени определяя протекание психических процессов, физическое и психическое здоровье студентов, являясь одними из существенных оснований поведения субъекта, деятельности и различных форм взаимодействия с окружающими, влияют на успешность учебной деятельности. (Э.Н. Вайнер, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров). Порождаясь деятельностью, психические состояния не только являются ее неотъемлемым компонентом, но и активно выполняют функцию ее регуляции (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.Б. Орлов

и др.). Благодаря интегрирующей функции состояний обеспечивается единство психического, вследствие чего образуется целостная психологическая структура личности, включающая свойства, состояния, процессы.

Большинством исследователей отмечается, что психические состояния следует рассматривать с учетом возрастных периодов, так как психические состояния имеют специфику, соответствующую различным этапам развития. Общими тенденциями изменения психических состояний в различные возрастные периоды являются: увеличение числа и сложности переживаемых психических состояний, осознанности, усложнения саморегуляции (С.В. Велиева, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров и др.)

Многие авторы по проблемам студенчества (В.А. Астахова, Е.А. Подольская, П.А. Назаркин и др.) отмечают, что современной студенческой молодежи присущи следующие характеристики: потребительское отношение к жизни (часть студентов теряет истинные цели образовательной деятельности), ориентация

на развлечения (студенты хотят получать хорошие отметки при минимуме усилий), несдержанность желаний, жизненная близорукость (слабо развиты навыки критического мышления, не способность планировать будущее), высокая самооценка (некоторые студенты уверены в своей уникальности и могут добиться высоких результатов без особого напряжения), скептицизм (падение доверия к авторитетам и традиционным источникам знаниям), цинизм, интеллектуальное равнодушие (привлекают лишь те предметы, которые имеют непосредственное отношение к будущему заработку, неспособность отличить важное от второстепенного).

В целом, анализ научной литературы показывает недостаточность работ, связанных с изучением роли психических состояний, в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, поэтому актуальным является исследование психических состояний в студенческом возрасте, так как данная возрастная категория содержит огромный потенциал саморазвития в своем профессиональном становлении.

Объект исследования психические состояния студентов как составляющая их личностного потенциала.

Предмет исследования динамика, закономерности изменений связей в функциональной структуре психических состояний и возможные пути управления ими в процессе профессионального становления студентов.

Цель исследования изучить динамику психических состояний студентов педагогического направления подготовки в различных образовательных ситуациях в процессе их профессионального становления и предложить возможные пути управления ими.

Профессиональная деятельность педагога является одним из наиболее напряженных в психологическом плане видов деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов, что в свою очередь, предъявляет повышенные требования к такой форме проявления психики как психические состояния.

Психические состояния оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на эффективность деятельности человека, в том числе и учебной.

Проблема психических состояний поставлена в психологии давно, и важность ее отмечали многие авторы (В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Ю.Я. Киселев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев, Т.А. Немчин, А.О. Прохоров, Ю.Е. Сосновикова, В.Н. Юрченко, и др.).

Однако, несмотря на результаты многочисленных исследований, эта проблема до настоящего времени изучена явно недостаточно. Исследования в данной области не привели к созданию соответствующей теории психических состояний, и она требует дальнейших разработок. В настоящее время не существует даже общепризнанного определения психического состояния.

По мнению многих ученых (В.Н. Мясищева, Н.Д. Левитова, Ю.Е. Сосновиковой, А.В. Петровского, В.А. Ганзина, В.Н. Юрченко, А.О. Прохорова, С.Ю. Головина и др.), психические состояния занимают как бы промежуточное положение между психическими процессами, с одной стороны и психическими свой-

ствами личности, с другой [3].

Между процессами и состояниями, и между состояниями и свойствами личности существуют сложные диалектические взаимосвязи.

По отношению к психическому процессу психическое состояние выступает способом его организации в определенный период времени. Психические процессы могут переходить в психические состояния [3].

По отношению к психическому свойству, психическое состояние является в определенной мере выражением этого свойства, с одной стороны, а с другой – образование и формирование психического свойства осуществляется через этап психического состояния. Возможно влияние психических состояний на развитие личности и даже изменение некоторых личностных параметров в связи с этим. В то же время совокупность свойств личности обуславливает своеобразие реализации актуального состояния. В основном психические состояния зависят не от одной группы черт личности и характера, а от нескольких. В то же время несколько психических состояний могут зависеть от одной группы черт характера. То есть, существует многосторонняя детерминированность психических состояний и черт характера [3].

Вместе с тем необходимо отметить, что психические состояния, так же как и процессы и психические свойства представляют собой различные формы психической реальности, то есть характеризуются автономностью, относительной независимостью [1].

Рассмотрев широкий спектр существующих подходов, можно отметить, что психическое состояние – это специфическая форма реализации психики; целостное, устойчивое интегральное образование, которое нечто отличное от других психологических категорий; показывает своеобразие психической деятельности на данный момент; является реакцией личности на внешние и внутренние стимулы; имеет определенные временные, пространственные, информационные и энергетические характеристики.

Одной из функций состояний является уравнивание человека, как относительно замкнутой системы, с постоянно изменяющейся внешней средой, сглаживание его с конкретными объективными условиями, активная организация этого взаимодействия [3].

Деятельность человека, как подчеркивают Н.Д. Левитов, Ю.Е. Сосновикова и др., порождает психические состояния и управляет ими. Психические состояния, возникая в ней, в свою очередь влияют на нее и изменяют [3].

Поэтому проблема психических состояний приобретает особое значение в обучении, ведь знание преподавателем психических состояний студентов и управление ими существенно влияет на эффективность образовательного процесса вуза.

Для нашего исследования важно замечание А.О. Прохорова, который отмечает, что психические состояния, возникающие в обучении, являются отражением тех ситуаций, которые имеют место в учебном

процессе. В определенной мере эти состояния являются также отражением и социальной ситуации развития, которая определяет взаимодействие человека с условиями и обстоятельствами жизни [2].

Психические состояния связаны с ситуациями учебной деятельности, зависят от них, влияют на действия и поведенческие проявления обучающихся.

Успех обучения и воспитания зависит от учета не только качеств личности студента, но и его временных психических состояний. Они оказывают существенное влияние на учебно-педагогический процесс, определяя во многом его успешность, влияя на процесс развития личности. Понимание и управление педагогом психическими состояниями студентов в процессе познания и общения являются одной из существенных сторон его профессиональной деятельности.

Психические состояния, возникающие в каждой отдельной ситуации, подчеркивает А.О. Прохоров, представляют собой определенную совокупность состояний – функциональную структуру.

Любые изменения непосредственно в структуре одного психического состояния и изменения на более высоком уровне, а также во взаимодействиях между состояниями, образующие функциональную структуру лежат в основе механизма изменения психических состояний [1].

Исходя из этого, изменение состояний личности будет связано с изменением функциональной структуры совокупности психических состояний.

Нам близка точка зрения А.О. Прохорова, согласно которому можно выделить ряд категориальных положений психического состояния.

1. Психическое состояние имеет категориальные признаки: целостность, ситуативность, устойчивость во времени единство переживания и поведения, связанность с личностными особенностями и психическими процессами.

2. Состояние – временное положение (хотя и устойчивое) психической сферы в целом.

3. Единицей психического состояния является временное образование, включающее в себя переживание и деятельность. Оно объективируется через деятельность, общение и поведение.

4. Психическое состояние – это единство динамики и устойчивости психической деятельности.

5. Психическое состояние – фон, на котором происходит развертывание психических процессов.

6. Психическое состояние – синдром, а не отдельный симптом.

Было проведено пилотажное исследование психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки ТГПУ им. Л.Н.Толстого. В исследовании приняли участие 54 студента, обучающихся на факультетах естественных наук, математики, физики и информатики, технологий и бизнеса.

Психологический критерий и показатели структуры психических состояний, разработанные на основании анализа психолого-педагогической литературы и мето-

ды их диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и методы диагностики психических состояний студентов педагогического направления подготовки

Критерий	№	Показатели	Диагностические методики
Психические состояния	1	Реактивная тревожность	«Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина»
	2	Личностная тревожность	
	3	Коммуникативно-личностная тревожность (КЛТ)	Шкала КЛТ-10 Д.Макросски (адаптированная Ю.Л. Ханиным)
	4	Самочувствие	САН (В.Д. Марищук)
	5	Активность	
	6	Настроение	
	7	Уверенность-беспомощность	«Шкала-градусник оценки состояния» (А.Е.Уэссман, Д.Ф. Рикс, адаптированы В.Д. Марищук)
	8	Бодрость-усталость	
	9	Приподнятость-подавленность	
	10	Психическая напряженность	Опросник НПН (Т. А. Немчин)

По результатам проведенного пилотажного исследования в середине весеннего семестра у большинства студентов отмечается средний уровень реактивной и личностной тревожности (41% и 59% соответственно) (рис.1.).

Лишь у 24% респондентов рассматриваемой группы в процессе учебной деятельности можно констатировать высокий уровень реактивной тревожности. Следовательно, они испытывают внутреннюю скованность, напряжены, встревожены, нервничают, взвинчены. У 35% студентов отмечается низкий уровень рассматриваемой переменной. Эти студенты спокойны, считают, что в процессе обучения им ничего не угрожает, ощущают душевный покой, им радостно и приятно.

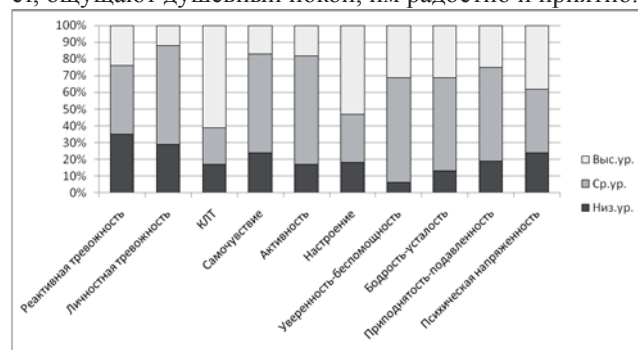


Рис.1. Особенности психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки.

Анализируя полученные данные личностной тревожности, мы выявили низкий уровень у 29% студентов: их не тревожат возможные трудности и они не

переживают из-за проблем в процессе учебной деятельности. И лишь у 12% – высокий уровень рассматриваемого психического состояния. Они легко могут расстроиться, сильно переживают неприятности в учебе и долго не могут их забыть.

Для большинства студентов рассматриваемой выборки характерен средний уровень самочувствия-активности (59% и 65% соответственно) и высокий – настроения (53%), следовательно, они чувствуют себя достаточно сильными, работоспособными, бодрыми, полными надежд.

Однако у 24% отмечается плохое самочувствие и у 18% – низкая степень взаимодействия с окружающей действительностью, подавленное настроение, унылость, пессимистичность, разочарованность.

При анализе результатов диагностики бодрости у 88% респондентов рассматриваемой группы выявлен средний и высокий уровень. Студенты чувствуют себя довольно свежими, в меру бодрыми, ощущают стремление к учебной деятельности. Наряду с этим 12% чувствуют большую усталость, вялость, им не хватает энергии для выполнения учебных заданий, практически не способны к действию.

Показатели уверенности свидетельствуют, что у большинства студентов отмечается высокая и средняя степень выраженности (31% и 63% соответственно) рассматриваемого показателя. Респонденты чувствуют себя компетентными, очень уверены в своих способностях и считают, что их достаточно для решения поставленных задач. Лишь у 6% отмечается беспомощность и подавленность.

Для большинства студентов (56%) характерен средний уровень приподнятости. Они чувствуют себя довольно хорошо и жизнерадостно. Оценили свое состояние как очень приподнятое, восторженное 25% респондентов. Однако у 19% – настроение подавленное и несколько унылое.

При исследовании психической напряженности оптимальная (II степень) отмечается у 38% студентов. У этих студентов происходит мобилизация психической деятельности, повышение активности, чувство общего подъема сил, появление активного стремления преодолеть трудности и добиться высоких результатов в учебной деятельности.

Слабая – I степень психической напряженности отмечается у 24%. Студенты не склонны считать свое состояние нервно-психическим напряжением, ситуация не расценивается как сложная, испытуемые не отмечают каких либо явлений дискомфорта, не расценивают ситуацию как побуждающую к деятельности. Чрезмерная психическая напряженность (III степень) отмечена так же у 38% студентов. У них проявляется снижение способностей к умственной деятельности, падение настроения, ощущение тревоги, ожидание неудачи в учебной деятельности. Выявляется ухудшение внимания, умственной работоспособности, памяти.

У большинства студентов (61%) можно констатировать высокий уровень коммуникативно-личностной

тревожности. Респонденты выступая перед аудиторией все время испытывают боязнь и напряжение, у них путаются мысли, дрожат руки, они испытывают смущение, когда их спрашивают или просят высказать свое мнение в присутствии других. Лишь 17% стремятся выступать перед аудиторией, при этом чувствуют себя легко и непринужденно, сохраняют спокойствие и уверенность в себе.

Таким образом, у студентов первого курса педагогического направления подготовки отмечается амбивалентность в проявлении исследуемых психических состояний: средний уровень реактивной тревожности сочетается с высоким уровнем коммуникативно-личностной тревожности; высокий уровень настроения, уверенности и бодрости с одной стороны и средний уровень самочувствия и активности – с другой.

Для определения закономерностей связей в функциональной структуре психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки использовался корреляционный, факторный и кластерный анализы.

На 5%-ном уровне значимости обнаружено 51 корреляционная связь, из которых 20 сохраняются на более высоком уровне значимости (табл. 2). Для данных групп статистически значимым коэффициентом корреляции на достоверном уровне ($p < 0,05$) является $r > 0,5$.

Анализ корреляционной матрицы показывает, что в ней могут быть выделены 2 блока корреляционных связей: первый блок – это положительные корреляции, второй блок – отрицательные.

Наиболее информативными показателями изучаемой структуры психических состояний (результаты, имеющие большое количество интерфункциональных связей) являются уверенность-беспомощность (8 связей), приподнятость-подавленность и настроение (по 7 связей). Менее информативными показателями являются: психическая напряженность (6 связей), реактивная тревожность, самочувствие и бодрость-усталость (по 5 связей), личностная тревожность – 4 связи. Наименее информативными показателями выступают коммуникативно-личностная тревожность и активность (по 2 связи).

Психические состояния, возникающие в каждой отдельной ситуации, представляют собой определенную совокупность состояний – функциональную структуру.

Это говорит о том, что изменение состояний личности будет связано с изменением функциональной структуры совокупности психических состояний.

При исследовании объекта как системы, ее элемент, отмечает Э.Г. Юдин, описывается не «как таковой», а с учетом его «места» в целом. Источник преобразования системы или ее функции лежит обычно в самой системе.

Факторный анализ позволил сократить количество переменных, свести их в независимые факторы, а также структурировать рассматриваемые переменные и определить возможные причинно-следственные связи изменений психических состояний.

По результатам факторного анализа (с факторными

весами >0,7) рассматриваемая функциональная структура психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки формируется под влиянием двух факторов.

В первый фактор (5,7% общей дисперсии) вошли следующие состояния с факторными весами: реактивная тревожность (0,911); личностная тревожность (0,701); самочувствие (-0,828); настроение (-0,907), уверенность-беспомощность (-0,798); приподнятость-подавленность (-0,867); психическая напряженность (0,794). Этот фактор был интерпретирован как фактор Устойчивости личности к ситуации.

Второй фактор (1,7% общей дисперсии) включал в себя единственную переменную – активность (-0,711). Данная переменная дала возможность определить этот фактор как фактор Активности.

В рассмотренной структуре такие составляющие как коммуникативно-личностная тревожность (0,497 и -0,350 соответственно факторам 1 и 2) и бодрость-усталость (-0,675 и -0,556 соответственно) не являются весомыми и не определяют специфику психических состояний на данный момент.

Следовательно, анализ структуры совокупности факторов позволил выделить основным по весу фактор Устойчивости личности к ситуации, который, прежде всего, обусловлен низкой реактивной тревожностью и хорошим настроением.

Психические состояния многомерны, они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. Изменение психического состояния непосредственно в процессе деятельности проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смене мотивов по отношению к решаемой задаче.

Огромный объем этого класса психических явлений требует множества плоскостей анализа и описания, для

чего и был проведен кластерный анализ.

В процессе исследования психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки были выделены 3 кластера, определяющих специфику респондентов данной группы: кластер «благоприятного состояния», кластер «умеренно-благоприятного состояния» и кластер «неблагоприятного состояния».

Кластер «благоприятного состояния» составил 39% студентов. Представители данного кластера характеризуются низкими показателями реактивной, личностной и коммуникативно-личностной тревожности; средними – самочувствия, бодрости и психической напряженности, средне-высокими – активности, высокими – настроения, уверенности, приподнятости.

Количество студентов, принадлежащих к кластеру «умеренно-благоприятного состояния» составило 44% и для них характерны: средние показатели реактивной, личностной тревожности, самочувствия, настроения, уверенности, бодрости, приподнятости. Наряду с этим, отмечаются высокие показатели коммуникативно-личностной тревожности, психической напряженности и средне-низкий – активности.

Отличительной особенностью 17% студентов являлись: повышенные показатели психической напряженности, реактивной, личностной и коммуникативно-личностной тревожности, пониженные показатели самочувствия, настроения, активности, уверенности, бодрости, приподнятости. Студентов с данными показателями можно отнести к кластеру «неблагоприятного состояния».

Таким образом, основными кластерами у студентов первого курса педагогического направления подготовки в середине семестра являются те, которые отражают наличие в них переменных, имеющих положительные проявления рассматриваемых психических состояний.

Анализ исследуемых показателей констатировал

Таблица 2.

Корреляционная матрица психических состояний студентов педагогического направления подготовки

Показатели:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Реактивная тревожность	*	–	–	-0,6846	–	-0,8871	-0,6958	–	-0,7253	0,8913
2. Личностная тревожность	0,6865	*	–	–	–	-0,6339	-0,7441	–	–	0,4999
3. Коммуникативно-личностная тревожность	–	–	*	–	–	–	-0,5054	–	–	0,4702
4. Самочувствие	-0,6847	–	–	*	–	0,7741	0,4988	0,7447	0,8458	–
5. Активность	–	–	–	–	*	–	–	0,4858	0,5296	–
6. Настроение	-0,8871	-0,6339	–	0,7741	–	*	0,6339	0,4940	0,7926	-0,7211
7. Уверенность-беспомощность	-0,6958	-0,7441	-0,5054	0,4988	–	0,6339	*	0,5165	0,4996	-0,6250
8. Бодрость-усталость	–	–	–	0,7447	0,4858	0,4940	0,5165	*	0,7463	–
9. Приподнятость-подавленность	-0,7253	–	–	0,8458	0,5296	0,7926	0,4996	0,7463	*	-0,6323
10. Психическая напряженность	0,8913	0,4999	0,4702	-0,7211	-0,6250	-0,6323	–	–	–	*

Примечание:

0,5 < r ≤ 0,7 – умеренная корреляция;

0,7 < r ≤ 0,9 – сильная корреляция;

0,9 < r ≤ 1 – очень сильная корреляция;

прочерк означает отсутствие достоверной связи.

различия в структуре психических состояний по гендерному признаку (кластеры «девушки» и «юноши» соответственно).

На момент исследования 20% исследуемых психических состояний в кластере «девушки» имели следующие неблагоприятные показатели: высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности и средний (ближе к высокому) – реактивной тревожности. Подобных показателей в кластере «юноши» не выявлено. Однако, отмечаются существенные различия в степени выраженности настроения и уверенности у юношей и девушек (высокая и средняя соответственно).

Проведенный кластерный анализ позволил выделить различия в проявлении психических состояний у студентов, проживающих в общежитии и дома (кластеры «общежитие» и «дом» соответственно).

Наибольшие различия в данных кластерах имели следующие показатели: коммуникативно-личностная тревожность, реактивная тревожность, уверенность-беспомощность и бодрость-усталость (40% от числа рассматриваемых переменных).

Студенты, принадлежащие кластеру «дом» имеют средне-высокий уровень реактивной тревожности и беспомощности, высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности и средне-низкий – усталости. В отличие от них, студенты кластера «общежитие», имеют средние показатели реактивной, коммуникативно-личностной тревожности и бодрости при высоком уровне уверенности.

Были определены различия в структуре психических состояний у студентов, для которых русский язык не является родным (кластеры «инофоны» и «русскоязычные»).

Для представителей кластера «инофоны» характерен более высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности (в диапазоне высокой степени выраженности), самочувствия и бодрости (в диапазоне средней степени выраженности) по сравнению со студентами кластера «русскоязычные». В тоже время они характеризуются более низким уровнем активности и уверенности.

Обобщая результаты проведенного пилотажного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Проблемой психических состояний активно за-

нимались многие исследователи. Однако в настоящее время она остается весьма актуальной и не до конца изученной, доказательством чему является отсутствие единой теории психических состояний и даже общепризнанной дефиниции психического состояния.

2. По результатам исследования в течение семестра у студентов первого курса педагогического направления подготовки отмечаются по 60% рассматриваемых переменных неблагоприятные проявления (высокий уровень коммуникативно-личностной тревожности; средний – реактивной тревожности, самочувствия, активности и психической напряженности) и по 40% рассматриваемых переменных благоприятные проявления психических состояний (высокий уровень настроения, уверенности, бодрости и средний – приподнятости).

3. По результатам факторного анализа основным по весу фактором, определяющим функциональную структуру психических состояний студентов первого курса педагогического направления подготовки, является фактор Устойчивости личности к ситуации, который, прежде всего, обусловлен низкой реактивной тревожностью и хорошим настроением.

4. У большинства студентов первого курса педагогического направления подготовки (83%) основными составляющими в структуре психических состояний являются положительно окрашенные.

5. Особенности психических состояний студентов педагогического направления подготовки обусловлены гендерной принадлежностью, знанием языка и особенностями проживания.

На основном этапе исследования планируется сбор основного эмпирического материала: определить динамику психических состояний студентов педагогического направления подготовки в процессе их профессионального становления (1 – 5 курсы), а так же в различных образовательных ситуациях (семинар, экзаменационная сессия, педагогическая практика и др.). Особое внимание будет уделяться анализу взаимосвязи психических состояний с познавательными процессами и учебно-профессиональной мотивацией, что позволит определить психолого-педагогические условия управления психическими состояниями студентов в процессе их профессионального становления.

Библиографический список

1. Прохоров А.О. Семантические пространства психических состояний. / А.О. Прохоров. Дубна: Феникс+, 2002. 280 с.
2. Прохоров А.О. Психология психических состояний: теория и практика // Психологический журнал. 2009. №3. С.133-135.
3. Психические состояния: хрестоматия / Сост.И общая редакция В.Л. Куликова. СПб.: Питер, 2001. 512 с.

References

1. Prokhorov A.O. Semantic spaces of mental states. Dubna: Feniks +, 2002, 280 p.
2. Prokhorov A.O. Psychology of mental states: Theory and Practice. // Psychological magazine. 2009. №3. Pp.133-135.
3. Mental state: a reader / Comp. and the general revision VL Kulikova. SPb.: Peter, 2001. 512 p.

САВЕЛЬЕВА О.Е.

кандидат педагогических наук, кафедра английского языка, Смоленский государственный университет
E-mail oe.savelyeva@gmail.com

SAVELYEVA O.E.

Candidate of Pedagogic Sciences, Department of the English language, Smolensk State University
E-mail oe.savelyeva@gmail.com

**ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОТРАБОТКЕ НАВЫКОВ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ГЛАГОЛОМ TO BE НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**WAYS OF PREVENTING INTER-LINGUISTIC INTERFERENCE AT TRAINING THE USE OF SENTENCES
WITH THE VERB TO BE AT LESSONS OF ENGLISH**

Одной из распространенных ошибок, допускаемых учащимися при изучении английского языка, является опущение глагола to be в составных именных сказуемых в предложениях настоящего (Present Simple) и будущего (Future Simple) времен, что является следствием интерференции со стороны русского языка. Для преодоления подобной интерференции автор предлагает использовать факультативный прием, предполагающий трансформацию русскоязычного предложения, которое подлежит переводу на английский язык, в прошедшее время, поскольку в этом времени никогда не происходит опущение глагола «быть» в составном именном сказуемом. Так учащийся может наглядно проследить, требуется ли в предложении глагол-связка to be.

Ключевые слова: межъязыковая интерференция, сравнительно-сопоставительный подход, факультаторы, обучение английской грамматике.

One of the wide-spread mistakes, which students make while learning English, is the omission of the verb “to be” in compound nominal predicates in sentences in Present Simple and Future Simple, which is the result of the Russian language interference. To overcome such interference, the author suggests using facilitation that implies transferring the Russian-language sentence, which is to be translated into English, into the past tense, because in this tense the verb “to be” is never omitted in the compound nominal predicate. Thus the student can visually observe, whether the sentence requires the link-verb “to be”.

Keywords: inter-linguistic interference, comparative approach, facilitators, teaching English grammar.

В процессе преподавания английского языка учителям постоянно приходится сталкиваться на уроках с негативным влиянием межъязыковой интерференции. Согласно одному из определений, интерференция – это «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [5].

Несмотря на то, что сторонники натурального и прямого методов (М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Вальтер В. Фиетор, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен, Б. Эгерт и др.) настаивали на исключении родного языка из процесса обучения иностранному языку, советский лингвист и психолог Н.И. Жинкин экспериментально доказал, что «обучение иностранному языку всегда будет происходить на родном языке, т.к. от родного языка испытуемый никогда не сможет «отделаться», он будет мыслить на родном языке до тех пор, пока не усвоит иностранного» [3]. Если мы принимаем за отправную точку это положение, то мы говорим о необходимости сравнительно-сопоставительного подхода при обучении иностранному языку. Тем самым мы утверждаем, что одной из главных задач учителя становится поиск и

использование сходных явлений в родном и изучаемом языке, которые могли бы облегчить учащимся усвоение иноязычных структур.

Вследствие того, что английский и русский языки в довольно большой степени отличаются на всех языковых уровнях (лексическом, грамматическом и фонетическом), школьникам зачастую непросто провести аналогии с родным языком, на которые можно опираться при запоминании иноязычных конструкций. К примеру, в русском языке отсутствует категория артикля, нет столь разветвленной системы времен, как в английском языке, нет аналитических форм глагола (кроме глаголов в будущем времени), не совпадают с английским языком способы образования многих грамматических явлений (например, притяжательного падежа существительных, множественного числа), отсутствуют такие явления как герундий, сложное дополнение и сложное подлежащее, словоформы образуются синтетическим, а не аналитическим путем, и т.п.

Одним из самых ярких примеров, когда англоязычное предложение подвергается интерференции со стороны русского языка, является опущение глагола to be в предложениях с составным именным сказуемым. Вот несколько примеров неверно построенных предложе-

ний, взятых из аутентичных текстов личных писем на ЕГЭ, демонстрируемых на сайте Федерального института педагогических измерений [1]:

What your favourite country and where have you never been?

I really glad for your letter.

Не употреблен глагол *to be* в личной форме *is* после слова *what*. Во втором случае не хватает глагола *am* после местоимения *I*. В русскоязычных эквивалентах таких предложений глаголы в этих местах были бы лишними:

Какая твоя любимая страна...

Я рад твоему письму.

Такая ошибка далеко не редка в речи школьников на уроках английского языка, что вполне объясняется интуитивным стремлением учащихся строить фразы так, как они привыкли за много лет использования родного языка.

Зачастую наблюдается и обратный процесс, когда происходит ложный перенос, употребление заученных, автоматизированных конструкций в тех предложениях, где они не нужны. Так, тот же глагол *to be* довольно часто можно услышать в ошибочно выстроенном предложении с глагольным сказуемым: *I am sleep. He is go* и т.п.

Особенная путаница происходит в случае с предложениями в будущем времени (Future Simple). Здесь учащиеся вводит в заблуждение глагол *быть*, который часто употребляется в русских предложениях будущего времени: он может употребляться как в глагольных сказуемых, так и в составных именных:

Я буду спать. Он будет читать. Мы будем студентами. Они будут счастливы.

Таким образом, пытаясь копировать в эквивалентные английские предложения этот глагол, школьники допускают грамматические ошибки, так как в английском предложении глагол *to be* в глагольном сказуемом не употребляется, но нужен в составных именных сказуемых:

I will sleep. He will read. We will be students. They will be happy.

Такое неосмысленное употребление либо опущение глагола *to be* в англоязычном предложении является, на наш взгляд, следствием того, что на уроках английского языка мало внимания уделяется аналитической деятельности учеников. Зачастую фразы и предложения заучиваются как неразделимое целое, что во многом лишает школьников самостоятельности в построении собственного высказывания. Допускаемые учениками ошибки, как правило, быстро исправляются учителем без аналитических комментариев.

Логике построения английского предложения в любом времени можно проследить с помощью введения грамматических терминов и с помощью разграничения функциональных членов предложения. Так, например, школьникам надлежит знать о таких понятиях, как подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Программой по иностранным языкам предусмотрено,

что учащиеся уже в начальных классах должны знать о различных типах сказуемых (простое глагольное, составное именное, составное глагольное) [6]. Однако, несмотря на логичную демонстрацию иноязычных грамматических структур с помощью специальных терминов, школьникам трудно бывает быстро сориентироваться и вспомнить нужные грамматические понятия при необходимости спонтанно построить то или иное высказывание. Опора на доведенную до автоматизма логику родного языка действует быстрее, чем припоминание иноязычных языковых формул.

Ввиду этого, мы предполагаем, что большую пользу в демонстрации англоязычных грамматических конструкций могут сыграть правильно подобранные модели родного языка. Назовем такие модели фацилитаторами, основываясь на понятии «фацилитация», которым по-другому называют положительный перенос [9]. Определим фацилитатор как грамматическую конструкцию родного языка учащегося, наиболее приближенную к эквивалентной грамматической иноязычной конструкции, служащую ее наглядной иллюстрацией с целью обеспечить учащемуся опору для понимания и запоминания грамматических явлений иностранного языка [8]. Главное назначение фацилитаторов – сравнить иноязычную грамматическую конструкцию с подобной ей конструкцией в родном языке. Например, фразу “*I have*” легко можно продемонстрировать с помощью выражения «Я имею», несмотря на то, что более естественно звучит ее перевод как «У меня есть».

Что касается демонстрации глагола *to be* в составном именном сказуемом, то, на первый взгляд, можно было бы проиллюстрировать его с помощью глагола *быть* в личной форме *есть*, либо с помощью глагола *являться*: *Я студент = Я есть студент. Мы здоровы = Мы являемся здоровыми*. Однако такие обороты не характерны для современной русской речи, как устной, так и письменной, а следовательно, русскоязычные школьники не привыкли к подобным конструкциям и могут путаться, в каких случаях нужно вставлять слово *есть*, а в каких оно лишнее. К тому же, обращение к словам *есть* и *являться* не решит вопроса с иллюстрацией предложений в будущем времени (Future Simple).

Между тем, если обратиться к русскоязычным предложениям прошедшего времени с составным именным сказуемым, то заметим, что в них никогда не опускается глагол *быть*:

Вчера я был дома. Мы здесь были. Кто был твоим партнером? и т.д.

В то же время в глагольном сказуемом глагол *быть* в предложениях прошедшего времени не употребляется:

Они уехали. Мы вернулись. Он спал. Мы любили ходить по магазинам.

Таким образом, мы можем сделать предположение, что именно русскоязычные предложения прошедшего времени могут являться фацилитаторами, определенным ориентиром для русскоговорящих школьников в тех случаях, когда им необходимо сделать выбор между использованием либо опущением глагола *to be* в англий-

ском предложении. Трансформируя заданное русское предложение из исходного времени в прошедшее, учащиеся могут легко выверить наличие либо отсутствие в нем глагола-связки. Например:

Завтра мы будем в Москве. – Вчера мы были в Москве.

Мы здоровы. – Мы были здоровы.

Я буду писать тебе каждую неделю. – Я писал тебе каждую неделю.

Попробуем испытать этот фацилитатор на примере выполнения одного из грамматических упражнений популярного учебника грамматики Ю.Б. Голицынского «Грамматика: Сборник упражнений». Возьмем за основу одно из упражнений, где требуется перевести предложения в простом настоящем времени:

Упражнение 173

Переведите на английский язык, употребляя глаголы в Present Simple.

Мой дядя — инженер. Он очень занят. Его рабочий день начинается рано утром. Он встает в семь часов. Он умывается, одевается и завтракает. После завтрака он идет на работу. Он работает в институте. Он любит свою работу. Он женат. Его жена — врач. Она работает в больнице. Вечером она изучает французский язык. Она посещает курсы французского языка. Мой дядя не говорит по-французски. Он говорит по-русски и по-немецки. Он изучает английский язык. Вечером он посещает курсы английского языка. Сын моего дяди — ученик. Он ходит в школу. В школе он изучает английский язык. [2, стр. 139-140]

Применяя трансформацию данных русскоязычных предложений в прошедшее время, попробуем определить, верно ли утверждение о том, что это поможет четко и наглядно установить, где требуется употребление глагола *быть (to be)*, а где нет.

Мой дядя был инженером. Он был очень занят. Его рабочий день начинался рано утром. Он вставал в семь часов. Он умывался, одевался и завтракал. После завтрака он шел на работу. Он работал в институте. Он любил свою работу. Он был женат. Его жена была врачом. Она работала в больнице. Вечером она изучала французский язык. Она посещала курсы французского языка. Мой дядя не говорил по-французски. Он говорил по-русски и по-немецки. Он изучал английский язык. Вечером он посещал курсы английского языка. Сын моего дяди был учеником. Он ходил в школу. В школе он изучал английский язык.

Итак, после трансформации выявлено 5 предложений с глаголом *быть* в качестве сказуемого, и эти предложения соответствуют тем, которые должны быть переведены с глаголом *to be*. Таким образом, пример этого упражнения свидетельствует о возможности продемонстрировать конструкцию иноязычных предложений с именным сказуемым с помощью предложенного фацилитатора.

Рассмотрим применение подобного приема с предложениями будущего времени. Возьмём за основу переводное упражнение на тренировку употребления Future

Simple (учебник А.А. Иониной «Английская грамматика: Теория и практика»).

Задание 243. Переведите следующие предложения.

1. – А не пообедает ли ты со мной? – Пообедаю. 2. – Что будем заказывать? – Я возьму рыбу, а Марина, я думаю, возьмет мясо. 3. Если все будет хорошо, то мы скоро встретимся снова. 4. Не знаю, куда я поеду отдыхать следующим летом. 5. Будь уверена, дорогая, ты получишь это кольцо. 6. Что бы ни случилось, я всегда буду с тобой. 7. – Мне помочь вам? – Нет, спасибо, мы справимся с этим. 8. Вы нам поможете? 9. – А как мы туда доберемся? – Это будет нелегко. 10. Через год я попробую поступить в университет. 11. – Кого ты пригласишь на вечер? – Я подумаю об этом. 12. Скоро пойдет снег. 13. Пойди погуляй с собакой, хорошо? 14. – Я непременно вам помогу. – Правда? 15. – Сколько будет стоить эта картина? – Я спрошу у художника. 16. Что мне сказать, если они спросят, где ты? – Ничего не говори! – Не скажу. 17. – Ты будешь дома к вечеру, не так ли? – Не беспокойся, точно буду. [4, с. 299]

Трансформируем в прошедшее время только те предложения, английские эквиваленты которых требуют употребления Future Simple. В оригинальном варианте мы выделили эти предложения черным шрифтом.

1. – А не пообедал ли ты со мной? – Пообедал. 2. – Что заказывали? – Я взял рыбу, а Марина, я думаю, взяла мясо. 3. ...мы скоро встретились снова. 4. ...куда я ездил отдыхать прошлым летом. 5. ...ты получила это кольцо. 6. ...я всегда был с тобой. 7. ...мы справились с этим. 8. Вы нам помогли? 9. – А как мы туда добрались? – Это было нелегко. 10. Через год я попробовал поступить в университет. 11. – Кого ты пригласила на вечер? – Я подумала об этом. 12. Скоро пошел снег. 14. – Я вам помог. 15. – Сколько стоила эта картина? – Я спросил у художника. 16. (Я) Не сказал. 17. – Ты был дома к вечеру, не так ли? – ...точно был.

