

# РАЗВИТИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫПУСК 3

МОНОГРАФИЯ

Чебоксары 2018

Издательский дом «Среда»

# **Развитие науки и образования**

Выпуск 3

Монография

Чебоксары 2018

УДК 08  
ББК 72+74  
Р17

**Рецензенты:** Дадян Эдуард Григорьевич, канд. техн. наук, доцент ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ»

Ефремов Александр Юрьевич, канд. пед. наук, профессор РАЕ, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Центрального филиала ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», директор АНО Межрегиональный научно-методический Центр «Лицензия»

Милёшина Наталья Александровна, д-р ист. наук, доцент ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсеевьева»

Митрофанова Марина Юрьевна, канд. экон. наук, доцент ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

**Редакционная**

**коллегия:** Абрамова Людмила Алексеевна, главный редактор, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»  
Максимова Савнеби Юрьевна, помощник редактора

**Дизайн**

**обложки:** Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

**P17 Развитие науки и образования** : монография / гл. ред. Л.А. Абрамова. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – Вып. 3. – 148 с.

**ISBN 978-5-6041637-4-0**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития науки и образования.

ISBN 978-5-6041637-4-0  
DOI 10.31483/a-23

УДК 08  
ББК 72+74  
© Издательский дом «Среда», 2018

## **Предисловие**

Издательский дом «Среда» представляет третий выпуск монографии **«Развитие науки и образования»**.

Авторский коллектив представлен известными учеными, докторами наук России: Сорохоумова Галина Вениаминовна (д-р психол. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова) и Украины: Ластков Дмитрий Олегович (д-р мед. наук, заведующий кафедрой гигиены и экологии Донецкого национального медицинского университета им. М. Горького).

Кроме вышеперечисленных, авторы монографии представляют вузы России (Кузбасский институт ФСИН России, Пензенский государственный университет, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева), Республики Казахстан (Алматинский филиал Международного славянского института, Казахско-Русский Международный университет) и Финляндской Республики (Университет Вааса).

Монография по структуре состоит из двух частей: «Парадигмы современной науки» и «Парадигмы современного образования». Каждая часть подразделяется на отдельные главы, авторами которых являются как известные ученые, так и только начинающие исследователи России, Республики Казахстана, Украины и Финляндской Республики.

Общая объединяющая тема монографии создает широкие рамки для участия специалистов, исследующих современные пути развития системы образования и науки.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в создании третьего выпуска монографии **«Развитие науки и образования»**. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор –д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный  
университет имени И.Н. Ульянова»  
Абрамова Л.А.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

- Тюрин С.С.* Геракл и его подвиги в русском искусстве, в трудах летописцев, русских ученых и просветителей (Х–XIX вв.) ..... 5

### ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Барашкина С.Б.* Становление естественно-научного миропонимания студентов-бакалавров в процессе решения исследовательских задач ..... 68

- Биисова Г.И.* Организация самостоятельной работы как одного из главных направлений нравственной социализации старшеклассников ..... 76

- Бурукина О.А.* Компаративные исследования систем высшего образования: аналитический обзор достижений и тенденций ..... 83

- Драчук С.В.* К вопросу о востребованности школьных знаний по биологии в современном обществе ..... 97

- Заборовская Ю.М., Режапова И.М., Забродин А.В., Рекова В.С.* Получение образования и профессии лицами, осужденными к лишению свободы, как мера профилактики рецидивной преступности (отечественный и зарубежный опыт)... 105

- Ластков Д.О., Клименко А.И., Михайлова Т.В.* Принципы развития современной гигиены и технологические подходы в ее преподавании .... 117

- Сорокоумова Г.В.* Психологический тренинг как эффективный метод развития навыков, необходимых в XXI веке ..... 129

- Щедрина Е.В.* Методические аспекты проектирования и использования сетевых электронных учебно-методических комплексов ..... 137

# ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

DOI 10.31483/r-21682

Тюрин Сергей Сергеевич

## ГЕРАКЛ И ЕГО ПОДВИГИ В РУССКОМ ИСКУССТВЕ, В ТРУДАХ ЛЕТОПИСЦЕВ, РУССКИХ УЧЕНЫХ И ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ (Х–XIX вв.)

*В работе исследован образ Геракла – величайшего героя древней Греции – в раннем русском искусстве, а также в трудах летописцев, ученых и просветителей Х–XIX вв. Установлено, что на всем протяжении истории Руси, а затем и России, Геракл, невзирая на языческие корни его образа, воспринимался исключительно с положительной стороны. Осуждению изредка подвергался лишь факт его обожествления со стороны греков и римлян. Образ Геракла был позитивно принят и православной церковью, которая опиралась на византийскую доктрину, где Геракл также рассматривался как богоугодный истребитель чудовищ и защитник людей от зла. В результате исследования выявлена исключительная популярность Геракла в русском искусстве и литературе, где он выступал в классико-эллинистическом образе. Он оставался эталоном физической силы, человеческой мочи и одновременно – образцом благородства, вершиителем двенадцати великих подвигов. Научный труд содержит материалы из авторской монографии с рабочим названием «Двенадцать подвигов Геракла в античной литературе и нумизматике».*

**Ключевые слова:** античность, русская античность, Возрождение, русское возрождение, Древняя Греция, эллинизм, Геракл, двенадцать подвигов Геракла, летописание, медали, Георгий Амартол, Иоанн Малала, Хронографы.

*The article shows the image of Heracles – the greatest hero of ancient Greece – in early Russian art, as well as in the writings of chroniclers, scholars and enlighteners of the 10–19th centuries. It is established that throughout the history of Ancient Rus and then of Russia, Hercules was perceived with an exceptionally positive side, despite the pagan roots of his image. Condemnation occasionally was the fact of his deification by the Greeks and Romans. The image of Heracles was positively adopted by the Orthodox Church, which relied on the Byzantine doctrine, where Heracles was also viewed as a charitable fighter of monsters and a defender of people from evil. As a result or research it was revealed that Heracles had exceptional popularity in Russian art and literature, where he performed in a classical Hellenistic manner. He remained the standard of physical strength, human power and at the same time – a model of nobility, the ruler of the twelve great labours. The article contains materials from the author's monograph with the working title «Twelve of Labours of Heracles in ancient literature and numismatics».*

**Keywords:** antiquity, Russian antiquity, Renaissance, Russian renaissance, Ancient Greece, Hellenism, Heracles, twelve labours of Heracles, chronicles, medals, George Hamartolos, John Malalas, Chronographs.

### Введение

В отечественной исторической науке так сложилось, что исследованию чаще всего подвергается место и роль конкретной личности в истории, т.е. «исторической личности». Тем более интересным будет кратко

определить роль и выявить влияние (в общих чертах) полностью вымышленной «мифической личности» на культуру русского государства. Да еще и личности, неразрывно связанной с античным миром, игравшей колоссальную роль в эпоху эллинизма.

В современной философии и культурологии был выдвинут тезис о том, что вымышленные персонажи могут иметь влияние на реальный мир в гораздо большей степени, нежели реально существовавшие личности. Так, А.Л. Никифоров отмечает быстрое забвение ушедшего с поста президента, не отличившимся чем-то особенным, но одновременно с этим мощное и неувядающее влияние на сознание человека такого полностью выдуманного на рубеже XVI–XVII вв. персонажа, как Гамлет, который запомнился рассуждениями о жизни и смерти, о лицемерии и подлости и т. д. В итоге названный автор делает вывод о том, что «значимость референта того или иного имени или существительного для культуры и для личного мира отдельного человека никак не зависит от физического существования или несуществования этого референта» [95, с. 165]. Частное подтверждение или опровержение данного тезиса является целью настоящего исследования.