Предложений с глаголом *быть* в прошедшем времени выявлено 3: №6, 9, 17. И именно эти предложения при переводе на английский язык требуют употребления глагола связки *to be* во всех временах. Примечательно, что в изначальных русскоязычных предложениях будущего времени глагол *быть* употреблен в большем количестве предложений: 2 – *Что будем заказывать?* 15. – *Сколько будет стоить эта картина?* Именно подобные несовпадения с английскими конструкциями способствуют проявлению инверсии, когда учащиеся стремятся употребить здесь глагол *to be*. При трансформации же в прошедшее время становится наглядно понятно, что глагол-связка в этих предложениях не нужна: – *Что заказывали?* – *Сколько стоила картина?*

Следует, однако, отметить, что предложенный нами прием – фацилитатор непригоден к использованию в тех случаях, когда сказуемое в предложении в одном языке выражено одной частью речи, а в другом языке – другой частью речи. Например, в случаях, когда в английском предложении сказуемое состоит из глагола-связки и прилагательного, тогда как в русском оно эквивалент-

но глаголу:

I am afraid of spiders. = *Я боюсь пауков.*

Могут быть и обратные случаи: в английском предложении сказуемое выражено глаголом, а в эквивалентном русском предложении используется составное именное сказуемое:

I agree with you. = *Я согласен с тобой.*

В подобных случаях трансформация русскоязычных предложений в прошедшее время не приведет к правильному пониманию англоязычной модели, поскольку сказуемые в таких предложениях разнородны.

Подводя итоги, отметим основные результаты вышесказанного:

1. Одной из задач учителя, преподающего иностранный язык в школе, является учет интерферирующего влияния явлений родного языка на восприятие и употребление школьниками иноязычных грамматических структур, а также поиск путей преодоления меж-

языковой интерференции.

2. Для преодоления явлений интерференции мы предлагаем использовать фацилитаторы – грамматические модели на родном языке учащегося, которые похожи по структуре на искомую иноязычную модель.

3. Для иллюстрации англоязычной структуры предложения с глаголом *быть* (*to be*) в составном именном сказуемом настоящего (Present Simple) и будущего (Future Simple) времен мы предлагаем в качестве фацилитатора преобразование заданного предложения в прошедшее время, чтобы наглядно продемонстрировать, нужен ли в предложении глагол *быть* или нет.

4. Рассматриваемый нами фацилитатор не действует для предложений, где части речи в составе сказуемого не совпадают обоих языках. Изучение таких сказуемых может представлять интерес для дальнейших подробных сравнительных исследований.

Библиографический список

1. <http://www.fipi.ru/> - Официальный информационный портал Федерального института педагогических измерений (дата обращения 17.02.2017).
2. *Голицынский Ю.Б.* Грамматика. Сборник упражнений. СПб: Издательство «Каро», 2006. 543 с.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1958. 312 с.
4. *Ионина А.А., Саакян А.С.* Английская грамматика. Теория и практика. 2-е изд., испр. М.: «Рольф», 2001. 448 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь, под ред. Ярцевой, В.Н. М.: «Советская Энциклопедия», 1990. 685с.
6. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. Часть 2. (Стандарты второго поколения). М.: «Просвещение», 2011.
7. *Савельева О.Е.* «Использование положительного переноса на грамматическом уровне при изучении безличных предложений на уроках английского языка» // Вестник Брянского государственного университета, №4 (30), 2016. С. 220-223.
8. *Савельева О.Е.* «Фацилитаторы как способ преодоления межъязыковой интерференции при обучении английской грамматике» // Известия Смоленского государственного университета, №4 (36), 2016. С. 506-512.
9. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 245с.

References

1. <http://www.fipi.ru/> - the official web-site of Federal Institute of Pedagogical Measurements (accessed date 17.02.2017).
2. *Golitsynsky Y.B.* Grammar. Collection of exercises. Sankt-Petersburg: “Karo” publishing house, 2006. 543 p.
3. *Zhinkin N.I.* Speech mechanisms. M: Publishing house of the Academy of pedagogical sciences, 1958. 312 p.
4. *Ionina A.A., Saakyan A.S.* English grammar. Theory and practice. 2nd edition, revised. M.: “Rolf”, 2001. 448 p.
5. Linguistic encyclopedic dictionary, edited by Yartseva V.N. M.: “Soviet Encyclopedia”, 1990. 685 p.
6. Exemplary programs for school subjects. Primary school. Part 2. (Second generation standards). M.: “Prosvescheniye”, 2011.
7. *Savelyeva O.E.* “Use of positive transfer at grammatical level in studying impersonal sentences at lessons of English” // The Bryansk State University Herald, №4 (30), 2016. Pp. 220-223.
8. *Savelyeva O.E.* Facilitators as a way to overcome the inter-linguistic interference in the process of teaching English grammar // «Izvestia of Smolensk State University», №4 (36), 2016. Pp. 506-512.
9. *Schepilova A.V.* Theory and methods of teaching French as the second foreign language. M.: Humanitarian publishing house VLADOS, 2005. 245 p.

СЕМЕНЕНКО Л.П.

доктор филологических наук, профессор, кафедра
английской филологии, Орловский государственный
университет имени И.С. Тургенева
E-mail:leonid-ogu@mail.ru

SEMENENKO L.P.

Doctor of Philology, Professor, Department of English
Philology, Orel State University
E-mail:leonid-ogu@mail.ru

**ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО КУРСУ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
И ИХ ТЕОРЕТИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ**

**TESTING TASKS FOR THE TEACHING COURSE OF ENGLISH PHONETICS
AND THEIR THEORETICAL LINGUISTIC FOUNDATION**

В работе представлены образцы тестов по теоретической фонетике английского языка, включающие как собственно практические задания, так и возможную линию теоретических рассуждений, позволяющую найти правильное решение задачи.

Ключевые слова: фонетика, фонология, фонема, аллофон, вариативность произношения, функции фонологических единиц.

The paper contains samples of testing procedures aimed at both solving certain practical problems of English phonetics and finding a possible line of theoretical reasoning that would lead to the adequate solution.

Keywords: phonetics, phonology, phoneme, allophone, variability of pronunciation, functions of phonological units.

Предлагаемый проект сборника тестов по теоретической фонетике английского языка, как надеется автор, содержит определенный элемент новизны подхода к построению учебных пособий по теоретическим курсам языка. То, что является в данном задачнике традиционным и не отличающим его от большого числа подобного рода пособий, это собрание тестов, построенных по принципу множественного выбора и снабженных ключами. То, что его отличает от простого набора тестов, это авторский комментарий к приводимым тестовым заданиям. Необходимость авторского комментария здесь обусловлена тем, что задачник предназначается не для проверки знаний студента преподавателем, а скорее для самопроверки студентом своего уровня владения предлагаемым теоретическим материалом. В этом случае обращение к ключам играет второстепенную роль и лишь подкрепляет уверенность студента в правильности его решения. Причем самопроверка исключает стремление просто угадать правильный ответ, «поиграть в лотерею», как это часто бывает при выполнении тестов на аудиторных занятиях. Комментарии к заданиям не содержат подсказки решения или каких-либо «наводящих» вопросов. Их цель – обозначить возможную линию рассуждений при поиске решений на поставленные вопросы. При этом автор не исключает, что студент изберет иную линию рассуждений, и в таком случае проблема будет сведена к рациональности решения.

В окончательном виде сборник будет содержать около 70 тестовых заданий, большинство из которых будет снабжено авторскими комментариями. Ниже приводятся образцы заданий и авторских комментариев к ним.

1. Автором высказывания: «При определении фонемы не следует прибегать к психологии, так как фонема является языковым, а не психологическим понятием», — был:

- а) Бодуэн де Куртене;
- б) Трубецкой;
- в) Джоунз.

Комментарий к заданию 1. Пытаться комментировать данное высказывание, взятое вне контекста его исходного употребления, – праздное занятие. Из этого высказывания явным образом следует, пожалуй, только одно: языковое понятие не является психологическим понятием. Это несколько негативистский подход к определению понятий: выявление того, чем данное понятие не является, оставляет много вопросов о том, чем все же определяемое понятие является. Если при этом учитывать, что многие современные концепции исходят из положения о том, что все, относящееся к существованию и функционированию языка, входит в компетенцию лингвистики (а сюда, очевидно, входит и психологический аспект языковой деятельности), то вопрос об истинном содержании категории «языковое понятие» приобретает новое звучание. Так, в частности, можно вполне оправданно говорить о психологическом аспекте фонемы как языковой категории.

Если же вернуться к поставленному выше вопросу, то надо иметь в виду следующее. В лингвистике достаточно грубо и условно принято проводить границы между тремя принципиальными подходами к определению

нию фонемы: (1) психологическим (оперирующим такими терминами как *восприятие*, *впечатление* и др.); (2) основанным исключительно на физических характеристиках рассматриваемого явления [4] (это то, что в советское время называли «вульгарным материализмом» [5, с. 157]); (3) системно-структурным, оперирующим исключительно имманентными представлениями о внутреннем устройстве языка [3, с. 46-52]. Все три указанных ученых принадлежали к тому или иному из трех названных направлений исследования.

2. Как «психический эквивалент звуков языка» фонему рассматривал:

- а) Бодуэн де Куртене;
- б) Трубецкой;
- в) Джоунз.

Комментарий к заданию 2. Вообще, пользоваться в подобного рода случаях терминами *эквивалент*, *тип*, *инвариант* и т.п. надо предельно осторожно. Например, Л.В. Щерба отождествлял понятия «фонема» и «тип звука», за что был подвергнут справедливой и вполне обоснованной критике А.А. Реформатским. Не менее спорно использование в данном случае и термина *эквивалент*. Так, Академический Словарь русского языка приводит следующее определение термина *эквивалент*: «Нечто равноценное, равнозначное, равносильное другому, полностью заменяющее его. *Мое назначение в кандидаты профессорского института считалось уже эквивалентом лекарственного испытания*. Пирогов, Дневник старого врача» [2, с. 747]. Трудно представить себе ситуацию, в которой фонема «полностью заменяет» звук языка. Применительно к данному случаю наиболее уместен термин *инвариант*: в речи фонема как единица языка всякий раз представлена одним из своих вариантов. Но здесь нас в большей степени интересует не это.

Речь идет о различиях в определении фонемы представителями трех подходов к толкованию базовых фонологических понятий (см. комментарий к заданию 1). Если принимать негативистские дефиниции фонемы, то в результате мы бы получили примерно следующее. Являясь психическим эквивалентом звука, фонема не есть единица, обладающая внутренней системно-структурной значимостью (или это какая-то совсем «другая» фонема). Во-вторых, будучи отнесена к сфере абстрактных психологических репрезентаций, фонема не есть единство материальных физических характеристик некоторого множества объектов (или опять же это другая, «неправильная», фонема).

3. Позиционное чередование аллофонов можно рассматривать как:

- а) синхроническое чередование;
- б) диахроническое чередование;
- в) внутреннюю флексию.

Комментарий к заданию 3. Задание предельно

простое, не нуждающееся в развернутом комментарии. Вместо него предлагаю ограничиться толкованиями некоторых терминов, содержащимися в Лингвистическом энциклопедическом словаре (ЛЭС).

«**Чередование** (альтернация) – парадигматическое отношение между однородными единицами языка (единицами одного уровня), способными заменять друг друга в составе более крупных единиц, что обычно происходит при определенных синтагматических и/или парадигматических условиях» [1, с. 580].

Здесь нужно сделать только одну оговорку: аллофоны не являются единицами языка.

«**Синхрония** – состояние языка в определенный момент его развития как системы одновременно существующих взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов» [1, с. 451].

«**Диахрония** – историческое развитие языковой системы как предмет лингвистического исследования» [1, с. 136].

ЛЭС не содержит специальной словарной статьи «Внутренняя флексия» (хотя о внутренней флексии говорится в связи с толкованием других понятий).

Уверен, что, суммируя сведения, содержащиеся в предложенных дефинициях, можно легко ответить на вопрос о том, как можно рассматривать позиционное чередование аллофонов.

4. Выберите слово, при произнесении которого фонема / n / представлена своим вторичным (subsidiary) вариантом:

- а) *ten*;
- б) *tent*;
- в) *tenth*.

Комментарий к заданию 4. Задача проста, она лишь минимально осложняется тем, что для выбора предложены не два, а три слова. В случае выбора между вариантом (а) и одним из двух других вариантов сто процентов ответов исключили бы вариант (а) из числа предположительно вторичных. Важно иметь в виду, что определение типа варианта всегда предполагает определение фактора вариативности. Во многом аналогично вопрос ставится и в следующем случае (задание 5).

5. Вариативность произношения в слове *continue* ([kɑntɪnju/kɑntɪnju]) обусловлена:

- а) комбинаторно;
- б) позиционно;
- в) орфографически.

6. Определите характер процесса, лежащего в основе определения: фонема есть общий языковой прототип, который может отражаться в различных звуках речи:

- а) смысловозначение;
- б) абстрагирование;
- в) конституирование.

Комментарий к заданию 6. Оставим в стороне противоречивость определений самого термина *prototyp* (который в разных случаях понимается то как «абстрактный образ», то как «репрезентативный пример», что все-таки предполагает различие уровней абстракции). Важнее то, что данная постановка вопроса исходит из признания процедурного, функционального потенциала фонемы как единицы языка, а альтернативность ответов на поставленный вопрос свидетельствует о разнообразии выполняемых ею функций (причем предлагаемый на выбор список не представляет собой исчерпывающий перечень функциональных свойств фонемы). Подобную постановку вопроса находим и в следующих двух заданиях.

7. Фонема — языковая единица, позволяющая опознавать (идентифицировать) слова и выражения языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) делимитативная;
- б) кумулятивная;
- в) рекогнитивная.

8. Фонемы — «кирпичики», из которых строятся экспоненты значащих единиц языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) коммуникативная.

Комментарий к заданию 8. При формулировке задания 8 учитывается языковой факт, который часто имеет искаженные интерпретации. Проследивая конструктивные линии языковой иерархии, часто используют единый стереотип описания: «морфемы состоят из фонем, слова состоят из морфем и т.д.». В таких случаях необходимо подчеркивать то, что морфемы (знаковые сущности) не могут просто состоять из фонем (незнакомых сущностей): речь должна идти не о морфемах, а об их плане выражения. Впрочем, и дальнейшие этапы рассуждений показывают несостоятельность формулы «состоять из»: слова не являются простой совокупностью морфем. Для построения слова недостаточно простого «склеивания» морфем, здесь необходим постоянно действующий надсегментный «цементирующий» элемент. Аналогичную ситуацию наблюдаем на уровне языковой семантики, когда речь заходит о неаддитивности значений: значения слов не являются простой суммой значений морфем, значения предложений не являются простой суммой значений слов и т.д. Вариантом задания 8 может служить задание 9.

9. Фонема — элементарная дискретная лингвистическая единица плана выражения. В этом определении отражена одна из 3 функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) рекогнитивная.

В задании 10 представлена важнейшая составляющая функционального потенциала фонемы.

10. Фонема — языковая единица, позволяющая различать значения морфем, слов и предложений языка. В этом определении отражена одна из трех функций фонемы:

- а) дистинктивная;
- б) конститутивная;
- в) рекогнитивная.

Комментарий к заданию 10. В связи с проблемой функционирования фонем как средств смыслоразличения возникает вопрос терминологического характера. Принято считать, что словосочетания *сигнификативная функция* и *дистинктивная функция* являются терминологическими синонимами. Между тем, во-первых, терминологическая синонимия представляет собой определенное неудобство для строгого эксплицитного описания и, во-вторых, слова *сигнификативный* и *дистинктивный* с точки зрения их семантики в лексической системе источника заимствования не являются синонимами, обнаруживая заметные различия в своем предметно-логическом значении. В этом можно убедиться, например, сопоставив словарные толкования глаголов *signify* и *distinguish*. Обратимся с этой целью к словарю The Concise Oxford Dictionary [6]:

signify *v* 1. *v.t.* be a sign or indication or presage of sth. (*a long upper lip signifies obstinacy; a lunar halo signifies rain*); mean, have as meaning (*“DD” signifies “Doctor of Divinity”*); communicate, make known (*he signified his agreement, that he could not consent*);

distinguish *v* 1. *v.t.* divide into classes etc.; be, see, or point out, the difference of (thing, thing from another); make out by listening, looking, etc.; differentiate, draw distinctions between.

Очевидно, что значения ‘служить знаком или индикатором’ (*signify*) и ‘разграничивать, различать’ (*distinguish*) отражают разный взгляд пусть даже на одну и ту же ситуацию.

Ключи к заданиям 1-10: 1(б); 2(а); 3(а); 4(в); 5(в); 6(б); 7(в); 8(б); 9(б); 10(а).

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.
2. Словарь русского языка. Т. IV. М.: Русский язык, 1988.
3. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М.: Изд-во ЛКИ, 2010.
4. *Jones D.* Everyman's English Pronouncing Dictionary. London: J.M. Dent & Sons, 1958.
5. The Concise Oxford Dictionary of Current English. Oxford, 1982.
6. *Vassilyev V.A.* English Phonetics. A theoretical course. М.: Higher School Publishing House, 1970.

References

1. The Linguistic Encyclopedic Dictionary. М.: Sovetskaya Entsiclopedia, 1990.
 2. The Dictionary of the Russian Language. М.: Russkiy Yazyk, 1988.
 3. *Trubetskoy N.S.* Foundations of Phonology. М.: LKI Press, 2010.
 4. *Jones D.* Everyman's English Pronouncing Dictionary. London: J.M. Dent & Sons, 1958.
 5. The Concise Oxford Dictionary of Current English. Oxford, 1982.
 6. *Vassilyev V.A.* English Phonetics. A theoretical course. М.: Higher School Publishing House, 1970.
-
-

СЕРГЕЕВА Н.И.

кандидат педагогических наук, доцент, Академия
ФСО
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

SERGEEVA N.I.

Candidate of Pedagogics, associate professor, FSO
Academy
E-mail: sergeevaorel@yandex.ru

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА**

**DISTANCE TEACHING IN SUBJECT «FOREIGN LANGUAGE» ON THE BASIS
OF AN ELECTRONIC TEACHING AIDS SET APPLICATION**

В статье рассматриваются вопросы использования электронного учебно-методического комплекса в образовательном процессе по дисциплине «Иностранный язык при дистанционном обучении. Эффективность применения всех элементов ЭУМК для дистанционного обучения зависит от направленности содержания учебного материала на достижение основной цели дистанционного обучения (обеспечение практического владения иностранным языком), от технологий обучения, обеспечивающих автономную работу, а также от качества подготовки всех компонентов ЭУМК.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), содержание учебного материала, цель обучения, технология обучения.

The article discusses questions related to the application of an electronic teaching aids set (ETAS) in subject «Foreign Language» in the process of distance learning. The application effectiveness of all ETAS elements depends on the orientation of the content of educational material on the achievement of the main educational goal – providing practical language skills development, on the choice of teaching techniques which enable autonomous learning as well as on the quality of all ETAS components.

Keywords: electronic teaching aids set (ETAS), content of educational material, educational goal, teaching techniques.

При разработке основ дистанционного обучения иностранным языкам на основе применения электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК), на современном этапе развития инфокоммуникационных технологий необходимо учитывать дидактический потенциал телекоммуникаций и мультимедийных средств обучения. Вместе с тем необходимо принимать во внимание базовые дидактические и педагогические подходы и принципы организации такого обучения как основы современной системы образования, а также особенности, характерные для обучения иностранным языкам, в общем, и основные положения определенной методической системы, которая избрана при разработке определенного курса дистанционного образования.

Обучение на основе применения инфокоммуникационных технологий, как указывает Т.Ф. Левина, обеспечивает широкие возможности:

- с их помощью возможна оперативная трансляция информации (независимо от объема и характера) на любые расстояния;
- осуществление любого вида обработки информации (хранение, редактирование, обработка, распечатка информации и т. д.);
- прямой доступ к разнообразным источникам информации и их активное задействование в процессе обучения;

– осуществление совместных телекоммуникационных проектов с использованием распределенных рабочих мест и ресурсов, например, междугородных и международных компьютерных аудио- и видеоконференций [1].

Другие исследователи расширяют список возможностей:

- активная коммуникация обучающихся и обучающихся;
- большой потенциал для постоянного мониторинга и управления со стороны преподавателя процессом обучения;
- возможность выбирать время для учебной деятельности, удобное для обучающегося, а также стиль, темп обучения и характер учебной деятельности, которые соответствуют его психотипу [2].

При разработке методики преподавания иностранных языков в системе дистанционного образования А. Форсиков рекомендует учитывать следующие факторы:

1. Наиболее плодотворным фактором эффективности обучения является прямое межличностное взаимодействие обучающихся с преподавателем. Оно осуществляется в основном на практических занятиях (в установочный и сессионный период), однако с помощью современных телекоммуникаций прямое общение

возможно и в межсессионный период.

2. В качестве основного субъекта образовательного процесса выступает преподаватель: он исполняет функции, как непосредственного источника учебной информации, так и менеджера процесса обучения. Кроме того, он является и консультантом по ориентированию в ЭУМК.

3. Следует обучать в комплексе всем видам речевой деятельности, делая основной акцент на аудировании, чтении и говорении.

4. Поскольку представляется бесперспективным обучение иностранным языкам без речевого взаимодействия с носителями языка, которое может быть организовано естественно или искусственно, особенно важно применять в образовательном процессе различные аудио- и видеисточники, позволяющие обучающимся слышать и учиться понимать речь аутентичного пользователя [3].

Современные ЭУМК, которые создаются кафедрами иностранных языков и размещаются в настоящее время на сервере вузов или в сети Интернет, благодаря дидактическим возможностям новых информационных технологий позволяют реализовать все вышеперечисленные дидактические и педагогические условия. Дистанционное обучение иностранному языку, организованное на основе ЭУМК, представляется вполне эффективным, а его эволюция в данном направлении – перспективной и реалистичной.

Еще некоторое время назад все теоретики и практики дистанционного обучения иностранному языку сходились во мнении, что наиболее приемлемым, учитывая экономические возможности большей части обучающихся, является совместное использование CD-ROM дисков и возможностей электронной почты. При этом диски, содержащие основную учебную информацию, были составной частью учебного курса. Необходимый для той или иной дисциплины справочный материал, а также прочие материалы размещались на сервере вуза.

Весь этот потенциал в настоящее время объединяет ЭУМК по иностранному языку, выполненный на современной электронной платформе (например, электронная обучающая среда Moodle), расположенный на сервере вуза, а возможно и в сети Интернет при условии организации ограниченного доступа к его материалам. Таким образом, работа на основе использования ЭУМК благодаря мультимедийным, интерактивным, гипертекстовым технологиям обеспечивает управление автономной познавательной деятельностью обучающихся.

Управляя процессом познавательной деятельности обучающихся, преподаватель организует работу в парах, группах, коллективные чаты, тестирование, и т. д. Однако, это может обеспечить высокую эффективность только при условии правильной организации разработки дидактических и методических аспектов мультимедийных и телекоммуникационных курсов. При этом речь идет об электронных учебных материалах, построенных по модульному принципу и имеющих свою специфику. Данную комплексную задачу могут решить только ква-

лифицированные ученые-методисты, которые владеют инфокоммуникационными технологиями, или обычные преподаватели в сотрудничестве с программистами. Как показал опыт создания и применения ЭУМК в образовательном процессе, такой комплекс может быть разработан продвинутыми в области программирования обучающимися под руководством преподавателя иностранного языка при финальном контроле специалистов, например, преподавателей спецкафедр.

Опыт применения компонентов ЭУМК позволяет выделить следующие шаги осуществления дистанционного обучения иностранному языку на основе ЭУМК:

- предоставление электронных учебных изданий обучающимся по телекоммуникационным каналам (электронная почта, сеть Интернет, доступ к ЭУМК на сервере вуза), с приложением вопросов для контроля и самоконтроля по освещаемым в них темам;
- предоставление электронных версий практических занятий, предусматривающих закрепление изученного ранее материала;
- предоставление тестовых заданий по изученной тематике с использованием гиперссылок и программ автоматического подсчета верных ответов и оценки знаний обучающихся;
- прием и проверка контрольных работ и рефератов по каналам электронной почты или с использованием возможностей ЭУМК;
- проведение итоговой аттестации слушателей традиционными методами.

Причем необходимо отметить, что внедрение электронных компонентов в сложившуюся систему дистанционного образования должно проходить несколько этапов: начиная с использования ЭУМК как дополнительного к устоявшимся традиционным средствам обучения, вплоть до активного и постоянного использования ЭУМК как основного инструментария дистанционного образовательного процесса.

Образовательный процесс в рамках дистанционной формы обучения иностранному языку, как известно, охватывает:

- установочные занятия;
- межсессионный период (автономная деятельность по усвоению содержания образования, включающая выполнение контрольных, курсовых работ и самостоятельную работу над проектами);
- аудиторную деятельность (практические занятия, зачеты, экзамены и т. д.) в сессионный период.

На всех этих этапах применение ЭУМК вносит определенные коррективы в сложившуюся методику организации познавательной деятельности обучающихся.

На установочных занятиях с использованием ЭУМК кроме традиционных методических рекомендаций по особенностям овладения дисциплиной, обучающимся даётся вся информация и рекомендации по применению ЭУМК. Причём ознакомление с этой электронной средой обучения следует проводить, непосредственно демонстрируя её работу и все её возможности обучающимся. Несомненно, установочные занятия по

применению ЭУМК необходимо проводить в компьютерном классе, поскольку здесь все обучающиеся могут просмотреть свой диск, содержащий ЭУМК, или под руководством преподавателя обратиться к ЭУМК, расположенному на сервере учебного заведения. Это позволяет обучающемуся ознакомиться с особенностями, характерными для ориентирования в ЭУМК и его режимами работы, а также всеми материалами, представленными в ЭУМК (как основными, так и дополнительными). Или используется ноутбук и видеопроектор в обычной аудитории, для того чтобы продемонстрировать методы работы с ЭУМК, проецируя все материалы, последовательность работы и процесс навигации на экран.

В процессе таких занятий необходимо смоделировать всю работу обучающихся, давая рекомендации относительно последовательности учебной деятельности, поиска необходимой информации, получения консультации, самоконтроля и самооценки уровня освоения дисциплины в целом или определения качества выполнения отдельного задания. Данная работа осуществляется с помощью контрольно-оценочного блока, содержащего тестовые задания к каждому модулю ЭУМК. Разъясняется, какие виды связи можно использовать для получения помощи, консультаций преподавателя или методиста, работающего с ЭУМК.

Эффективность использования ЭУМК определяется начальным уровнем подготовки обучающегося. Для того чтобы установить этот уровень, на первых установочных занятиях необходимо провести входное диагностическое тестирование знаний, умений и навыков обучающихся, чтобы в дальнейшем выстроить индивидуальную траекторию формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Вполне понятно, что обучающийся не должен ограничиваться материалами ЭУМК при изучении дидактического материала, он может прибегать к информации, размещенной в любых печатных и электронных учебных и научных изданиях. Это особенно необходимо при выполнении контрольных работ и реализации учебных и исследовательских проектов.

В процессе дистанционного обучения иностранному языку на основе применения ЭУМК взаимодействие обучающегося и преподавателя проходит следующие этапы (рис. 1).

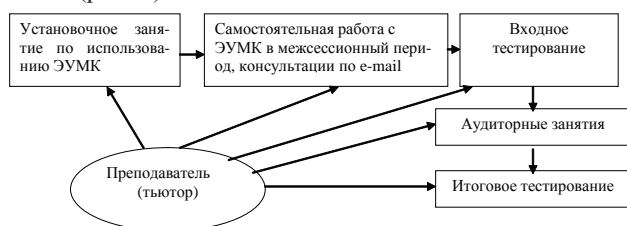


Рис. Этапы взаимодействия обучающегося и преподавателя в ходе дистанционного обучения на основе применения ЭУМК

Использование ЭУМК на аудиторных занятиях по иностранному языку может быть организовано в форме практических занятий и зачетов. На практических занятиях в сессионный период преподаватель может ис-

пользовать ЭУМК для иллюстрации представляемого содержания образования (в виде презентации в мультимедийной проекции на экран). Это особенно актуально для преподавания иностранного языка, поскольку визуализация учебного материала и его звучание, а также системное представление расширяют возможности восприятия обучающихся, позволяют освоить логическую связь и внутреннюю структуру, что, в свою очередь, повышает эффективность усвоения учебного материала.

ЭУМК также представляет богатые ресурсы дополнительной информации (справочной или хрестоматийной), содержит в себе электронный словарь, курс упражнений как своеобразный тренажер и систему для тестирования и самоконтроля.

Как показал опыт применения ЭУМК, зачеты можно проводить с помощью его контрольно-оценочного блока, однако экзамен по иностранному языку рекомендуется проводить в традиционной форме.

В период между сессиями обучающийся в процессе автономной работы, руководствуясь учебным планом, рабочей программой, методическими указаниями и пользуясь материалами ЭУМК (электронные учебники, справочники, словари, система тестового контроля знаний), а также другие доступные ему учебные материалы, осваивает содержание учебной дисциплины.

Обучающийся самостоятельно организует свою познавательную деятельность, однако он находится в постоянном, заранее согласованном взаимодействии с преподавателем. Эта обратная связь может осуществляться как через электронную почту, так и непосредственно через сетевую платформу ЭУМК. В последнем случае обучающийся может получать консультации преподавателя по иностранному языку онлайн, для этого в ЭУМК имеются специальные технические возможности. В методических рекомендациях по использованию ЭУМК указывается e-mail-адрес преподавателя по иностранному языку и оговаривается способ связи для консультации. Поскольку взаимодействие обучающегося и обучающихся становится все более объемным и интенсивным, определяется круг лиц, которые несут ответственность за получение сообщений. Это могут быть с одной стороны, например, методист центра дистанционного обучения, а с другой стороны – обучающийся лично. Все это обеспечивает более эффективное управление самостоятельной работой обучающегося.

Как показала практика использования ЭУМК в дистанционном обучении иностранному языку, вся работа может быть организована более эффективно, если у каждого обучающегося есть индивидуальный план и график выполнения работ. Он регламентирует время изучения отдельных модулей и тематических блоков учебной дисциплины, позволяет обучающемуся эффективно планировать автономную работу, а преподавателю предоставляется возможность оперативно оценивать её интенсивность и степень эффективности.

Для осуществления контроля процесса автономной работы обучающихся в межсессионный период, а также для наблюдения за ее ходом преподаватель име-

ет возможность провести промежуточную оценку знаний, умений и навыков обучающихся. Это может быть осуществлено через рецензирование письменных контрольных работ, которые получены по электронной почте, или путем тестирования с помощью сети Интернет, если имеется ЭУМК, например, в электронной оболоч-

ке Moodle. Результаты тестирования и рецензирования контрольных работ позволяют определить успешность усвоения обучающимися материалов ЭУМК еще до начала экзаменационной сессии и могут являться основой для вынесения решения о допуске обучающегося к сессии.

Библиографический список

1. *Левина Т.Ф.* Использование дистанционного обучения в преподавании иностранных языков. / Режим доступа: <http://diadhilev.-perm.ru/pedsovet/s/s2-3-1.htm>.
2. *Демкин В., Гутьбинская Е.* Особенности дистанционного обучения иностранным языкам // Высшее образование в России. № 1. 2001. С. 127.
3. *Форсиков А. А.* Задачи организации процесса дистанционного обучения. / Режим доступа: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC6/for-sikiv.htm.

References

1. *Levina T. F.* Using of distant learning methods in foreign languages teaching. / Access mode: <http://diadhilev.-perm.ru/pedsovet/s/s2-3-1.htm>.
 2. *Demkin V., Gulbinskaya E.* Characteristic features of foreign languages distant teaching. // Higher Education in Russia. № 1. 2001. P. 127.
 3. *Forsikov A. A.* Organization tasks of the distant teaching process. / Access mode: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC6/for-sikiv.htm.
-
-

СИЛАЕВА О.Н.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики и прикладных информационных технологий, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: oksana_nzn@mail.ru

SILAEVA O.N.

Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of mathematics and applied information technology, Orel State University
E-mail: oksana_nzn@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

IMPROVING THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A CONDITION OF PROVIDING THE QUALITY OF SPECIALISTS' TRAINING

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, электронная информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы.

In the article the questions of organization of independent work of students in electronic information and educational environment of the University are considered.

Keywords: students' independent work, electronic information and educational environment, electronic educational resources.

Достижение высокого качества подготовки специалистов является первостепенной задачей модернизации образования, отвечающего требованиям современной жизни, потребностям развития личности и общества.

Проблема повышения качества профессионального образования на протяжении многих лет находится в центре внимания педагогической науки и практики. В настоящее время одной из основных задач является повышение уровня образованности врача как фактора его конкурентоспособности. Это предъявляет высокие требования в системе высшего медицинского образования к качеству подготовки или переподготовки специалистов медицинского профиля. В условиях глобализации определяющим фактором решения большинства проблем является совершенствование системы образования.

Модернизация системы высшего образования предполагает внедрение федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее по тексту – ФГОС ВО), в соответствии с которыми одним из требований к условиям реализации программы специалитета является создание электронной информационно-образовательной среды.

Электронная информационно-образовательная среда – это совокупность информационных, телекоммуникационных технологий, технологических средств, обеспечивающая освоение обучающимися образовательной программы.

Электронная информационно-образовательная среда организации должна обеспечивать:

доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин (модулей), практик, к изданиям электронных библиотечных систем и электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах;

фиксацию хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации и результатов освоения основной образовательной программы;

проведение всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;

формирование электронного портфолио обучающегося, в том числе сохранение работ обучающегося, рецензий и оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;

взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе синхронное и (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет».

[2]

Так как формирование электронной информационно-образовательной среды осуществляется с помощью программной системы дистанционного обучения, то реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования предопределяет необходимость изменения не только содержания подготовки кадров, но и подходов к поиску форм организации учебного процесса, в которых предусматривается усиление роли и постоянной оптимизации самостоятельной работы студентов.

Целенаправленная организация самостоятельной работы студентов медицинских специальностей является одним из важнейших условий повышения качества их образования. Самостоятельная работа и контроль за ее выполнением способствует формированию самостоятельности мышления, творческого подхода к решению учебных и профессиональных медицинских задач.

Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по вопросам самостоятельной работы студентов показывает, что исследователи этой проблемы вкладывают разный смысл в понятие «самостоятельная работа». Одни рассматривают ее как форму обучения, другие – как метод обучения, третьи – как средство обучения, четвертые – как вид учебной деятельности, пятые – как средство организации и управления самостоятельной деятельностью. Сравнивая различные подходы к сущности самостоятельной работы в имеющейся научной литературе, можно отметить, что наиболее полный и всеохватывающий анализ самостоятельной работы дан в работах М.Г. Гарунова и П.И. Пидкасистого. Ученые определяют самостоятельную работу студентов как «средство организации учебного или научного познания студента, которое выступает в своем двуедином качестве. С одной стороны, это учебное задание, то есть то, что должен выполнить студент, объект его деятельности. Оно предлагается студенту преподавателем или программированным пособием. С другой стороны, самостоятельная работа – это форма проявления студентом определенного способа деятельности по выполнению соответственного учебного задания. Именно способ деятельности, в конечном счете, приводит человека либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему, либо к углублению и упорядочению уже полученных знаний» [1], [2].

В рамках исследования самостоятельная работа студентов медицинских специальностей вузов на основе дистанционного обучения представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого преподаватель, используя различные информационные и коммуникационные технологии (далее по тексту – ИКТ), реализует индивидуальный образовательный маршрут студента в соответствии с формируемыми компетенциями будущих медицинских работников.

Электронная информационно-образовательная среда при организации самостоятельной работы студентов способствует формированию индивидуальных творческих умений работы с различными видами информации, развитию аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного процесса.

В рамках исследования одним из наиболее значимых компонентов электронной информационно-образовательной среды является автоматизированный рабочий комплекс дисциплины (далее по тексту – АРКД), нацеленный на информатизацию учебной деятельности при изучении различных дисциплин (модулей). При этом под *автоматизированным рабочим комплексом дисциплины* мы понимаем систему, ориентированную на

использование ее обучающимися в процессе самостоятельной работы, в которую интегрируется совокупность дидактических средств и методических материалов в изучаемой предметной области.

Неотъемлемым компонентом АРКД являются информационные ресурсы, инструментарий для библиографирования, средства измерения, оценки и контроля знаний, умений, навыков и уровень владений ими.

Проектирование, построение и реализация АРКД осуществляются в соответствии с обширным комплексом требований Федеральных государственных стандартов высшего образования и рекомендаций методического и технологического характера.

Очевидно, что та часть учебного процесса, которая реализуется в новых условиях, т.е. в электронной информационно-образовательной среде с помощью АРКД, значительно отличается от обычного учебного процесса. На наш взгляд, наиболее важным становится в этот период развитие умения самостоятельно приобретать знания и применять их в соответствии с собственными целями и потребностями, решать актуальные в данный момент обучения проблемы. Автоматизированный рабочий комплекс дисциплины позволяет планировать процесс обучения; осуществлять совместную деятельность как преподавателя и студента, так и студентов друг с другом; организовывать самостоятельную работу студентов и направлять ее в соответствии с содержанием образования по дисциплине, личностным опытом каждого студента, его познавательными интересами и потребностями. В ходе такой организации учебного процесса у студентов формируются познавательный, ценностно-ориентационный, практический и коммуникативный способы деятельности.

Анализ существующих в современной педагогической науке подходов позволяет обосновать методику отбора и структурирования содержания учебного материала при проектировании и конструировании АРКД. Для ее реализации необходимо решить ряд прикладных задач. Во-первых, следует оценить объем содержания учебной дисциплины с учетом целей подготовки будущих медиков. Во-вторых, убедиться в достаточности полученных учебных элементов для достижения целей подготовки (оценить возможность формирования у обучающихся требуемых знаний, умений, способностей, выраженных в форме общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций). В-третьих, распределить учебный материал на соответствующие разделы (модули), темы, элементы. В-четвертых, выявить систему смысловых связей между элементами содержания учебной дисциплины (раздел, модуль, тема), расположить учебный материал в той последовательности, которая вытекает из этой системы связей и с этой целью провести его структурирование. В-пятых, задать для каждого учебного элемента требуемый уровень его усвоения. В-шестых, подготовить банк контрольно-измерительных тестовых заданий по всем учебным элементам, включенным в логическую структуру учебной дисциплины. И, наконец, на завершающем этапе

конструирования АРКД необходимо отобранное содержание представить в материализованной форме программного продукта.

В ходе таких этапов, как проектирование и использование автоматизированного рабочего комплекса дисциплины, следует учитывать важные дидактические принципы, которые, будучи положенными в основу АРКД, позволят эффективно организовать самостоятельную работу студентов при изучении дисциплин (модулей) с помощью дистанционного обучения. Мы выделили принципы научности, системности, активности и самостоятельности, индивидуализации, кооперации.

Названные дидактические принципы, положенные в основу автоматизированного рабочего комплекса дисциплины, придают ему характерные черты, отличающие АРКД от других дидактических комплексов по освоению учебного материала различных дисциплин. Такими характерными чертами являются:

- открытость (поскольку студенты работают с АРКД дистанционно в ходе своей самостоятельной работы, то в данных условиях целесообразно отказаться от традиционного взаимодействия «преподаватель-студент»; студенты выступают полноправными участниками процесса обучения, наделенными правами свободного выражения мыслей, критики работ своих одноклассников и т.п.);

- демократичность (самостоятельная работа и образовательная деятельность студентов при работе с АРКД основана на равноправии ролей участников образовательного процесса, признании студента, свободе выбора: материала, который следует усвоить; способов усвоения материала; участников курса, с которыми осуществляется взаимодействие и т.п.);

- альтернативность (автоматизированный рабочий комплекс дисциплины должен быть устроен таким образом, что предлагает каждому студенту как минимум два способа деятельности по усвоению материала и содержание дисциплины, реализованное в нескольких видах);

- рефлексивность (каждый студент в ходе работы с АРКД должен осознать цели своей самостоятельной работы, содержание и способы деятельности).

ФГОС ВО отводит центральное место в структуре профессиональной компетентности готовности применять полученные знания в профессиональной деятельности, структурируя, в свою очередь, эту готовность в виде четко определяемой совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Общекультурные компетенции напрямую связаны с умением применять знания в профессиональной деятельности, а общепрофессиональные и профессиональные компетенции – опосредовано, через готовность выпускника осуществлять предусмотренные виды профессиональной деятельности, применяя знания, умения и навыки; при этом происходит частичное переплетение общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Проведем анализ взаимодействия между основными компонентами электронной информационно-образовательной среды. Интерактивное взаимодействие между обучающимся и обучаемым в данной структуре носит сложный, содержательный характер и осуществляется как посредством данной среды, так и при личном контакте. Степень руководства преподавателя зависит от подготовленности студента к самостоятельной работе, что легко реализуется посредством информационно-образовательной среды. За обучающимся сохраняется свобода выбора и возможность управления самостоятельной работой. Он может обратиться за консультацией к преподавателю, либо воспользоваться образовательным контентом. Взаимодействие обучающегося с образовательным контентом осуществляется в диалоговом или интерактивном режиме, позволяет реализовать индивидуализацию и дифференциацию обучения. Изменяется деятельность студента. Обучающийся может оперировать большим количеством разнообразной информации, интегрировать её, имеет возможность автоматизировать её обработку, моделировать процессы, быть самостоятельным в учебных действиях. В режиме контроля и самоконтроля происходит своевременная коррекция обучения. Оперативная обратная связь со стороны образовательного контента позволяет организовать результативную самостоятельную работу.

Реализация самостоятельной работы студентов медицинских специальностей вузов будет эффективнее, если осуществить весь комплекс педагогических условий, таких как формирование у обучающихся положительной мотивации к самостоятельной работе в процессе изучения дисциплин (модулей); своевременное оперативное наполнение электронной информационно-образовательной среды учебным контентом; установление междисциплинарных связей дисциплины.

Резюмируя сказанное выше, приходим к выводу о том, что самостоятельная работа студентов медицинских специальностей вузов в информационно-образовательной среде представляет собой целенаправленный процесс взаимодействия преподавателя и обучающихся, в ходе которого преподаватель, используя различные ИКТ, реализует индивидуальный образовательный маршрут студента в соответствии с формируемыми компетенциями будущих медицинских работников.

Организация самостоятельной работы студентов медицинских специальностей в электронной информационно-образовательной среде имеет значительные преимущества. Такие как:

- экономия времени студента при выполнении самостоятельных заданий и преподавателя при их проверке, отличающейся удобством и быстротой;

- возможность работы с широким информационным полем учебного материала, с полезными гиперссылками на дополнительный учебный материал;

- эффективное формирование учебных материалов для самостоятельной подготовки;

- большой объем материала по сравнению с обыч-

ной формой организации самостоятельной работы;
– отслеживание динамики учебного и личностно-
го развития студентов.

Таким образом, электронная информационно-

образовательная среда отражает перспективы органи-
зация самостоятельной работы студентов медицинских
специальностей вузов.

Библиографический список

1. *Гарунов М. Г.* Самостоятельная работа студентов. М., 1998.
2. *Пидкасистый П. И.* Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
3. *Тимофеев А. А., Витковская С. В., Максимча С. В.* Самостоятельная работа студентов или врачей // Современная стоматология. №1. 2009.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 31.05.01 Лечебное дело, утвержденный 09 февраля 2016 г. № 95.

References

1. *Gorunov M. G.* Students' independent work. M., 1998.
 2. *Pidkasytyi P. I.* Psycho-pedagogical handbook for teachers of high school. M., 1999.
 3. *Timofeev A. A., Vitkovskaya S. V., Maksimcha S. V.* Independent work of students or doctors // Modern dentistry. No. 1. 2009.
 4. Federal state educational standard in the specialty 31.05.01 General medicine, approved in February 09, 2016. No. 95.
-
-

СМАГИНА Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романской филологии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева.
E-mail: smagina.tat@mail.ru

SMAGINA T.I.

Candidate of pedagogical science, assistant professor, Department of Roman Philology, Orel State University
E-mail: smagina.tat@mail.ru

ОТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ К РАЗВИВАЮЩЕМУ ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FROM THE DECISION OF EARLY TEACHING TO DEVELOPMENTAL TEACHING OF JUNIOR PUPILS

Рассматривается вопрос о целесообразности дополнения в содержательный компонент готовности бакалавра педагогического образования по направлению подготовки «иностраный язык» такого элемента как знание развития раннего обучения иностранным языкам в России в историографическом аспекте.

Ключевые слова: подготовка бакалавров педагогического образования, содержание образования, раннее обучение иностранным языкам в России, младший школьник.

The article considers the question of expediency of the addition to the substantial component of readiness of a bachelor of pedagogical education in the direction of training “Foreign Language” such element as knowledge of the development of early teaching to foreign languages in Russia in a historiographic aspect.

Keywords: training of a bachelor of pedagogical education, substance of education, early teaching to foreign languages in Russia, a junior pupil.

В контексте проблемы формирования готовности студентов-бакалавров к обучению младших школьников иностранному языку появилась необходимость внесения изменений в содержание профессионального педагогического образования и его развития в сложившейся конкретной исторической ситуации.

«ФГОС НОО второго поколения признает самоценность обучения в начальной школе как фундамента всего последующего образования. ФГОС ВПО третьего поколения предъявляют требования к подготовке компетентных педагогических кадров, способных и готовых к работе в изменяющихся условиях, готовых реализовывать принципиально новые профессиональные задачи; способных творчески организовывать образовательный процесс» [8, с. 108], направлять учащихся, по выражению Д.И. Фельдштейна, «на изменения, в том числе изменения отношений к себе, к другим людям и в целом отношений к миру, к жизни, отношений к получению знаний» [10, с.19].

«Новое видение мира и значения образования в нем, понимание личной ответственности за его судьбу постепенно начинает восприниматься будущим специалистом как неперемное условие выживания человечества и каждого индивидуума. Для этого необходима устремленность к новым целям и ценностям, способным придать осмысленность человеческой жизни» [11, с. 91].

Формирование устремленности к новым целям и ценностям, осмысленности будущим учителем французского языка собственной педагогической деятельности в современной системе начального общего образова-

ния требуют, по нашему мнению, внесения в содержание профессионального педагогического образования такого элемента как знание истории развития раннего обучения иностранным языкам не только в России, но и во Франции. В данной статье сделана попытка представить краткий историографический обзор развития раннего обучения иностранным языкам в России начиная с XVIII – XIX веков.

История развития раннего обучения во всей истории развития методики обучения иностранным языкам в нашей стране занимает, на первый взгляд, незначительное место. Однако, даже в трудные периоды в истории прошлого России, во время спадов и подъемов в практическом обучении иностранным языкам, проблема раннего обучения всегда занимала умы отечественных педагогов и методистов. В психолого-педагогической и методической литературе на протяжении многих лет велась дискуссия о достоинствах и недостатках обучения иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Именно благодаря этому в настоящее время, когда демократизация нашего общества, структурные изменения в экономике, зарождение новых социальных отношений изменили сложившееся представление о мире и человеке, о системе ценностных ориентаций, когда поставлен вопрос о коренной перестройке всей системы образования, отечественная методическая наука обладает богатым арсеналом знаний для разработки рациональной методики раннего обучения.

Не оставляет сомнения тот факт, что научные до-

стижения в обучении иностранным языкам, социально-политические условия в разные исторические периоды нашей страны накладывали отпечаток на формирование теоретических основ раннего обучения и на его практическое применение.

Живые иностранные языки (немецкий – в XVIII в., французский – в XIX в.) были языками общения в дворянской среде. Именно этот период характеризуется тем, что в дворянских семьях были сделаны первые попытки обучения детей трех лет иностранному языку, а иногда и одновременно двум-трем языкам.

Учителя французского, приезжавшие из Франции (как правило, это были женщины), становились гувернантками в семьях. Они занимались воспитанием ребенка. Таким образом, обучение французскому языку проходило в естественном погружении в языковую среду, благодаря чему создавались условия к общению в коммуникативных целях. В современной методике интенсивные методы обучения иностранным языкам на коммуникативной основе получили название метода гувернантки.

Русская классическая педагогика XIX века обращала большое внимание на место и значение иностранных языков в воспитании. Основным вопросом дискуссий стал вопрос о наиболее приемлемом возрасте для раннего обучения иностранным языкам. Многие педагоги уже тогда правильно отмечали, что изучение иностранного языка можно начинать только тогда, когда ребенок научится мыслить и говорить на родном языке.

К.Д. Ушинский считал, что при изучении иностранного языка должно продолжаться изучение родного языка. Изучение иностранного, по его мнению, не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти [9].

Уровень языковой культуры в России в XIX веке был чрезвычайно высок, однако обучение иностранным языкам в учебных заведениях страны детей младшего возраста не было предусмотрено.

В 30-е годы XX века органы народного образования делают первую попытку обучения детей иностранному языку в раннем школьном возрасте. Согласно А.А. Миролюбову, коллегия Наркомпроса РСФСР предложила в 1931 году разработать программы по иностранным языкам с третьего года пребывания детей в начальной школе, которые должны были бы предусмотреть систематическое обучение немецкому или английскому языку» [5]. О французском языке пока еще не шла речь. Его изучали с 5-го класса.

Однако в тот период не было реальной возможности претворения в жизнь идеи раннего обучения. Катастрофическое положение с квалифицированными кадрами и необходимыми учебниками заставило вскоре Наркомпрос РСФСР отказаться от принятого решения. В 30-е и последующие годы в России происходит резкий разрыв между уровнем достижений методической науки, которая делает значительные шаги вперед, и незначительной эффективностью обучения в школах.

К началу 40-х годов в советском обществе вновь поднимается вопрос об улучшении обучения иностранным языкам. Впервые предлагается значительно расширить изучение английского и французского языков, т. к. до этого в подавляющем большинстве школ преподавался немецкий язык.

В 1940-41 учебном году было введено в пятидесяти школах Москвы, Ленинграда и других крупных городов обучение иностранным языкам в 3-4-х классах. Это мероприятие рассматривалось как эксперимент с тем, чтобы в дальнейшем начать обучение иностранным языкам в начальной школе [3].

Однако дальнейшее развитие экспериментального обучения иностранным языкам было прервано войной.

В 1943-1944 учебном году было восстановлено преподавание иностранных языков в 3-4-х классах, хотя и в меньшем числе школ, чем в 1940 году.

В 1944 году Л.В. Щерба предложил организацию специальных школ, которые давали бы своим выпускникам свободное владение изучаемым языком применительно ко всем видам речевой деятельности. Он предполагал, например, создание специальных средних школ, где иностранный язык должен начинаться со второго класса обучения при максимальном количестве часов и по специально разработанной методике. Эта идея была поддержана рядом методистов и преподавателей. Таким образом, впервые был поставлен вопрос о двух уровнях – среднем и высоком – в овладении иностранным языком учащихся средних школ. В 1947 году для подготовки лиц, свободно владеющих языком, было предусмотрено открытие трех школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке (две в Москве и одна в Ленинграде). Открытие всего лишь трех особых школ было, по-видимому, обусловлено тем, что в тот период началась холодная война, опустился «железный занавес».

Экспериментальное раннее обучение иностранным языкам было закончено в 1953 году, однако введение обязательного раннего обучения языкам было нереальным в 50-е годы, так как из 48 тысяч учителей в РСФСР только 18 тысяч имели специальное образование. Анеспециалисты могли загубить обучение иностранным языкам в начальной школе, где важнейшую роль играет устная речь [4].

На протяжении всех 50-х годов не переставал обсуждаться вопрос о перспективности введения обязательного преподавания иностранного языка в начальной школе. Был создан проект программ для 3-10-х классов, вышедший в 1951 году. Стоит обратить внимание на тот факт, что языковой материал в проекте программ был отобран и распределен в соответствии с задачами обучения чтению. Детально был разработан раздел о правилах чтения и произношения. Предусматривалось и развитие устной речи. Перспективным в это время считалось начинать изучение иностранных языков в 3-м классе, именно поэтому в нескольких начальных школах проводилась опытно-экспериментальная работа в 3-4-х классах. На основе результатов эксперименталь-

ной работы несколькими методистами (И.В. Карпов и др. 1950 г.) была совместно написана «Методика обучения иностранным языкам в начальной школе». В этой книге методика начального обучения была раскрыта в свете дидактических принципов сознательности, активности и др. Впервые было разъяснено значение каждого принципа применительно к предмету «иностранному языку».

В это же время делается попытка написания учебников для 3-4 классов. Поскольку основной задачей обучения французскому языку на начальном этапе считалось развитие первоначальных умений и навыков чтения, в созданных учебниках уделялось внимание, в основном, обучению чтению, технике чтения, правилам чтения. Такой подход в обучении таил в себе опасность отрыва обучения чтению от формирования других видов речевой деятельности и сведения всего обучения лишь к овладению рецептивной стороной письменной речи.

Отрицательный опыт работы по учебникам для раннего обучения заставляет методистов пересмотреть свои позиции и уже в 1956 году предлагается комплексный подход к овладению разными видами речевой деятельности вместо исключительного обучения произношению и технике чтения. В конце 50-х годов окончательно оформляется идея параллельного развития устной речи и чтения на всех этапах обучения.

В 60-70-е годы, несмотря на значительные научные достижения в области методики преподавания иностранных языков, раннее обучение в школах СССР не получает практического развития.

Огромные перемены, охватившие нашу страну в конце 80-х и в 90-х годах, не могли не повлиять на особенности обучения иностранным языкам. Благодаря большей открытости нашего общества, овладение иностранным языком становится действительно общественно и лично значимым.

В 1987-88 учебном году по решению коллегии Министерства просвещения РСФСР на четырех территориях Российской Федерации (Москва, Ленинград, Воронеж, Свердловск) был начат эксперимент по раннему обучению иностранным языкам детей четырехлетнего возраста (обучающихся в детском саду) и детей шестилетнего возраста (обучающихся в первом классе). При этом в Москве проводилось обучение четырем иностранным языкам – французскому, английскому, немецкому и испанскому; в Ленинграде и Свердловске трем – французскому, английскому и немецкому; в Воронеже одному – испанскому.

Уже в следующем 1988-89 учебном году право участвовать в эксперименте получили еще 18 территорий. Руководители эксперимента, сотрудники Института общего образования МО РСФСР, поставили цель – проверить гипотезу о том, что включение раннего обучения иностранным языкам в систему непрерывного образования способствует гармоническому развитию личности ребенка, развивает его общие и языковые способности, позволяет заложить более прочную основу для успешного изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе.

Наблюдения за ходом эксперимента, результаты медико-физиологических и психолого-педагогических исследований, анализ анкет учителей, тестирование детей, показали, что дети не устают от занятий иностранным языком; большинство ребят усваивают предлагаемый языковой материал, правильно реагируют на вопросы учителя, выполняют различные действия по его просьбе, рассказывают о себе, о своих игрушках, сказочных героях.

Если определять методический подход как единство руководящих идей, объединенных единой концепцией обучения, как методическую основу построения и реализации системы обучения, то можно утверждать, что методические подходы, заложенные в учебно-методических материалах, соответствовали возрастным особенностям детей, вызывали их активность и интерес. И учителя и родители отмечали не только образовательную и развивающую ценность раннего обучения, но и его действенную воспитательную направленность. В таких формах работы как игра, создание сказочных ситуаций развивалась эмоциональная сфера ребенка, усваивались элементы этикета, культуры общения.

Новая система обучения дала учителю возможность приобщаться к современным образцам психолого-педагогической оптимизации учебного процесса, что способствовало повышению профессионального мастерства как специалистов со знанием иностранного языка, так учителя начальной школы. Учителя-экспериментаторы освоили разнообразные формы уроков: сюжетно-композиционное построение, использование игровых и сказочных ситуаций, сюжетно-ролевых игр, дидактических материалов.

По итогам обучения иностранным языкам в первом и втором полугодиях каждого учебного года в течение четырех лет, начиная с 1987 учебного года, проводились контрольные срезы по всем видам речевой деятельности в начальных классах экспериментальных школ.

Контрольные работы были соотнесены между собой по всем основным параметрам в соответствии с требованиями экспериментальной программы и включали в себя срезные задания по аудированию, говорению (монологическая и диалогическая речь) и чтению, а также методические указания по их проведению и подсчету результатов. Предусматривались, в частности, такие задания, которые исключали возможность оперирования учащимися заученными ответами, предлагались также варианты различных заданий с учетом уровня их трудностей для отдельных категорий школьников [2].

Объективный анализ экспериментального обучения показал, что учащиеся в целом успешно овладевают практическими навыками и умениями иноязычной речи.

Экспериментально было подтверждено, что младший школьный возраст по своим психологическим характеристикам наиболее благоприятен для овладения иностранным языком, что раннее обучение имеет огромный развивающий потенциал.

С 1992-93 учебного года начинают публиковаться

новые УМК по раннему обучению иностранным языкам, в том числе по французскому языку. В этих УМК отражены современные направления в методике обучения предмету, язык представлен и как средство коммуникации и как средство познания культуры изучаемого языка.

В 1994 г. вышла первая программа обучения иностранным языкам для 1-4 классов. В программе указывается на уникальные возможности иностранного языка как учебного предмета в реализации стратегической направленности начальной школы на развитие личности ученика. Акцентируется внимание на том, что изучение данного предмета способствует формированию правильного понимания языка как общественного явления, развитию интеллектуальных, речевых и эмоциональных способностей, личностных качеств младших школьников. Приобщение детей к иной культуре посредством иностранного языка способствует осознанию ими себя как личности, принадлежащей к определенной социокультурной общности людей, с одной стороны, а с другой – воспитывает уважение и терпимость к другому образу жизни.

Цели представлены в виде задач обучения по каждому из видов речевой деятельности (говорению, чтению, аудированию, письму) с последующим выходом в конкретные коммуникативные умения.

Министерство образования РФ в своих нормативных документах и постановлениях рекомендовало обучение иностранным языкам в детских садах (дети 4-5-ти лет), а также начальной школе (дети 6-ти лет).

Во многих регионах России достаточно широко было введено раннее обучение иностранным языкам, в том числе и французскому языку. Однако этот процесс осуществлялся постепенно по решению администрации, педагогического коллектива школы и по согласованию с органами народного образования при следующих условиях:

– школы укомплектованы квалифицированными учительскими кадрами, прошедшими специальную подготовку по детской психологии, педагогике, методике обучения детей раннего возраста;

– школы имеют необходимую материально-техническую и методическую обеспеченность учебного процесса.

В начальных классах общеобразовательных школ на изучение иностранного языка предусматривалось два часа в неделю в пределах учебной сетки часов. Возможны были разные варианты начала обучения: с первого класса, со второго класса, со второго полугодия первого класса. Педагогическим коллективам было предоставлено право вносить изменения в распределение часов по отдельным предметам с учетом особенностей работы каждой школы.

Когда дети, изучавшие иностранный язык в начальном звене, переходили в основную школу, возникала проблема распределения учащихся по группам с учетом уровня их обученности, что требовало осуществления дифференцированного подхода к обучению, чтобы до-

бываться хороших результатов на средней ступени.

В отечественной методике того времени разработан ряд положений, в соответствии с которыми организуется обучение иностранным языкам детей младшего школьного возраста, имеющее основной целью – развивать у ребенка способности к общению на иностранном языке на межкультурном уровне. Приведем основные из этих положений:

1. Обучение иностранному языку направлено на развитие способностей детей к общению;

2. Язык усваивается детьми как средство общения;

3. учащиеся должны видеть результаты практического применения изучаемого языка;

4. Дети изучают иностранный язык не только как средство общения, но и как средство приобщения к другой культуре;

5. Дети овладевают языком осознанно, а не на основе имитации;

6. При обучении иностранному языку учитывается родной язык учащихся;

7. В обучении младших школьников иностранному языку присутствуют дифференцированный и интегрированный подходы;

8. При обучении иностранному языку осуществляется индивидуальный подход в условиях коллективных форм обучения;

9. При обучении младших школьников иностранному языку широко используются различные средства наглядности [1].

На сегодняшний день изучение иностранного языка в начальной школе стало обязательным со второго класса, что закреплено в государственных нормативных документах. Известно, что ФГОС НОО ставит главной целью развитие личности учащегося на основе формирования в правильно организованной учебной деятельности его умения учиться. Основным требованием и результатом обучения становится сформированность компетенций выпускника начальной школы.

В связи с этим на основе требований стандартов начального общего образования и ФГОС ВО нами систематизирован ряд положений, в соответствии с которыми в вузе должна осуществляться подготовка бакалавров педагогического образования, способных и готовых к обучению иностранным языкам детей младшего школьного возраста. Некоторые из приведенных далее положений уже были отражены нами в других работах [7, с.102; 6, с. 252], однако, в контексте настоящей статьи появилась необходимость в дополнении данного перечня. Это объясняется тем, что, по нашему мнению, приведенные в статье положения организации обучения иностранным языкам детей младшего школьного возраста, имеющего основной целью – развитие у ребенка способности к общению на иностранном языке на межкультурном уровне, требуют некоторого дополнения в связи с изменившейся за последние годы образовательной парадигмой.

Так, например, в основе ФГОС НОО лежит системно-деятельностный подход, концептуально ба-

зирующийся на обеспечении соответствия учебной деятельности обучающихся их возрасту и индивидуальным особенностям. Следовательно, речь идет о развивающем обучении, построенном на концепции учебной деятельности. В связи с этим развивать у ребенка способности к общению на иностранном языке целесообразно на основе деятельностного подхода, что, безусловно, не отменяет дифференцированный и интегрированный подходы.

Обеспечить развивающий характер обучения может, по нашему мнению, учитель иностранного языка, у которого сформирована готовность (компетенции):

- строить учебную деятельность младших школьников на уроке иностранного языка на основе деятельностного подхода;
- формировать и развивать субъектную позицию ученика в учебно-познавательной деятельности;
- рассматривать обучение иностранному языку как активный процесс познания, в котором усвоение знаний, умений и способов деятельности формируются в процессе собственной активной, творческой деятельности ученика;
- применять формы, методы, приемы обучения, которые обеспечивают и развивают активную умственную и практическую деятельность учащихся, способствуют их переходу от деятельности исполнительской к деятельности поисковой, творческой; формируют способность детей к общению на иностранном языке;

способствуют овладению детьми иностранным языком осознанно, а не на основе имитации;

- рационально использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности школьника; создавать условия для изучения иностранного языка как средства приобщения к другой культуре;
- создавать на основе диалога в совместной деятельности учителя и учащихся, а также самих учащихся атмосферу сотрудничества, сотворчества, активности, инициативности, самостоятельности;
- обучение иностранному языку строить на основе коллективно-распределенной деятельности учащихся с учетом индивидуального подхода;
- владеть способами психолого-педагогической поддержки и сопровождения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что внесение в содержание профессионального педагогического образования такого элемента, как знание истории развития раннего обучения иностранным языкам в России является целесообразным. Дополнительные знания могут изменить у будущего учителя качество видения им современного мира и понимания значения образования в нем, а также способствовать формированию личной ответственности за собственную педагогическую деятельность в современной системе начального общего образования.

Библиографический список

1. Гальскова Н., Никитенко З. Организация учебного процесса по иностранным языкам в начальной школе // ИЯШ. 1994. № 1. С. 8–16.
2. Гальскова Н.Д. Об итогах второго года экспериментального обучения иностранным языкам в начальной школе // ИЯШ. 1990. № 1. С. 3–7.
3. Миролюбов А.А. Вопросы советской методики обучения иностранным языкам в 40-е годы // ИЯШ. 1991. № 5. С. 30–37.
4. Миролюбов А.А. Проблемы методики обучения иностранным языкам во второй половине 50-х годов // ИЯШ. 1994. № 4. С. 26–29.
5. Миролюбов А.А. Проблемы советской методики обучения иностранным языкам в 30-е годы // ИЯШ. 1990. № 2. С. 30–39.
6. Образцов П.И., Смагина Т.И. Развивающее начальное обучение в контексте новых образовательных стандартов // Орел, Ученые записки ОГУ. Научный журнал. № 3 (66), 2015. С.249–253.
7. Смагина Т.И. Деятельностный подход как основа формирования готовности бакалавров педобразования к развивающему обучению младших школьников иностранному языку // Научные труды Всероссийской заочной научно-практической интернет-конференции «Совершенствование дополнительного профессионального образования в условиях перехода на федеральные государственные требования» / Под науч. ред. П.И. Образцова. Орел: Изд-во ОГУ, ООО «Горизонт», 2012. С. 101–105.
8. Смагина Т.И. К вопросу о формировании готовности бакалавра – будущего учителя к реализации функций развивающего начального обучения // Профессионально-личностное развитие преподавателя и студента: традиции, проблемы, перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. С. 108–113.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. 2. М: Госучпедиздат, 1939. 734 с.
10. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Проблемы современного образования. 2010. № 6. С. 10–20.
11. Ходусов А.Н. Концептуальные основы, методология организации и развития профессионального образования // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2008. №2. С.87–93.

References

1. Galskova N., Nikitenko Z. Organization of educational process to foreign languages in the primary school // FLS. 1994. № 1. Pp. 8 -16.
2. Galskova N. About the results of the second year of experimental teaching to foreign languages in the primary school // FLS. 1991. № 5. Pp.3-7.
3. Mirolyubov A.A. Problems of Soviet methods of teaching foreign languages in the 40-th. // FLS. 1991. № 5. Pp.30-37.
4. Mirolyubov A.A. Problems of methods of teaching foreign languages in the second part of the 50-th. // FLS. 1994. № 4. Pp.26-29.
5. Mirolyubov A.A. Problems of Soviet methods of teaching foreign languages in the 30-th. // FLS. 1990. № 2. Pp. 30-39.

6. *Obraztsov P.I., Smagina T.I.* Developmental initial training in the context of new educational standards // Orel, Scientific Notes of OSU. Scientific journal. № 3 (66), 2015. Pp. 249-253.

7. *Smagina T.I.* Activity approach as a basis for forming readiness of Bachelors of pedagogical education to developmental teaching of junior pupils to a foreign language // Proceedings of the All-Russian correspondence scientific and practical Internet conference "Improving the additional professional education in the transition to the federal government requirements" / Ed. by P.I. Obraztsov. – Orel: OSU, 2012. Pp. 101-105.

8. *Smagina T.I.* On the formation of readiness of a bachelor - the future teacher to implement the functions of developmental primary education // Professional-personal development of the teacher and the student: traditions, problems and prospects: Materials of the II All-Russian scientific-practical conference. Tambov: TRPO "Business Science-Society", 2014. Pp. 108–113.

9. *Ushinsky K.D.* Selected pedagogical works. Vol. 2, state Teaching Pedagogical Publishing, 1939. 734 p.

10. *Pheldstain D.I.* Correlation of theory and practice in the formation of psychopedagogical foundations of organization of modern education // Problems of modern education. 2010. № 6. Pp. 10-20.

11. *Hodusov A.N.* Conceptual bases, methodology of organization and development of professional training // Scientific Registers. BelSU Series "the Humanities". 2008. № 2. Pp. 87-93.

УДК 025.5:027.7]:004.77

UDC 025.5:027.7]:004.77

СТЕПИНА Н.А.

заместитель директора ИКЦ Библиотечного комплекса, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, аспирантка кафедры библиотечно-информационной деятельности Орловский государственный институт культуры
E-mail: natales2010@mail.ru

STEPINA N.A.

Deputy Director of the ICC Library complex Orel State University postgraduate student, Department of library and information activities Orel State Institute of culture
E-mail: natales2010@mail.ru

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КАЧЕСТВА СЕРВИСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВСКОЙ БИБЛИОТЕКИ (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И.С. ТУРГЕНЕВА)

ABOUT KEY ASPECTS OF STUDYING THE QUALITY OF SERVICE ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY LIBRARY (ON THE EXAMPLE OF OREL STATE UNIVERSITY NAMED AFTER I.S. TURGENEV)

В статье рассматриваются основные направления модернизации работы вузовской библиотеки в русле сервисной концепции обслуживания, оценка пользователей качества, полученных услуг, определение значимых для читателей сервисов.

Ключевые слова: клиентоориентированная направленность деятельности, ассортимент услуг, удовлетворенность пользователей.

The article considers the main directions of modernization of the work of University libraries in line with the service concept of service, user rating quality of services received, identifying the most important for readers' services.

Keywords: client-oriented focus, range of services, with user satisfaction.

Определяющим фактором эволюции библиотечного обслуживания следует признать поступательность процесса его развития, при котором появление современных форм практики, получившим распространение под трендом сервисной деятельности, соседствуют с привычными, адаптированными и признанными читателями формами организации внутренней деятельности.

Использование современной терминологии подчёркивает новое качество и непрерывное развитие сервисных видов информационного обслуживания. Новые термины и понятия привлекают внимание пользователей к новым формам библиотечной деятельности, указывают на её динамичность, подчёркивают значимость современной роли библиотек [3].

Тем самым транслируется динамичный, позитивный, постоянно развивающийся образ библиотекаря, преодолеваются отрицательные стереотипы и архаичные представления о его работе.

Сервисный подход диагностирует процесс обслуживание как деятельность по удовлетворению информационных, культурных, досуговых потребностей читателей путём предоставления им фирменных информационных услуг/продуктов как в стенах библиотеки, так с помощью виртуального доступа к заслуживающему доверия и качественному электронному и печатному контенту. Условно говоря, вузовская библиотека становится универсальным многофункциональным пространством и эволюционирует сразу в трех направлениях: традиционной библиотеки в обыденном понимании, но ис-

пользующей инновационные, популярные сервисы, ресурсы; открытой, безопасной, дружественной средой для межличностного общения, интеллектуального досуга; территорией, оборудованной офисными программами, средствами и рабочей деловой обстановкой для успешной работы [6,7].

Коллектив сотрудников на практике работы демонстрирует интенсивные темпы поступательного развития информационного производства и библиотечного сервиса. Новый уровень использования информационных и телекоммуникационных средств, технологий и всех видов коммуникативных, программных практик повышает эффективность мер, осуществляемых библиотекой для удовлетворения потребностей читателей. Разнообразный ассортимент услуг/продуктов проецирует использование новых инструментов в оценке результативности её деятельности, при котором качество работы определяется самим потребителем.

В профессиональном поле библиотековедения появляются оценочные термины, отражающие качество услуг, их социальную ценность: персонификация обслуживания, оперативность выполнения запроса, наличие обратной связи и доброжелательный диалог с читателем, отсутствие отказа в услуге, комфортность общения [2].

Не менее важной проблемой является тема интеграции библиотечного подразделения в информационную среду университета, ключевой темой стоит обеспечение надлежащего качества оказываемых услуг.

Превалирующим предметом обсуждения звучит

управление и контроль, за рациональным использованием имеющихся ресурсов, привлечение к обсуждению результативности деятельности вузовской библиотеки всех заинтересованных сторон [5]. Ключевыми участниками университетского сообщества являются обучающие, к ним и были обращены вопросы, диагностирующие качество полученных услуг.

Инструментом изучения удовлетворённости читателей/пользователей работой библиотеки явилось социологическое исследование, прошедшее в 2016 году в форме анкетирования, целью которого послужило изучение факторов, влияющих на степень удовлетворенности читателей качеством полученных услуг/продуктов.

Объектом исследования выступили обучающиеся с первого по четвёртый курс всех образовательных программ, всего 100 человек (100%). Исследование осуществлялось на базе Информационно-коммуникативный центр Библиотечного Комплекса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева (далее ИКЦ БК).

Главными задачами исследования явились: уточнение степени информированности читателей о ресурсах, сервисах, ассортименте, доступном для использования, их востребованности. Не менее важна оценка качества полученных услуг, тестирование мнений о сервисной деятельности, как рационального вектора перспективного развития; характеристика работы персонала; советы, предложения, касающиеся повышения качества процесса обслуживания.

Общепризнанным фактом, является утверждение, что в современных условиях вузовская библиотека ориентирована не на получение материальной прибыли, а ставит целью неукоснительное выполнение социальных гарантий пользователей по равноправному и свободному доступу к информации, достижение оптимального результата с наименьшими потерями времени, материальных вложений [1].

Пользователь позиционируется в настоящее время центральным звеном в библиотечной деятельности. В повседневной работе коллектив сотрудников акцентирован на содействие успешной социализации личности молодого специалиста, образованию, реализации творческого потенциала, формированию уверенных информационных компетенций, помогающих успешному карьерному и профессиональному росту.

При проектировании сервисного обслуживания разумно руководствоваться перспективными целями. Реальному и потенциальному пользователю/потребителю, по утверждению И.Б. Михновой, библиотечные услуги/продукция необходимы не сами по себе, а только в качестве эффекта для удовлетворения личностных потребностей, индивидуальных проблем, в обучении, досуге, карьере [8].

Привлечение в управление производственной деятельностью количественных показателей осуществляется с целью контроля, тогда для текущего планирования желательно ориентироваться на анализ имеющихся результатов, в том числе мнений пользователей о качестве

обслуживания в выбранном ключе сервисной концепции, на котором остановимся подробнее [9].

В качестве обязательных критериев эффективности её деятельности, рассмотрим профессиональные компетенции сотрудников, далее доступности и комфортности, предоставления имеющихся в ассортименте услуг/продуктов; информационные показатели.

По этой причине важно констатировать уровень профессиональной и психологической адаптации персонала к изменившимся требованиям читателей. В профессиональной деятельности в русле выбранной сервисной концепции пальма первенства принадлежит особой атмосфере учреждения культуры, диалоговым формам общения с читателями, уважительного отношения к пользователю. Следует подчеркнуть, что, ориентация на предоставление основных услуг на бесплатной основе, в свою очередь, и будет служить показателем эффективности, устойчивости перспективного развития.