В России отсутствовал античный период истории. Область Понта (Черного моря) и некоторые регионы, контактировавшие с эллинистическим миром в скифскую эпоху, оказываются слишком малы для того, чтобы говорить об «античном периоде истории России» в том контексте и в тех границах, в каком Российское государство понимается сегодня. Поэтому приобщение к античной культуре в полной мере произошло лишь в эпоху Возрождения. До этой эпохи сведения об античности проникали в русскую книжную культуру и искусство крайне фрагментарно и сквозь призму церковного осуждения «греческих еретиков и борзостей».

Один из ярчайших персонажей античной истории – Геракл. Получеловек-полубог, рожденный от бога Зевса земной женщиной Алкменой, он явился величайшим героем древней Греции, оказавшим колоссальное влияние на историю и культуру античного мира. Чтобы подтвердить его вполне реальное влияние на историю человечества, достаточно сказать: совершая двенадцать великих подвигов, Геракл «обошел» весь известный к тому времени мир и даже вышел за его пределы (спускался в аид, посещал сады Гесперид, ходил в далекую Скифию и т. д.). Геракл (и Дионис) в значительной степени послужили мотиваторами, побудившими Александра Македонского оправиться на великие завоевания. Этот величайший полководец античного мира создал великую мировую державу, распавшуюся, правда, сразу после его смерти. Ш.М. Шукров, констатируя влияние Геракла и Диониса на Александра, отметил, что в результате походов Александра родился новый ре-урбанизированный мир Средиземноморья антропоценетического или, точнее, «александроцентрического» типа [158, с. 37–38].

Греки, колонизируя новые земли, обосновывали свое право закрепиться на новом месте тем, что там «уже побывал их Геракл». Так, Е.А. Захарова, на основе целого ряда свидетельств справедливо констатирует, что герой считался непосредственным покровителем колонизации и колонистов, в том числе в Северном Причерноморье [52, с. 85–86]. А.С. Русева называет Геракла «сакральным колонистом многих областей» [114, с. 51]. Авторы фундаментальной «Кембриджской истории древнего мира», исследуя особенности изображения подвигов Геракла в

Селинунте (античном городе на южном берегу Сицилии, основанном греками в 628 г. до н.э.), называют Геракла «колониальным символом цивилизующей силы, схватившейся с дикими существами» [65, с. 893]. Этот лейтмотив прослеживается и в римской колонизаторской политике. Так, в городах-государствах Южной Италии существовала давняя традиция изображать на монетах Геракла, поскольку он воплощал успехи греческой колонизации региона. В дальнейшем эта традиция отчасти пришла и в Рим [87, с. 202–203]. Если под «Гераклом-цивилизатором» подразумевать народ, осваивающий новые земли и делающий их пригодными для проживания, то можно считать этого персонажа символом эллинов как народа-колонизатора и народа-цивилизатора.

Как вершитель двенадцати великих подвигов Геракл вошел и в русскую культуру. В настоящей работе предпринята попытка выявить восприятие и понимание его образа в раннем русском искусстве, а также в трудах летописцев, ученых и просветителей X–XIX вв. Будет интересно проследить, в каком ракурсе он воспринимался на всем протяжении истории Руси, а затем и России в указанный период, учитывая языческие корни его образа. Мы узнаем, как он был принят православной церковью, опиравшейся на византийскую религиозную доктрину, что знала (и чего не знала) о нем русская интеллектуальная элита – летописцы, ученые, просветители.

Более широкое исследование образа Геракла и интерпретации его подвигов на всем протяжении истории человечества (от ранней античности до ХХI века) автор предполагает преподнести читателю в специальной монографии с рабочим названием «Двенадцать подвигов Геракла в античной литературе и нумизматике».

### *«Русское возрождение» и «русская античность»*

В 384–385 гг. последний император единой Римской империи Феодосий I Великий (правил с 379 по 395 гг.) издает ряд эдиктов по уничтожению античных храмов. Подавление христианством античной религии, закономерно выразившееся в подавлении античного искусства, привело к существенному забвению сюжетов античной мифологии. Литературная традиция утрачивает к ней интерес, а если и вспоминает, то, часто, с критических позиций. Такое положение вещей сохраняется вплоть до середины XIV века, когда возникает так называемая «эпоха Возрождения» (Ренессанса). Эпоха получает свое название во многом благодаря возрождающемуся интересу к античной культуре. Геракл и его подвиги, наряду с деяниями иных персонажей древнегреческой мифологии, вновь удостаиваются внимания во всех видах искусства, начиная от литературы, и заканчивая изобразительным искусством и нумизматикой.

На территории Российской государства интерес к античности присутствовал на всех этапах его формирования и развития. В эпоху Киевской Руси (IX–XII вв.) знакомство с античностью происходило благодаря контактам с Византией, христианские письменные памятники которой несли на себе отпечатки античной мифологии и культуры. По справедливому замечанию В. Бычкова, детально исследовавшего христианскую культуру на всем протяжении ее развития, славянский мир уже у истоков своего существования воспринял понимание, например, философии, как единства знания и дела, теории и практики. Философия понималась и как единство античного и христианского духовных начал. В итоге, констатирует

В. Бычков, можно вести речь об «антично-византийско-южнославянском духовном потоке, который, соединившись с духовной и художественной культурой восточных славян, породил русскую средневековую культуру» [29, с. 8–9].

Античное наследие изначально вошло в Россию через Византию, а не напрямую из греческих и римских первоисточников. Разумеется, история эллинизма в таких условиях получила «византийский окрас». Когда в 988 году при князе Владимире Святославовиче произошло «крещение Руси», т.е. христианство оказалось возведено на уровень государственной религии, роль греко-римской культуры в славянском мире значительно возросла. На русский язык переводится греческая религиозная, а затем и иная доступная и вызывающая интерес литература. В эпоху Удельной Руси (XII–XVI вв.) сведения об античности увеличиваются в геометрической прогрессии, когда переводам подвергаются все новые и новые памятники, а также осуществляются свежие переводы текстов уже известных к тому времени на родном языке.

В XVI в. широко распространяется традиция летописания, в ходе которой монахи-летописцы иногда принимали во внимание философские и исторические источники античного периода. В это же время в школах увеличивается объем изучения греческого языка. В результате выпускники имеют возможность знакомиться с трудами греческих мыслителей в оригинальном изложении. Это закономерно порождает переосмысление накопленных знаний, критическое отношение к более ранним переводам и возникновение новых. Значительное накопление знаний об античности к эпохе Русского царства (1547–1721 гг.) и России периода империи (1721–1917 гг.) приводит к возникновению многочисленных реминисценций, заимствований, экстраполяций и т. д. Русская интеллектуальная элита проявляет заметный интерес к «седой древности» и начинает в некоторой степени «мыслить античностью» и античными категориями (мифами, сюжетами, символами, философией, искусством).

По наблюдению О.Н. Рыловой, уместно вести речь о феномене «русской античности», под которой можно понимать особое явление русской культуры. Концепт «русской античности» обусловлен выявлением в русской культуре культурно-исторических знаков, античных мифологических сюжетов и тем. Этот процесс может осуществляться на разных уровнях и включать в себя разные этапы: эпоху русского предвзрождения, русский XVIII век, золотой век русской литературы, серебряный век (первые десятилетия XX в.) и т. д. Каждый этап усвоения античности русской литературой, подчеркивает О.Н. Рылова, можно рассматривать как своеобразную художественную систему с отличительным набором античных реминисценций, востребованностью этих заимствований в соответствующих культурных реалиях [115, с. 101].