Определяющим показателем качества предоставляемых услуг было признано обеспечение доступа к имеющимся информационным ресурсам, с показателями комфортности и доступности. Доминирующими, по их мнению, следует признать доступ к Интернет – 35%; полнотекстовым базам данных значимыми определили 31%; доступность фондов было отмечено у 27% респондентов. Возможность консультирования со специалистами по той или иной теме была востребована у 30%. Услуги по организации и проведению культурно – просветительских мероприятий значимы для 18% обучающихся, следовательно, у нас появилась своя аудитория для обсуждения значимых тем, вопросов с молодёжной аудиторией. Считаем данный факт признанием доверия и профессионализма сотрудников.

Авторитетным сервисом идентифицирован сайт Библиотечного комплекса (<http://library.oreluniver.ru>). Удовлетворённость его информационным содержанием, толковой системой навигации признал каждый второй из опрошенных. Затруднились с ответом – 26%. Процент не удовлетворённых, из числа анализируемой аудитории, составил 27%. В свою дальнейшую работу по продвижению значимого инструмента сервисной деятельности, сотрудники могут задействовать выявленный существенный резерв.

В новых Федеральных государственных образовательных стандартах поколения 3+ перед библиотечным подразделением стоит задача неукоснительного оснащения бесперебойного доступа к информационным ресурсам по дисциплинам, в рамках аккредитованных направлений подготовки специалистов, обеспечение всесторонней поддержки и содействия в деле наращивания информационной культуры пользователя.

Заслуженным авторитетом пользуется качественный контент таких агрегаторов как ЭБС «Лань», ЭБС «Рукопт», ЭБС IPRbooks, ЭБС «Консультант студента», ЭБС диссертаций РГБ. Подписка на электронной платформе e-Library повсеместно признана актуальным сервисом.

Качественному обслуживанию способствует целесообразное использование собственного интеллектуального потенциала, почти половина опрошенных (49%), находят соответствующий материал для самостоятельной работы в полнотекстовых базах данных: Электронная библиотека образовательных ресурсов (ЭБОР), Издания ОГУ имени И. С. Тургенева, Научные периодические издания ОГУ имени И. С. Тургенева.

Библиографическим базам данным, объединяющим электронный каталог «Liber-media», новые поступления, периодические издания, виртуальные книжные выставки - отдано третье место голосованием 17% респондентов.

Действительность такова, что наличие уверенных навыков работы с информацией обеспечивает успех в образовательной деятельности, оперативность в освоении технологии поиска, постижение секретов аналитической работы с информацией. Чем руководствуются пользователи при обращении к электронным ресурсам? Самостоятельно выстраивают стратегию информационного поиска – 15%; с помощью друзей и коллег осуществляют поиск 29%; к помощи и консультации библиотекаря обращаются 31%; к подсказкам на web-сайте склонны прибегать – 15% опрошенных. На занятиях по основам информационной культуры отрабатывают поисковые навыки 14%, ссылками и помощью преподавателя пользуются 13%.

Совершенно очевидно методика профессионального поиска информации, которой владеет библиограф, востребована большей частью респондентов, следовательно, сотрудникам библиотеки в самое ближайшее время предстоит большая работа по отработке практических навыков работы с электронными ресурсами, как с реальными, так и с виртуальными пользователями.

Читатель в свою очередь также должен обладать определенными информационными компетенциями, поэтому важно знать, как пользователи оценивают свой уровень информационной культуры? Итак, 2/3 исследуемой аудитории, склонны признать свой уровень как очень высоким и достаточно высоким, средним его констатируют 17%, планку низкого и очень низкого уровня поставили – 13%.

В списке объективных трудностей, делающих трудоемким использование информационных ресурсов, отмечены такие факты: отсутствие сводного электронного каталога вузовских библиотек и информационных учреждений Орловской области (каждый третий); низкая оперативность получения информации по запросу и неудовлетворительное развитие информационных технологий была отмечена у каждого пятого; языковой барьер в использовании зарубежных баз данных высказан 34%; молодежной аудитории.

Обратная связь с пользователями способствует появлению новых направлений и значимых сервисов в арсенале коллектива, так с точки зрения респондентов, следует активнее использовать возможности Интернета по направлениям блогосферы, рассылке анонсов тестовых доступов к ресурсам, готовящихся мероприятий,

практиковать участие молодежи в телеконференциях. Интернет-технологии в нашей профессиональной жизни позволили предложить пользователям широкий ассортимент услуг, их полный перечень представлен на сайте <http://library.oreluniver.ru>.

Положительным явлением в ответах респондентов следует признать утверждение о наличии личного контакта, консультирования по составлению поискового запроса, выбора траектории поиска информации в массивах документов, предоставления комфортных условий работы с документами, использования широкого ассортимента услуг/продуктов.

Также очевидно, что в ряде случаев читатель приходит в библиотеку с целью получить услуги повышенной комфортности за дополнительную плату. Их номенклатура регулируется, расширяется, но неизменной остается альтернатива их бесплатных заменителей. К числу популярных дополнительных сервисных услуг высокий рейтинг отмечен у сканирования, распечатке текста, брошюрования и переплёт (57%).

Группа вопросов об удовлетворённости качеством обслуживания, включал оценку комфортности обслуживания, ведь положительно настроенный, довольный пользователь вновь и вновь выберет для посещения библиотечное подразделение. В общем, условиями работы и услугами удовлетворены 79%; тогда как низкий уровень и очень низкий уровень обслуживания отметили 21% опрошенных.

Резюмируя результаты опроса, касающиеся благоприятных и безопасных условий работы, следует засвидетельствовать одобрение достойными условиями пребывания в помещениях библиотечного подразделения, положительными эмоциями общения.

Современные пользователи стали значительно требовательнее к обстановке, эстетике интерьера, оборудованию внутреннего пространства, рационального решения проблем снижения утомляемости, повышению трудоспособности, улучшения настроения и самочувствия, что позволяют им чувствовать значимость присутствия и уважительное отношение к посетителям.

Работа над достижением оптимального уровня делового партнерства и качества работы коллектива, в части интеграции и кооперации деятельности библиотеки в образовательный процесс региона, достаточно результативна для 54% респондентов (с очень высоким и достаточно высоким уровнем), по оценке 21% – зафиксирован средний уровень, вместе с тем низким и очень низким уровнем её склонны оценить – 17%.

Сервисный подход позволил пользователям выделить такие качества библиотечно-информационного обслуживания как дифференцированный подход к читателю, хороший уровень взаимопонимания библиотекаря и пользователя, внедрение новых информационных технологий; интеграция и координация деятельности библиотеки и вуза; гибкость в общении, культура диалога с читателем.

К факторам, негативно влияющим на эффективность процесса обслуживания причислены недостаточное фи-

нансирование библиотек, недооценка возможностей обслуживания; недооценка роли библиотек в процессе информатизации общества.

Самым позитивным достижением сервисной деятельности респонденты склонны признать демонстрацию лучших сторон библиотечного подразделения, профессионализм, нацеленность на результативность и успешность обслуживания, партнёрские формы работы, а ещё определение авторитетности, привлекательного

имиджа сотрудника библиотеки, комфортность атмосферы для каждого читателя.

Подводя итог сказанному, с полной уверенностью можно констатировать, что отвечая на угрозы и вызовы современной действительности, вузовская библиотека сохраняет позиции привлекательной коммуникативной площадки, центра творческой самореализации, интеллектуальной лаборатории для читателей.

Библиографический список

1. *Борисова О.О.* Реклама в библиотеке: учебно-практическое пособие. Москва: Либерей-Бибинформ, 2012. 216 с.
2. *Брежнева В.И.* От информационного обслуживания к информационному менеджменту / Брежнева В.И., Р.С. Гиляревский. // Научно-техническая информация. Сер.1. 2015. №5. С.7-9.
3. *Брежнева В. В.* Руководство для библиотечных управленцев // Библиография. 2011. № 6. С. 93-94.
4. *Булыгина Е. А.* Сервисная деятельность в вузовской библиотеке / Е.А. Булыгина. - Режим доступа: http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/1762/1/005_bulygina.pdf(дата обращения 18.04.2017.)
5. *Жабко Е. Д.* Интеграция контента, информационных технологий и экспертных знаний // Библиотечное дело. 2012. № 7. С. 7-10.
6. *Захарчук Т.В.* Профессиональные коммуникации : учеб. пособие / Т. В. Захарчук, А. А. Грузова. Санкт-Петербург: СПбГУКИ, 2014. 128 с.
7. *Клюев В.К.* Менеджмент ресурсного потенциала библиотеки: учебно-методическое пособие. Москва: Литера, 2011. 112 с.
8. *Михнова И.Б.* Интернет как источник независимых объективных оценок молодёжью деятельности библиотеки: методические рекомендации для публичных библиотек, работающих с молодёжью / И.Б. Михнова, М.П. Захаренко. – Режим доступа: http://vmo.rgub.ru/research/articles/internet_rating.php (дата обращения 21.04.2017).
9. *Опекунова Е.Н.* Параметры оценки деятельности вузовской библиотеки в контексте изменений её задач. // Библиосфера. 2017. №1. С. 38-45.

References

1. *Borisova O.O.* Advertising in the library: a practical guide. Moscow: Liberec-Bibinform, 2012. 216 p.
2. *Brezhneva V.I.* From information service to information management / Brezhneva VI, RS Gilyarevsky. // - Scientific and technical information. Ser.1. 2015. № 5. Pp.7-9.
3. *Brezhneva V.V.* A Handbook for Library Managers // Bibliography. 2011. No. 6. P. 93-94.
4. *Bulygina E.A.* Service activities in the university library / E.A. Bulygina. Access mode: http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/1762/1/005_bulygina.pdf (circulation date is April 18, 2017.)
5. *Zhabko E.D.* Integration of content, information technologies and expertise // Librarianship. 2012. No. 7. Pp. 7-10.
6. *Zakharchuk T.V.* Professional Communications: Textbook. Manual / TV Zakharchuk, AA Gruzova. St. Petersburg: SPbGUKI, 2014. 128 p.
7. *Klyuev V.K.* Management of the resource potential of the library: an educational-methodical manual / V.K. Klyuyev. - Moscow: Literature, 2011. 112 p.
8. *Mikhnova I.B.* Internet as a source of independent, objective assessments of the library's youth activities: methodological recommendations for public libraries working with young people / I.B. Mikhnova, M.P. Zakharenko. - Access mode: http://vmo.rgub.ru/research/articles/internet_rating.php (circulation date is April 21, 2017).
9. *Opekunova E.N.* Parameters of the evaluation of the activity of the university library in the context of the change of its tasks. Bibliosfera. 2017. №1. Pp. 38-45.

УДК 577.121:616-006.4

UDC 577.121:616-006.4

ТАКАНАЕВ А.А.

доктор биологических наук, профессор, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

ЯРОВАТАЯ М.А.

кандидат биологических наук, доцент, кафедра общей, биологической, фармацевтической химии и фармакогнозии, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: maya0330@mail.ru

TAKANAЕV A.A.

Doctor of biological sciences, Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University

YAROVATAYA M.A.

Candidate of biological sciences, Associate Professor, Department of General, Biological, Farmaceutical Chemistry and Farmacognosy, Orel State University
E-mail: maya0330@mail.ru

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ БИОХИМИИ
ВЫСОКОМОЛЕКУЛЯРНЫХ СОЕДИНЕНИЙ В ВУЗАХ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ
(НА ПРИМЕРАХ БИОТРАНСФОРМАЦИИ ПОЛИМЕРНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ НЕКОТОРЫХ ГЕТЕРОЦИКЛОВ)**

IMPROVING THE PROCESS OF TEACHING BIOCHEMISTRY OF HIGH MOLECULAR-WEIGHT COMPOUNDS AT MEDICAL INSTITUTE AND UNIVERSITIES (USING THE EXAMPLE OF BIOTRANSFORMATION FOR SOME HETEROCYCLES POLYMERIC DERIVATIVES)

Материал данной статьи является составной частью элективного курса «Композитные материалы в медицине». В ней представлены данные о специфической комплементарности положительно заряженных полиэлектролитных комплексов (на базе низкомолекулярных БАВ) с некоторыми биомакромолекулами.

Ключевые слова: положительно заряженные полиэлектролиты, гемостатическая активность, алкалоиды, композитные материалы в медицине, биополимеры, биотрансформация.

The information presented in this article is a part of the elective course «Composite materials in medicine». It contains the data related to specific complementarity of positively charged polyelectrolyte complexes composed on the basis of low molecular-weight biologically active substances to some biological macromolecules.

Keywords: positively charged polyelectrolytes, hemostatic activity, alkaloids, composite materials in medicine, biopolymers, biotransformation.

Как показано в предыдущей работе [6], полимеризация аминокислотных эфиров обычно сопровождается уменьшением токсичности и усилением терапевтической активности.

Среди полученных соединений интерес вызывает водорастворимые полимерные производные алкалоида лупинина: полиакрилоил лупинин, обладающий гемостатической активностью, и бромэтиллатполиметакрилоиллупинина, проявляющий высокой антигепариновую активность.

Было установлено, что под действием полиакрилоил лупинина длительность кровотечения у крыс при внутрибрюшном введении 10 мг\кг сокращается на 80%. Наибольшую гемостатическую активность проявляет препарат полиметакрилоил лупинин с молекулярной массой 12000, в то время, как ни сам лупинин, ни низкомолекулярные аналоги полимеразной активностью не обладали [5].

Фармакологические испытания полиметакрилоил лупинина в виде четвертичных аммонийных солей показали, что молекулярная масса, определяемая длиной

цепи линейного полимера, коррелирует с антигепариновой активностью. Самой низкой антигепариновой активностью обладает полимер с молекулярной массой 6800, а самой высокой – с молекулярной массой 20000.

Можно предположить, что острая токсичность и многие побочные эффекты природных и синтетических антагонистов гепарина определяются их взаимодействием на популяцию тучных клеток. Мономер, по-видимому, вызывает более интенсивный гранулолизис, внутриклеточное растворение гранул лейкоцитов, чем олигомеры. Отсутствие увеличения деградации при введении четвертичных аммониевых солей олигомеров дает этим соединениям некоторое преимущество перед известными антагонистами гепарина – протамин сульфатом 2,5-иононом, так как именно выраженное дегранулирующее действие последних объясняет ряд их побочных эффектов.

Анализ воздействия на лейкоциты препаратов с различной молекулярной массой обнаружил, что полимеризация до 5 функциональных звеньев мономера в макромолекуле поликатиона приводит к усилению реак-

ции тучных клеток на введение олигомера, которая удерживается до степени полимеризации 25. Дальнейшее увеличение количество звеньев мономера в молекуле сопровождается некоторым увеличением острой токсичности. Механизм этого явления пока неясен, однако, можно предложить, что соединения с большей молекулярной массой не только активно взаимодействуют эндогенным гепарином, но и образуют более прочные комплексы с белками крови, что препятствует быстрому проявлению их токсического эффекта [4].

При исследовании распределения и скорости выведения радиоактивных аналогов, четвертичных аммониевых солей было показано, что с увеличением молекулярной массы и числа положительных зарядов в макромолекуле скорость выведения уменьшается в течение всего времени выведения. При введении олигомера с молекулярной массой 1100 с экскрементами выводиться 50% от введенной дозы, а при увеличении молярной массы до 5000 элиминация снижается до 80%. Введение этих олигомеров на фоне экзогенного гепарина приводило к существенному уменьшению выведения метки до 37% и 4 % соответственно.

Вероятно, уменьшение скорости выведения олигомеров на фоне предварительного введения гепарина можно связать с образованием неактивных в физиологических средах полиэлектролитных комплексов. Возможно, именно этим и объясняется наблюдаемое снижение острой токсичности при введении олигомеров гепаринизированным животным. В тоже время, нейтральный полиэлектролитный комплекс, в принципе, должен был бы выводиться из организма быстрее, так как нейтрализация заряда ведет к снижению взаимодействия с различными биополимерами и тканями. По-видимому, снижение элиминации объясняется захватом омерастворимых полиэлектролитных частиц системами РЭС печени, откуда они постепенно выводятся.

Одно из рациональных объяснений физиологической активности, проявляемой синтетическими полиэлектролитами, основано на представлении об их способности кооперативно взаимодействовать с противоположно заряженными биополимерами (нуклеиновыми кислотами, белками, гепарином и др.), а также клеточными мембранами.

Антагонизм по отношению к гепарину придает природным и синтетическим поликатионам важные фармакологические свойства, а именно, восстановление свертываемости крови после гепаринотерапии. Взаимодействие в растворах между электростатически комплементарными полиэлектролитами, характеризующимися высокой плотностью заряда, приводит к образованию полиэлектролитного комплекса, обычно выделяющего из раствора в виде сравнительно мало сольватированных осадков. Соотношение между противоположно заряженными группами составляет 1:1. Такие комплексы называются стехиометричными. Они не растворимы ни в одном из известных растворителей, способны ограниченно набухать в воде, и по некоторым свойствам напоминают сшитые гидрогели.

При добавлении поликатионов к смеси растворимых комплексов гепарина с белками происходит конкурентная реакция замещение белков полиамином с образованием нерастворимого полиэлектролитного комплекса. Поэтому нейтрализацию гепарина антигепаринами следует рассматривать как результат кооперативного взаимодействия нестехиометричного полиэлектролитного комплекса с гепарином в качестве модельной системы был получен комплекс поли-4-винил-N-этилпиридиний бромида с натриевой солью полиметаакриловой кислоты. При титровании этого комплекса гепарином происходило эквимоллярное высвобождение антигепаринового препарата с образованием нового стехиометричного физиологически неактивного полиэлектролитного комплекса. Совпадение нейтрализующих соотношений в крови и физиологическом растворе позволяет утверждать, что на образование комплекса не оказывает заметного влияния белковые и клеточные элементы крови, то есть они не являются конкурентными в реакции связывания поликатиона с гепарином.

Изучение взаимодействия нестехиометричного полиэлектролитного комплекса с белками сыворотки крови, в частности, с альбумином, γ -глобулином, показало, что ни тот, ни другой белок не образует комплексов с нестехиометричными продуктами реакции и не конкурирует с линейными противоположно заряженными полиэлектролитами, имеющими высокую плотность заряда.

Исследование физиологической активности и некоторых аспектов биотрансформации полиалкиламинов и полиаминоалкиловых эфиров позволяет заключить, что любой полимер, содержащий положительный заряд в макромолекуле, будет обладать антигепариновой активностью. Это заключение дает основание рассматривать реакцию четвертичных полиаммонийных солей с гепарином как результат кооперативного взаимодействия сильной поликислоты (гепарин) с сильным полиоснованием (четвертичная аммониевая соль), причем, для связывания молекул гепарина и поликатиона в прочный полиэлектролитный комплекс необходимо наличие множественных заряженных центров в линейной молекуле антагониста [1].

Таким образом, антигепариновая активность, токсичность и скорость выведения из организма находится в зависимости от молекулярной массы, молекулярно-массового распределения, а также от плотности заряда макромолекулы. Наблюдаемая продолжительность выведения поликатионов после выполнения ими основной фармакологической функции антагониста гепарина требует создания биодеструктурирующих полимеров, скорость разрушения которых в организме должна быть значительно меньше, чем скорость связывания гепарина с кровью. При этом, несомненно, возникнут вопросы, связанные с механизмом деструкции образуемого полиэлектролитного комплекса и свойств его метаболитов в организме. Вопросы эти детально не изучены, но от их решения зависит перспектива применения положительно заряженных полиэлектролитов в медицинской практике в качестве антагонистов гепарина.

Библиографический список

1. *Таканаев А.А., Халилов М.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Некоторые аспекты биотрансформации N-нитрозосоединений// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С.405-406.
2. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Метаболизм гетероциклических N-нитрозаминов// Ученые записки Орловского государственного университета. № 4 (67) 2015. С.424-425.
3. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Изучение биотрансформации N-нитрозаминов как интерактивное приложение к лекционному курсу по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 6 (69) 2015. С. 355-358.
4. *Таканаев А.А., Юшкова Е.И., Яроватая М.А.* Получение меченых униформ физиологически активных аминов и их производных как приложение к лабораторному практикуму по биохимии// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 237-239
5. *Яроватая М.А., Таканаев А.А., Юшкова Е.И.* Получение аминов, меченных по водороду – H³, в качестве элективного курса «Практические методы биохимии»// Ученые записки Орловского государственного университета. № 1(70) 2016. С. 257-259.
6. *Таканаев А.А., Яроватая М.А.* Введение в электив «Композитные материалы в медицине»// Ученые записки Орловского государственного университета. № 5(74) 2017.
7. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
8. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>

References

1. *Takanaev A.A., Khalilov M.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* Some aspects of N-nitrosocompounds biotransformation //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 405-406.
 2. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* Metabolism of heterocyclic N-nitrosamines //Scientific notes of Orel State University. № 4 (67) 2015. Pp. 424-425.
 3. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The study of N-nitrosamines biotransformation as an interactive part of the lecture course in biochemistry//Scientific notes of Orel State University. № 6(69) 2015. Pp. 355-358.
 4. *Takanaev A.A., Yushkova E.I., Yarovataya M.A.* The preparation of labeled forms of physiologically active amines and their derivatives as additional material for the laboratory practicum in biochemistry//Scientific notes of Orel State University. № 1(70) 2016. Pp. 237-239.
 5. *Yarovataya M.A., Takanaev A.A., Yushkova E.I.* The preparation of hydrogen-3 (H-3)labelled amines as a part of the optional course “Practical methods in biochemistry”//Scientific notes of Orel State University. № 1(70) 2016. Pp. 257-259.
 6. *Takanaev A.A., Yarovataya M.A.* Introduction to the elective course “Composite materials in medicine”//Scientific notes of Orel State University. № 5(74) 2017.
 7. <http://www.oncolog.su/carcinogen/nitrate/>
 8. <http://www.medfrance.ru/onco/nitrate/nitrozamines/>
-

ТЕХТИ В.Л.

соискатель кафедры педагогики и психологии,
Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

TEKHTI V.L.

the competitor of chair of pedagogics and psychology,
North Ossetian State University named K.L. Khetagurov
E-mail: bekoevamarina@mail.ru

ПАТРИОТИЗМ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

PATRIOTISM AND PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

В процессе исторического развития, по мере укрепления государств, их территориального расширения, прояснялось представление об отечестве, создании условий для повышения гражданской ответственности. За ним формировалось, усиливалось и чувство патриотизма. Возникновение национального патриотизма большинством ученых относят к XIV столетию. С развитием классовой структуры, шел параллельный процесс – процесс становления патриотизма. Однако, патриотизм возобновлялся, все более переставал быть однообразным, появились исследования, направленные на разработку новых программ, методических подходов и технологий патриотического воспитания. В XX веке появились советский, а далее и социалистический патриотизм.

Ключевые слова: патриотическое воспитание школьников, патриотизм, патриотические чувства, гражданственность.

In the process of historical development, as the states strengthened, their territorial expansion became clearer, the idea of the fatherland was clarified, and conditions for increasing civil responsibility were created. Behind it, the sense of patriotism was developing and growing. The emergence of national patriotism, most scientists refer to the XIV century. With the development of the class structure, there was a parallel process – the process of the formation of patriotism. However, patriotism was resumed, it ceased to be monotonous, and studies aimed at developing new programs, methodological approaches and technologies for patriotic upbringing appeared. In the twentieth century, Soviet, and then socialist, patriotism emerged.

Keywords: patriotic education of schoolchildren, patriotism, patriotic feelings, citizenship.

Определимся, что же такое «патриотизм», и кого можно называть патриотом? Ответ на этот вопрос достаточно сложный. В толковом словаре (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов) дается следующее определение: «Патриотизм – преданность и любовь к своей Родине, к своему народу» [7]. Более развернутую дефиницию мы находим у В.Ф. Фарфоровского: «Патриотизм – любовь к родной земле, к отечеству, к своей культурной среде на основе общественно значимых ориентаций. С этими естественными основаниями патриотизма как природного чувства соединяется его нравственное значение как обязанности и добродетели. Ясное сознание своих обязанностей по отношению к отечеству и верное их исполнение образуют добродетель патриотизма...» [8]. Патриотическое воспитание в Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы» определяется как «Систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан чувства верности своей Родине, высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Отечества» [4].

Современные определения «патриотизма» (А.А. Волчкова [3], О.В. Лебедева [6], С.Н. Пищулин [3]) устанавливают связь сознания человека с эмоциями на проявления влияния внешней среды в месте его рождения, его воспитания, детских и юношеских воспоминаний, становления его как личности, индивидуальности. Вместе с тем организм каждого человека, как и организмы почти всех его соотечественников (Д.А. Алгазин) [2], сотнями и тысячами нитей соединен с ландшафтом его обитания со свойственным ему животным и растительным миром, с традициями, обрядами, обычаями данных местностей, с образом жизни здешнего населения, его историческим прошлым, потомственными корнями.

Обобщение перечисленных определений позволяет нам рассматривать патриотизм как чрезмерно сложное, моментами даже разноречивое чувство, которое включает целый комплекс неоднородных внутренних состояний, смысловое содержание которых меняется во времени и пространстве в зависимости от определенных исторических событий и обстановок. Род, Родина, родители, народ, природа, родственник, родной – не случайно однокоренные слова. Это оригинальная последовательность слов, выражающих со-

держание гражданского патриотизма, в основе которых лежат чувства к Родине, родству, ответственности и солидарности, симпатии. В тесном контакте, как отмечает И.А. Зимняя, «педагогический коллектив работает с родительской общественностью. Родители принимают активное участие в творческих, спортивных, познавательных конкурсах и мероприятиях» [9, с. 41]. Только вместе с родителями педагогический коллектив школы может получить от ученика столько же, сколько ему отдают сами. Собственно, в этом и заключается мудрость патриотического воспитания.

Сама дефиниция патриотизма с развитием цивилизации обогащалась и наполнялась новым смысловым содержанием. Любовь к Родине у разных социальных групп приобретала свои особенности и характерные свойства. Присоединение человека к определенному образу патриотизма становится следствием преднамеренного выбора, и, стало быть, частью мировоззрения и идеологии. Эту разновидность патриотизма можно обозначить как «социально классовый» или «политический».

Таким образом, пространность понимания рубежей своей Родины, степень осознанности величия своей Родины, любви к своим соотечественникам, а также перечень ежедневных действий и поступков, устремленных на поддержание в надлежащем состоянии и развитие ее территории, а также проживающих на ней населения – все это обуславливает характер патриотизма каждого человека и выступает критерием сформированности уровня его истинно патриотического самосознания. Чем обширнее территория, которую патриот считает своей Родиной (большой или малой), чем больше он проявляет любви и заботы к своим соотечественникам, чем больше ежедневных истинно человеческих действий и поступков он совершает для блага данной территории и ее жителей (своей семьи, двора, улицы, района, города, области, края и т.д.), тем большим патриотом считается этот человек, тем выше и подлиннее его патриотические чувства.

Настоящий патриот поддерживает тех и то, что укрепляет и развивает его Родину и выступает против тех и того, кто и что ее разваливает, причиняет ей ущерб. Истинный патриот уважает население любого другого государства, и не будет вредить на чужбине. У себя на Родине он совместно с другими соотечественниками-патриотами противоборствует с теми, кто наносит ей урон, то есть с согражданами с низким уровнем самосознания, деформацией сознания. В этой связи нетрудно понять, насколько непатриотичными являются граждане нашей страны, которые сеют неприязнь к своим соотечественникам, отравляет окружающую природу, тяготит своих сограждан, сквернословит, мусорит, браконьерствует, ведет аморальный образ жизни. Побоище или ежедневная вражда с соседом, нападки членов одной партии на членов другой, фанатов одной футбольной команды на фанатов другой, пьянство, наркомания, казнокрадство, неуставные отношения в армейских подразделениях, коррупция, – все это элементы проявления

различных непатриотических форм в России.

Нет, и не может существовать такая национальность, одна лишь принадлежность к которой давала бы приоритетное или исключительное право считать себя «истинным патриотом». Вместе с тем, любовь к Родине чаще носит национальный характер, так как человек с выраженными патриотическими чувствами и взглядами принадлежит к конкретной национальности, расе, этносу, народу. Поистине, мы боготворим нашу Родину не как общество абстрактных «человеческих существ» – этнически стерильных гуманоидов, которые лишь в процессе взросления и социализации «завоевывают» право принадлежности к определенной нации, разумно выбирая, отождествлять себя с родиной или нет. С социологической точки зрения, суть дела заключается как раз в другом. Более того, уже неосознанно (через жизненные образцы и идеалы) мы «укоренились» в родную землю и любим ее именно как белорусы, евреи, осетины, русские, татары, украинцы и т.д. По мере роста и социализации мы осмысливаем, как своеобразно проявляются и индивидуально проявляются в нашей личности родовое и народное начала, национальные особенности и черты этнического характера, – и только на основании этого рассудка происходит самоидентификация с «родимым этносом», а в дальнейшем вырабатывается самосознание «человека вообще», представителя «человечества» или «земной планетарной цивилизации».

Решающее влияние на формирование патриотизма и культуры межнациональных отношений часто оказывает национальная общность. Так, например, в России русский среди русских чувствует себя обычно «дома», а это – инстинктивное чувство естественного патриотического ощущения. Тем не менее, этническая или расовая общность редко бывает исключительной основой патриотизма, несмотря на всю «непосредственность» такого отношения.

Разновидностью патриотизма на национальной основе выступает двойной патриотизм представителей национально-этнических диаспор, имеющих практически во всех государствах мира: почти у всех представителей диаспор две Родины – историческая Родина (страна предков) и собственно Родина (страна, где они родились и постоянно проживают). Например, у многих выходцев из России, живущих в Германии, Великобритании, Испании, США, Франции и других странах, сохраняется экспансивное отношение к России как исторической Родине, но в то же время к этим странам возникает тоже патриотическое чувство. По этому поводу уместно обратиться к мнению И.Ф.Харламова, который пишет, что «Патриотизм ничего общего не может иметь с замыканием человека в односторонних национальных интересах. Подлинный патриотизм по своему характеру гуманистичен и содержит в себе почтение к другим народам и государствам, к их традициям и национальной культуре, к их суверенности, и неразрывно связан с культурой межнациональных взаимоотношений» [9, с. 44].

Патриотизм на национальной основе и нацио-

нализм, насыщаемый патриотическими эмоциями и идеями, – тесные, но не идентичные понятия. У них различные объекты любви и фетишизма: с одной стороны, «родная территория», «родной город», «родная страна», «родное окружение»; с другой стороны – «родная нация», «родной народ», «родной язык» и т.д. Это оказывает существенное влияние на характер и направленность обращенных к ним эмоций и чувств. Обычно патриотизм ассоциируется со здоровым национализмом, ощущением и сознанием национального достоинства, незаносчивым уважением к самому себе как к представителю конкретной национальной общности. И напротив, здоровый национализм выражается в любви к родной стране, родному народу.

Основным институтом, обеспечивающим организацию и функционирование всей системы патриотического воспитания, является государство. Создание такой системы предполагает консолидацию деятельности органов государственной власти всех уровней, научных и образовательных учреждений, ветеранских, молодежных, других общественных и религиозных организаций, творческих союзов по решению широкого комплекса проблем патриотического воспитания на основе программных методов и единой государственной политики в соответствии с Концепцией национальной безопасности Российской Федерации; Постановлением Правительства РФ от 16 февраля 2016 г. № 122; Государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.». В соответствии с перечисленными государственными програм-

мами «...ождается значительное повышение уровня военно-патриотического воспитания граждан, направленного на обеспечение их готовности к защите Родины, укрепление престижа службы в Вооруженных Силах Российской Федерации и правоохранительных органах Российской Федерации, а также повышение уровня социальных коммуникаций между российским обществом и Вооруженными Силами Российской Федерации, правоохранительными органами и организациями» [4].

Таким образом, система патриотического воспитания предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях всех типов и видов; массовую патриотическую работу, организуемую и осуществляемую государственными структурами, общественными движениями и организациями; деятельность средств массовой информации, научных и других организаций, творческих союзов, направленную на рассмотрение и освещение проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества.

Представляется также, что существенной стороной гражданско-патриотического воспитания в таком поликультурном, полиэтничном государстве, как Россия, выступает воспитание культуры межнационального общения школьников. В противном случае, патриотическое воспитание способно провоцировать и обострять существующие разлады между многообразными этническими группами, стать подпиткой для национализма.

Библиографический список:

1. *Абрамов П.С.* Введение в практическую психологию. М., 2010. 242 с.
2. *Алгazin Д.А.* Воспитание юных патриотов. М., 2009. 312 с.
3. *Волчкова А.А., Пищулин С.Н.* Патриотизм и патриотическое воспитание в общественном мнении провинции и столицы: Монография. М.: МГПУ. 2012. 156 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.» <http://government.ru/media/files/8qq>
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 2011.
6. *Лебедева О.В.* Патриотическое воспитание – верноподданническое или гражданское //Педагогика. 2013. № 9. С. 77-83.
7. *Ожегов С.И., Шведов Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 1995. 748 с.
8. *Фарфоровский В.Ф.* Военно-патриотическое воспитание школьников. М., 2011. 344 с.
9. *Харламов И.Ф.* Педагогика. М.: Гардарики. 1999. 520 с.

References

1. *Abramov R.S.* Introduction to practical psychology. M., 2010. 242 p.
2. *Algazin D.A.* Education of young patriots. M., 2009. 312 p.
3. *Volchkova AA, Pischulin S.N.* Patriotism and patriotic education in the public opinion of the province and the capital: Monograph. M.: MSPU. 2012. 156 p.
4. State program «Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020» <http://government.ru/media/files/8qq>
5. *Zimnaya I.A.* Pedagogical psychology. Rostov-on-Don, 2011.
6. *Lebedeva O.V.* Patriotic education is loyal or civil //Pedagogy. 2013. №9. Pp. 77-83.
7. *Ozhegov S.I., Shvedov N.Y.* Explanatory dictionary of the Russian language. M., 1995. 748 p.
8. *Farforovskiy V.F.* Military-patriotic education of schoolchildren. M., 2011. 344 p.
9. *Harlamov I.F.* Pedagogy: M., Gardariky. 1999. 520 p.

ТРОШКИНА Ю.Ю.

старший преподаватель, кафедра дизайна и art-менеджмента, Донецкий национальный университет

E-mail: nebo_design@mail.ru

TROSHKINA JU. Y.

Senior Lecturer of the Department of Design and Art-Management, Donetsk National University

E-mail: nebo_design@mail.ru

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ДИЗАЙНА

METHODS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF THE AESTHETIC POSITION OF FUTURE BACHELORS OF DESIGN

В статье раскрывается сущность основных методов педагогического обеспечения развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна. Анализируется специфика эстетической позиции личности и ее обусловленность особенностями художественно-проектной деятельности, предопределяющей профессиональную. Раскрывается сущность концептуальной педагогической модели развития эстетической позиции будущего бакалавра дизайна в художественно-проектной деятельности.

Ключевые слова: эстетическая позиция, методы формирования, саморазвитие, художественно-проектная деятельность, профессиональнообразование.

The article reveals the essence of the basic teaching methods of pedagogical support for the development of the aesthetic position of future bachelors of design. The article analyzes the specifics of the aesthetic position of the person and its dependence on the peculiarities of artistic and design activity, predetermining professional. The article reveals the essence of the conceptual pedagogical model of development of aesthetic position of future bachelor of design in art and design activity.

Keywords: aesthetic position, methods of formation, self-development, artistic and design activities, professional development.

Общество, в котором мы живем чрезвычайно сложно, динамично и противоречиво. Социальные переменные затрагивают и политику, и экономику, и духовную жизнь. Все это приводит к ломке ранее сложившихся идеалов и ценностных представлений. Молодежь, попадая в такую ситуацию, испытывает неопределенность в отношении своей будущей жизни и работы.

В связи с этим возникает новая ориентация учебно-воспитательного процесса, содержание которого должно быть направлено на усиление культуросозидательной направленности и развитие эстетической позиции личности студента. Опираясь на наше исследование, эстетическую позицию личности мы определяем как культурный феномен, в котором проявляется деятельностное состояние личности, определяющее становление художественно-творческого отношения к миру, что способствует формированию профессионально-эстетических компетентностей, способных обеспечить художественно-проектную деятельность новыми качествами. Эстетическая позиция будущего бакалавра дизайна – необходимая психологическая первооснова деятельности личности на творческом уровне. Она является механизмом настройки личности на эстетическое поведение. Специфика эстетической позиции личности обусловлена особенностями художественно-проектной

деятельности, предопределяющей профессиональную. Эстетическая позиция будущего бакалавра дизайна – это интегративное социально-психологическое образование, возникающее на основе осмысления и обоснованности эстетической потребности, которая выражается в стремлении к ценностному отношению к человеческой индивидуальности, в убежденности личности в социальной значимости эстетической деятельности, направленной на овладение профессиональными навыками и умениями. Основной задачей такой деятельности является создание продукта, максимально соответствующего критериям технологичности, красоты, выразительности и эргономичности.