Интерес к античности остро проявился у тех народов, которые не были исторически причастны к этой стадии культурного развития. По справедливому замечанию Г.П. Макогоненко, каждая нация и страна обращалась к античности в эпоху, определенную обстоятельствами их исторического и социального развития. В России яркий интерес к Древней Греции и Риму возник в начале XVIII в. В результате было выработано собственное отношение к античной культуре. В Европе к тому времени античность давно была открыта заново, а ее наследие осваивалось и возрождалось

уже несколько веков. Проникнув в Россию значительно позже, античность и ее идеологическое наследие (философия, культура, искусство, символизм) послужили толчком для выработки собственной идеологии русского гуманизма, а также самобытного русского искусства. Переводы античных текстов послужили русским поэтам-классицистам образцами для подражания. Античные источники помогали на отдельных этапах и формированию исконно русской, самобытной и оригинальной поэзии [88, с. 256–257].

Феномен «русской античности» был характерен не только для литературы, но и искусства. Так, исследовав историческое изобразительное искусство России XVIII столетия (живопись, скульптура и графика на исторические темы) исследователи приходят к выводу, что в этом жанре у русских деятелей превалируют не столько темы из отечественной или всемирной истории, но главным образом мифологические и библейские сюжеты. Заметное место занимают сцены из античного эпоса. Столь широкое преобладание зарубежной тематики в русском историческом изобразительном искусстве исследователи объясняют «господством в России XVI–XVIII вв. античной традиции». Недостаточное внимание к отечественной истории даже заставило в 1764 г. М.В. Ломоносова на открытии Академии художеств подчеркнуть отрицательную роль односторонней приверженности к античности со стороны всего человечества. Античность заслоняла родную историю и культуру. Лишь к исходу XVIII в. темы из русской истории начинают преобладать над античными. Внимание художников привлекают сюжеты из истории Древней Руси, жизни и деятельности Олега, Владимира Святого, Александра Невского и Дмитрия Донского [56, с. 179–180].

«Русская античность» в России стала следствием более широкого культурного феномена – «русского возрождения», под которым можно понимать процесс роста национального самосознания и одновременного с этим приобщения к мировой (в основном – европейской) культуре с его интересом к античному миру. Русское возрождение, начавшееся в России значительно позже европейского, датируется, обычно, периодом с конца XVII столетия до золотого века русской культуры – XIX в. Возрождение пришло в Россию в XVII–XVIII вв. в результате ряда реформ Петра I. «Прорубив окно в Европу», царь Петр не только основал Санкт-Петербург, но заложил основы русско-европейской интеграции, обусловил торговый и культурный обмен России со странами Европы.

Христианские традиции стали идеологической базой византийской культуры. Доминантная роль христианской религии в Византии породила приоритет духовности в литературе и искусстве, который создал разрыв между далеким божественным миром и миром реального человека. Однако византийская культура, выросшая из культуры Рима, а та, в свою очередь, выросшая из культуры Греции, постоянно ощущала на себе давление первоисточника. В искусствоведческой литературе справедливо подчеркивается, что для искусства эпохи средних веков связь с эллинистической традицией нередко была прогрессивным явлением, поскольку вместе с античными элементами это искусство впитывало в себя реалистические зерна, которые обычно способствовали «нейтрализации христианского спиритуализма» [57, с. 209]. Возвращение к эллинистическому наследию в эпоху Возрождения вновь вывело реализм и приоритет

человеческой личности, его тела и образа на первый план. Эта же тенденция имела место и в России, которая с готовностью приняла возрожденческие идеи.

Концепт «русского возрождения» можно понимать двояко.

Во-первых, как русскую «долю» в общеевропейском интересе к светской (нерелигиозной) культуре, гуманизму (люди сами определяют смысл и направление своей жизни без сверхъестественного вмешательства) и антропоцентризму (человек – «центр вселенной»). Светская культура, гуманизм и антропоцентризм вместе с необычайным интересом к античности и составляют ядро понятия «европейское возрождение». Указанные понятия хоть и противоречили европейскому христианству во всех его проявлениях (католицизм, протестантизм, лютеранство, кальвинизм, цвинглианство и т. д.), но удивительным образом уживались и сосуществовали с ним. Более конкретным воплощением Возрождения в Европе, по словам М.С. Киселевой, явилось «культтивирование» Слова, создание литературы на национальных языках, распространение придворного словесного творчества, городских публичных собраний с приглашением известных гуманистов и т. п. Другими словами, с тех событий, которые способствовали рождению как «ближнего» практицизма художников и архитекторов, так и «дальнего» практицизма путешественников и первооткрывателей новых земель [67, с. 364].

Во-вторых, как возрождающийся интерес ко всему «традиционно-русскому», например – восстановление русских культурных образцов после периода татаро-монгольского ига. В этот же период имело место и «антагонистическое сопротивление западноевропейским образцам» [155, с. 195], поскольку русский народ всегда искал «свой собственный путь». «Возрождение» в русской культуре совпадает с пониманием «возрождения национальной идеи», «консолидации нации», «возрождения и возвращения к культурным универсалиям, закрепленным русской культурной традицией» [153, с. 108]. Путь, по которому шла Россия, был далеко не единственным, но многообразным и противоречивым, причем в любую эпоху. Например, выделяется феномен «русского возрождения» рубежа XIX–XX вв., который связывается с особым развитием русской философской мысли и художественной культуры в этот период [154, с. 161–162]. При этом, в одних случаях европейское возрождение воспринималось с готовностью, в других – отвергалось в пользу реставрации древнерусской культуры.

Характерной особенностью ренессансного человека, по мнению К.А. Сергеева, явилась полная открытость как в прошлое, так и в будущее, открытость во все стороны. «Революция разума» сформировала восприимчивость человека эпохи Возрождения к любому духовно-культурному наследию. Возрождение, по сути дела, как раз и создавало культуру в ее современном значении и понимании, выдвигая на первый план идею гуманизма и антропоцентрического мировоззрения. Возрождение стало культурой великородия, способной вбирать в себя самые разнородные элементы, идеи и образы; поэтому оно осознавало себя прежде всего диалогически [117, с. 61–62]. Однако в России возрождение имело своеобразные черты. Это было связано с тем, что возрожденческая культура не родилась на русской почве, но оказалась заимствована у европейцев.

Ряд современных исследователей выделяют особенности «русского возрождения», а также указывают на условия сосуществования христианства, гуманизма, антропоцентризма и античной культуры. Так, А.В. Сухарев, констатирует, что в Европе и, прежде всего, в Италии в период с X по XVII вв. произошли существенные изменения, обусловившие относительно непрерывное и гармоничное развитие философии, искусств и естественных наук. В аналогичный исторический период в Древней Руси не было заложено достаточно оснований для «научно-технологического рывка». Необходимость решения проблемы философской и научно-технологической оснащенности общества, то разгораясь, то затухая, обнаруживает себя на различных этапах развития отечества, включая и сегодняшний день [134, с. 185]. Неготовность к самостоятельному возрождению, отсутствие «внутреннего русского толчка» к переосмыслению культурных реалий, всеобъемлющий диктат церкви, послужили тому, что в России с готовностью был принят европейский возрожденческий опыт на античном культурном базисе.

И.Д. Левин отмечал, что именно Возрождение создало культурную среду, в которой христианство могло не исчезнуть, но напротив – окрепнуть. Возрождение спровоцировало материализм, пантеизм, атеизм и т. д. Однако в атмосфере «революции разума» эти течения выступали не как догмы, но как продукты свободной мысли, состязающиеся с религией, но не подавляющие ее. И.Д. Левин справедливо указывает на европейские *межрелигиозные* войны, но не на *антирелигиозные* войны. Россия не являлась источником формирования возрожденческих идей, продолжает И.Д. Левин, она лишь восприняла и усвоила его готовые плоды. В России отсутствовало всестороннее и органическое развитие культуры по европейскому типу. Дальнейший исторический опыт показал, что это не пошло на пользу ни церкви, ни религии. Церковь и государство всегда взаимно опирались друг на друга, как позднее опирались друг на друга идеология и государство. При этом голое государственное принуждение лишь ослабляло моральный авторитет церкви и замедляло ее внутренний рост. Впоследствии, в результате Октябрьской революции, это вылилось в массовый атеизм [117, с. 62].

К похожим выводам приходит и видный русский философ, переводчик и полиглот (владел семнадцатью языками) Г.Г. Шпет, по мнению которого Россия могла взять античную культуру прямо из Греции, но не сделала этого. В России чурались «еллинских борзостей», боялись «соловазна западной «прелести», но не стремились «противопоставить ей дух живой веры в ее действительном источнике», не догадывались «обратиться к языку живого церковного предания и святоотеческих писаний». Были в этом и объективные языковые барьера. Варварский Запад, констатирует Г.Г. Шпет, принял христианство на античном (латинском) языке и надолго его сохранил. Западный человек имел преимущество по сравнению с русским: с самого начала его истории, благодаря знанию латинского языка, античная культура была открытой книгой для западного человека. В «минуты утомления христианской культурой европеец мог отдохнуть на творчестве античных предков». Когда настала пора всеобщего утомления, сомнения и разочарования, всеобщее обращение к языческим предкам возродило Европу [117, с. 62–63].

На заимствование русскими европейских идей указывает и М.С. Киселева, которая констатирует, что европейская интеллектуальность берет начало в античной культуре, а «книжный интеллектуал Средневековья» прокладывает путь интеллектуалу Нового времени опираясь на авторитеты античной философии. При этом в российской культуре катализатором изменений и исторических движений является «не механизм естественно-исторического порождения, а культурный механизм заимствования и выбора из того, что нужно или не нужно заимствовать для собственных потребностей на том или ином витке исторического движения российской культуры». При этом культура, питающаяся плодами заимствования, всегда открыта «чужому». В то же время она «ревностно» выбирает и тщательно фильтрует усвоенное. М.С. Киселева справедливо указывает и на такой факт: выбор от имени культуры осуществляется не столько народ в своей массе, сколько государственная власть. Последнее наиболее рельефно проявилось в крайней степени увлеченности Европой Петром I. Следствием этого реальное продвижение новой культуры идет чрезвычайно медленно и не без противостояния и активного неприятия новшеств со стороны идеологов и носителей традиции [67, с. 8–9]. «Образцово показательными» противниками новшеств явились, в частности, старообрядцы (раскольники).

Понятие «русской античности» и «русского возрождения» можно исследовать не только в комплексе (как феномен), но, прежде всего, путем изучения отдельных элементов античности в русской культуре (греческих и римских мифов, богов, героев, тем и т. д.). Возьмем в качестве предмета исследования Геракла – величайшего героя Древней Греции и попробуем определить его место в русской культуре, принимая во внимание только наиболее прямые и явные упоминания о нем. Упоминания Геракла и его подвигов можно встретить у многих русских поэтов, исследователей и просветителей, на удивление активно интересовавшихся греческой мифологией. Очаровательные греческие предания привлекали не только европейских художников, писателей и мыслителей, но и отечественных ученых, энциклопедистов, историков и деятелей искусства.

### *Геракл в раннем русском искусстве и литературе*

В Европе эпохи Средних веков господствовало христианство и его мировоззрение. Однако античные мифы и предания продолжали тенями преследовать христианско-набожных европейцев, культура которых выросла из культуры Греции и Рима. По замечанию В. Бычкова, целый ряд религиозных и нравственно-этических принципов, составивших, впоследствии, духовное ядро христианства, сформировались и выражались в той или иной форме в культурах античного мира, а именно – в древнееврейской и греко-римской. Однако, эти идеи не были господствующими. Лишь на рубеже христианской эры – у стоиков, киников, эллинизированных иудеев, а также в некоторых иудейских сектах они начали приобретать главенствующую роль, существенно повлияв на становление собственно христианской доктрины уже в среде учеников Христа и первых христианских мыслителей – ранних Отцов Церкви. Поэтому, заключает В. Бычков, многие истоки христианской культуры (которая не включает только лишь религию) можно обнаружить в различных элементах позднеантичной культуры [30, с. 9]. Можно констатировать, что корни христианского

искусства углублялись в прошлое и несли античные соки к ветвям и кроне христианского древа.

В этой связи особый интерес представляют изображения античного Геракла в местах, тесно связанных с ранним христианством. Так, город Рим известен не только обилием раннехристианских базилик, дошедших до наших дней (святой Агнесы – VII в., Санта-Чечилия-ин-Трастевере – VI в., святого Климента – IV в. и т. д.), но и огромным количеством катакомб. Последние считаются наиболее обширными по сравнению с иными городами. До сегодняшнего времени в Риме сохранилось не менее 60 катакомб общей протяженностью до 170 км. В них содержится не менее 750 000 отдельных захоронений разных эпох. Катакомбы, в которых сохранились многочисленные предметы живописи, дают исключительно ценный материал для понимания раннего христианства, его соотношения с «язычеством». Если письменные источники доносят до нас мысли и оценочные суждения людей, то изобразительное искусство – визуализацию религиозных представлений.

В 1955 г. была открыта катакомба под виа Латина (лат. *Via Latina*) – «Латинской дорогой». Она получила официальное название «*Catacomba di Via Dino Compagni*» – «катакомба Дино Компаньи» и была датирована первой половиной IV в. н.э. Эта небольшая семейная катакомба («ипогей частного права» или «семейное кладбище») выделяется необычностью архитектуры: она отличается довольно четкой симметрией расположения кубикул (камер или «покоев») по сторонам главной галереи. Находку исследователи называют «сенсационной» по иконографии живописи, ее сохранности и высокому художественному качеству многих сцен.

В катакомбе под виа Латина оказались богато расписаны не только кубикулы, но даже стены галерей. Эти росписи содержат в своем составе библейские сцены, которые более разнообразны, чем обычно. Среди них исследователи идентифицировали историю Лота, Иакова, Иосифа, Валаама, Самсона, Авессалома. Рядом с библейскими сюжетами обнаруживаются «языческие» изображения Меркурия, Амура и Психеи, Гелиоса, Клеопатры, мифа об Алкесте и т. д. Здесь же были отрисованы некоторые подвиги Геракла. Тщательная реставрация, проведенная в катакомбе под Латинской дорогой, позволила уточнить особенности техники живописи. Этот редкий памятник был датирован первой половиной IV в. по стилю живописи, поскольку никаких прямых указаний на его датировку (например, эпиграфических) обнаружено не было [31, с. 595].

В современной фундаментальной по широте охвата «Православной энциклопедии» отмечается, что лейтмотив всего цикла росписей в катакомбе Дино Компаньи – вера в жизнь после смерти. Вспомним: Геракл «не умер после земной смерти», но оказался рядом с олимпийскими богами. Языческие мифы могли быть переосмыслены через сопоставление с христианским учением. Геракл, несколько раз изображенный с нимбом, выступает здесь в роли героя-спасителя [22, с. 667], так, как это было в классическом греческом понимании его образа. Соседство христианских и классическо-эллинских божеств может свидетельствовать не только о захоронении в катакомбах приверженцев нескольких религий, но, в значительной степени удостоверять факт сближения двух мифологических и религиозных систем, об узнавании одного в другом.