Направленность личности на творческую деятельность является одним из основных элементов эстетической позиции, которая действует как побудительная сила в процессе профессиональной деятельности дизайнера. Изучение эстетической позиции возможно через исследование соотношения ее с формами воплощения, через изучение социальных, эстетических, психологических механизмов ее реализации.

До настоящего времени мало разработанной остается проблема развития эстетической позиции студентов, будущих бакалавров дизайна.

В процессе профессиональной деятельности ди-

зайнера обнаруживается взаимосвязь функциональных, графических и эстетических слагаемых художественно-проектной деятельности. Реализация студентами учебной и вне учебной художественно-проектной деятельности потребовала решения еще одной задачи – разработки и классификации методов педагогического обеспечения развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна. Совокупность методов, форм и средств, направленных на развитие эстетической позиции будущих специалистов-профессионалов, и составляет методику нашей экспериментальной работы. Решая задачи по определению методов педагогического обеспечения развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайнеров, мы опирались на классификацию методов управления творчеством личности, разработанную А.Г. Кучерявым [1]. В частности, выделяя шесть групп соответствующих методов по определенным критериям, исследователь акцентирует особое внимание на методах формирования сознательного отношения к творчеству, потребности в нем, методах организации и стимулирования творческой деятельности и методах непосредственной сотворчества педагога и воспитанника [Там же, с. 85-105]. Учитывая особенности учебной художественно-проектной деятельности, деятельностного подхода к ее организации и наличия связи ее с эстетической позицией личности, мы распределили все методы педагогического обеспечения процесса развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна на три группы:

– методы формирования мотивов саморазвития эстетической позиции в учебной художественно-проектной деятельности;

– методы организации художественно-проектной деятельности, направленные на развитие эстетической позиции;

– методы стимулирования стремления к творческим достижениям, к развитию способности понимания и использования образного языка графического дизайна в выполнении учебно-творческих заданий.

Реализуя методы формирования мотивов саморазвития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна, мы исходили из того, что наиболее характерные особенности стиля учебной художественно-проектной деятельности, как интегративной характеристики, зависят от индивидуального своеобразия, особенностей развития интеллектуальных, мировоззренческих, нравственных, коммуникативных, эстетических и регулятивных качеств личности. Важными положениями, которые обеспечили регуляцию выбора соответствующих методов, были психологические положения о структуре самосознания личности и особенностей ее саморазвития. Учитывая эти суждения, к основным методам формирования мотивов саморазвития эстетической позиции будущего бакалавра дизайнера в учебной художественно-проектной деятельности мы отнесли следующие:

– раскрытие основных требований к будущему дизайнеру как творческой личности;

– педагогические характеристики уровней развития эстетической позиции будущего бакалавра дизайнера;

– создание ситуаций эмоционального переживания студентом знаний о себе как об эстетически развитой личности в сфере решения профессиональных задач будущего бакалавра дизайнера;

– создание ситуаций для сопоставления студентом самооценки уровня развития эстетической позиции и ее оценок со стороны сокурсников;

– самоанализ готовности инициировать проекты решения творческих задач;

– детализация плана самообразования и самовоспитания эстетических способностей личности и уровень проявления желания, стремления к его осуществлению;

– актуализация эстетического опыта, эстетических взглядов, ведущие к целенаправленному поиску определенной эстетической ценности.

Критериями распределения методов организации учебной художественно-проектной деятельности, направленной на развитие эстетической позиции, мы выбрали следующие:

– направленность способов взаимосвязанных действий преподавателя и студентов на формирование у последних интегративных умений руководствоваться эстетическими принципами в художественно-проектной деятельности (характеризуют свойства личности руководствоваться принципами простоты, гармонии и красоты в процессе и оценке результатов художественно-проектной деятельности);

– направленность методов на развитие художественных способностей личности (выражается в склонностях, потребностях и возможностях к художественному творчеству, в легкости освоения навыков художественно-проектной деятельности);

– направленность методов на формирование убежденности личности в социальной значимости художественно-проектной деятельности (характеризуется глубоким осознанием личностью роли и значения художественно-проектной деятельности для общества, а также способности личности доказательно обосновывать ее эстетическую ценность).

Только целенаправленно организованное для будущего бакалавра дизайнера образовательное пространство развития эстетической позиции позволит сформировать потребность в эстетической творческой деятельности, выработать стратегию взаимодействия, овладеть необходимыми знаниями, умениями и эстетическими отношениями.

Методы стимулирования развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна:

– педагогические требования к содержанию и характеру решения творческих дизайнерских задач;

– актуализация эстетического потенциала будущих бакалавров дизайна в сочетании с подчеркиванием необходимости дальнейшего самоформирования;

– поощрение действий студента, направленных на духовно-творческое развитие;

- постановка близких и дальних перспектив саморазвития и развития эстетической позиции будущего бакалавра дизайнера, который работает творчески;
- формирование у студентов эстетического отношения к художественно-проектной деятельности;
- активизация эмоциональных сторон личности будущих бакалавров дизайна [2, с. 71];
- обогащение их личностно-ценностного отношения к различным аспектам художественно-проектной деятельности.

Соблюдая перечисленные организационно-педагогические условия, используя методы, соответствующие указанным критериям, мы разработали концептуальную педагогическую модель развития эстетической позиции будущего бакалавра дизайна в художественно-проектной деятельности, встроенную в процесс профессионально-теоретической подготовки в вузе.

Концептуальная модель включает следующие составляющие:

- целевая составляющая, конкретизирующая общую направленность главной цели и все многообразие конкретных задач педагогического процесса по развитию эстетической позиции;

- содержательная составляющая включает основные учебные дисциплины культурологической и профессионально-художественной направленности, входящие в учебный план подготовки бакалавров по направлению «Дизайн» и вне учебные мероприятия;

- организационно-технологическая составляющая, выявленные нами организационно-педагогические условия, принципы и методы, необходимые для развития эстетической позиции.

Мы предполагаем, что применение концептуальной модели развития эстетической позиции будущих бакалавров дизайна позволит улучшить качество профессиональной подготовки в целом. Преподавателю, который работает по методике педагогического обеспечения развития эстетической позиции будущего бакалавра дизайна, следует акцентировать внимание на необходимости формирования у студентов убежденности в социальной значимости эстетической деятельности, направленной на овладение профессиональными навыками и умениями, основной задачей, которой является создание продукта, максимально соответствующего критериям технологичности, красоты и выразительности, эргономичности.

Библиографический список

1. *Кучерявий О.Г.* Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект само формування вмінь організувати творчість дітей): Навч. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 156 с.
2. *Олонцев О.И.* Педагогические условия формирования художественно-образного мышления дизайнеров в процессе вузовской подготовки: диссер. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Московский государственный университет культуры и искусств. М., 2010. 231 с.
3. *Леонтьев Д.А.* Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: Материалы чтений памяти Л.С. Выготского: Четвертая Международная конференция. М.: РГГУ, 2004. С. 214–223.
4. *Михайлов С.М.* История дизайна: становление дизайна как самостоятельного вида проектно-художественной деятельности. М., 2004. 279 с.
5. *Новлянская З.Н., Мелик-Пашаев А.А., Адашкина А.А.* и др. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие: метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 46.
6. *Трошкин О.В.* Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: диссер. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ. 2004. 227 с.

References

1. *Kucheryavy A.G.* Pedagogics and Psychology of children's creativity (aspect of self-formation of the abilities to organize creativity of children): Textbook. K. : ICTM, 1998. p. 156
2. *Olontsev O.I.* Pedagogical conditions of formation of an art-shaped thinking of the designers in the process of high school preparation: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Moscow State University of Culture and Arts. M., 2010. p. 231
3. *Leontiev D.A.* Ways of development of creativity: the person as a determining factor // Imagination and creativity in education and professional activities: Reading materials memory of L.S. Vygotsky: The Fourth International Conference. M. : Russian State Humanitarian University, 2004, pp 214-223.
4. *Mikhailov S.M.* Design History: The emergence of design as an independent type of design and artistic activities. M., 2004. 279 p.
5. *Novlyanskaya Z.N., Melik-Pashayev A.A., Adaskina A.A.* and others. Artistically gifted children, its identification and development: Manual. Rostov-on-Don: Phoenix, 2006. P. 46.
6. *Troshkyn A.V.* Pedagogical conditions of development of the initiative in the future designers in the process of educational and creative activities: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Lugansk National Pedagogical University of Taras Shevchenko. Luhansk. 2004. Pp. 227.

ХВОРОСТОВ А.С.

доктор педагогических наук, профессор, Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV A.S.

Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Orel State
University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

ПЕДАГОГ. УЧЁНЫЙ. ХУДОЖНИК

TEACHER. SCIENTIST. ARTIST

Статья содержит воспоминания автора о выдающемся педагоге в области художественного образования Н. Н. Ростовцеве (1918 – 2000гг.). Его достижения в педагогической, научной и творческой деятельности послужили причиной учреждения медали «Н.Н. Ростовцев. 1918 – 2000. За вклад в развитие художественно-педагогического образования».

Ключевые слова: педагогическая деятельность, творчество, научные исследования, методика преподавания, диссертация, защита, художественное образование, медаль.

The article contains the author's memories of outstanding teachers in the field of art education N. N. Rostovtseva (1918 – 2000). His achievements in teaching, research and creative activity was the reason for the establishment of the medal «N.N. Rostovtsev. 1918 – 2000. For contribution to the development of artistic and pedagogical education».

Keywords: pedagogical activity, creative work, research, teaching, thesis, sewn, art education, medal.

Есть в России яркие личности, которые известны всей стране, а порой, и всему миру. Это политики, космонавты, спортсмены, артисты. Они всегда на виду. А их дела и достижения у каждого на слуху.

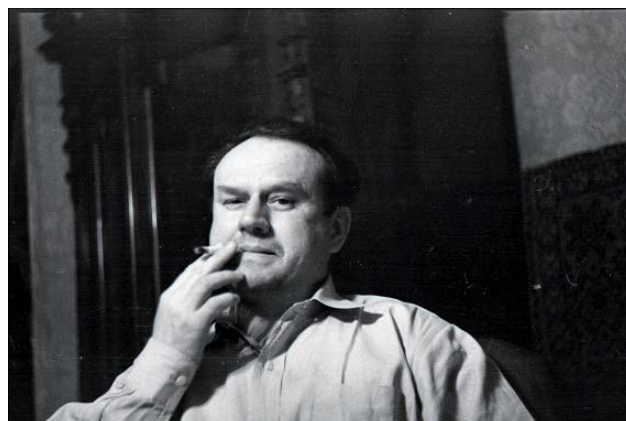
А есть люди, имена которых знают только специалисты. Как говорится, широко известны в узких кругах. Их деятельность не является сенсацией и достижения не столь громкие. Но без них мир был бы блёклым, скучным, застывшим. Художники, учёные, педагоги делают своё негромкое, но нужное людям и стране дело. За это их не прославляют, но, по-своему, ценят. Бывает и так, что педагогом, учёным, художником оказывается один и тот же человек. Такие специалисты, по-своему уникальны, и, безусловно, достойны того, чтобы народ их знал.

Одним из таких людей является тот, о ком пойдёт речь в этой статье.

Впервые мы встретились с ним на занятиях по «Методике преподавания рисования в школе» на художественно-графическом факультете (в дальнейшем – ХГФ) МГПИ им. В.П. Потёмкина, на улице «Госпитальный вал», в Москве. Мы – это студенты третьего курса ХГФ московского педагогического института.

Был сентябрь 1959 года.

В расписании стояло название дисциплин: «Методика преподавания» и номер аудитории.



Николай Николаевич Ростовцев. Конец 1950-х годов

Слово «Методика» многим из нас ничего не говорило. Мы насторожились в ожидании незнакомого педагога, готового вести у нас неизвестный нам предмет. И вот в аудиторию входит полноватый мужчина, среднего роста, среднего возраста со спокойным округлым лицом и внимательными глазами. Густые тёмные волосы, зачёсанные назад, открывали огромный выпуклый лоб. Он весь был какой-то погружённый в себя, уютный и доброжелательный. От него веяло такой основательностью и невозмутимостью, что мы сразу успокоились. Это был уверенный в своём деле и красивый человек, который, казалось бы, никуда не торопился, но всё успевал.

В нём ощущалась внутренняя сила, и какая – то основательность.

Мне он чем-то напомнил образ киноактёра Сергея Бондарчука. Позже, когда я лучше узнал Николая Николаевича, и когда появились портреты С.П. Королёва,

стало видно, что Королёв и Ростовцев – почти одна фигура, одно лицо. Это отчётливо видно на фотографии, где московский художественно-графический факультет принимает лётчика-космонавта СССР А.А. Леонова.

Эта фотография относится к 1991 году, а нам надо вернуться в год 1959 на занятия по методике преподавания рисования, которые вёл новый для нас преподаватель.

Никто из нас, студентов и предположить не мог, что вместе с этим человеком для многих из нас в эту аудиторию вошла сама судьба – столько он помог потом в выборе жизненного пути.

Положив на стол портфель, он поздоровался с поднявшимися студентами и предложил нам сесть. Затем представился. Сказал, что зовут его Николаем Николаевичем. А когда назвал фамилию, я по-настоящему был поражён. У нас уже вели занятия педагоги с фамилиями Владимирский и Суздальев. И вот, наконец, круг замкнулся – перед нами человек с фамилией Ростовцев.



Встреча с лётчиком-космонавтом А. А. Леоновым. МПГУ. 1991 год.
Н.Н. Ростовцев – крайний слева.

Прямо, не факультет, а «Золотое кольцо» России! Как будто, – это не фамилии педагогов, а специально подобранные псевдонимы с названиями древних русских городов: Владимир, Суздаль, Ростов Ярославский!

А преподаватель, между тем, сел за стол, достал из портфеля книгу в мягком, переплётё со скучной обложкой, открыл её на закладке и стал читать вслух то, что там напечатано. Читал он, не отрываясь, не обращая на нас внимания. Размеренно и спокойно. И в этом чтении была такая глубокая основательность и вера в своё дело, что мы притихли и стали внимать каждому его слову.

Оказалось, что Николай Николаевич читал нам только что вышедшую из печати собственную монографию по методике преподавания изобразительного искусства.

Это было наше первое знакомство с таким неторопливым и надёжным – одним из великих педагогов современности.

Много позже, когда я был уже в аспирантуре, мой научный руководитель, скульптор, доцент Лев Моисеевич Писаревский, скептически относившийся к научным текстам в области обучения искусству, основное вни-

мание обращал на подбор и разработку наглядного материала моей диссертации. А когда возникала необходимость просмотреть и оценить текстовые наработки, отправлял к Николаю Николаевичу.

Поэтому в период моей активной работы над текстом (это были 1966 – 1967 годы) мы часто встречались с Николаем Николаевичем. Он к тому времени защитил докторскую диссертацию «Рисунок как учебный предмет». И, поскольку в то время был первым и пока единственным в стране доктором педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения изобразительному искусству, его назначили директором НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР. Вот в кабинет директора столь серьёзного научного учреждения я и протоптал дорожку. И Николай Николаевич ни разу не отказал мне, чужому аспиранту в приёме, в консультации и в практической работе над текстом диссертации. Как позже я узнал, он не отказывал не только мне. Практически все аспиранты и докторанты в области методики преподавания изобразительной грамоты получали у него бескорыстную помощь и поддержку.

Наши встречи становились всё чаще. Беседы – продолжительнее. Тексты – всё более зрелыми, пока, наконец, я не вышел на защиту кандидатской диссертации.

Что касается защиты, то неожиданно возникло очень серьёзное препятствие, преодолеть которое помог мне, конечно же, Николай Николаевич.

Защита была намечена на четверг, 28 марта 1968 года. А накануне, в среду, 27 марта разбился Юрий Алексеевич Гагарин. Все полёты авиации в стране на несколько дней были отменены, поэтому второй оппонент, Александр Иванович Горелов не мог вылететь из Ленинграда. Его отзыва в Совете не было (правила защиты тогда были другие). И защита срывалась.

Выход подсказал Н.Н. Ростовцев (он был первым оппонентом по моей диссертации). Выход такой: назначить встречного оппонента; защиту задержать на час, чтобы новый оппонент мог ознакомиться с работой, и тогда уже возобновить защиту.

Совет согласился.

Встречным оппонентом назначили Александра Михайловича Серова, кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой рисунка московского худграфа.

Тут открывается дверь и входит Александр Иванович Горелов. Каким-то чудом, на случайном почтовом самолёте ему удалось вылететь из Ленинграда и достигнуть Москвы. Совет вернулся к нормальной работе.

Жизнь и деятельность Николая Николаевича Ростовцева на многих оказала большое положительное влияние. В том числе и на мою судьбу. В частности, решение Н.Н. Ростовцева писать докторскую диссертацию, отразилось на моей жизни и жизни моей семьи самым непосредственным образом.

Судите сами.

Вместо Н.Н. Ростовцева кафедру методики преподавания рисования, черчения и труда стал возглавлять

Станислав Иосифович Дембинский, человек с артистической натурой и совершенно потрясающей энергией. Кроме работы на худграфе, он вёл занятия в обычной московской общеобразовательной школе № 1140 и сделал её базовой для прохождения студентами педагогической практики по рисованию и черчению.

А на освободившуюся после ухода Н.Н. Ростовцева ставку Станислав Иосифович пригласил именно меня. Произошло это 15 августа 1962 года. Выходило, что полтора месяца назад я получил на руки диплом об окончании ХГФ МГПИ им. В.И. Ленина и, не успев ещё приступить к работе по распределению в одной из московских школ, уже стал преподавателем родного художественно-графического факультета. Таковы были энергичные и убедительные действия С.И. Дембинского в Министерстве просвещения РСФСР, поддержанные Николаем Николаевичем Ростовцевым. Их совместная атака на министерство привела к изменению результатов государственного распределения и дала возможность выпускнику нынешнего, 1962 года, стать ассистентом кафедры методики преподавания рисования, черчения и труда (Приказ по МГПИ им. В.И. Ленина №293-а от 17.VIII.1962 г.).

Что здесь сыграло главную роль, я так и не смог узнать. То ли красный диплом, полученный мною по окончании вуза. Но, думаю, скорее всего, то, что дипломная работа у меня была по технологии изготовления и методике преподавания деревянной мозаики. То есть, диплом проходил по третьему направлению – труду, которое на факультете только начинало осваиваться.

Всё это сложилось вместе, и привело меня на кафедру методики.

Но моя педагогическая карьера неожиданно прервалась призывом на действительную военную службу (Приказ по МГПИ им. В. И. Ленина № 401-а, от 26.X.1962 года).

После двухлетней службы в Армии я вернулся на родной факультет, но не на преподавательскую работу, а для продолжения обучения, уже в аспирантуре, куда поступил, ещё, будучи солдатом, в августе 1964 года.

Что касается докторской диссертации Н.Н. Ростовцева, то я в буквальном смысле носил её на руках, прижимая к себе в тот день, когда предстояла её защита на московском худграфе (Москва, Госпитальный вал, д. 4).

С Николаем Боголюбовым, тоже аспирантом Л.М. Писаревского, мы носили тяжёлые тома диссертации со второго этажа, где располагалась кафедра методики, на 5-й этаж, в актовЫй зал худграфа, где должна была состояться (и состоялась) защита этой уникальной диссертации. Уникальной потому, что она была первой докторской диссертацией по теории и методике преподавания изобразительного искусства в нашей стране. И состояла она из нескольких томов. Каждый том – более 700 страниц.

Говорят, что после её защиты был издан Указ ВАК СССР, ограничивающий объём текста докторских исследований в области педагогики и методики преподавания. По крайней мере, объём моей собственной докторской в 1983 году составлял 563 страницы. И это-



Станислав Иосифович Дембинский



Лев Моисеевич Писаревский

го хватило для её успешного прохождения через ВАК.

В последующие годы с докторской диссертацией Н.Н. Ростовцева я встречался уже в Библиотеке им. В.И. Ленина. И её структура и содержание помогали мне идти в своих исследованиях в верном направлении. И, как смел я заметить, не только мне.

Дальше жизнь сложилась так, что моя педагогическая деятельность продолжилась в горах Северного Кавказа, в городе Карачаевске, на вновь открытом художественно-графическом факультете.

Работая в Карачаевске, я периодически, раз в два месяца, имел возможность приезжать в Москву, на заседания Учёной комиссии по художественно-графическим дисциплинам Министерства просвещения РСФСР, где удавалось общаться со многими нашими педагогами, ставшими теперь коллегами. В том числе и с Николаем Николаевичем Ростовцевым, который много лет возглавлял эту комиссию. А в мае 1971 года в Карачаевске мы принимали Всероссийский семинар преподавателей художественно-графических факультетов педагогических институтов.

Москвичи ещё совсем бледные после прошедшей зимы и нежаркой весны с удовольствием приехали на этот форум многочисленной делегацией во главе с Николаем Николаевичем Ростовцевым и Александром Михайловичем Серовым.

На одной из фотографий, сделанной во время семинара, лидеры москвичей, Н. Н. Ростовцев и А. М. Серов – в президиуме вместе с ректором Карачаево-Черкесского государственного педагогического института (КЧГПИ) Курманом-Али Рамазановичем Кипкеевым. На трибуне – автор этих строк.

В суматохе семинара, когда надо было многое решать и ничего не упустить, всё равно удавалось пообщаться с Николаем Николаевичем. Об этом говорят и фотографии тех дней. На снимке с белой «Волгой» запечатлена группа участников Всероссийского семинара преподавателей художественно-графических факультетов педагогических институтов. Крайний слева, рядом с машиной – Н.Н. Ростовцев. Правее, на переднем плане – Э.Н. Гребенникова (г. Краснодар), за ней – инспектор Министерства просвещения РСФСР Ю.П. Гусев (Москва). Виден его высокий лоб. Справа от Э.Н. Гребенниковой – инспектор Министерства просвещения СССР Д.Н. Каменский (Москва). Правее – Г.В. Беда (Карачаевск). Крайний справа – А.С. Хворостов (Карачаевск). И местные преподаватели, и гости из Москвы и Краснодара наслаждаются зернистым снегом с ледников.

На другой фотографии – выезд участников Всероссийского семинара на курортные площадки Домбая. Н.Н. Ростовцев пишет этюд. Заинтересованные лица – М. С. Коноплева, заведующая кафедрой черчения и начертательной геометрии МГПИ им В.И. Ленина и заведующий кафедрой декоративно-прикладного искусства КЧГПИ Хворостов А. С.



Выступление на Всероссийском семинаре преподавателей ХГФ педагогических институтов. Г. Карачаевск. 1971 г
В президиуме: Н. Н. Ростовцев. Сидит, первый слева.
А. М. Серов. Сидит, первый справа. В центре – ректор КЧГПИ К-А. Р. Кипкеев. На кафедре: А. С. Хворостов



В горах Кавказа. 1971 год



Н.Н. Ростовцев с коллегами в Кремлёвском Дворце съездов на юбилее МНПИ им В. И. Ленина 1972 г.

Николай Николаевич был очень гостеприимным и хлебосольным человеком.

Он радушно встречал гостей, в том числе и неожиданных, и обязательно угощал их вкуснейшим индийским чаем с домашним вареньем. Он слыл гурманом, и чаепития с его участием превращались в красивые ритуальные застолья.



Николай Николаевич (в центре) с группой соратников

Жил он недалеко от Центрального рынка в Москве. И сам покупал продукты. Бывало, подолгу ходил между рядов, высматривая то, что задумал купить. Торговцы его знали. Знали его взыскательный, но не придирчивый вкус. Кроме овощей и фруктов он любил покупать вырезку и творил из неё чудеса.

Что касается супруги Н. Н. Ростовцева, Елизаветы Михайловны, то как-то так получилось, что с ней мне довелось познакомиться лишь в конце девяностых годов, когда она, обеспокоенная состоянием здоровья, Николая Николаевича стала сопровождать его на заседания диссертационного совета.

Будучи участником чаепитий у Николая Николаевича, я, как-то, обратил внимание, что ёмкость, в которой он кипятил воду, была электрическим чайником. Современным дизайном чайник по стилю выпадал из набора старой, а то и старинной посуды – фарфорового с росписью сервиза с красивыми чашками, блюдцами, сахарницами и другими неспешными предметами.

И у меня родилась мысль за всю доброту и сердечность Николая Николаевича подарить ему старинный самовар, но с удобным электроподогревом. Практика изготовления таких чайных агрегатов на нашей кафедре была. И вот, вернувшись из очередной московской командировки, я собрал наших учебных мастеров (а это, надо сказать, было буквально созвездие уникальных специалистов) и рассказал им об этом сердечном и отзывчивом человеке. Сказал, что хотелось бы подарить ему красивый самовар, но без их помощи у меня ничего не получится.

Они загорелись, и дело завертелось.

Найти в Орле в середине 70-х годов прошедшего века баташевский полуведерный самовар с медалями международных выставок было не трудно. Уже через несколько дней такой экземпляр красовался у меня на рабочем столе.



Вдвоем с супругой. 1980-е годы

Несколько дней работы, и вот уже самовар, в качестве подарка от Орловского худграфа едет в Москву. Ведь Николай Николаевич помогал не только мне, но и Н.Я. Маслову, А.С. Близнюку и другим педагогам нашего факультета.

Конечно, на праздничном столе в окружении чайного натюрморта такой самовар был в центре внимания. Только о нём и говорили.

Николай Николаевич часто бывал в Орле. Он был в дружеских отношениях с Андреем Ильичём Курнаковым, о чём даже записал в своём дневнике. Охотно он общался и с семьёй педагогов Масловых. Он был руководителем диссертации Николая Яковлевича Маслова. У Татьяны и Николая Масловых подрастали двое сынишек. Николай Николаевич хорошо был об этом осведомлён, и для мальчишек и их мамы всегда привозил из Москвы конфеты.

Особенностью приездов Николая Николаевича было то, что, когда бы и к кому бы он не приезжал, что-

бы чувствовать себя спокойно и никому не досаждать, всегда останавливался в гостинице «Русь».



Н.Н. Ростовцев и С.П. Ломов

*

А к орловским друзьям ходил в гости.

Николай Николаевич был поклонником спорта и каждое воскресенье в компании молодых докторов наук и профессоров, кому он помог достигнуть этих степеней и званий (а помог он многим), отправлялся в лыжные пробеги по Подмосквью. В этой команде, как правило, были: В. Кузин, Е. Шорохов, В. Корешков, А. Алёхин, С. Ломов, Л. Медведев (до его отъезда в Сибирь) и многие другие. Среди педагогов художественного образования эти фамилии многим знакомы. У них был излюбленный маршрут. Начинался он в Фирсановке (до неё электричкой), далее – лыжный поход длиной 22 километра до Опалихи. А от неё уже транспортом возвращались в Москву. Иногда использовали и запасной подмосковный маршрут: от Манихино до Аникеевки. Тоже длиной в 22 километра.

Участники пробега рассказывали, что, как правило, Николай Николаевич убегал далеко вперёд и оглядывался, посмеиваясь.

Николай Николаевич очень любил и ценил эти лыжные прогулки и встречи с молодыми учёными – его воспитанниками. Они давали ему заряд бодрости на целую неделю. И он очень редко пропускал их.

*

Читатель, не знавший Николая Николаевича и прочитавший эти воспоминания, скажет, что это – самый обыкновенный человек, каких тысячи. Так же считал и сам Николай Николаевич. Но даже наскоро просматри-

вая его жизненный путь, невольно обращаешь внимание, что по многим позициям он был Первым.

Он был в Первом наборе того Первого легендарного художественно-графического факультета МГПИ им. В.П. Потёмкина, который был основан в декабре 1941 года, когда фашистские полчища стояли под Москвой.

Он был среди Первых аспирантов на этом же факультете и среди Первых кандидатов педагогических наук по художественной педагогике. Он был Первым докторантом по своей специальности и Первым доктором наук по методике преподавания изобразительного искусства в нашей стране. Затем, уже в ранге доктора педагогических наук Он был Первым учителем рисования, ставшим Директором НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР. Он был Первым, кто руководил исследованиями докторантов по теории и методике преподавания изобразительного искусства. Он был Первым председателем диссертационного совета по этой специальности. Совет сначала был кандидатским, а затем при неизменном руководстве Н.Н. Ростовцева перерос в докторский.

Похоже, что сам Николай Николаевич никогда не стремился в чём-то быть Первым. Но как-то получалось само собой, что он шёл впереди своих коллег.

Он ушёл из жизни в 2000 году – на рубеже веков и тысячелетий.

О таких людях, как Н.Н. Ростовцев, поэт Владимир Маяковский писал:

«В наших жилах –
Кровь, а не водица.
Мы идём
Сквозь револьверный лай,
Чтобы,
Умирая,
Воплотиться
В пароходы,
В строчки,
И в другие
Долгие дела!»

Николаю Николаевичу Ростовцеву удалось дважды воплотиться в «долгие дела»: в строчки – он автор академических изданий по методике преподавания изобразительного искусства. И эти труды полностью востребованы как в общеобразовательной школе, так и в высшей художественной педагогике. И ещё он воплотился в одно редкое, не упомянутое поэтом «дело» – в Медаль: Международная Ассоциация деятелей художественного образования учредила Медаль его имени «За вклад в развитие художественно-педагогического образования».

Согласитесь, что учреждение именной медали не полководца или флотоводца, а имени скромного учёного, обучающего рисованию, – дело необычное.

В заключении с гордостью сообщая, что «Медаль Н.Н. Ростовцева» № 001 вручена его бывшему студенту и коллеге – автору этих строк.

С уважением, профессор А.С. Хворостов.

Библиографический список

1. *Ростовцев Николай*. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: «Альянс», 2014. 256 с.
2. *Ростовцев Н.Н.* О педагогической деятельности и методах преподавания (мемуарные записи) Омск, 2002. 247 с.
3. *Ростовцев Н.Н.* Академический рисунок. М.: «Просвещение», «Владос», 1995. 237 с.
4. *Ростовцев Н.Н.* Рисование головы человека. М.: «Изобразительное искусство», 1989. 304 с.
5. *Ростовцев Н.Н., Терентьев А.Е.* Развитие творческих способностей на занятиях рисованием. М.: «Просвещение», 1987. 176 с.
6. *Ростовцев Н. Н.* Учебный рисунок. М.: «Просвещение», 1985. 256 с.
7. Художественно-графическому факультету 50 лет (1941 – 1991). М.: «Прометей», 1992.

References

1. *Nikolay Rostovtsev*. Methods of teaching art in school. М.: “Alliance”, 2014. 256 p.
 2. *Rostovtsev N. N.* About teaching activities and teaching methods (memoir writing) Omsk, 2002. 247 p.
 3. *Rostovtsev N. N.* Academic drawing М.: Prosveschenie, Vlados, 1995. 237 p.
 4. *Rostovtsev N. N.* Drawing the human head. М.: “Visual arts”, 1989. 304 p.
 5. *Rostovtsev N. N., Terent'ev A. E.* Development of creative abilities in the classroom drawing. М.: Prosveschenie, 1987. 176 p.
 6. *Rostovtsev N. N.* Teaching drawing. М.: Education, 1985. 256 p.
 7. Art-graphic faculty - 50 years (1941 – 1991). М.: Prometheus, 1992.
-

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: aqua_storm@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of chair of arts and crafts and technical graphics, Orel State University
E-mail: aqua_storm@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

THE ACTUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR SECONDARY MODERN SCHOOLS

Компьютерные программы нашли применение практически во всех сферах нашей жизни. Компьютеризация затронула все слои общества. Не уделять должного внимания использованию компьютера в преподавании изобразительного искусства в общеобразовательной школе - значит отказаться от мощного, современного инструмента, помогающего учителям изобразительного искусства при объяснении учебного материала, составлении декоративных и орнаментальных композиций, создании компьютерных реконструкций картин известных художников, и многого другого.

Ключевые слова: Компьютерные технологии, изобразительное искусство, методы преподавания, картины известных художников, учитель изобразительного искусства, трехмерная реконструкция

The computer program has found application in almost all spheres of our life. Computerization has affected all sectors of society. Not to pay due attention to the use of computers in teaching fine arts in secondary school means having to give up a powerful, modern tool that helps teachers fine arts in explaining the training material, the preparation of decorative and ornamental compositions, creating computer reconstructions of paintings by famous artists, and much more.

Keywords: Computer technologies, fine arts, methods of teaching, picture of the famous artists, art teacher, three-dimensional reconstruction.

Методика подготовки учителей изобразительного искусства на художественно-графических факультетах и факультетах дизайна, которые в недавнем прошлом были художественно-графическими, богатая устоявшимися традициями, вот уже несколько лет, претерпевает существенные изменения. История искусств, академический рисунок, живопись и скульптура продолжают оставаться в учебных планах. А декоративно-прикладное искусство, черчение и начертательная геометрия, эти в недавнем прошлом, обязательные для студентов художественно-графических факультетов дисциплины, проверенные временем, с отточенными методиками обучения и подготовки специалистов постепенно уходят из расписаний занятий.

Традиционные художественные материалы пока еще держат свои позиции. Лист бумаги и карандаш, мягкий материал – уголь, сангина, акварель, тушь, резец по линолеуму и офортная игла участвуют в подготовке студентов. Холст, кисть, масляные, акриловые и гуашевые краски, мастихин, эти родные инструменты живописца и графика, пока тоже остаются в арсенале будущих учителей изобразительного искусства.

А вот резцы и стамески для резьбы по дереву, чеканы по металлу, гончарный круг и барабан для коклюшек – то, без чего не обходятся студенты на занятиях

декоративно-прикладным искусством, к сожалению уходят. Циркуль и линейка, рейсшина и рейсфедер, все эти испытанные временем, верные инструменты, всегда помогавшие студентам на занятиях черчением и начертательной геометрией, переходят в арсенал студентов-дизайнеров.

Многое меняется и развивается в методиках преподавания художественных дисциплин. Инструменты не остаются замкнутыми в своих технологических рамках, они переходят из одной сферы творческой деятельности студента в другую. Инструмент «Карандаш» необходим на любых занятиях. Инструмент «Кисть» применяется и на живописи и в черчении – архитектурные отмывки, на занятиях графикой и декоративно-прикладным искусством для выполнения набросков и эскизов тушью, гуашью и акварелью. Без циркуля и линейки не обойтись на занятиях по черчению и при освоении графического и средового дизайна.

То же самое происходит и с методиками обучения. Понятия «Тень», «Блик», «Рефлекс» изучаются и применяются и на рисунке и на живописи и в черчении (технический рисунок) и на занятиях декоративно-прикладным искусством, дизайном. Толщина линии, столь значимая в черчении, очень существенна и в рисунке и в живописи. Линейная перспектива изучается на занятиях черче-

нием, рисунком, живописью, декоративно-прикладным искусством (маркетри, роспись и др.). И все эти знания, и навыки дополнительно закрепляются и приобретают теоретическую базу на занятиях историей искусств, при рассмотрении произведений мастеров прошлого и настоящего. Все это, традиционно, изучают и будущие учителя изобразительного искусства.

Таким образом, мы видим устойчивую, отработанную межпредметную взаимосвязь обучающих методик, по различным дисциплинам, поддержанную рабочими, технологическими функциями инструментов и материалов, которые входят в систему технических средств обучения будущих учителей изобразительного искусства.

Изменяются учебные планы, отражая в себе изменение в государственных стандартах. Сокращаются бюджетные места, что подобно лавине сметает преподавательские ставки, кафедры и целые факультеты. Но остаются народное искусство, народные промыслы, изобразительное и декоративно-прикладное искусство России, которые необходимо настойчиво и профессионально преподавать в общеобразовательных школах. Государство уделяет народному искусству достаточное внимание. Образы, взятые из народного искусства и промыслов, присутствуют в элементах фирменных стилей практически всех официальных государственных мероприятий – спортивных чемпионатов, олимпиад, универсиад, дней республик, городов и т.п. Именно народное искусство и произведения народных промыслов являются сувенирной базой нашей страны. Некоторые народные промыслы считаются брендами России – Палех, Хохлома, Гжель, Жостово, Оренбургские платки и матрёшки. А из практических занятий будущего школьного учителя общеобразовательной школы они уходят.