Образ Геракла в античной мифологии и культуре носил ярко выраженный сoterический характер. Действительно, многие из убитых Гераклом существ являлись дикими и необузданными. Они воплощали в себе первозданное варварство неосвоенного людьми мира. Причиняя людям вред, дикие звери становились их врагами. Львы, вепри, дикие быки, дикие собаки нападали и калечили людей. Дикие кони, птицы, олени (ланы) топтали или поедали посевы, с трудом возделываемые при низком уровне технологии орошения. Все эти персонажи воплощали собой безусловное, видимое, каждодневное зло, с которым боролся добрый Геракл. Недаром на многих монетах, начиная с наиболее раннего периода греческой истории, Геракл имеет эпитет «Сотер» (др.-греч. «Σωτήρ» – «спаситель»).

Зло, с которым боролся Геракл-спаситель в рамках двенадцати подвигов, было представлено во всех возможных ипостасях:

- 1) в виде смертельно опасных и/или диких зверей (Немейский лев, Эриманфский вепрь, Критский бык, кони Диомеда, Керинейская лань);
- 2) в виде выдуманных чудовищ, в основе которых могли лежать реальные прототипы диких животных (Лернейская гидра, прототип которой – обычная гидра; пес Цербер, прототип которого – злая собака; Стимфалийские птицы, прототип которых некие «злые» птицы, поедающие, например, посевы);
- 3) в виде вооруженных и опасных врагов-людей (амазонки);
- 4) в виде несправедливых и жестоких правителей (владелец похищенных коней – царь Диомед Фракийский);
- 5) в виде отравляющего воздух и провоцирующего болезни навоза (коноюши царя Авгия).

На первый взгляд только коровы Гериона и яблоки Гесперид не имеют ярко выраженных «злых» атрибутов. Хотя даже в этих случаях Геракл «попутно» истребляет явно недобрых персонажей: убивает трехтелого (сражающегося с утроенной силой) владельца коров – Гериона, а также убивает змея Ладона, охраняющего яблоки Гесперид. Получается, во всех случаях Геракл так или иначе борется с ярко выраженным злом в его всевозможных разновидностях: природное (стихийное) зло, зло в человеческом обличии, зло в виде фантастических тварей, зло в виде болезни. Во всех случаях Геракл становится спасителем людей от зла, охранителем закона, порядка и покоя, символом воинствующей справедливости. Геракл в данном случае, по замечанию некоторых исследователей [40, с. 24–25; 90, с. 44], олицетворяет силы «Космоса», борющегося с «хаосом».

В исторической памяти, отмечает О.В. Гладкова, жили мифологические сюжеты, а в агиографии (богословской дисциплине, изучающей жизни святых) часто можно было увидеть вариации одного и того же сюжета, источником которого оказывался античный миф. Так, сюжет о поимке Гераклом Керинейской лани, прослеживается в «Житии Евстафия Планиды», в котором рассказывалось, как стратилат на охоте погнался за необыкновенным оленем – символом Христа, а также в житии «западного двойника» Евстафия – Святого Губерта, в «Житии Петра Афонского», а много позже – в жизнях Михаила Клопского и Александра Свирского. При анализе христианских текстов бывает сложно сказать, заключает О.В. Гладкова, насколько сознательно христианским автором учтивалась каждый раз языческая традиция: была ли это фиксация устного предания, вовравшего в себя блуждающий в литературах мотив, чье языческое прошлое уже стерлось, или же сознательная ориентация на героя

древности, который в этом случае обязательно должен был получить свое знаковое место в христианской истории, как, например, Геракл, Орфей или Александр Македонский, ставшими прообразами Христа. При этом языческая мифология могла сознательно перерабатываться в элементы христианской церковной культуры [23, с. 401–411, 432].

В XIX в. отечественные исследователи христианского искусства отстаивали тезис о его независимости от искусства «языческого» и превосходства над ним. Так, Н. Покровский на страницах журнала «Христианское чтение» доказывал, что «характером христианства обуславливается совершенство христианского искусства и его отличие от искусства языческого как по внутренней идее, так и по роду». Автор обрушился с критикой на тех, кто считал, будто христианские художники настолько зависели от языческих, что заимствовали у них образцы для библейских сюжетов. Касательно разбора изображений в некоторых катакомбах, где христианские сюжеты соседствовали со сценами из греческой мифологии, Н. Покровский считал погребенных в них людей представителями «партий тех многочисленных гностико-синкретических сект, религиозное исповедание которых составляло смесь сирийских, фригийских, римских и христианских представлений». Отмечая, что «синкретисты нередко изображали на гробницах вечерю или пир отчасти по языческому, отчасти по христианскому способу», он вынужден был признать, что «смешение христианских понятий с языческими было модным явлением в III–IV веках» [102, с. 15–17]. Таким образом, Н. Покровский считал такого рода изображения не «подлинно христианскими», но выполненными в интересах «синкретистов-гностиков».

Более широкие сопоставления за границами III–IV в., однако, показывают, что изображения Геракла, позовительные в раннехристианском искусстве, оказываются столь же допустимыми и в эпоху «развитого христианства», а именно – в классическое средневековье. Мифы о Геракле в эту эпоху возникают в самом, казалось бы, неожиданном месте. К примеру, на западном фасаде церкви Святого Марка в Венеции имеются два рельефа с изображением подвигов Геракла, датированные XI–XII вв. На одном из них изображен Геракл, несущий Керинейскую лань. На другом запечатлено укroщение Эриманфского вепря. Рядом с Гераклом уместилась маленькая фигура Эврисфея. Здесь присутствуют два таких же парных рельефа, изображающих святых воинов, а также еще два рельефа с фигурами Благовещения: на одном изображена Мария, на другом – архангел Гавриил.

Рельефы на фасаде церкви Святого Марка в Венеции выбраны и сгруппированы так, чтобы образовать единое целое, где светские и церковные сюжеты сближены вокруг одной основной темы. Эта тема – воплощение силы или могущества [36, с. 249–250]. Совместное присутствие греческих мифических героев, в том числе языческого бога Геракла, с библейскими персонажами на христианском храме, показывает, насколько само христианство положительно воспринимало этого героя. По мнению А.Н. Грабара, вся серия рельефов, византийских по происхождению, которые были вставлены во внешние стены церкви Святого Марка (там был изображен и Александр Македонский), отвечала, кроме эстетических целей, еще одной: они служили апотропеями (оберегами), защищавшими от злых сил [36, с. 251].

Считать этот сюжет сугубо светским, «случайно» проникшим в декор церкви, будет неверно. В «Православной энциклопедии» при описании сюжетов церкви Святого Марка справедливо отмечается: хотя рельефы принадлежат к языческим изображениям, они получили в средневековом искусстве новое христианское осмысление. Верующими, а также законодателями церкви, позволившими вплести античные сюжеты в убранство храма, изображение подвигов Геракла (удушение Немейского льва, поимка Керинейской лани и убийство Лернейской гидры) воспринималось как аллегорический образ Христа – разрушителя зла. Сам мифологический сюжет вполне мог подвергнуться переосмыслению и быть понятым как аллегория спасения [33, с. 714]. Архетип Геракла-спасителя узнается и возрождается в образах христианской мифологии, близких ему по функциям, становится тождественным библейским героям.

В изобразительном искусстве эпохи Киевской Руси (IX–XII вв.) подвиги Геракла обнаруживаются в аналогичном по функциям месте – на рельефах Киево-Печерской лавры. На одном из них изображен юный Дионис в колеснице, которую тянут две пантеры, на другом – Геракл (или Самсон), борющийся со львом. А.Н. Грабар отмечает: невзирая на угловатость стиля и неловкость рисунка, эти плоские рельефы замечательны своей монументальностью. Рельеф с Геркулесом напоминает плиту в церкви Святой Екатерины в Салониках, где ощущается также влияние мусульманской декоративной скульптуры (на киевском рельефе этих влияний не заметно). Наиболее интересен, продолжает А.Н. Грабар, выбор сюжетов: Геркулес – это олицетворение силы, Дионис в колеснице – символ победы. Другими словами, киевские рельефы фасадов, также, как и рельефы фасадов святого Марка в Венеции, изображают могущество и триумфы. Это означает, что в Киеве рельефы с Гераклом также выполняли функцию апотропеев, ограждающих церковь от сил зла [36, с. 253].

Проникновение в Русь изобразительных мотивов древнегреческого толка, как и в Венецию, происходило посредством контактов с Византией. По мнению А.Н. Грабаря, в Византии были популярны циклы изображений, заимствованных как из современной жизни, так и прославлявших героев из античных мифов. В XII в. византийские императоры Мануил I Комнин (1118–1180 гг.) и Андроник I Комнин (1118–1185 гг.) поощряли изображения собственных подвигов на стенах дворцов. Славянские царедворцы воспроизводили эти картины в своих хоромах. От этих стенописей, отмечает А.Н. Грабарь, ничего не сохранилось, но можно предполагать, что им придавали героическо-эпический характер. Эпизоды из жизни византийских императоров чередовались со сценами из жизни знаменитых монархов древности и из истории легендарных героев, включая Геракла. Знакомство с этими византийскими циклами, заключает А.Н. Грабарь, могло вызвать у русских князей не только желание видеть у себя более или менее полные и точные воспроизведения этих циклов. По аналогии с византийской историей могла создаваться история Руси и славян в картинах [36, с. 238, 254].

Подвиги Геракла обнаруживаются и в декорациях Дмитриевского собора в г. Владимир. Собор выстроен Всеволодом Большое Гнездо по лепописным сведениям в 1194–1197 гг. Храм получил известность, помимо прочего, из-за белокаменной резьбы на внешних стенах, которые украшают почти 600 рельефов. Значительная часть рельефов дошла до наших

дней. В числе сохранившихся – мифические и реальные животные, а также святые. Считается, что эти рельефы, возможно, украшали светское здание (например, князя), и лишь спустя какое-то время оказались в архитектурном комплексе храма. Центральное прясло западного фасада собора изображает, по меньшей мере, три подвига Геракла: удушение Немейского льва, убийство Лернейской гидры и истребление Стимфалийских птиц.

В современной «Православной энциклопедии» отмечается, что любовь к подобного рода сюжетам в декоре Дмитриевского собора во Владимире могла иметь в своей основе стремление отразить и конкретизировать в наглядно-материальных формах значение храма как образа мира. Проявляется также желание представить своеобразную «номенклатуру» Божиих творений. По другому предположению, замысел мог быть вдохновлен библейским описанием храма Соломона [27, с. 523] – Первого Иерусалимского храма (950–586 гг. до н. э.), олицетворявшем объединение Израильского царства.

В.П. Даркевич, опубликовавший и подробно описавший рельеф Дмитриевского собора, подчеркивал: в XII в. возрождение интереса к подвигам Геракла прослеживается не только в России, но и в Европе. Мифологические сюжеты Древней Греции зафиксированы в искусстве Рейнской и Массской областей XII в. Канонические подвиги Геракла получают в этот период особое распространение – т.е. еще задолго до начала эпохи Возрождения. Это было обусловлено тем, что в подвигах Геракла уже ранние христианские мыслители и представители церкви усматривали родство с символами христианства [39, с. 254; 38, с. 92].

Идея о родстве подвигов Геракла с сюжетами и символами христианства представляется вполне обоснованной. Так, широко известное библейское противостояние Самсона и льва было сопоставлено с первым подвигом Геракла – удушением Немейского льва. Рассмотрим более подробно, как посредством христианства транзитным путем осуществлялось проникновение в русскую культуру персонажей греческих мифов, в том числе – Геракла. Согласно «Библии», однажды Самсон увидел в г. Тимне красивую филистимлянку и решил жениться на ней.

*Самсон отправился в Тимну вместе с отцом и матерью. Когда они дошли до виноградников Тимны, то навстречу Самсону, рыча, выбежал молодой лев. Дух Господа охватил Самсона, и Самсон голыми руками разорвал льва на куски, как козленка. Но отцу с матерью рассказывать об этом не стал.*

«Библия». «Книга судей израилевых». 14:5–6 [23, с. 290].

Невзирая на совершенно разные детали борьбы со львами Самсона и Геракла (Геракл убил Немейского льва по приказу Эврисфея, а Самсон наткнулся на льва случайно, Геракл задушил льва, а Самсон – разорвал), это не помешало христианским мыслителям увидеть в Геракле библейского Самсона, а также прийти к более широкому обобщению. Результатом этого обобщения стало восприятие Геракла как христианского борца с силами зла. Это сегодня мы рассматриваем и сравниваем миф в деталях, в то время как в Средневековые достаточно было небольшой внешней схожести для вывода о тождественности.

Дать исключительно положительную характеристику Гераклу предпринял византийский монах и летописец Георгий Амартол (IX в.) в своем «Временнике» («Хронике»). Это сочинение, рано переведенное на русский язык, послужило фундаментальным источником о греческой мифологии для древнерусских авторов. В «Хронике» Георгия Амартола излагается всемирная история, где за точку отсчета было принято сотворение мира и первый человек – Адам. Сама «Хроника» была доведена до 842 г.

Хроника Георгия Амартола очень мало сообщала древнерусскому читателю об античной мифологии. Она скорее была способна внушить ему неприязнь к верованиям и обычаям древних. Текст «Хроники» позволяет заключить: усилия ортодоксального хрониста преследовали именно такую цель [138, с. 6]. Почему же «антихристианский» подтекст мифов о Геракле, ставшем языческим богом, игнорировался? Ответ на этот вопрос мог дать сам «авторитетный» христианский летописец и интерпретатор, «методология» исследования античной истории которого базировалась на следующей аксиоме:

«Так как» Моисей был древнее древних эллинских мудрецов, Гомера, и Гесиода, и троянцев, Геракла же и Мусея лидийца, а также и Орфея, и Диоскуров, Асклепия и Диониса, и Гермеса, Аполлона и эллинских *«мистерий и»* обрядов, и самих *«деяний Дия [Зевса]»*, поэтому ясно, что некоторые лучшие из них заимствовали у него писания. Ведь все они были после Кекрона, и древнейшими из них были Гомер и Гесиод.

Итак, этот Моисей был назван учителем всех мудрецов, истолкователем невыразимого, божественным проповедником истины, ибо, отвергнув египетскую премудрость, он лучше всех объяснил истину об устройстве этого мира, очевидно, проповедуя от *«самого»* Бога всех и Создателя всего живого. *«Ведь»* он говорит: «В начале сотворил Бог небо и землю». И многие из эллинов, дерзнув, пошли против этого; говоря недостойное, в безду *«неведения и»* нечестия вошли. *«И»* справедливо. Ведь учения, исходящие *[из]* человеческого домысла, слабы и неустойчивы. Поэтому ни одно из их суждений не остается неподвижным: его всегда последующее низлагает. Так что нам не надо их обличать, их самих довольно друг для друга, (чтобы доказать) их безнравственность.

Георгий Амартол. «Временник»  
«Хроника».

Книга 1 «Краткий Временник».  
Глава 28. 2 [89, с. 55].

Будучи «древнее древних мудрецов» христианский пророк Моисей – главное действующее лицо четырех книг «Пятикнижия» – «Исхода», «Левита», «Чисел» и «Второзакония», называемых иногда в совокупности «Законами Моисея». Пророк Моисей мыслится Георгием Амартолом как «источник» знания для Гомера (VIII в. до н.э.), историческое существование которого иногда подвергается сомнению, и Гесиода (VIII–VII вв. до н.э.) – первого исторически подтвержденного греческого поэта. По-видимому, Георгий Амартол имеет в виду темы античных мифов о богах и героях, сюжетно пересекающиеся с библейскими. Даже Геракл сравнительно молод по отношению к Моисею.