Казалось бы, все в методическом мире изучения дисциплин художественно-графического цикла устоялось, обрело многолетнюю практику. Но не так давно родилось новое явление – компьютер, который сразу вошел в нашу жизнь. А закрепившись в повседневной жизни компьютер начал, проявлять себя и в обучающем процессе. Вначале робко – печатные редакторы и программы просмотра фотографий, затем все активнее – программы редактирования изображений, двух и трехмерные графические редакторы. На данный момент компьютер прочно вошел в учебную жизнь ВУЗов. И, как нам кажется, возникла необходимость определить его место в системе методов и технических средств обучения.

После проведенных исследований мы установили, что в настоящее время существует две крайности:

1. Полное отрицание компьютера как рабочего инструмента студента художественно-графического факультета – Только работа руками! Только кисть и карандаш! Компьютер – это очень просто и примитивно, нажал кнопку и все готово!

2. Полная подмена компьютером всех прошлых инструментов и материалов при изучении ряда дисциплин, например «Проектирование

изделий декоративно-прикладного искусства», «Основы декоративно-прикладного искусства», «Народные художественные промыслы», «Основы дизайн-проектирования» и другие.

И то, и другое неверно и отчасти опасно. Нельзя в современном мире отрицать компьютер и запрещать студентам на нем работать. Если не привить навыки работы с профессиональными программами, то студенты выйдут из стен ВУЗа совершенно не подготовленными к реальным требованиям условий общеобразовательной школы и окажутся не подготовленными как профессиональные специалисты.

Есть и другая крайность – если полностью перейти на изучение только компьютерных программ, то студент останется без крайне необходимых в дальнейшей педагогической работе навыков выполнения набросков и эскизов. Он не сможет понять секрета образования рефлекса и блика на поверхности предмета. Ведь понять движение света и тени можно только на пленэре, а разобраться с линейной перспективой помогают ночи, проведенные над листами ватмана с карандашом и линейкой в руках. Но почувствовать и разобраться в этих нюансах он не сможет и за него все механически, без объяснений, сделает умная компьютерная программа с помощью умной электронной машины. Если не привить студенту данные навыки и умения, то он станет только обслуживающим персоналом компьютера, не способным понять сути художественных процессов и построений.

Таким образом, нам видится, что решение назревающей проблемы в разработке методов использования компьютерных технологий в органичном сочетании с традиционными инструментами художников и дизайнеров, и включении этих методов, как дополнения, в уже существующие методики обучения студентов направлений подготовки педагогическое образование на художественно-графических факультетах и факультетах дизайна.

Компьютер должен дополнять навыки работы карандашом, кистью и рейсфедером. С помощью компьютерных программ учитель общеобразовательной школы имеет возможность наглядно и доступно объяснить детям многие непонятные моменты, возникающие в ходе проведения урока. Например, проиллюстрировать, как рождается рефлекс на поверхностях вращения, на шаре, на вазе. Эффектно и мгновенно стилизовать реалистичное фотоизображение в графику или плакат. После таких наглядных пояснений учебная деятельность школьников пойдет намного плодотворнее. Это уже проверено на практике.

Таким образом, взаимно дополняя друг друга, проверенные традиционные и новые компьютерные методы обучения смогут совместно, не конфликтуя решать задачу подготовки профессионального специалиста – учителя изобразительного искусства в стенах художественно-графического факультета и факультетов искусств и дизайна.

Два прошедших десятилетия характерны стре-

мительным развитием цифровых технологий. Компьютерные программы нашли применение практически во всех сферах нашей жизни. Компьютеризация затронула все слои общества. Не уделять должного внимания использованию компьютера в преподавании изобразительного искусства в средней школе – значит отказаться от мощного, современного инструмента, помогающего учителям изобразительного искусства при объяснении учебного материала, составлении декоративных и орнаментальных композиций, создании компьютерных реконструкций картин известных художников, и многого другого.

Профессиональные компьютерные технологии могут во многом дополнить уже сложившуюся систему обучения школьников изобразительному искусству, расширить образовательные возможности и помочь добиться более высокого педагогического результата. Поэтому необходимо менять методические подходы к подготовке учителя изобразительного искусства в вузах.

Необходимо широко использовать современный инновационный компонент и инструмент обучения – компьютер не только на уроках изобразительного искусства. Учитель изобразительного искусства может и должен использовать возможность преподавать изобразительную грамоту на уроках информатики.

К этому надо готовить еще в вузах, на направлениях подготовки педагогическое образование. В настоящее время кардинально изменился процесс обучения студентов в высшей школе. Наряду с традиционными, апробированными формами, методами и средствами обучения, в современном учебном процессе участвуют и совершенно новые, цифровые, ранее неизвестные. «В современных условиях, уже невозможно отказаться от использования компьютера в повседневной жизни и в учебном процессе. Поэтому требуется предложить систему созидательного, развивающего применения компьютера в общеобразовательной школе. Создать безопасную для детской психики образовательную среду с использованием современных цифровых технологий. А полученные в школе интересные, творческие направления в использовании компьютера во многом могут изменить «компьютерный досуг» ребенка дома. И наша цель, и задача найти и предложить проект подобной безопасной образовательной среды» [1, с. 372]. Сегодня перед преподавателями высшей школы на первый план выходит проблема разработки, апробации и внедрения в учебный процесс слаженной педагогической системы профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства к преподавательской деятельности с активным использованием компьютерных технологий и современных графических программ.

Профессиональная подготовленность студентов – будущих педагогов изобразительного искусства в средних школах к плодотворной педагогической деятельности, основывается на изучении специфики преподавания рисунка, живописи, черчения, начертательной геометрии, декоративно-прикладного искусства, истории искусства, истории дизайна и других спецдисциплин, тра-

диционно изучаемых на художественно-графических факультетах. Активное использование компьютерных технологий в учебном процессе не должно подавлять у студентов стремление и умение работать карандашом, кистью, рейсфедером, резцом, стамеской, скульптурным стеком, штихелем. Чертёжная, графическая, живописная и декоративно-прикладная подготовка – непереносимое условие формирования профессиональных компетенций и всесторонней подготовки будущего специалиста по преподаванию изобразительного искусства в средней школе. «Активное использование компьютерных технологий в учебном процессе не должно подавлять у студентов стремление и умение работать карандашом, кистью, рейсфедером, резцом, стамеской, скульптурным стеком, штихелем. Чертёжная, графическая, живописная и декоративно-прикладная подготовка – непереносимое условие формирования профессиональных компетенций и всесторонней подготовки будущего специалиста по преподаванию изобразительного искусства в средней школе. Во время обучения необходимо изучение и определение специфических особенностей преподавания рисунка и живописи на уроках изобразительного искусства». [2, с. 276].

В системе подготовки будущих учителей изобразительного искусства мы разработали и применяем учебное задание – трёхмерную реконструкцию интерьерных картин известных художников. Действия многих сюжетов своих картин, художники, размещали в интерьерах различных исторических эпох. Мебель, аксессуары, шторы и детали интерьера участвовали в действии, происходящем на картинном полотне. Кроме своих художественных достоинств многие картины оказались нам интересными и в плане компьютерного реконструирования интерьерного пространства. Мы считали, что, трёхмерная реконструкция написанных и нарисованных в картинах интерьеров может помочь студентам в освоении специальных художественных дисциплин. Трёхмерная реконструкция картин известных художников очень хорошо зарекомендовала себя в средней общеобразовательной школе. Мы начали с педагогических практик студентов направления подготовки педагогическое образование. Не секрет, что наладить учебный и деловой контакт с детьми достаточно сложно. Дети в настоящее время крайне компьютеризированы. Они живут в мире компьютерных игрушек, и заинтересовать детей традиционным показом слайдов и иллюстрациями в книгах не всегда получается. Мы применили приём сочетания компьютерных технологий и изобразительного искусства. Предложили воссоздать с помощью компьютера интерьер комнаты, в которой была написана картина. Для реконструирования была выбрана картина В.Е. Маковского «Объяснение», 1889 г., ГТГ. В ходе реконструкции школьники обратили внимание, что дверное полотно на ближайшей к зрителям стене не имеет навесных петель и парит в воздухе. Большое прямоугольное зеркало на дальней стене висит параллельно стене, а отражает предметы мебели расположенные под углом к ней. Благодаря отражению

удалось определить расположение оконных проемов в дальней от зрителя комнате. Было также замечено, что плинтус и часть ближней к зрителю стены, расположенная под роялем находится под углом к той части ближней стены, в которой расположен дверной проём. А переплет оконного проема не соответствует угловому расположению стены. При проведении трёхмерной реконструкции эти наблюдения было подтверждены. Таким образом, школьники подошли к освоению изобразительного искусства с нетипичной стороны. Они вначале пробовали создать интерьер на компьютере, но столкнулись с проблемами перспективного построения и взялись за лист бумаги и карандаш. Для того, чтобы разобраться с цветовым решением деталей картины использовали акварель, гуашь, цветные карандаши. И традиционные приёмы изобразительного искусства, от которых они до этого отказывались, оказались востребованы и необходимы.

Проводя трёхмерную реконструкцию, школьники также приобщались к глубокому, а не поверхностному анализу произведений. Учились по незначительным деталям строить планы интерьеров. Реконструируя живописные произведения, школьники имели возможность восстанавливать также и планы зданий, в которых разворачивались действия сюжетов, делать интересные интерьерные находки. Большое внимание мы уделяли рассмотрению композиционных построений в реконструируемых картинах. С помощью трёхмерного моделирования получалось наглядно и убедительно продемонстрировать школьникам особенности законов композиции. Одно из мест расположения виртуальной камеры должно было соответствовать точному расположению точки зрения на реконструированном полотне. Таким образом, мы повторяли авторскую композиционную точку зрения. Остальные ракурсы школьники располагали с различным смещением относительно точки зрения автора. Это давало возможность проанализировать и сравнить возможные композиционные изменения. Наглядно понять, почему художник выбрал именно эту точку зрения на интерьер, изображенный в картине для своего сюжета, чем она отличается от других возможных углов зрения. Сравнения чаще всего подтверждали композиционную концепцию автора живописного произведения.

Компьютерная реконструкция интерьеров, изображенных на картинах, помогла школьникам освоить перспективные построения в начертательной геометрии. Изменение расположения источников освещения – понять особенности образования бликов и рефлексов, закрепить знания в теории теней. Цветовые настройки дневного и вечернего освещения наглядно показали изменения колористической гаммы реконструированного интерьера. Построение сложных профилей позволило на практике изучить сложный раздел полигонального лфтингового моделирования в компьютерной программе 3D studio Max.

Занимаясь трёхмерной реконструкцией с помощью

компьютера, дети не только осваивали изобразительную грамоту и изучали историю искусств, но и избавлялись от нервозности и агрессивности. До наших занятий компьютер для детей был инструментом разрушения, насилия и агрессии. К сожалению, практически во всех компьютерных играх стреляют, взрывают, разрушают, тем самым расстраивают детскую психику. На наших занятиях компьютер стал инструментом созидания. И не только на уроках в школе. Дети начали приносить свои домашние самостоятельные поиски и разработки трёхмерных реконструкций различных картин выбранных ими. Следовательно, и дома дети уже не стреляют и разрушают на компьютере, а строят, создают и изучают изобразительное искусство, архитектуру, дизайн и творческое наследие декоративно-прикладного искусства.

Мы уже рассматривали данную проблему применительно к подготовке студентов в вузе [3, с. 107-110]. Но и в условиях средней общеобразовательной школы наша методика трёхмерного реконструирования оказалась востребована и принесла свои плоды в освоении детьми творческого наследия.

Мы не одиноки в данном вопросе. Например, О.П. Савельева предлагает решение проблемы восприятия детьми творческого наследия и изобразительной действительности в научной работе «Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы» [4, с. 238]. Г.А. Горбунова рассматривает методику изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе [5, с. 268].

К сожалению, в средней общеобразовательной школе, особенно в сельской местности, мало учебных часов изобразительного искусства. И учителю изобразительного искусства сложно получить полную нагрузку. Как следствие профессиональные учителя изобразительного искусства не остаются работать в школе. Учебные часы изобразительного искусства отдают не профессионалам. Мы предлагаем попробовать решить эту проблему передачей учителю изобразительного искусства учебной нагрузки по информатике. Мы аргументируем это тем, что на уроках информатики в средней школе преподают компьютерные азы, и в лучшем случае работают с офисными программами на основе MS Office или создают презентации. Дети уже все это знают. И им не интересно на уроках информатики. Мы же предлагаем новый подход к этому учебному предмету. Через изобразительное искусство и историю искусств, архитектуры, дизайна. С изучением профессиональных компьютерных программ 3D studio Max, VRay, Adobe Photoshop, CorelDraw, Adobe Illustrator. Это, кроме повышения культурного уровня и приобщения к искусству, даст еще и пред вузовскую подготовку школьников. Подавляющее большинство профессиональных двумерных и трёхмерных компьютерных программ связаны с искусством и дизайном. А после создания трёхмерной реконструкции весь творческий процесс можно описать в Microsoft Word и создать презентацию.

Библиографический список

1. *Хворостов Д.А.* Педагогические факторы проектирования безопасной образовательной среды в общеобразовательной школе // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия: гуманитарные и социальные науки. №4 (73). 2016. С. 371-376.
2. *Хворостов Д.А.* Возможности применения изобразительного искусства при проектировании безопасной образовательной среды в общеобразовательной школе // European Social Science Journal. (Европейский журнал социальных наук). 2016. № 10. С. 275-282.
3. *Хворостов Д.А.* Традиции и инновации в современном преподавании дизайна // Вестник Омского государственного университета. Гуманитарные исследования. Научный журнал. 2015. №4 (8). С. 105 – 111.
4. *Савельева О.П.* Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность. Материалы международной научно-практической конференции. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. 2014. С. 237-241.
5. *Горбунова Г.А., Савельева О.П.* Методика изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с применением рабочих тетрадей // Современные проблемы науки и образования. 2013. №5 С. 268. URL: www.science-education.ru/111-10742 (дата обращения: 25.08.2015).

References

1. *Khvorostov D. A.* Pedagogical factors of designing a safe learning environment in the secondary school // Scientific notes of Orel state University. The scientific journal. Series: Humanities and social Sciences. №4 (73). 2016. P.p 371-376.
 2. *Khvorostov D. A.* Possibilities of application of visual art in the design of a safe learning environment in the secondary school // European Social Science Journal. (European journal of social Sciences). 2016. No. 10. Pp. 275-282.
 3. *Khvorostov D. A.* Tradition and innovation in contemporary design teaching // Herald of Omsk state University. Humanitarian research. The scientific journal. 2015. No. 4 (8). Pp. 105 – 111.
 4. *Savelieva O. P.* The creative development of the child in fine art: trends and problems // Actual problems of theoretical and applied research: language, culture, mentality. Materials of international scientific-practical conference. Magnitogorsk state technical University. G. I. Nosov. 2014. Pp. 237-241.
 5. *Gorbunova G. A., Savelieva O. P.* The methodology for the study of folk arts and crafts in a secondary school with the use of workbooks // Modern problems of science and education. 2013. No. 5 p. 268. URL: www.science-education.ru/111-10742 (reference date: 25.08.2015).
-
-

УДК 371.134:7

UDC 371.134:7

ЧАЙКА Н.М.

ассистент кафедры изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего заведения «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта

E-mail: chaika-604@mail.ru

ХВОРОСТОВ Д.А.

доктор педагогических наук, профессор РАО, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства и технической графики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

E-mail: aqua_storm@mail.ru

CHAIKA N.M.

Assistant of Department of Fine Arts, Methods of Teaching and Design of Humanities and Education Science Academy (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in

Yalta

E-mail: chaika-604@mail.ru

KHVOROSTOV D.A.

Doctor of pedagogical sciences, Professor Russian Academy of education, Professor of chair of arts and crafts and technical graphics, Orel State University

E-mail: aqua_storm@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

STUDIES ON FORMATION OF THE CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE FINE ARTS TEACHERS

Результаты исследования формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства: уточнена составляющая термина «творческая индивидуальность», разработана модель формирования с учетом необходимых условий, охватывающая все структурные составляющие становления личности будущего педагога-художника, разработано методическое обеспечение. Для реализации цели и задач исследования предложены следующие теоретико-методологические основы: определение психолого-педагогических условий формирования индивидуальности, современные подходы к преподаванию специальных художественных дисциплин.

Ключевые слова: индивидуальность, специальные дисциплины, методика преподавания, творчество, формирование.

The results of the studies on formation of the creative personality of the future fine arts teacher are the following: the component of the term «creative personality» is detailed, the formation model taking into account all the necessary conditions and covering all the structural components of the personality formation as a future teacher-artistis suggested, methodological materials are worked out. To implement the aim and objectives of the study, the following theoretical and methodological statements are suggested: the definition of psycho-pedagogical conditions of personality formation, modern approaches to the teaching of specific artistic disciplines.

Keywords: personality, specific disciplines, methods of teaching, creativity, formation.

В современных условиях педагогика высшей школы в области изобразительного искусства все более направлена на личностно-ориентированное развитие будущих учителей изобразительного искусства. Проведя исследования, направленные на формирование творческой индивидуальности мы убедились, что наиболее более эффективно она будет развиваться и формироваться если:

– анализ научных источников позволит уточнить структурную составляющую понятия «творческая индивидуальность»;

– разработать модель формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процесс образования с учетом нормативной документации, который будет носить системный характер, охватывая все структурные составляющие про-

фессионального становления студентов направления подготовки «Изобразительное искусство»;

– реализовать педагогические условия, направленные на формирование творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства, включающие следующие группы: общие (с эффективностью изучения общих дисциплин), специфические (с организацией художественно-творческого процесса обучения, где учитываются индивидуальные качества личности, взаимодействие с преподавателем и окружением, профессиональное становление) и частные (с учетом личностного саморазвития);

– разработать методическое обеспечение формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения

специальных дисциплин, обеспечивающее подготовку творческого педагога-художника.

Методы исследования определены следующие: анализ философских, психологических, педагогических, методических, искусствоведческих источников информации по изучаемой проблеме; анализ исторического развития преподавания специальных дисциплин; сравнительный анализ деятельности педагогов-художников в отечественном и зарубежном профессиональном обучении и в условиях перехода на новое образовательное пространство; анализ содержания специальных дисциплин в профессиональных учебных заведениях; метод теоретического структурного моделирования; метод педагогического наблюдения за творческим становлением студентов, беседы, сопоставление полученных в результате исследования данных, обработка результатов художественно-творческой и выставочной деятельности студентов.

Для реализации цели и задач исследования предполагаются следующие теоретико-методологические основы:

- определение психолого-педагогических условий формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин (В.А. Слостенко) [8];
- условия формирования творческой индивидуальности (С.А. Аманжолов, С.П. Ломов) [5];
- общая теория профессионального образования (Ю.Ф. Катханова) [4];
- современные подходы к преподаванию специальных дисциплин и решение проблемы профессиональной подготовки студентов (Д.А. Хворостов) [10];
- методика преподавания рисунка, живописи и композиции (Н.Н. Ростовцев) [6];
- концепция формирования творческой индивидуальности (Н.Ю. Камракова) [3];
- методологические исследования художественной формы, восприятия (К.А. Абульханова-Славская) [1];
- классические формы художественного профессионального образования (В.А. Фаворский) [9];
- исследования области педагогики в изобразительном искусстве (Т.Б. Гребенюк) [2];
- направленность преподавателя на гуманистическое воспитание студента, развитие индивидуальных особенностей через деятельный подход в изучении специальных дисциплин (С.Д. Смирнов) [7].

На первом – аналитико-поисковом – этапе (октябрь 2011 – май 2012 гг.) проанализированы отечественная и зарубежная литература по философии, педагогике, психологии, диссертационные исследования по изучаемой проблематике; установлено состояние изученности проблемы и степень ее разработанности в теории и практике профессионального образования; определены актуальность, цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования; исследован понятийный аппарат, уточнено понятие «творческая индивидуальность учителя изобразительного искусства»; проведен анализ основных образовательных программ по на-

правлениям подготовки «Изобразительное искусство» и «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», а также анализ диссертационных исследований по изучаемой проблематике.

На втором – теоретическом этапе (май 2012 – август 2013 гг.) выявлены и научно обоснованы общие, специфические и частные педагогические условия как способствующие формированию творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства; разработана модель формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства, определены подходы, принципы, разработаны этапы и содержание работы.

На третьем – практико-ориентированном этапе (2013 – 2015 учебный год) выявлены исходные уровни сформированности творческой индивидуальности; осуществлена апробация общих, психолого-педагогических специфических и частных условий и модели формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства; изучены результаты их внедрения в учебный процесс высших учебных заведений; произведена обработка и интерпретация данных, сформулированы выводы, проведены обобщение и систематизация материалов диссертационного исследования, проанализированы полученные данные.

Результатом исследования стало следующее:

1. Выявлены показатели сформированности творческой индивидуальности, включающие:

- «творчество» – восприятие и создание работ, воплощение в жизнь новых идей в искусстве, когнитивные и некогнитивные способности личности, творческий потенциал и влияние окружения на развитие личности;
- «индивидуальность» – отличительные черты характера с задатками, система отличительных признаков, самосознание, система отношений в самовыражении, творческое мышление и потенциал, подсознание, инновационный опыт, организация личностного смысла, ценностные установки, психологические и психофизиологические характеристики, коммуникативность, индивидуальные особенности и способности, ум, наблюдательность;
- «формирование» – окончательное развитие взглядов, организма, характера человека, его деятельности в коллективе;
- «творческая деятельность» – взаимосвязь интеллектуально-операционных и личностно-мотивационных составляющих, этапами которой являются: редуцирование новой цели, ее осознание (анализ, синтез, ассоциативное мышление, индукция и логика); конструирование и доказательство идеи, применение знаний, интерес к ней, самостоятельный поиск, воображение, эмоции; доказательство и проверка идеи, вариация образов, оборудование, технологии, присутствие смелости и неконформизма, способностей синтезировать замыслы; оценка результатов, соответствие задуманному;
- «одаренность» – в личностях с задатками, внутренними согласованными действиями, высшей мотива-

ционной сущностью, чувствительностью с собственной познавательной активностью, системой способностей высокого уровня, саморазвитием, наличием «креативного поля», возрастными особенностями, определенными позитивными условиями развития, позволяющими добиться успехов;

– «творческая индивидуальность учителя» – компоненты: конструктивный, организационный и коммуникативный; социальная и профессиональная позиция педагога, профессиональное творчество, характеристика (убежденность, целостность, направленность личности, самоуправление, самоутверждение, мотивация, потребности, интересы, потребности, эмоции, воля, обладание знаниями, навыками); воспитание (передача накопленного опыта), окружающая социальная среда (характерная деятельность и мировоззрение людей), условия для саморазвития, система мотивов, характерных качеств, художественного мышления, задатки (одаренность); условия «педагогика творчества», профессиональной деятельности, способности к саморегуляции, самосовершенствованию; умения организовывать и реализовывать учебный процесс; знать и владеть современными материалами и технологиями; иметь широкий кругозор.

2. Специальные дисциплины определяют творческую педагогическую направленность и представляют основу профессиональной подготовки учителя изобразительного искусства. Требования, предъявляемые к личности будущего педагога, предполагают, что студенты должны профессионально самоопределиться, научиться развивать и формировать профессионально-значимые личностные качества.

Здесь учитывается: направленность на раскрытие внутреннего художественно-творческого потенциала обучаемых (формирование мысленного процесса в данной области, его реализация в материале, критическая оценка выполненной работы и коррекция); формирование умения моделировать творческий процесс обучения – выбору заданий, технологий, методов и приемов; взаимосвязь конкретных этапов процесса изображения с интуитивным подходом к созданию образа, творчества будущих преподавателей и подхода к организации творческого процесса у обучаемых.

3. Выявлены педагогические условия формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства: общие, специфические и частные.

В общих педагогических условиях формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства рассматривается эффективность целостности образования; системность; интеграция знаний; применение общих знаний для решения профессиональных проблем; формирование целостной картины мира.

Специфические – включают в себя художественно-педагогическое образование с учетом его особенностей. Это приобретение когнитивного, художественно-практического и художественно-творческого опыта. Важными

элементами специфических условий развития творческой индивидуальности являются развитие качеств личности – ответственности, самовнушения, самоконтроля, самоотчета, интуиции, обоснованного формирования уверенности в себе, положительные эмоции, мотивации к самостоятельной творческой деятельности, способности к обоснованному риску, воображения, тренировке продуцирования идей, применении проблемных методов обучения для развития способностей к открытиям, обучении эвристическим приемам решения педагогических задач через искусство, совместная с преподавателями следовательская деятельность, поддержка стремления быть самими собой. Взаимодействие преподавателя и студентов в процессе изучения специальных дисциплин выступает как благоприятные условия профессионального формирования будущих учителей изобразительного искусства.

Частные условия формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства предусматривают: личностное развитие; освоение различных видов художественного творчества; свободу в творческой педагогической деятельности; наличие творческого потенциала для профессиональной деятельности, творческого поиска, быстрого и необычного способа решения проблемы, внутреннего конфликта имеющего и делаемого, механического воздействия, уровня признания и познания, проекта ее дальнейшего развития; наличия характеристик индивидуальности – профессионального интереса к творчеству, желания заняться новой деятельностью, высокий интеллект, умения строить ассоциативные связи, воображения, воли, саморегуляции; наличия саногенного мышления, способствующего оздоровлению психики и развивающего творческую активность в деятельности; умения вести эвристический поиск – желание достичь цели, мобилизация интеллектуальных ресурсов, способность доводить дело до конца, глубоко, быстро переходить от одного аспекта задачи к другому, извлекать нужную информацию для решения задачи; поэтапного изучения своей личности – познание и изучение себя как личности, разработка проекта самовоспитания, реализация проекта; учет обществом творческого непослушания личности, самоутверждения, пассионарности; наличия гениальности.

4. Определены критерии сформированности творческой индивидуальности студентов (мотивационно-ценностный, содержательно-операционный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-ассоциативный) и уровни (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий), позволяющие исследовать тенденции формирования личности студента в процессе изучения специальных дисциплин.

В мотивационно-ценностном критерии высокий уровень предполагает наличие у обучающегося задатков, ценностей, чувств, интересов, убеждений, личностного мировоззрения, индивидуальных свойств характера, способностей и качеств личности, изобретательности, системы учений, потребности.

Содержательно-операционный критерий выделяет смысл жизни, здоровье, систему умений, навыков, ин-

дивидуальные особенности, разум (интуиция, понятие, суждение, оригинальные представления), память, волю.

Когнитивно-деятельностный критерий раскрывает самореализацию, качества творческой личности: наблюдательность, пытливость, зоркость, воображение, аналитическое мышление, цельность восприятия, сближение понятий, избирательность памяти, самозащита, готовность памяти, легкость генерирования идей, гибкость мышления, беглость речи, творческая направленность, инновационная деятельность, рефлексия, способы учета ограничений.

В эмоционально-ассоциативном критерии высоким уровнем считается реализация желания получать необходимые знания, использовать новые знания в профессиональной деятельности, превосходить себя, эмоциональное восприятие, результативность деятельности, психологически комфортная атмосфера деятельности, самопознание.

На этой основе предложена теоретическая модель, которая содержит комплекс критериев, показателей и уровней формирования творческой индивидуальности студентов.

5. Подобраны методики исследования, которые содержат тесты, опросники и другой материал для исследования, которые обеспечивают возможность выявить состояние и тенденции формирования творческой индивидуальности студентов в процессе профессиональной подготовки. Для мотивационно-ценностного критерия применена методика диагностики мотивов учебной деятельности студентов (авторы: В. Тютюнник, В. Якунин) Определение типа личности (А. Адлер), методика диагностики способностей к обучению (И. Спирмен, Б. Теплов). Содержательно-операционный критерий вычисляется с помощью экспресс-опросника креативности Д. Джонсона, Э. Торренса, психобиографического метода В. Куницыной, практические задания по методике Т. Костенко.

Когнитивно-деятельностный критерий предполагает применение методики диагностики самооценки учебных способностей и уровня притязаний шкала Дж. Бруковера (модификация), шкалу умственного развития А. Бине-Симонс, практические задания по методике В. Устина, методику креативного решения заданий (Л. Хуснутдинова). В эмоционально-ассоциативном критерии логично использование методики Е. Романова и С. Потемкина, проективный тест рисунок «Автопортрет», задания по методике Л. Мироновой «Абстракции».

6. Внедрена модель формирования творческой индивидуальности будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин. Модель формирования творческой индивидуальности будущего учителя изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин включает в себя взаимосвязанные части: цель; методологические подходы; показатели творческой индивидуальности (критерии, компоненты, уровни); создание педагогических условий (общие, специфические, частные: методы, этапы, средства обучения) и ожидаемый результат – цель.

7. Результаты исследования корректируются, обрабатываются на контрольном этапе. Они показывают эффективность разработанных условий, в которых показатели студента преобразовываются в новообразования сформированной творческой индивидуальности будущего педагога-художника. Сравнительный анализ полученных показателей в экспериментальных и контрольных группах во время проведения исследования среди студентов, где проходила апробация по одному условию ($E_1, E_2, E_3, E_4, K_1, K_2, K_3, K_4$), привел к незначительной неоднородности тенденций сформированности творческой индивидуальности, в сравнении с экспериментальной группой E_4, K_4 где проверялась совокупность педагогических условий.

Анализируя полученные данные относительно уровня сформированности творческой индивидуальности, можно утверждать, что, несмотря на приблизительно одинаковые данные на констатирующем этапе эксперимента, значительно увеличились показатели в экспериментальных группах, чем в контрольных группах на контрольном этапе эксперимента. Изучая сформированность творческой индивидуальности студентов контрольной и экспериментальных групп на контрольном этапе эксперимента, укажем, что в экспериментальной группе E_1 , где внедрялось первое условие, преобладал мотивационно-ценностный критерий. Данные относительно изменений в экспериментальной группе E_2 , где внедрялось второе педагогическое условие, свидетельствуют о повышении уровня содержательно-операционного критерия. Третье педагогическое условие внедрялось в экспериментальную группу E_3 , где проверялось по когнитивно-деятельностному критерию.

Анализируя полученные данные относительно изменений сформированности творческой индивидуальности, выявлено, что высочайшие результаты зафиксированы в экспериментальной группе E_4 , где внедрялось совокупность педагогических условий формирования творческой индивидуальности будущими учителями изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин. Следует отметить, что в контрольных группах K_1, K_2, K_3, K_4 значительных изменений не состоялось. Вариативность эксперимента обеспечивалась сравнением результатов исследования, как между экспериментальными группами, так и каждой экспериментальной группы с контрольными, а также реализации разработанных педагогических условий.

В ходе педагогического эксперимента подтвердилось, что формирование творческой индивидуальности студентов в процессе изучения специальных дисциплин будет более эффективным, если реализовать следующие педагогические условия: стабильный интерес, мотивация и осознание картины будущего профессиональной деятельности учителя изобразительного искусства; погружение в динамичную творческую деятельность с учетом изменчивости ее видов и методов по формированию творческой индивидуальности; ориентация специальных дисциплин на формирование творческой индивидуальности.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
2. *Гребенюк Т.Б.* Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. Ярославль: ЯГПУ, 2000. 452 с.
3. *Камракова Н.Ю.* Оценка креативности учащихся музыкальных школ педагогами с разным уровнем развития качеств творческой личности. Ярославль: ЯГПУ, 2011. 25 с.
4. *Катханова Ю. Ф.* Развитие творческих способностей школьников и студентов художественно-графического факультета в графической деятельности. М.: Высшая школа, 1994. 256 с.
5. *Ломов С.П., Аманжолов С.А.* Методология художественного образования. М.: Прометей, 2011. 188 с.
6. *Ростовцев Н.Н.* Академический рисунок. М.: Просвещение, 1995. 239 с.
7. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 272 с.
8. *Сластенин В.А.* Стратегические направления развития теории педагогического образования. Белгород: БГУ, 1999. С.7-10.
9. *Фаворский В.А.* Литературно-творческое наследие. М.: Советский художник, 1988. 587 с.
10. *Хворостов Д.А.* Условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе освоения проектных технологий. Орел: Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Выпуск № 2 / 2013. С. 337-341/

References

1. *Abulkhanova-Slavskaya K.A.* Activity and Personality Psychology. M., 1980. 335 p.
 2. *Grebenyuk T.B.* Formation of a future teacher's individuality in the course of professional training. Yaroslavl: YAGPU, 2000. 452 p.
 3. *Kamrakova N.Y.* Evaluation of music schools pupils' creativity by the teachers with different levels of the creative personality traits development. Yaroslavl: YAGPU, 2011. 25 p.
 4. *Katkhanova Yu.F.* Development of creative abilities of pupils and students of art-graphic department in graphic activity. M.: Vysshayashkola, 1994. 256 p.
 5. *Lomov S.P., Amanzholov S.A.* Methodology of art education. M.: Prometheus, 2011. 188 p.
 6. *Rostovtsev H.H.* Academic drawing. M.: Prosveshenie, 1995. 239 p.
 7. *Smirnov S.D.* Pedagogy and Psychology of Higher Education: from the activity to the personality. M.: Aspekt Press, 1995. 272 p.
 8. *Slastenin V.A.* Strategic directions of teacher education theory development. Belgorod: BGU, 1999. Pp. 7-10.
 9. *Favorsky V.A.* Literature and artistic heritage. M.: Sovietyshudojnik, 1988. 587 p.
 10. *Khvorostov D.A.* Conditions of formation of students' professional competence in the course of studying of design technology. Orel: Scientific notes of OSU. Series: Humanities and Social Sciences. Issue number 2/2013 pp 337-341.
-

УДК 376.42

УДК 376.42

ЧАРКИНА Н.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий психолого-педагогического и специального образования, Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева
E-mail: charkin08@rambler.ru

CHARKINA N.W.

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Department of technologies of psycho-pedagogical and special education, Orel State University
E-mail: charkin08@rambler.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ЧТЕНИЮ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ ПРОГРАММ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБЛАСТИ АДАПТИРОВАННЫХ ОСНОВНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE POSSIBILITY OF USING CLASSES IN READING IN PROGRAMMING CORRECTIONAL-DEVELOPING
FIELD OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS ADAPTED FOR PRIMARY EDUCATION**

В статье рассматриваются возможности использования учителем-дефектологом коррекционно-развивающих занятий по чтению при составлении коррекционных программ для адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (вариант 7.1). Рассматриваются методы, основные направления работы при проектировании коррекционных программ с использованием чтения как основы для работы учителя-дефектолога, работающего с младшими школьниками с задержкой психического развития (ЗПР).

Ключевые слова: адаптированная основная общеобразовательная программа, дети с задержкой психического развития, инклюзивное образование, начальное общее образование, чтение.

The article discusses the possibility of using pathologist teacher correctional and developing lessons in reading in the preparation of remedial programs for basic general education adapted primary education program (version 7.1). The methods, the main directions of work in the design of intervention programs using reading as a basis for the work of teachers- pathologists, working with younger students with mental retardation, are considered.

Keywords: adapted basic educational program, children with mental retardation, inclusive education, primary general education, reading.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) поставило перед школой новые задачи по сопровождению ребенка с ОВЗ. Современная школа нуждается в специалистах, имеющих дефектологическое образование. Использование инклюзивных практик в начальной школе ставит перед учителями ряд проблем: от методического обеспечения педагогического процесса до практического включения ребенка с ОВЗ в учебный процесс и максимальную адаптацию программ обучения к возможностям ребенка.

Помочь преодолеть возникшие трудности призвана адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), которая содержит целевой, содержательный и организационный разделы, задающие основные направления деятельности специалистов образовательной организации в отношении ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения. Однако АООП носит рамочный характер. Конкретное наполнение программы ложится на плечи педагогического коллектива образовательной организации, и в конечном итоге сама АООП утверждается педагогическим советом образова-

тельной организации.

Опыт проведения различных семинаров для специалистов образовательных организаций, работающих по АООП, показывает, что педагоги испытывают трудности при составлении программ коррекционно-развивающей области. В частности, учителя-дефектологи, работающие с младшими школьниками с ЗПР и реализующие АООП НОО (вариант 7.1) нуждаются в методической помощи в составлении коррекционных программ. Проведенное нами экспериментальное исследование, позволяет предложить в качестве варианта использования чтения как содержания коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР.

Можно выделить следующие задачи работы учителя-дефектолога при использовании чтения в качестве основы коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ЗПР:

1. Формировать интерес к чтению.
2. Расширять представления учащихся о произведениях детской литературы.
3. Формировать читательские интересы учащихся.
4. Формировать положительную мотивацию к чтению.