Что касается Геракла, то для Георгия Амартола – он реальная личность, жившая во времена Самсона («Временник»). Книга 3 «Судя

Израиля». Глава 35) [89, с. 107]. Геракл характеризуется византийским автором следующими словами.

*Итак, первыми назвали богами солнце, и луну, и звезды, и небо, и землю, и прочие стихии египтяне и финикийцы; от них переняв, служили (им) как богам эллины. По прошествии же времени эллины сделали богами и тех, кто совершил какое-то доброе дело или храбро сражался, как, <например>, доблестный <и> храбрый Геракл. И Асклепия после смерти богом нарекли, из-за искусства врачевания... Научившись от них, <и> римляне своих царей после смерти богами делали.*

Георгий Амартол. «Временник»  
(«Хроника»).

Книга 2 «Начало Временника».  
Глава 6 [89, с. 71].

Популярность «Временника» Георгия Амартола, впервые переведенного на славянский язык в XI в., способствовала формированию «амартоловского» восприятия античности у многих, кто его прочел. Положительная характеристика Геракла, игнорирование «языческой» окраски его образа (по меньшей мере, отсутствие критики его «возведения в боги» со стороны многих христианских авторов), успешно способствовала отождествлению Геракла с Самсоном. По «расчетам» византийского летописца, оба они «удачно» жили в одно и то же время. Отметим, что эпитет Самсона в виде «библейский Геракл» встречается и в современной исследовательской литературе [94, с. 325; 135, с. 187–194, 424].

Причину обожествления Геракла пытались объяснить еще так называемые «Отцы Церкви» – выдающиеся ранние христианские авторы, сформировавшие основные христианские догматы, принимавшие участие в составлении книг «Библии». К примеру, один из греческих Отцов Церкви Афанасий Великий (ок. 295–373 гг.), Архиепископ Александрийский, в труде «О воплощении Бога – Слова и о пришествии его к нам во плоти» разъяснял: «Эллины Гераклу, как богу, поклонялись за то, что сражался с равными себе людьми и хитростью умерщвлял зверей. Что же значит это в сравнении с тем, что совершено Словом? Оно (Слово) изгоняло из людей болезни, бесов и самую смерть» (Афанасий Великий. «О воплощении Бога – Слова...». 49) [121, с. 157]. Отмечая большую значимость и силу божественного Слова, доказывая преимущество христианской веры перед языческо-эллинской, греческий автор считал причиной обожествления Геракла его заслуги в победе над людьми и зверями. Афанасий Великий не сомневался в подлинности Геракла как исторической личности, жившей в седой древности.

«Амартоловский» принцип признания Моисея «древнее древних эллинских мудрецов», а также утверждение факта, что «некоторые лучшие из них заимствовали у него писания», прослеживается и в русских источниках, сочиненных церковными деятелями. Так, епископ русской православной церкви Феофан Прокопович (1681–1736 гг.), известный также как писатель и теоретик литературы, в «Слове похвальном о флоте российском и о победе, галерами российскими над кораблями шведскими...» писал:

Галерам наступать на корабли, которыми оных не стрельбою огненною, но единым нашествием не победить, но в щепы разбить могут, обычное ли дело? В таком силе неравенстве дерзнууть на бой дивно, вступить в

бой предивно, а победить – и удивление побеждает. Что бо сему обрящем подобное? Есть повесть еллинская, что Геркулес в челюсти кита великого вскочил с мечом и, три дни утробу его разоряя, умертвил его. Было бы се ныне виктории нашей подобное, да есть фабула, знатно из истории пророка Ионы выплетеная [144, с. 110].

Согласно «Библии», Иона получил от бога задание проповедовать в Ниневии, предсказав тамошним жителям гибель города за их нечестивость. Вопреки велению, Иона сел на корабль и отправился в далкий Фарсис (Таршиш). По божьему велению на море поднялась буря. Моряки бросили жребий чтобы узнать, кто из них провинился перед богом. Жребий выпал Ионе, и он сознался в неповиновении. Тогда спутники бросили Иону в море и его проглотил кит («большая рыба»). Море улеглось. Пробыв в чреве кита три дня и три ночи Иона начал молиться, и бог повелел киту истогнуть пророка на сушу, живым и невредимым («Библия». «Книга пророка Ионы» [23, с. 1015–1017]). По мнению Феофана Прокоповича, история, приключившаяся с пророком Ионой – подлинная и первая, а легенда о похожем приключении Геракла – вторична, фабула которой заимствована из Священного Писания.

Не меньшую популярность на Руси имела еще одна «Хроника» за авторством византийца Иоанна Малалы (ок. 491–578 гг.). На сегодняшний день полноценный перевод на русский язык этой «Хроники» в полном объеме отсутствует, что вызывает справедливое осуждение даже со стороны ученых [55, с. 5]. В ней личность Геракла имеет еще более положительный облик, нежели в одноименном произведении Георгия Амартола. «Хроника» начинается от Адама и прерывается на 563 г. О.В. Творогов, детально исследовавший фрагменты «Хроники» в древнерусских источниках, а также опубликовавший отрывки из них, отметил: «Хроника» Иоанна Малалы весьма охотно и подробно рассуждала об античных мифах и легендах. Когда дело доходит до сына Зевса «Ермии» (Гермесе) и о Иракле (Геракле), атрибуты Геракла – львиная шкура на плечах, палица и яблоки, добытые у Гесперид, описываются у Малалы как символы добродетелей. Львиная шкура – это твердый ум, палица – мудрость, которой он подавляет «злые похоти», а три яблока – три добродетели: не быть гневным, златолюбцем и не прелюбодействовать [138, с. 6–7].

Изучив источники, послужившие основой для «Хроники» Иоанна Малалы, отечественный филолог-славист И.А. Мещерский, отметил, что они не ясны. Как и другие хронисты Византии, Малала цитирует предшественников, не называя их имен. При этом Малала нередко огрублял и прямо искажал пересказываемые сведения, поскольку он, вероятно, не всегда хорошо понимал даже классический греческий язык, не говоря уже о трудах, написанных латинскими или другими иноязычными писателями. Иоанн создавал свой труд не на классическом древнегреческом языке, но использовал раннесредневековое простонародное греческое наречие, изобиловавшее разговорными элементами. Сама стилистика текста была «настроена» на ее восприятие простыми людьми с минимальной грамотностью. Можно утверждать, что одним из главных источников Малалы была «Хроника» древнейшего раннехристианского хрониста Секста Юлия Африканы (ок. 160 – ок. 240 гг.), «Хроника» Несторiana, доведенная до 474 г., труды хронистов Павсания, Домнита, Феофила и Тимофея [92, с. 95].

На рубеже XV–XIV в. на Руси становятся популярны местные «Хронографы», написанные по образцу византийских. Они переняли все их достоинства (понятность простым людям, краткий, но в то же время широкий по темам и объему информации срез знаний) и недостатки (упрощенное понимание мифов и истории, в том числе с критико-христианских позиций, неточное изложение классических греческих текстов, отсутствие сверки с первоисточником и т. д.). История этого особого жанра древнерусской письменности началась, по мнению О.В. Творогова, с составления хронографической компиляции, которую древнерусские книжники называли «Хронографом по великому изложению». «Хронографы» явились попыткой систематизации исторических сведений, в число которых были дополнительно включены знания по истории Древней Руси, а также некоторые события из греческой истории.