5. Развивать познавательные процессы.
6. Развивать связную речь.
7. Пополнять словарный запас.
8. Развивать нравственные и эстетические чувства учащихся.

Возможно, выделить несколько этапов в работе с учащимися младших классов с ЗПР:

1. Организационный этап. В его содержание входит знакомство с многообразием детских книг, формирование умения выделить необходимую книгу из остальных, полно отвечать на вопросы, касающиеся сюжетной линии произведения.

2. Формирующий этап. Содержанием данного этапа является ознакомление с различными произведениями, формирование умений слушать и читать произведение, понимать не только содержание, но и смысл прочитанного, умений передавать свои впечатления о прочитанном произведении, выполнять различные творческие задания репродуктивного характера (нарисовать иллюстрацию к произведению, сделать общую книжку – самоделку и другие).

3. Закрепляющий этап. На данном этапе детей знакомят с различной тематикой чтения, учат подбирать книги в соответствии с темой, выполнять творческие задания (написать сочинение, придумать рассказ, сказку и др.), читать произведения различного жанра.

Остановимся на описании занятий во втором полугодии первого класса. За основу мы взяли структуру урока, предложенную Н.Н. Светловской [2]. Занятие имело следующие структурные элементы:

1. Проведение вводной беседы.
2. Чтение педагогом художественного произведения вслух.
3. Беседа – рассуждение о прочитанном.
4. Актуализация знаний детей, связанных с изучаемой темой.
5. Проведение творческих и дидактических игр на основе изучаемого литературного материала.
6. Подведение итогов.
7. Рекомендации к внеурочной деятельности детей по данной теме.

Можно выделить следующие методы и приемы работы с детьми в процессе коррекционно-развивающих занятий:

1. Чтение – рассматривание книг.
2. Пересказ произведений.
3. Чтение произведений вслух педагогом.
4. Коллективное чтение произведений вслух.
5. Беседы о прочитанном.
6. Игры, конкурсы, викторины на материале литературных произведений.
7. Оформление выставок книг.
8. Самостоятельная творческая деятельность (иллюстрирование прочитанных произведений, инсценирование отрывков из произведений, создание мини-фильмов и др.) и т.д.

Однако эти методы и приемы могут быть по-разному использованы в зависимости от года обучения.

Занятия во втором классе имеют ту же структуру. Однако имеются и отличия, связанные с возрастными изменениями, совершенствованием техники чтения детей, обогащением их знаний. Во-первых, вводится самостоятельное чтение детьми произведений или их отрывков. Большое внимание уделяется самому произведению, эмоциональному впечатлению, смыслу, который автор хотел донести до читателя. Так же на втором году обучения мы предлагаем читать произведения дома, а затем рассказывать о них на занятии. Во втором классе можно использовать и творческие задания. Наряду с традиционными заданиями, например, нарисовать иллюстрации к произведениям, закончить сказку или рассказ, сделать книжку – самоделку, можно предложить задания, связанные с использованием специальной аппаратуры, – создать свой мультфильм.

Так же на втором году обучения сохраняется активное использование дидактических игр и упражнений, направленных на решение коррекционных задач: развитие памяти, внимания, восприятия, словесно-логического мышления детей, обогащение их знаний и представлений об окружающем мире, развитие различных компонентов речи (словаря, грамматического строя речи, связной речи). Использование на занятиях игр, с одной стороны, способствует решению коррекционных задач, а с другой стороны, позволяет разнообразить виды деятельности на занятии, что сохраняет интерес школьников к деятельности на занятии.

Коррекционные занятия в третьем классе имеют структуру, аналогичную занятиям в предыдущих классах. Отличия заключаются в усложнении материала предлагаемых заданий. В работу берутся более обобщенные темы, например, «Стихи о человеке и его делах», «Книги о маме», «Рассказы о космосе». Детям так же предлагается самим подобрать книги для выставки по указанным темам. Усложняются задания и по линии подготовки к занятиям. Так, детям предлагается не только прочитать, но и подготовить текстовые сообщения по заданной теме, например «Рассказы о космосе», и затем представить подготовленный материал в классе. В плане занятий возможно знакомство с детской периодикой, в частности с журналами «Читайка» и «Мурзилка». В качестве творческих заданий в третьем классе можно использовать создание иллюстраций, книжек – самоделок, инсценировки.

Для решения коррекционных задач занятия продолжается использование специально подобранных дидактических игр и упражнений.

Комплекс занятий и во втором, и в третьем классах завершается итоговой темой «Мои любимые книги». Это коррекционные занятия подведения итогов, обобщения имеющихся знаний, позволяющие еще раз вернуться к прочитанным произведениям и любимым героям. В конце коррекционного занятия педагог знакомит детей с произведениями, которые можно почитать летом. Выбор произведений связан с учётом читательских предпочтений детей: сказки, приключения, произведения о животных и природе, о детях и школе, о

человеке и его делах. Так как сейчас не издаются рекомендательные списки для чтения детям в начальной школе, мы воспользовались «Программой семейных чтений для детей и взрослых», разработанной специалистами Пермской краевой детской библиотеки им. Л. Кузьмина. Для учащихся второго класса мы предлагали книги Е. Велтистова «Классные и внеклассные приключения первоклассника», В. Драгунского «Денискины рассказы», Г. Скребицкого «Сказки следопыта», В. Чаплиной «Забавные животные», Э. Сетон-Томпсон «Рваное ушко». Для третьеклассников мы предлагали произведения А. Алексина «В стране вечных каникул», С. Баруздина «Рассказы о жи-

вотных», Л. Гераскиной «В стране невыученных уроков», Л. Давыдычева «Многотрудная, полная невзгод и опасностей жизнь Ивана Семёнова, второклассника и второгодника», Ю. Олеси «Три толстяка», Л. Яхнина «Сказки», Э. Сетон – Томпсон «Медвежонок Джонни».

Из современной детской литературы можно познакомить детей с произведениями таких авторов, как Инна Гамазкова, Владимир Янов, Марина Бородицкая, Елена Коровина (в частности, ее замечательный рассказ о блокадном Ленинграде «У Лёки большие щеки»).

Предлагаемый вариант работы носит рекомендательный характер. Возможно использование данного материала как части коррекционной программы.

Библиографический список

1. *Костенкова Ю.А., Чаркина Н.В.* Особенности отношения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития к чтению // Образование и общество. 2010. № 5 (64). С. 40-45.
2. *Светловская Н.Н.* Обучение детей чтению: Практическая методика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н.Светловская, Т.С.Пиче-оол. М.: ИЦ Академия, 2001. 288с.
3. *Чаркина Н.В.* Конспекты коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста: пособие для учителя-дефектолога / Н.В.Чаркина; под ред. Ю.А.Костенковой. М.: ПАРАДИГМА, 2012. 88 с.
4. *Чаркина Н.В.* Особенности технической стороны чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития//Известия Волгоградского государственного педагогического университета (серия «Педагогические науки»). 2010. № 4 (48).С. 115-119.

References

1. *Kostenkova J. A., Charkin N.* Attitudes of primary school age children with delay of mental development-reading // Education and society. 2010. № 5 (64). Pp. 40-45.
2. *Svetlovskaya N. N.* Teaching children to read: a Practical approach: textbook a manual for students universities / N. N. Svetlovskaya, T. S. Picheool. Moscow: Akademiya, 2001. 288p.
3. *Charkin N.* Notes of correctional-developing work with children of primary school age: a handbook for teacher-speech pathologist / N. Charkin; under the editorship of J. A. Kostenkova. M.: PARADIGM, 2012. 88 p.
4. *Charkin N.* Especially the technical side of reading in children of primary school age with a delay of mental development// Proceedings of Volgograd state pedagogical University (series «Pedagogical Sciences»). 2010. № 4 (48)/Pp. 115-119.

ШАВЫРИНА С. В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра прикладной физической культуры, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева
E-mail: shugurova76@gmail.com

SHAVYRINA S.V.

Candidate of pedagogical Sciences, associate professor, Department of applied physical culture, Orel State University
E-mail: shugurova76@gmail.com

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ НА УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЛОЛОГИИ

INFLUENCE OF MOTIVATION-VALUE ATTITUDE ON HEALTH OF STUDENTS OF THE INSTITUTE OF PHILOLOGY

Сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, формирование ценностного отношения к здоровью является приоритетной задачей и в сфере образования, и в сфере воспитания. В работе рассматривается проблема отношения к здоровью среди студенческой молодежи в ВУЗе Института филологии, условия формирования ценностного отношения к здоровью, приведены данные опроса, проведенного среди первокурсников ВУЗА, целью которого было выяснить, что среди важных человеческих ценностей основное значение отдают здоровью.

Ключевые слова: здоровье, ценностное отношение, студенты, образ жизни, сохранение здоровья, физическое воспитание.

The preservation and strengthening of health of the younger generation, the formation of the valuable relation to health is a top priority of the state policy in the sphere of education. The paper deals with the problem of attitude to health among students at the university Institute of Philology, the conditions of formation of the valuable relation to health, presented data from a survey conducted among first-year students of the university, which aim was to find out that among the important human values, health has a paramount fundamental place.

Keywords: health, value attitude, students, lifestyle, health preservation, physical education.

Влияние мотивационно-ценностного отношения на улучшения своего здоровья приобретает в случае, когда появляются студенты, заинтересованные в личных оздоровительных занятиях, осознающие собственную ответственность за свое здоровье и физическое состояние. Они самостоятельно выбирают виды и формы занятий в соответствии с собственными представлениями и желаниями.

Использование активных средств физической культуры для снятия утомления в период больших психических нагрузок может искусственно выровнять годовой двигательный баланс организма, сформировать потребности и способности. Общество и каждый, приобщенный к высокой двигательной активности человек, получают наибольшую пользу тогда, когда цель его деятельности не сводится к «голам, очкам секундам», а ведет к необходимому уровню физического и духовного развития, к общей дееспособности и здоровью.

Здоровье как ценность входит в состав национального богатства страны. Важность работы по сохранению и укреплению здоровья нового поколения выражается в сознании государством значимости ценности здоровья, поэтому формирование ценностного отношения к здоровью человека является важнейшей проблемой современности. А в этом особое место принадлежит системе образования. Педагоги вынуждены подготавливать под-

растающее поколение к взрослой жизни: вырабатывать выносливость, укреплять иммунную систему, прививать любовь к здоровому образу жизни, проводить оздоровительные мероприятия, организовывать дискуссии, в которых бы обсуждались актуальные на сегодняшний день вопросы.

Студенческий возраст – наиболее активный возраст, в котором формируются основные ценности человека, определяющие жизненные цели и смыслы. Период студенчества сопровождается различными психологическими кризисами, что в свою очередь приводит к снижению эффективности учебной деятельности, к ухудшению самочувствия, стрессу и эмоциональной нестабильности. В связи с этим проблема ценностного отношения студентов к здоровью является очень важной, так как университет выпускает будущих врачей, учителей, юристов, и студентам необходим уже в студенческий период не только уметь равномерно распределять нагрузку, но и заботиться о собственном здоровье как о важной ценности жизни.

Основные пути формирования ценностного отношения к здоровью у студентов – это самообразования и самовоспитания. Мотивы самовоспитания – это идеалы, интересы, понимание значения физкультурно-спортивной деятельности и здорового образа жизни. При формировании потребности в регулярной

физкультурно-спортивной деятельности важны как внутренние (уровень развития самосознания, наличие мотивов самовоспитания, уровень физического совершенствования и подготовленности, опыт работы над собой), так и внешние (стимулирование педагогом) факторы самовоспитания.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что статистические данные системы здравоохранения и обобщенные результаты научных наблюдений показывают, что уровень здоровья студенческой молодежи снижается все больше и больше. Здоровье и культура человека всегда были, есть и будут одними из основных ценностей, которые характеризуют уровень развития цивилизации, поэтому так важно сформировать у студентов мотивацию и ценностное отношение к здоровью, привить любовь к двигательной деятельности. Сохранение здоровья актуально в студенческом возрасте, еще и потому, что здоровье студентов определяется особенностями этого периода в их жизни. Студенческая среда предъявляет повышенные требования, что ведет к психической нагрузке и перегрузке. Именно в этот период формируется будущий профессионал, состояние психического здоровья которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни в целом и таким образом приобретает общественное значение. Для сохранения и укрепления здоровья необходимо изменить отношение человека к своему здоровью.

Отношение к здоровью, согласно точке зрения Р.А. Березовской, Л.В. Куликова, представляет собой систему индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего психического или физического состояния. Обладая всеми характеристиками, присущими психическому отношению, оно содержит три основных компонента:

- когнитивный,
- эмоциональный,
- мотивационно-поведенческий.

Когнитивная составляющая отношения к здоровью во многом зависит от психологической компетентности личности. Последняя обусловлена особенностями обыденной психологии и психогигиены того социума и этноса, к которому принадлежит индивидум. Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное, так и позитивное влияние на здоровье человека. Эмоциональная составляющая отношения к здоровью, подразумевающая переживания своего здоровья или нездоровья, является крайне значимой в контексте общей самооценки личности, в определении ее «линии жизни», «плана жизни», «жизненного стиля». Эмоциональный компонент отражает чувства и переживания человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности его эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека.

Отношение к здоровью, то есть предрасположенность к сохранению или растрачиванию здоровья, по мнению Л. В. Куликова, может рассматриваться как личное качество. Он отмечает, что в отношении к здоровью у многих людей скрыты серьезные противоречия. С одной стороны, ценность здоровья достаточно велика и в обыденном сознании, без ссылок на научные доказательства. Однако в установке на сохранение здоровья выраженность действенного, поведенческого компонента не соответствует ни объему знаний о здоровье, ни силе эмоциональных реакций на его ослабление. Причем это свойственно не только людям здоровым, но и тем, кто уже имеет достаточно выраженные расстройства здоровья.

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод, что, несмотря на личные стремления людей к ведению здорового образа жизни, нужно еще и воздействие внешних факторов:

- приобщение студентов к спортивным мероприятиям посредством пропаганды ценностного отношения к здоровью и создания необходимых условий в образовательных учреждениях для осуществления данных мер;
- обеспечение здорового ритма жизни, что подразумевает в себе строго регламентированный день, адекватное распределение нагрузки, создание комфортной обстановки и микроклимата в группе, а также непосредственно при общении с самими преподавателями;
- обучение элементарным приемам здорового образа жизни, например, оздоровительной гимнастики, простейшим навыкам оказания медицинской помощи, чередованию занятий с высокой и низкой двигательной активностью;
- создание ценностно-ориентационного пространства здорового образа жизни;
- расширение содержания физического воспитания за счет психологических, педагогических знаний, умений и навыков;
- учет возрастных особенностей, физической подготовки студента в целом, а также общих закономерностей развития отношения к здоровью при организации психолого-педагогического процесса;
- стимулирование оздоровительной активности;
- единство и взаимосвязь развития всех компонентов ценностного отношения к здоровью.

Таким образом, если правильно организовать развивающую среду, учитывать другие учебные нагрузки, привлекать к работе по ЗОЖ и проводить оздоровительные мероприятия, то регулярная работа по формированию здорового образа жизни будет способствовать не только укреплению собственного здоровья, но и созданию представления о здоровье как о ценности.

Однако воспитание ценностного отношения к здоровью – это двухсторонний процесс. Важно не только создать необходимые условия для приобщения к здоровому образу жизни, не только иметь необходимые средства для поддержания здоровья, но и руководствоваться отдачей самой молодежи, ее готовностью к преодолению внутренних противоречий и нежелания. На основе

этого можно сформировать ряд требований к самим студентам, которые должны:

- понимать значение здорового образа жизни;
- осознавать особенности функционирования своего организма;
- устанавливать связь между отношением к своему организму и возможным заболеванием;
- обслуживать себя (правильно питаться, соблюдать гигиенические требования) и управлять своими чувствами (сдерживать гнев, огорчение, не проявлять раздражение или пессимизма в ходе учебной деятельности);
- научиться приемам самомассажа, различным гимнастикам.

Исходя из вышесказанного, хотелось бы отметить, что очень важно стимулировать интерес студентов. Привлечение молодежи к физическим оздоровительным мероприятиям можно осуществлять за счет активного внеучебного отдыха, воспитания чувства долга и коллективизма, мотивации к выполнению физкультурно-оздоровительной деятельности, развития самоутверждения и самоуважения и преодоления внутренней скованности и нерешительности.

В своем исследовании мы затронули не только теоретические аспекты, основные приоритеты и условия формирования ценностного отношения, но и заинтересовались тем, как россияне оценивают свое здоровье и самочувствие своих родных. Для этого мы обратились к статистическому опросу, проведенному ВЦИОМ, Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 11-12 апреля 2015 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,5%. Приводим следующие данные.

Половина россиян (49%) вполне удовлетворена состоянием своего здоровья. Более трети (38%) оценивают собственное самочувствие еще выше – как «хорошее» или «очень хорошее». Недовольны им только 12%.

Более позитивно о своем здоровье отзывается молодежь (68% от 18 до 24 лет) и обучавшиеся в ВУЗах (47%), тогда как на недомогания жалуются преимущественно люди в возрасте (32% старше 60 лет), малообразованные (36%). Самочувствие близких считают «удовлетворительным» 70% опрошенных (для сравнения, в 2014 г. – 74%).

Чрезмерные тревоги и беспокойства 27% наших сограждан в настоящее время называют главной причиной болезней. Старение, возглавлявшее рейтинг негативных факторов в прошлом году (31%), сегодня на втором месте (23%). Еще 22% респондентов убеждены, что все болезни связаны с плохой экологией. Чаще стали жаловаться на неблагоприятные климатические условия (с 8% в 2014 г. до 14% в 2015 г.). Каждый пятый (20%) винит в недомоганиях усталость от работы, отсутствие времени на лечение и отдых, а каждый десятый (12%) – работу на вредном производстве. 19% полагают, что болезни, как правило, передаются по наследству. 17% сетуют на нехватку средств на профилактику и лечение. К негативным факторам также относят плохое питание (12%), отсутствие физических нагрузок (9%) и др.

В случае болезни за бесплатной медицинской помощью в государственную поликлинику идут 46% опрошенных (с 55% в 2014 г.). К услугам платной медицины обращаются только 8% опрошенных. За год возросла доля тех, кто предпочитает самолечение (с 32% до 38%). Пожилые люди чаще посещают государственные поликлиники (56% старше 60 лет), а молодежь обычно пытается справиться с болезнями своими силами (51% от 18 до 24 лет). Народные целители пользуются популярностью лишь у 2% респондентов. Наконец, 5% участников опроса при недомогании не предпринимают никаких действий, пуская все на самотек.

Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведен 11-12 апреля 2015 г. Опрошено 1600 человек в 130 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,5%.

Таблица 1.

Опрос россиян о состоянии здоровья в % соотношении.

Как бы Вы оценили состояние Вашего здоровья?							
	2006г.	2008г.	2009г.	2012г.	2013г.	2014г.	2015г.
Очень хорошее	4	3	3	4	5	6	8
Хорошее	27	24	24	32	34	37	30
Удовлетворит.	45	49	49	43	44	42	49
Слабое	19	18	19	16	14	12	10
Очень слабое	5	5	4	3	3	2	2
Затрудняюсь ответить	1	1	1	1	1	1	1

А в целом Вы удовлетворены состоянием здоровья Вашей семьи, ближайших родственников?							
	2006 г.	2008 г.	2009 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
В целом удовлетворен	13	13	11	16	17	21	23
Скорее удовлетворен	41	43	47	52	51	53	47
Скорее не удовлетворен	33	33	30	25	23	20	21
Совсем не удовлетворен	12	7	8	6	6	4	7
Затрудняюсь ответить	2	4	4	2	2	2	2

Продолжение таблицы 1.

Как бы Вы оценили, в чем основные причины болезней у Вас и Ваших родственников?							
	2006 г.	2008 г.	2009 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
В нынешней жизни слишком много беспокойства, тревог, что вредит здоровью	34	34	33	29	30	24	27
Возраст, старение	17	23	23	26	24	31	23
Плохая окружающая среда, испорчена природа	27	30	30	27	26	25	22
Приходится слишком много работать, нет времени на лечение и отдых	26	19	20	20	22	19	20
Вероятно, болезни достались по наследству	15	17	16	16	21	19	19
Не хватает средств на предупреждение болезней, лечение, лекарства	29	26	22	19	21	20	17
Неблагоприятные климатические условия в месте моего проживания	14	13	17	10	13	8	14
Мы плохо питаемся, от этого все болезни	13	16	11	12	11	10	12
Причина болезни - работа на вредном производстве, жизнь рядом с ним	10	9	11	10	14	10	12
Много лет не удается нормально отдохнуть, подлечиться	19	12	12	13	11	15	11
Не занимаемся физкультурой и спортом	6	6	9	8	6	8	9
Чрезмерное курение	3	4	5	5	5	7	7
Чрезмерное употребление алкоголя	2	3	3	3	5	6	5
Другое	3	2	2	4	2	2	3
Затрудняюсь ответить	4	5	5	4	5	5	5
Что Вы обычно делаете, когда заболеваете?							
	2006 г.	2008 г.	2009 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Обращаюсь в государственную, бесплатную поликлинику, больницу	52	50	51	55	51	55	46
Лечусь сам	37	35	33	33	36	32	38
Обращаюсь в платную поликлинику, больницу	6	7	8	6	7	6	8
Ничего не делаю, все пускаю на самотек	3	6	4	4	5	6	5
Обращаюсь к народным целителям, нетрадиционн. медицине	2	2	2	1	1	1	2
Затрудняюсь ответить	1	1	2	1	1	1	1

Нами также было проведено тестирование, в котором приняли участие 70 студентов первого курса Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, института филологии и социального факультета. Согласно опросу, 15% студентов четко соблюдают режим дня, 39% – посещают спортивные секции. Среди оставшихся 46% оказались студенты, которые не только не соблюдают режим сна и отдыха и не посещают спортивные секции, но и те, которые имеют вредные привычки. 20% – не имеют времени (возможности) заниматься спортом и соблюдать режим, 26% – не придерживаются здорового образа жизни. Уже на примере столь небольшой статистики видно, насколько актуальна проблема ценностного отношения к здоровью. Ведь прививать любовь к физкультуре и вызывать интерес к собственному здоровью нужно уже с юного возраста, чтобы подрастающее поколение смогло передать свое ценностное

отношение своим детям, рассказать им о последствиях вредных привычек и преимуществах ведения здорового образа жизни. Это обеспечит наше государство выносливыми, ответственными и заботящимися друг о друге и о себе гражданами.

Данные размышления позволяют нам убедиться в том, что внедрение в жизнь молодежи элементов здорового образа жизни, мотиваций отказа от вредных привычек и стимулирование интереса к спорту целесообразно и необходимо. Это способствует тому что, активизируются и укрепляются психоэмоциональные состояния, а также формируется ценностное отношение к собственному здоровью. Нет никаких сомнений, что первые шаги к такой важной, но трудной цели всегда будут сопровождаться неверием в собственные силы, усталостью и желанием бросить, сомнениями. Но чтобы ЗОЖ стал основой повседневной деятельности и

нашего поведения необходимо осознание. А оно происходит в процессе «прочувствования» и эмоционального «переживания», закрепляется в ходе выполнения специальных здоровьесберегающих упражнений, что обеспечивает личную значимость этих знаний, их осмысление и формирует субъектное ценностное отношение личности к здоровью. Участие физкультурных мероприятий, повышают активность учащейся молодежи по накоплению потенциала здоровья. Деятельность различных

общественных объединений, клубов, федераций, центров, которые формируются на базах спортивно-оздоровительных сооружений (бассейнов, стадионов, фитнес-клубов), а также социально-культурных учреждений (танцевальных, патриотических клубов и пр.). Эффективность работы указанных общественных организаций усиливается мотивацию и ценностное отношение к собственному здоровью

Библиографический список

1. *Нефедова А.С., Сахарова Н.А.* Формирование ценностного отношения к здоровью как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2014. №13. С. 274-276.
2. *Попова Е.И.* Формирование ценностного отношения к здоровью// 2012. С.1-4.
3. *Хакимова Г.А., Гребенюк Г.Н.* Формирование ценностного отношения к здоровью у детей: Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. Ун-та// 2010. С.175 .
4. *Шавырина С.В., Макеева В.С.* Управление психофизическим состоянием студентов в процессе физического воспитания // Образование и саморазвитие, Т.1, №17. 2009. С.225-230.
5. *Шавырина С.В.* Особенности проявления типологических свойств личности в физкультурно-спортивной деятельности // Шавырина С.В. Физическая культура, спорт и туризм. Интеграционные процессы науки и практики: сб. материалов II междунаучн-практ. конф. Орел: Орел ГТУ, 2007. С. 144-148.
6. *Шавырина С.В., Макеева В.С.* Управление психофизическим состоянием как социально-культурная проблема обучающихся./ Шавырина С.В., Макеева В.С. Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Россия, ФГБОУ ВО г. «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого». 2016 С.153-157.

References

1. *Nefedova A.S., Sakharov N. A.* Formation of value attitude to health as a psychological and pedagogical problem // The Young scientist. 2014. No. 13. Pp.274-276.
2. *Popova E. I.* Formation attitude to health// 2012. Pp. 1-4.
3. *Khakimov G.A., Grebenyuk G.N.* Formation of value attitude to health in children: Monograph. Nizhnevartovsk: publishing house of Nizhnevartovsk Humanitarian University// 2010. Pp. 175 .
4. *Makeeva V.S., S. I. Shavyrina.* Controlling the psychophysical condition of students in physical education // Education and self-development, vol. 1, No. 17. 2009. Pp. 225-230.
5. *Shavyrina, S.V.* Peculiarities of typological properties of the personality in physical training and sport activities // Shavyrina S.V. Physical culture, sports and tourism. The processes of integration of science and practice: proceedings of the II international. scientific-pract. Conf. Orel: Orel GTU, 2007. Pp. 144-148.
6. *Shavyrina S.V., Makeeva V.S.* control psychophysical condition as a socio-cultural problem of the students./ Shavyrina S.V., Makeeva V. S. Innovative technologies in physical education and sport: proceedings of all-Russian scientific-practical conference with international participation. Russia. Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Tula state pedagogical University named after L. N. Tolstoy”. 2016. 153-157.

ШАМАРИНА Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального, общего и среднего образования, Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
E-mail: SAXA9999@mail.ru

SHAMARINA E.V.

Candidate of Pedagogical science, assistant professor, Department of Pedagogy and psychology of primary, general and secondary education, Orel State University
E-mail: SAXA9999@mail.ru

**ПРОБЛЕМЫ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**THE PROBLEMS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF SPEECH
OF JUNIOR STUDENTS WITH THE DEVELOPMENT DELAY**

В статье представлены некоторые дифференциально-диагностические подходы к разграничению задержки психического развития (ЗПР) и системных нарушений речи. Даны практические рекомендации по коррекции речи в младшем школьном возрасте, которые частично могут быть использованы при подготовке детей с задержкой психического развития к школе.

Статья может быть полезна учителям специальных (коррекционных) классов VII вида, психологам и логопедам.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, задержка психического развития, нарушения речи.

The article represents some differential diagnostic approaches to the distinction of the development delay and systemic speech disorders. The article gives some practical recommendations for the correction of the speech at junior school age, which partially can be used during preparation of children with the development delay to school.

The article can be useful to teachers of special (correctional) classes (type VII), psychologists and speech therapists.

Keywords: differential diagnostics, development delay, speech disorders.

Современный отечественный и зарубежный опыт обучения детей с особыми образовательными потребностями свидетельствует о том, что люди любого возраста с тяжелыми и множественными нарушениями могут участвовать в жизни общества, если государством создаются условия, благоприятствующие процессам нормализации их общественной жизни. Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение общественных требований к уровню общего образования обострили вновь проблему школьной неуспеваемости. Имеющийся в нашей стране опыт ранней помощи основан на данных многолетней исследовательской и практической деятельности психолого-медико-педагогического консультирования. Он убедительно доказывает, что грамотно организованная ранняя коррекция способна обеспечить максимальную реализацию реабилитационного потенциала проблемного ребенка, а для значительной части таких детей открывает возможности включения их в общеобразовательный поток (Волосовец Т.В.). Такие высокие результаты имеют место: во-первых, при ранней комплексной диагностике детей, начиная с раннего возраста, где отмечается степень выраженности «риска» ребенка по состоянию его здоровья; во-вторых, при согласованной работе специалистов разного профиля: врачей, психологов, дефектологов, социальных педагогов, учителей начальных классов, обеспечивающих

комплексный подход к изучению проблем ребенка.

В социально-педагогическом подходе к классификации детей с трудностями в обучении, младших школьников принято называть «дети группы риска». По определению Кумариной Г.Ф., это те дети, которые не обнаруживают классических форм аномалии развития, имеют в силу различных причин биологического или социального свойства парциальные недостатки развития, обуславливающие трудности обучения и воспитания в обычных условиях и провоцирующие повышенный риск школьной дезадаптации. Основным критерием для отнесения ребенка к «группе риска» педагоги этого направления считают его недостаточную готовность ребенка к началу школьного обучения. Кумарина Г.Ф. дает педагогическую типологию детей риска: академический, социальный, риск по состоянию здоровья и дети с комплексными проблемами. Принято считать, что психологическая характеристика детей с задержкой психического развития (ЗПР) в основном совпадает с характеристиками неуспевающих школьников, которых относят к «детям с пониженной обучаемостью», «слаборазвитым детям», «детям, отстающим в развитии», «детям группы риска». Отметим, что на современном этапе развития науки сделаны попытки более детальной дифференциации вариантов задержанного развития, особенно тех случаев, которые относятся к «задержке психического развития церебрально-органического

генеза» и которые сами по себе составляют наиболее сложную в дифференциально-диагностическом плане группу (Семаго Н.Я., Семаго М.М.).

Инклюзивное или включенное образование, распространенное в России, – это принцип организации обучения, при котором указанная выше категория детей обучается со своими сверстниками в общеобразовательной школе. Профессором Малофеевым Н.Н. неоднократно было отмечено, что инклюзивное образование старается разработать гибкий подход к преподаванию основных наук в школе с целью удовлетворения различных потребностей при обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В России модель инклюзивного образования предполагает создание для детей с многими нарушениями благоприятной психолого-педагогической среды в обучении. Однако, признавая актуальность получения детьми такого образования, родители ребенка, имеющего особые образовательные потребности, боятся проблем, связанных с переходом их детей в общеобразовательную школу. Это может отразиться на качестве образовательных услуг, предоставляемым таким младшим школьникам на всех ступенях получения общего образования. При разработке действующего образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья принято учитывать: особые образовательные потребности каждой категории обучающихся и особенности усвоения ими, прежде всего, общеобразовательной программы, а также потенциальный диапазон образовательных возможностей «особого» младшего школьника с парциальной несформированностью высших психических функций.

Таким образом, одной из актуальных проблем является разработка критериев для отбора детей в классы или группы, где были бы созданы специальные условия для их успешного обучения, а в дальнейшем – и для социальной адаптации.

Обратимся к проблеме неуспеваемости, рассматриваемой как в специальной психологии, так и коррекционной педагогике. Исследованиями 60-80-х годов ушедшего столетия (Власова Т.А., Лубовский В.И., Певзнер М.С. и других) определено, что среди неуспевающих учащихся есть младшие школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными и речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции. Дети же с ЗПР составляют примерно половину неуспевающих младших школьников. Для их обучения созданы специальные учебные заведения – школы, а также классы VII вида (ранее – классы выравнивания, затем – коррекционно-развивающего обучения), которые были открыты в 90-е годы XX века. В настоящее время система дифференцированного обучения еще находится в процессе своего становления. Так, вслед за специальными школами и классами для младших школьников с задержкой психического развития появляются другие образовательные формы и структуры для детей, испыты-

вающих различные трудности в обучении (классы коррекции, компенсирующего обучения, реабилитации, педагогической поддержки), в целом порядка двадцати наименований (Костенкова Ю.А.). Как показывает опыт, на современном этапе не полностью разработана типология подобных форм обучения в выше указанных классах и методика работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, не до конца выявлены основные трудности, с которыми встречаются школьники при изучении учебной программы. Это вновь дает возможности дальнейшего, более дифференцированного изучения детей с негрубыми нарушениями развития, в частности, учащихся с задержкой психического развития, в основном осложненной общим недоразвитием речи и явлениями стертой дизартрии, реже – заиканием, а также другими речевыми нарушениями.

Обратимся и к истории вопроса, связанного с дифференциальной диагностикой детей с отклонениями в развитии. В работах Россоломо Г.И. разрабатываются основы деятельности специальных образовательных учреждений для умственно отсталых детей, разрабатываются экспериментальные методы их обследования. Наиболее значимой работой в данный период явилась А. Бине и Т. Симона «Ненормальные дети». Отметим тот факт, что в России к началу 30-х годов в специальной педагогике и психологии, отечественной логопедии, а на современном этапе и в логопсихологии определена теория Выготского Л.С. о культурно-историческом развитии психики ребенка с различными нарушениями развития. Эта психологическая теория вскрыла подлинные закономерности развития психики, показав, что высшие психические функции ребенка формируются прижизненно, под влиянием условий социальной среды, а также воспитания и обучения. Данная теория получила дальнейшее распространение в исследованиях Лубовского В.И., Мамайчук И.И., Семаго М.М. и других. Следует отметить, что в указанный нами период наиболее значимыми стали клинические исследования (Трошин Г.Я.). Однако в 1936 году вышла статья «О педологических извращениях в системе наркомпроса», школы для умственно отсталых и беспризорных были закрыты, исследовательская работа в области психодиагностики прекратилась, а практическое применение психологии было резко ограничено. Следует указать, что одними из первых методов изучения детей, включенными в образовательный процесс, были тесты, которые использовались в целях диагностики способностей учащихся. В тоже время известен факт, что в своем труде Трошин Г.Я., находясь под влиянием педагогических идей Ушинского К.Д., предлагает методы диагностики и коррекционных воздействий, направленных на оптимизацию психических процессов детей с нарушенным интеллектом и нарушениями речи.

Опираясь на многолетнюю практику работы с аномальными детьми, Кащенко В.П. также определяет психолого-педагогические подходы к классификации «исключительных» детей. Он выделил три структурных компонента поведения такого «исключительного»

ребенка: эмоциональный, мыслительный и деятельный, каждый из которых при нормальном развитии существовать не может и имеет различную степень выраженности. Хотя закон о всеобуче, вышедший в 1930 году, устанавливает единый образовательный ценз, обязательный для всех детей, в том числе для большинства категорий детей с отклонениями в развитии.

Итак, измерение сложных психических процессов (восприятие, память и др.) было положено в основу создания многих тестовых испытаний еще в конце XIX-начале XX века. В тоже время эти результаты практически не учитывали особенностей развития речи детей. Подчеркнем, что в 60-е годы прошлого века известным отечественным ученым и профессором Левиной Р.Е. была разработана классификация детей с общим недоразвитием речи. Ею были созданы все необходимые предпосылки к созданию науки, определяемой сегодня как логопсихология.

В российской теории и практике обучение детей с отклонениями в развитии принято разделять понятия «интеграция», «интегрированное обучение», «дифференциация», «дифференцированное обучение». Сущность и содержание этих понятий и процессов, за ними стоящих, разрабатывается учеными и в настоящее время (Малофеев Н.Н., Астапов В.М., Лебединский В.В., Назарова Н.П.).

Самостоятельные исследования сравнительного характера появились позднее, в них уже была рассмотрена этиология речевых нарушений, механизмы их воздействия на психику ребенка, возможности для дальнейшего обучения – это преимущественно специальные (коррекционные) школы V вида для детей с тяжелой речевой патологией.

В логопедической науке дано четкое определение, что нарушения речи – это обобщающий термин для обозначения отклонений от речевой нормы в определенной языковой среде, полностью или частично препятствующие речевому общению и ограничивающие возможности адаптации человека. Тут нужно указать, что основы коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР представлены в исследованиях недостаточно. В тоже время в практике работы логопедов используются исследования Ефименковой Л.Н., Триггер Р.Д., Волковской Т.Н. и других; предпринимаются попытки организации коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития, осложненной астеническими и церебрастеническими состояниями, где детей объединяют в подгруппы, учитывая особенности развития речи детей. Здесь важно учитывать следующее фундаментальное положение, разработанное В.И. Лубовским. В его исследованиях показано, что общих закономерностей нарушенного развития много. Это замедленный темп и трудности в формировании высших психических функций, недостатки речевого развития различного характера, астенические проявления, недостаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, трудности формирования моторных навыков письма. Их

легче определить, чем специфические особенности, характеризующие одну какую-либо аномалию в развитии ребенка. Именно многообразие общих особенностей нарушенного развития затрудняет дифференциальную диагностику детей.

Лубовским В.И. сделан, на наш взгляд, важный вывод применительно к диагностике аномального ребенка, связанный с признанием трудно выявляемых специфических закономерностей развития, например, младшего школьника с задержкой психического развития, так как именно эти закономерности могут служить существенным ориентиром при определении дальнейшего образовательного маршрута детей рассматриваемой категории. В частности, специфические речевые нарушения, обнаруживающиеся при общем недоразвитии речи у ребенка, посещающего массовую школу, часто вызывают вопрос о наличии у него умственной отсталости, так как задержка психического развития и легкая умственная отсталость во многом схожи. Такое предположение подтверждается стойкой неуспеваемостью как детей с ЗПР, так и младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Среди младших школьников исследователями выделяется значительная группа детей с минимальными нарушениями в психическом развитии, у которых первичным нарушением в структуре дизонтогенеза выступает нарушение внимания, сочетающееся с невыраженностью системного отклонения психического развития (Лубовский В.И., Жаренкова Г.И., Заширинская О.В., Блинова Л.Н., Башмакова С.Б.).

Выделим также тот факт, что критерии отбора детей с задержкой психического развития разработаны на основе комплексного подхода ведущими отечественными психологами, физиологами, клиницистами (Марковская И.Ф., Мاستюкова Е.М., Фишман М.Н.). Тут большое значение имеет исследование Пекелис Э.Я., в котором определено, что церебральная астения встречается у детей значительно реже, чем собственно задержка психического развития. В некоторых случаях задержка психического развития сочетается с пространственными и временными нарушениями, а также, по мнению Певзнер М.С., с синдромом церебральной астении, препятствующей усвоению детьми младшего школьного возраста знаний, умений и навыков, предусмотренных программой для начальной школы.

Необходимо учитывать, что у детей с церебральной астенией, имеющей место в этиологии разных отклонений, отсутствует интерес к школьным занятиям, повышенная утомляемость, заторможенность и бездеятельность. У всех таких младших школьников отчетливо заметен разрыв между уровнем интеллектуальных возможностей и уровнем их продуктивности, поскольку педагогическая запущенность, проявляющаяся на фоне задержки психического развития, имеет место во всех без исключения случаях. Характерные же для астении особенности выявляются при анализе тех затруднений, которые испытывают эти младшие школьники в процессе чтения. Это отчетливо проявляется в трудностях по-

нимания читающего ребенка, что он читает, насколько может исказить слова и смысловые ударения. Такой ребенок ошибок, как правило, не замечает. Таким образом, для дифференциально-диагностической квалификации и коррекции различных типов онтогенеза задержанного психического развития, осложненного системными нарушениями речи, необходимо внедрение специального клинико-психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, начиная с дошкольного периода развития (Семенович А.В.). Подчеркнем, что клиника церебрастенических состояний характеризуется синдромом внешне проявляемой «раздражительной слабости», который может принимать различные формы.

В исследованиях клинического характера выделена дефицитарность ряда высших корковых функций: трудности в восприятии усложненных вариантов предметных изображений детьми, а также букв. Это существенно затрудняет обучение письму цифр детей с ЗПР любой этиологии.

Наряду с выше указанными особенностями имеют место и специфические нарушения в развитии речи младших школьников с задержкой психического развития. Развернутый ответ на поставленный вопрос учителем, характеризуется тем, что дети рассматриваемой нами категории, обычно, употребляют для связи слов союзы (*и, а, но, чтобы*), а также другую разнообразную лексику. Эти учащиеся, как правило, начинают предложение при помощи выше указанных союзов. Поэтому их речевая деятельность в беседе отличается от разговора, прежде всего, отсутствием внутреннего программирования и неполным обдумыванием своего высказывания, меньшей произвольностью. В тоже время на логопедических занятиях дети учатся речевому доказательству. Таким образом, посредством занятий с логопедом, словарный запас детей с ЗПР, как правило, активизируется, уточняется и дополняется. Как отмечает Тржесоглава З., импрессивная речь учащихся с задержками психического развития характеризуется недостаточностью дифференциации речевого восприятия, речевых звуков, не различением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи. Экспрессивной жеречи учащихся с ЗПР свойственны нарушения звукопроизношения, бедность их словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие стереотипов, аграмматизмов (Борякова Н.Ю., Соботович Б.Ф., Тригер Р.Д.) Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи или грубой задержке в речевом развитии ребенка.

Изучение прогнозирования в речи детей с ЗПР показало, что у них не наблюдается существенного прогресса в овладении этим компонентом речевой деятельности. Отметим, что операция речевого прогнозирования весьма сложна: ребенок должен понять смысл предшествующей части предложения, проанализировать грамматические требования к пропущенной части, извлечь из долговременной памяти речевые элементы,

смысловая сочетаемость которых с данным контекстом наиболее вероятна, упорядочить эти элементы и включить в грамматическую схему. Младшие школьники с задержкой психического развития при выполнении такого задания отказываются от попытки активного программирования высказывания, предлагают речевые штампы или нелогичные гипотезы, нарушающие смысл, а, следовательно, грамматический характер предложения. Все эти особенности указывают на то, что речевое прогнозирование является слабым звеном в развитии речи детей с задержкой психического развития.

В начале 90-х годов XX века в результате сравнительного изучения, проведенного Лалаевой Р.И. и Байковым Д.И., получены сравнительные данные об особенностях семантической стороны речи у учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Также в исследованиях Марковской И.Ф. было показано, что нарушения интеллектуальной деятельности возникают не из-за невозможности создать план умственной операции, а вторично, в связи с трудностями его практического осуществления. Эти трудности обусловлены неполноценностью отдельных корковых функций и истощаемостью практически всех психических процессов. Таким образом, анализ совокупности накопленных клинико-физиологических и психолого-педагогических данных позволяет сделать вывод о том, что дети с различными клиническими проявлениями задержки психического развития могут быть дифференцированы по структуре дефекта на две большие группы (Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.).

Первая группа состоит из детей, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения произвольной регуляции деятельности (эмоционально-волевой сферы и внимания), а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени выраженности эмоционально-волевых расстройств. Клинически эта группа состоит преимущественно из детей с неосложненным и осложненным психофизическим инфантилизмом (Певзнер М.С.).

Вторая группа – дети, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с различными нарушениями регуляции деятельности и эмоционально-волевыми расстройствами. Основу этой группы составляют дети с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Выделим тут определенную закономерность. Эффективность ранней коррекционной работы подтверждает опыт организации дошкольных старших и подготовительных групп для детей с ЗПР в условиях детских садов общеразвивающего вида. В дошкольные группы для детей с задержкой психического развития принимаются дети, испытывающие трудности в усвоении программы данного дошкольного образовательного учреждения.

В связи с выше изложенным, Кумарина Г.Ф. особое внимание уделяет разработке практических рекомендаций, как по подготовке к школе детей с ЗПР, так и для коррекции имеющихся недостатков развития в млад-

шем школьном возрасте. При этом важно знать, какие личностные изменения произошли под влиянием, например, использованных воспитателем в детском саду либо учителем начальных классов средств искусства и других продуктивных видов деятельности (лепки, аппликации, рисунка), как они повлияли на формирование практических навыков для последующего обучения детей в целом (Комарова Т.С.). В связи с этим значительное внимание при подготовке детей с ЗПР к школе уделяется и формированию навыков произвольного поведения посредством ИЗО – деятельности.

В отечественной психологии детальная проработка проблемы готовности к школьному обучению, заложенной в трудах Выготского Л.С., содержится в работах Божович Л.И., Эльконина Д.Б., Н.И. Гуткиной. Помимо этого, в исследованиях Венгера Л.А., Запорожца А.В., Сакулиной Н.П. подчеркивается, что дошкольный возраст – это еще и период активного творческого развития личности ребенка, когда развиваются и совершенствуются все психические процессы (восприятие, мышление, воображение), становятся произвольными внимание, память, формируется связная речь. Важная особенность психического развития дошкольника состоит в том, что приобретаемые им знания, действия, способности имеют большое значение для его будущего развития, в том числе и для успешного обучения в школе. Формирование готовности к обучению в школе является, конечно, важной задачей всей воспитательной работы с дошкольниками, направленной на их всестороннее развитие – физическое, умственное, нравственное и эстетическое. При задержке психического развития негативное влияние на развитие ребенка оказывает отсутствие полноценной, соответствующей его возрасту деятельности, обеспечивающей «присвоение» и смену ведущего вида деятельности в каждом периоде развития ребенка. При задержке психического развития любой этиологии имеет место низкая познавательная потребность, приводящая к трудностям возникновения познавательного отношения к вновь приобретаемым знаниям, что также следует учитывать при подготовке этих детей к школе.

Анализ результатов исследования позволил выявить у дошкольников с задержкой психического развития, осложненной общим недоразвитием речи, различную степень трудностей овладения слоговой структурой слова при обучении первоначальным навыкам чтения детей. Этот факт позволяет предположить, что многие неречевые процессы выступают как базовые предпосылки для формирования слоговой структуры слова в онтогенезе речевой деятельности и их недостаточность может рассматриваться в качестве отрицательного показателя готовности ребенка к овладению грамотой. Выделенные особенности, стойкость и выраженность речевых и неречевых процессов, низкая динамика преодоления имеющихся дефектов позволяют выделить детей с задержкой психического развития, осложненной общим недоразвитием речи различного уровня, в «группу риска» по возможностям их подготовки к дальнейшему об-

учению в школе. Здесь важно учитывать, что младший школьник, не имеющий достаточного речевого развития в силу других причин: снижения слуха, педагогической запущенности или специфических речевых нарушений, не может успевать по основным учебным предметам – русскому языку, математике, т. е. наряду с речью нарушено его мышление. Неадекватность поведения при этом служит своеобразным протестом ребенка против обрушившихся на него неудач, с возникновением которых он не может самостоятельно справиться.

Известно, что для детей с задержкой психического развития, имеющими нарушениями речи, характерна незаконченность процесса формирования фонематического восприятия, которая связана не только с произношением отдельных звуков, групп звуков, но и недостаточной дифференциацией звуков на слух (Каше Г.А.). Несформированность же определенных фонематических представлений приводит к тому, что готовность детей к звуковому анализу слова оказывается очень низкой. Бесспорно, фонетические нарушения разнообразны по своим проявлениям и механизмам образования. Они могут быть обусловлены несформированностью речеслуховых дифференцировок, нарушениями речевой моторики и другими причинами. Особенности искажения слоговой структуры слова имеют место в речи детей с задержкой психического развития, которые отчетливо проявляются при усвоении программы по обучению грамоте, русскому языку, ознакомлению с окружающим миром.

Дети, отстающие в психическом развитии, лишь начинают выделять речь как особую, новую для них действительность в младшем школьном возрасте. Под руководством учителя они могут постепенно овладевать элементарными формами звукового анализа – вычленять отдельные звуки речи. Последовательное выделение звуков, установление их точного места в слове является одной из перспективных линий развития речи этих детей. Процесс фонематического анализа и синтеза у детей же с задержкой психического развития неорганического генеза неразвит, что сочетается с трудностями в понимании и употреблении ряда лексем и логико-грамматических конструкций различного уровня сложности. Отмечается замедление скорости приема и переработки информации, изменение структуры мыслительных операций на фоне сниженной познавательной и эмоциональной активности таких младших школьников (Лубовский В.И.).

В ходе проведения коррекционных занятий по развитию речи младших школьников с задержкой психического развития, осложненной общим недоразвитием речи, могут осуществляться следующие виды деятельности детей: слушание сказок; пересказ сказки одним ребенком либо поочередно группой детей; придумывание продолжения к известной сказке; придумывание сказок при помощи иллюстративного материала и другие формы работы.

Приведем примеры заданий, которые могут быть использованы учителем при изучении произведений

устного народного творчества при начале школьного обучения детей.

Задание 1. «Разложи и объясни»

Цель: учить устанавливать логическую последовательность событий, пользоваться при доказательстве союзами *так как, если – то*, словами *во-первых, во-вторых*, заканчивать рассуждение выводом, начинающимся словами *значит, поэтому*.

Детям предлагают внимательно рассмотреть картинки, расположить их в определенной последовательности и рассказать, что случилось и почему.

Задание 2. Послушайте пословицу «Сам погибай, а товарища выручай». Объясни, почему так говорят?

Таким образом, использование в процессе обучения комплекса методов коррекционной работы, направленных на выявление индивидуально-типологических особенностей, формирование компенсаторной основы и оптимизацию социальной ситуации развития, позволяет учителю успешно осуществлять коррекцию учебно-познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 200. 400с.
2. Замский Х.С. История олигофренопедагогики / Х.С. Замский. М., 1980. С.319
3. Костенкова Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. Монография. М.: МПГУ, 2011. 140с.
4. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978. 224 с.
5. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1. /Под общей ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

References

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. Methods of speech development and mother-tongue education of preschoolers. Moscow, Academiya, 2000. 400 p.
 2. Zamskiy Kh.S. The history of oligophrenopedagogics / Kh.S. Zamskiy. Moscow, 1980. P. 319.
 3. Kostenkova Yu. A. Culturological approach to the study of children with development delay. Monograph. Moscow, MPGU, 2011. 140 p.
 4. Lubovskiy V.I. The development of verbal control of actions among children (in health and disease) / V.I. Lubovskiy. Moscow, Pedagogika, 1978. 224 p.
 5. Preparation for school of children with development delay. Book 1. / Under the general editorship of S.G. Shevchenko. Moscow, Shkolnaya Pressa, 2003. 96 p.
-
-

УДК 745.071.5:371.385

UDC 745.071.5:371.385

ШАЧКОВА Э.В.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет» (г. Ялта)
E-mail: shachkova_n@mail.ru

SHACHKOVA E.V.

Ph.D., associate professor of fine arts, teaching methods and design, Humanities and Education Academy (branch), FGAOU VO "Crimean Federal University" (Yalta)
E-mail: shachkova_n@mail.ru

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ARTISTS OF ARTS AND CRAFTS IN THE CONDITIONS OF INDEPENDENT WORK

В статье рассмотрена проблема творческого потенциала студентов декоративно-прикладного искусства в условиях самостоятельной работы. Автор раскрыл специфику обучения дисциплин художественного цикла, в которой рассматриваются цели и задачи, содержание, темы творческих заданий по декоративно-прикладному искусству. В статье проанализированы основные принципы учебно-творческой работы и её методико-педагогические условия. Саморегуляция обучающихся способствует их успешному самообразованию: изучению таких законов как золотое сечение и т.п. Проанализированы особенности самостоятельной работы у будущих художников декоративно-прикладного искусства и дальнейшие перспективы развития.

Ключевые слова: творческий потенциал, презентация, будущие художники, декоративно-прикладное искусство, методико-педагогические условия, саморегуляция, самостоятельная работа.

The article considers the problem of the creative potential of arts and crafts students in the conditions of independent work. The author revealed the specifics of artistic cycle teaching disciplines, which examines the aims and objectives, content, themes, creative tasks for arts and crafts. The article analyzes the basic principles of teaching and creative work and its methodological and pedagogical conditions. Self-regulation of students contributes to their successful learning: the study of such laws as the golden section, etc. The features of independent work of future arts and crafts artists and future prospects are analyzed.

Keywords: creativity, presentation, future artists, arts and crafts, methodical and pedagogical conditions, self-regulation, self-study.

Постановка проблемы. Современное общество нуждается в способных, активных учителях, обладающих богатым творческим потенциалом. Снижение профессионального уровня подготовки по рисунку, живописи, композиции у студентов зависит от их подготовки в период поступления в высшие учебные заведения. Чем быстрее молодой человек начнёт двигаться к своей намеченной цели, тем быстрее он её достигнет. В настоящее время для поступающих открыты многие учебные заведения, но не многие абитуриенты готовы к самостоятельной подготовке и поступлению в вуз.

Изучение дисциплин художественного цикла нацелено на обучение традиционному народному и декоративно-прикладному искусству, которое развивает творческий потенциал студентов. На профессиональное мастерство будущих художников-педагогов влияют не только аудиторные занятия, но и самостоятельные занятия. Наибольшее количество часов отводится на самостоятельную подготовку будущих художников декоративно-прикладного искусства. Творческая дея-

тельность у обучающихся развивается на высоком уровне за счёт того, что на самостоятельную работу студентов отводится наибольшая часть часов. Повышение качества образования осуществляется с опорой на творческий потенциал будущих художников декоративно-прикладного искусства в условиях самостоятельной работы.

Творческая деятельность включает в себя способность проектировать, владеть изобразительными, методическими, аналитическими знаниями, умениями и навыками, что является важным, профессиональным фактором готовности будущих художников декоративно-прикладного искусства к самообразованию.

В структуру художественно-педагогических задач входят: личный опыт, живописно-графические приёмы выполнения творческих заданий, художественное мастерство в технике и технологии народных ремёсел и промыслов, способность анализировать собственные недочёты, вносить соответствующие поправки. Профессиональная готовность будущих художников по-

нимается как единство теоретической и практической подготовки будущих художников декоративно-прикладного искусства.

Главным методом создания художественного произведения, которое подразумевает сочетание изобразительного и порой функционального, является закон золотого сечения и вытекающие из него правила. Творческий потенциал будущих художников декоративно-прикладного искусства раскрывается более широко при четкой методической системе обучения в условиях самостоятельной работы.

Цель статьи: проанализировать условия самостоятельной работы у будущих художников декоративно-прикладного искусства.

Задачи:

- сравнительная характеристика аудиторных и внеаудиторных занятий у будущих художников декоративно-прикладного искусства;
- развитие творческого потенциала обучающихся декоративно-прикладного искусства. Методика проведения самостоятельной работы подразумевает активный характер творческой деятельности будущих художников.

К анализу декоративно-прикладного направления относятся индивидуальные особенности и творческие способности обучающихся. Однако, реалистическая направленность осуществляется в тесном синтезе с декоративным, так как данный процесс должен формироваться профессионально и грамотно.

Саморегуляция – это необходимое качество для самосовершенствования обучающихся. Самообразование студента происходит в соответствии с учебно-творческими задачами и необходимыми компетенциями. В основные задачи входят такие параметры как:

- формирование готовности студентов к поиску, обработке и применению информации для решения профессиональных задач;
- развитие познавательных способностей и активности студентов, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;
- самостоятельность мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;
- выработка навыков эффективной самостоятельной профессиональной деятельности.

В учебном процессе выделяют два вида самостоятельной работы: аудиторная и внеаудиторная.

Аудиторная самостоятельная работа по художественным дисциплинам выполняется на учебных занятиях под руководством преподавателя и по его творческим заданиям.

Внеаудиторная самостоятельная работа, планируемая как творческо-исследовательская работа студентов, выполняемая вне занятий по направлению в определенную сферу декоративно-прикладного искусства, но без его участия. Внеаудиторная работа осуществляется по определенной профессиональной цели, которую задаёт преподаватель.

Планирование самостоятельной работы распреде-

ляется педагогом по месяцам, неделям и в соответствии с рейтингом. Должны быть отражены основные разделы и темы по всем художественным дисциплинам, а также сроки выполнения дипломных и курсовых работ, рефератов и контрольных работ. Важную роль играет самостоятельное изучение взаимосвязанных всех дисциплин художественного цикла. Студентам необходимо использовать в учебном процессе запланированные, дополнительные консультации у преподавателей. Главная задача самостоятельной работы студентов – это развитие умения приобретения научных знаний путем личного поиска информации, формирования активного интереса к творческому подходу в учебно-творческой работе.

Методико-педагогические условия самостоятельной работы способствуют наличию четкой структуры самоконтроля и критериев оценивания. Особо чувствуется потребность в саморегуляции студента, когда он готовится к экзаменам и зачетам. Данная подготовка имеет свою специфику. Изучение литературы происходит по имеющейся учебной программе. Но ответы студенты ищут в разных источниках, но на конкретные вопросы. Существуют различные виды самостоятельной работы. Это подготовка научных докладов, презентаций, рефератов, наглядных пособий, схем, диаграмм, выступлений на заседаниях научного кружка студентов при кафедрах; подготовка отчетов по практике; участие в конкурсах, олимпиадах.

Анализ исследований и публикаций. Разнообразные свойства личности рассмотрены в научных трудах таких учёных как И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясичев. По убеждению профессора, доктора педагогических наук Кан-Калика, лишь система, в которой от 100% половина отводится на самостоятельную работу, может претендовать на учебно-профессиональный эффект успеха.

Проблема развития самостоятельной работы студентов в процессе обучения изобразительному искусству в вузах отражена в работах А.Т. Антонова, Т.В. Глевицкой, В.И. Денисенко, С.П. Ломова, В.В. Пикаловой, Е.В. Шорохова, А.П. Яшухина. Во многих научных исследованиях большое значение придается истории развития народного декоративно-прикладного искусства (А.Д. Алехин, М.Н. Байрамбеков, В.Ф. Канев, В.С. Кузин Н.С. Иванова, В.М. Логинов, Н.М. Сокольникова, Т.Я. Шпикалова, Е.В. Шорохов и др.) Важные вопросы индивидуального подхода были рассмотрены в диссертациях Н.С. Боголюбова, Б.Н. Тамбиева.

Вклад основного материала. Основные формы самостоятельной работы будущих художников декоративно-прикладного искусства, изучение литературы, письменные работы, творческая и выставочная деятельность.

Наиболее характерные черты, проявляющиеся в процессе самостоятельной работы под руководством преподавателя (в форме делового взаимодействия), где обучающийся получает от педагога методические рекомендации об организации учебно-творческой деятельности. Преподаватель управляет и осуществляет

контроль, а также указывает на ошибки.

Второе проявление отличается от первого тем, что у обучающегося преобладает нечёткое понимание в его действиях, сформировавшихся под влиянием повторений и подражания. *Внеаудиторная самостоятельная работа предусматривает ряд тем:*

Тема 1. Орнаментальное решение растительного мотива.

Тема 2. Выполнение декоративного, городского пейзажа.

Тема 3. Выполнение стилизации цветка(тюльпана, лилии, кувшинки).

Тема 4. Художественно-декоративное решение фигуры человека в национальном костюме.

Тема 5. Графическое решение и стилизация растительности (трава, кустарники).

Тема 6. Разработка натюрморта из бытовых предметов в декоративной живописи.

Тема 7. Выполнение графического натюрморта из бытовых предметов.

Тема 8. Декоративный рисунок натюрморта, с передачей фактуры предметов.

Тема 9. Декоративный натюрморт в цвете, с передачей фактуры предметов.

Тема 10. Выполнение графического натюрморта в технике «грязайль».

Тема 11. Выполнение морского пейзажа в декоративной живописи.

Тема 12. Графическое решение и стилизация морского пейзажа.

Тема 13. Интерьер XIX века в декоративной живописи.

Тема 14. Стилизация современного интерьера.

Тема 15. Декоративный портрет в цвете.

Тема 16. Выполнение графического портрета.

Тема 17. Стилизация животного в цвете.

Тема 18. Графическое решение животного и его стилизация.

Тема 19. Стилизация фруктов и овощей в цвете.

Тема 20. Графическое решение и стилизация овощей и фруктов.

Тема 21. Фактурная обработка одежды человека.

Тема 22. Декоративный пейзаж в технике «грязайль».

Тема 23. Графический пейзаж с передачей пространства окружающей среды.

Тема 24. Тональное решение букета цветов в графики.

Тема 25. Цветовое решение и стилизация растительного букета.

Тема 26. Тональное и цветовое решение декоративного портрета.

Тема 27. Композиционное решение и стилизация тематического сюжета.

Тема 28. Сказочный образ в графике.

Тема 29. Декоративные композиции в цвете.

Тема 30. Мир подводной флоры и фауны в декоративной живописи.

Часы, отведенные на самостоятельную работу студента, представляют собой вид занятий, которые каждый студент организует и планирует сам.

В основном это самостоятельное изучение разделов дисциплины или самостоятельное продолжение темы практического занятия. Следует обратить внимание на рекомендации преподавателя по поводу используемой литературы. Если студент изучает дисциплину по индивидуальному графику, то сроки сдачи и основные вопросы для самостоятельной работы заранее необходимо обсудить с преподавателем.

Упражнение –это многократное выполнение учебных действий, которое можно осуществлять с помощью графических карточек, с целью овладения правилами золотого сечения. Тем более, что повышение качества в работах студентов наблюдается тут же. Обучающиеся сосредотачиваются на изображении и на подсознательном уровне успешно решают ту или иную творческую задачу. Они тренируются в применении как усвоенного материала, так и в выработке новых приёмов работы на практике, при этом развивают собственное самостоятельное мышление и творческие способности.

Самостоятельная работа как вид учебной деятельности подразделяется на следующие основные блоки:

– индивидуальная работа обучающегося в соответствии с установкой преподавателя, то есть под руководством педагога (первый тип самостоятельной работы: работа с учебником над определённым заданием, программой обучения);

– как средство вовлечения обучающихся в самостоятельную деятельность(второй тип самостоятельной работы: преподавателю необходимо выдвигать к обучаемым требования развивать определённую идею в способ применительно к данным условиям);

– самостоятельные работы третьего типа должны выдвигать требование анализа незнакомых обучаемых ситуаций (третий тип самостоятельной работы: курсовые и дипломные проекты);

– создание предпосылок для творческой деятельности. Познавательная деятельность обучаемых при выполнении этих работ заключается в установлении новых принципов, идей, генерирования новой информации(четвёртый тип самостоятельной работы реализуется при выполнении заданий научно-исследовательского характера: не только курсовые и дипломные проекты, но и написание научных докладов, тезисов, статей(собственных и совместных с преподавателем).

Наиболее популярным методом обучения в современном мире считается работа с презентацией. Создание презентации увлекает студентов своей с одной стороны – простотой, с другой стороны красочностью и убедительностью. Однако для создания презентации необходим довольно качественный материал, состоящий из определённого текста, иллюстраций и рисунков, видео и т.п. Более полноценной будет презентация, в которой присутствует выступление её автора. Поэтому студенту очень важно выработать концепцию

собственного выступления.

Правильное соотношение времени и выступления обеспечит наилучшее раскрытие проблемы, которую вы изучаете в презентации.

Это самостоятельный процесс познания и систематизации материала, при котором открываются новые пути в развитии мышления и проявления творческих способностей у будущих художников.

Компьютерные технологии способствуют раскрытию творческого роста обучающихся в различных сферах науки и искусства. Ведь на человека влияет поток услышанного им материала до 10-70% и 20-72% того, что он увидит, а 65-85% и увиденного и услышанного.

Итак, самостоятельная работа проводится для закрепления и углубления полученных ранее знаний и навыков. К видам самостоятельной работы студентов относятся курсовые, контрольные работы, презентации, рефераты, доклады, эссе и практические задания, дипломные работы.

Самостоятельное изучение литературы подразделяется на следующие виды: изучение базовых учебников, учебных пособий, монографий, дополнительной литературы в периодических изданиях, специализированных книгах, на практикумах, конспектирование источников литературы.

Выводы. Самостоятельная работа является составной частью учебной работы студентов. К ней относится поиск и приобретение новых знаний, использование

автоматизированных систем обучения, выполнение учебно-творческих заданий, подготовка к занятиям, зачетам и экзаменам. Первый этап начальной организации требует от преподавателя непосредственного участия с обязательным указанием ошибок. Второй этап подразумевает самоорганизацию, когда не требуется непосредственного участия преподавателя. Нельзя забывать о том, что физические упражнения непосредственно влияют на работоспособность обучающегося. Умственные перегрузки, когда будущий художник занимается самостоятельно, изнурительно и без должного контроля преподавателя, могут привести к истощению нервной системы.

Весьма полезно донести до студентов пять пунктов, разработанных русским ученым Н. А. Введенским.

В правила рациональной организации умственной работы входят следующие пункты:

- осуществлять работу нужно постепенно, втягиваясь в нее;
- выработать равномерный ритм труда на протяжении определённого времени: дня, недели, месяца и года;
- соблюдать последовательность и систематичность в решении всяких дел;
- сочетать чередование труда и отдыха;
- грамотно оценивать общественное значение собственного труда.

Библиографический список

1. *Кошаев В. Б.* Декоративно-прикладное искусство: понятия; этапы развития: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Декоративно-прикладное искусство». М.: Владос, 2014. 272 с., 16 с. ил.
2. *Логвиненко Г.М.* Декоративная композиция: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство». М.: Владос, 2012. 144 с.: ил.

References

1. *Koshaev V.B.* Arts and crafts: concepts; stages of development: a textbook for university students enrolled in the specialty "Fine arts". M.: VLADOS, 2014. 272, 16. Ill.
2. *Logvinenko G.M.* Decorative composition: a textbook for university students enrolled in the specialty "Fine Arts". M.: VLADOS, 2012. 144 p. : Ill.

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВ Ф.С. (главный научный редактор) – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате по педагогическому образованию, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ПУЗАНКОВА Е.Н. (заместитель главного научного редактора) – доктор педагогических наук, профессор, директор департамента научно-методической и издательской деятельности, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

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, начальник отдела сопровождения научных публикаций, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

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);

ГЕЛЛА Т.Н. – доктор исторических наук, профессор, декан исторического факультета, зав. кафедрой всеобщей истории, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЗАЙЧЕНКОВА М.С. – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, заслуженный деятель науки Российской Федерации;

ИВАНОВ А.Е. – доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт российской истории РАН;

ИЗОТОВ В.П. – доктор филологических наук, профессор, руководитель НИИ филологии, 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;

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 общей педагогики, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева;

ЧЕКОВА-ДИМИТРОВА И. – кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской литературы, Софийский университет «Святого Климента Охридского» (Болгария);

ЧЕЛЫШЕВА И.И. – доктор филологических наук, профессор, зав. отделом индоевропейских языков и сектором романских языков, Институт языкознания РАН, член Итальянского лингвистического общества;

ЧЕРЕПАНОВА Л.В. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики его преподавания, Забайкальский государственный университет;

ЧИКАЛОВА И.Р. – доктор исторических наук, профессор, кафедра всеобщей истории и методики преподавания истории, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, ведущий научный сотрудник, Институт истории, Национальная академия наук Беларуси (Белоруссия);

ШЕМЧУК Ю.М. – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области зарубежного регионоведения, Московский государственный лингвистический университет;

ШИ ХУНШЭН – кандидат филологических наук, профессор, Аньхойский университет, директор центра по изучению России (Китай);

ЯМАГУТИ Р. – доктор филологических наук, факультет гуманитарных наук, Университет Досия, г. Киото (Япония).

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Общие правила. Статья объемом 4-15 страниц набирается в текстовом редакторе MS-Word 97–2003 *.doc (**версия MS-Word 2007*.docx, *.docm не принимается!!!**) либо RTF и называется по фамилии автора, предоставляется в редакцию в электронном виде, идентичном печатной версии, одним файлом и на бумаге формата А4. Размер шрифта 14 pt, через один интервал **без переносов**. **Пробелы и табуляция в начале абзаца недопустимы!** Параметры документа: верхнее поле – 25мм, нижнее – 25 мм, правое – 25 мм, левое – 25 мм.

К статье обязательно прилагаются: универсальная десятичная классификация (УДК), инициалы и фамилия автора (авторов), название статьи, аннотация (40-50 слов), ключевые слова (5-6 слов), библиографический список (References), не более 10-15 источников.

Вся информация предоставляется **на русском и английском языках**. Сведения об авторе (авторах): ученая степень, ученое звание, должность, кафедра, вуз, электронный адрес и контактный телефон (**без сокращений**) помещаются в начале статьи после фамилии автора (авторов). **Важно! Авторское право оформляется перечислением фамилий всех авторов через запятую.**

Формулы и специальные символы (например, греческие буквы) в статье набираются текстом (пункт меню «Вставка – Символ – Symbol»), кеглем 10 pt. Для сложных формул используется редактор формул Math-type 5.0 и ниже. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 8 см. **Таблицы** в тексте набираются стандартными средствами MS-Word (пункт меню «Таблица – Добавить таблицу»). Таблица должна иметь заголовок и ссылку в тексте статьи. Ширина таблицы – 82 или 170 мм, шрифт в таблице – 9 pt.

Иллюстрации. Каждый рисунок должен быть представлен отдельным файлом (форматы: *.tif, *.jpg, *.pdf, *.eps, *.ai). **В MS-Word не вставлять! Рисунки и графики** должны иметь четкое изображение и быть выдержаны в черно-белой гамме. Графики, содержащие серые заливки, должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Графики, схемы и диаграммы следует выполнять в формате MS-Excel (*.doc) и MS-Word (*.xls). Также для изготовления графиков, схем и диаграмм подходит векторный графический редактор: Adobe Illustrator (*.ai). Надписи на рисунках выполняются шрифтом Times New Roman 8 pt. Толщина линий на рисунках должна быть не менее 0,5 pt. Ширина графика, схем или диаграмм – 82 или 170 мм.

Рисунки-фотографии, полученные с цифровой камеры, и другие растровые изображения, на которых отсутствует какой-либо текст, представляются в виде файлов формата *.tif или *.jpg без сжатия (разрешение не менее 300 dpi). Подписи к рисункам размещаются в тексте статьи. Все рисунки должны быть пронумерованы и иметь названия.

Иллюстрации, выполненные в графическом редакторе Paint, не принимаются, т. к. данный редактор не обеспечивает необходимого качества после сохранения файла.

Запрещается вставлять в статью сканированные рисунки (графики, диаграммы)!

При несоблюдении указанных требований к иллюстрациям редакция оставляет за собой право рисунок удалить или отклонить статью.

Библиографические списки и затекстовые примечания оформляются в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» и ГОСТ 7.0.5-2008. В списке все работы перечисляются по алфавитному принципу: сначала отечественные авторы (или зарубежные, опубликованные на русском языке), затем – зарубежные. При упоминании отдельных фамилий авторов в тексте им должны предшествовать инициалы (фамилии иностранных авторов при этом приводятся в оригинальной транскрипции). В тексте статьи библиографические ссылки даются арабскими цифрами в квадратных скобках. Библиографические списки должны быть переведены на английский язык.

Порядок составления списка: а) автор(ы) книги или статьи; б) название книги или статьи; в) выходные данные. При авторском коллективе до 4-х человек включительно упоминаются все авторы (с инициалами после фамилий), при больших авторских коллективах упоминаются три первых автора и добавляется «и др.» (в иностранной литературе «et al»). Если в качестве авторов книг выступают их редакторы или составители, после фамилии последнего из них в скобках следует ставить «ред.» (в иностранных ссылках «ed.»).

В библиографическом описании книги (после её названия) приводятся город (где она издана), после двоеточия – название издательства, после запятой – год издания. Если ссылка дается на главу из книги, сначала упоминаются авторы и название главы, после точки – с заглавной буквы ставится «В кн.»: («In:») и фамилия(и) автора(ов) или редактора(ов), затем название книги и её выходные данные.

В библиографическом описании статьи из журнала (после её названия) приводятся название журнала, через точку – год издания, затем после точки – номер отечественного журнала (для иностранных журналов номер тома), после заглавной буквы «С» с точкой помещаются цифры первой и последней (через тире) страниц и ставится точка.

В конце статьи обязательно должна быть надпись «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (авторов). Подпись автора сканируется, сохраняется в формате *.tif или *.jpg и вставляется в файл.

За ошибки и неточности научного и фактического характера ответственность несёт автор (авторы). Поступившие в редакцию материалы возврату не подлежат.

Статья, содержащая некачественный перевод, и/или перевод, сделанный через электронный переводчик, будет отклонена.

Редакция не осуществляет перевод.

Статьи лиц, не имеющих учёной степени, заверяются их научными руководителями и печатью организации.

Редколлегия оставляет за собой право сокращать и редактировать статьи. Статьи, оформленные не в соответствии с указанными требованиями, отклоняются без рассмотрения.

Адрес учредителя:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95.
www.oreluniver.ru E-mail: info@oreluniver.ru

Адрес редакции:

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, Орловская область, г. Орел, ул. Комсомольская д. 95, каб. 237
www.oreluniver.ru E-mail: utchen-zap@univ-orel.ru

Материалы статей печатаются в авторской редакции

Право использования произведений предоставлено авторами на основании
п. 2 ст. 1286 Четвертой части Гражданского Кодекса Российской Федерации

И.о. ответственного редактора: Дудина Е.Ф.

Перевод: Александрова А.П.

Компьютерная верстка: Корявкина О.С.

Дизайн обложки: Никифоров А.В.

Подписано в печать 20.06.2017 г.

Дата выхода в свет 26.06.2017 г.

Формат 60x84 1/8 Объем 48,75 усл. п. л.

Тираж 1000 экз. Цена договорная. Заказ № 91

Отпечатано с готового оригинал-макета на полиграфической базе
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»
302026, г. Орел ул. Комсомольская, 95
Тел./факс (4862) 74-09-30