Первый «Хронограф по великому изложению» явился компиляцией, основанной на Хронике Георгия Амартола (IX в.) и, в меньшей степени, на Хронике Иоанна Малалы (491–578 гг.). В 1512 г. появляется версия «Хронографа» со вставками, свидетельствующими об интересе его составителя к античной культуре и мифологии. В «Хронографе» версии 1617 г. автор ввел несколько статей, посвященных античной мифологии. Внимание составителя привлекли мифы о Кроне (Сатурне), о борьбе богов с титанами, о Геракле, Персее, Прометеем, Дедале и Икаре, Вулкане, Орфее и т. д. [140, с. 223].

Посвятив специальное исследование источникам проникновения античных сюжетов в древнерусскую литературу, О.В. Творогов пришел к выводу, что наиболее древними источниками сведений об античной мифологии явились переводы именно двух указанных византийских «Хроник». Обе «Хроники» отразились в «Хронографе по великому изложению», ставшем древнерусской хронографической компиляцией. Они использовались уже при составлении Начального свода – в 90-х гг. XI в. Этим временем О.В. Творогов датирует и начало знакомства древнерусских книжников с античной культурой в целом.

Круг источников, из которых древнерусский автор мог почертнуть сведения об античной мифологии, О.В. Творогов считает весьма ограниченным. Суммировав факты знакомства древнерусской литературы с античной мифологией, причём не на уровне широких обобщений, а на уровне исследования реальной истории реальных памятников, названный автор называет следующие источники: 1) две указанные византийские хроники, 2) романы об Александре Македонском (Хронографическая и Сербская «Александрия»), 3) произведения о Троянской войне («Притча о кралах» и роман Гвидо де Колумна «История разрушения Трои»), 4) слова Григория Богослова, а также 5) сочинения Максима Грека. Последний отрекся, по его словам, от «гнилых басней и учений» своих «прапородителей елинех», но все же посчитал необходимым поведать их содержание любознательным русским книжникам [138, с. 4–5].

Восприятие львиной шкуры на плечах, палицы и яблок, добытых у Гесперид как добродетелей Геракла, перешло и в русские летописи (хронографы). Например, эта интерпретация, напрямую заимствованная из «Хроники» Иоанна Малалы, зафиксирована в отечественном «Тихонравовском хронографе», созданном в Северо-Восточной Руси в XIV – начале XV либо в XVI в. [146, с. 334]. В полной мере эта интерпретация нашла

отражение и в крупнейшем древнерусском компилятивном своде «Летописец Еллинский и Римский», датированном XV в. Этот источник содержит изложение всемирной истории от сотворения мира и до времени византийского императора Романа Лакапина (правил в 920–944 гг.). Текст «Летописца...» имеет добавление перечня последующих византийских императоров вплоть до Мануила II Палеолога (правил в 1391–1425 гг.) и русской статьи о взятии Константинополя крестоносцами в 1204 г. Текст памятника издан и детально прокомментирован О.В. Твороговым. История рождения и характеристика образа героя выглядит в «Летописце...» следующим образом:

*Фивии бо глаголуть, яко Дии [Зевс] ко Алкомине [Алкмене], жене Фитриоук [Амфитриона], примесися, роди от нея сынь именем Иракль [Геракл]; Его же Иракла нарицают Тримрачна. Ты показа пръвее в вечерних частех мудрость. Сего бо живущи от племени его прозваша звезду на небеси по имени его. Се суть бозе были безбожных еллинъ, яже о них еллинистии баснотворци басни бают, а не суть бозе, но человече волхвове – зверовидного Иракла, егоже глаголуть въ лве язвени ходяща, и палицу имуща и три яблока дръжасца, яже три яблака ему отемшу в кощуни, глаголуть, палицею убивше змия, рекшу, одолевши трем чистем злым похотем ума мудrostию, аки палицею, ходяща в котызе, яко въ лве язвене – въ тверде уме. И тако от(ъ)емши три яблока, еже суть трие доблии нраве: еже не быти гневливу, ни златолюбцу, ни блуднику, палицею бо трепеливия душа и язеном бую мысль уму победи, земную скверную похоть, нудяся мудрьстовати и до смерти, якоже Диодор мудрый списа.*

«Летописец Еллинский и Римский». «О Пики Ди, како отца своего Крона в тимении утопиша, сам царствова» [77, с. 9; 78, с. 9].

Нельзя не отметить исключительную значимость византийской переводной литературы для формирования представлений об античности на Руси, начиная, по меньшей мере, с XI в. Подчеркивая важность переводов, И.А. Мещерский справедливо констатировал: памятники переводной письменности связывали литературу и культуру Древней Руси и славянских стран эпохи средневековья с литературой и культурой античного мира. Благодаря компилятивному характеру «Хроник», происходило знакомство не только с классическими текстами Греции, Рима и христианской Византии (пусть даже с искажениями), но и с литературой Древнего Востока – Египта, Сирии, Палестины. Эти памятники, продолжает И.А. Мещерский, давали славянам и русским возможность исторического самоопределения, способствовали поиску своего места в мировом историческом процессе. Само русское летописание генетически связано с византийскими прототипами. Переводная письменность, заключает И.А. Мещерский, обогатила умственный кругозор славянских народов, относительно поздно включившихся в культурный круг народов Средиземноморья. В русское мышление вошло множество отвлеченных научных и философских представлений и понятий, до того момента не существовавших в сознании предков [92, с. 4–5].

Невзирая на принадлежность русских авторов «Хронографов» к христианской вере, они, как и предшествовавшие им авторы хронографов византийских, актуализировали мифологическое сознание читателей. В этой

связи интересны выводы Е.А. Костюхина, по мнению которого, мифологическое сознание людей, читавших «Хронографы», не только базировалось на представлениях, восходящих к языческой архаике, но постоянно «подпитывалось» литературными источниками. По содержанию текста и критериям отбора тем статей «Хронографов», представлявших собой «средневековые энциклопедии», можно судить о мировосприятии грамотного древнерусского человека и круге его знаний. Богословская историография содержала множество мифологических образов и сюжетов, большей частью восходивших к мифологии античной и библейской. Мифологические образы мощно воздействовали на воображение древнерусского читателя. Несмотря на рационалистическое истолкование древнегреческих мифов, мифологическое содержание не выветривалось из них окончательно. Зевс превращается в законного наследника престола, царствовавшего 62 года, а боги с героями получают «человеческие» характеристики: Зевс – «любодей», Дионис (Денисий) – «начальник пьянству», а Геракл – «зверовиден» [68, с. 562].

Среди памятников книжного искусства Руси особо выделяются так называемые «лицевые» хроники – иллюстрированные рукописи или «своды в лицах». Русский историк-энциклопедист В.С. Иконников, оставивший после себя фундаментальную аналитическую библиографию «Опыт русской историографии» (в четырех книгах), упоминает о существовании переписанного и дополненного варианта «Хронографа второй редакции» с иллюстрациями. Он замечателен тем, что содержит 112 «лицевых» изображений, относящихся к библейской и новозаветной истории, апокрифическим сказаниям, а также к классической мифологии. По сведениям В.С. Иконникова, известный ему вариант «Хронографа второй редакции» содержал 31 изображение Геркулеса [54, с. 1375].

Исключительное значение для понимания русского книжного искусства в этой связи имеет легендарный «Лицевой летописный свод» Ивана Грозного, изготовленный в единственном экземпляре в 60–70-х гг. XVI в. На десяти тысячах листов тряпичной бумаги оказались запечатлены аккуратным почерком и отражены в картинках тексты «Библии», а также доступные к тому времени материалы римской, византийской и русской истории вплоть до 1567 г. В этом уникальном историческом памятнике компилитивного характера было удалено внимание и Гераклу. Правда, в неожиданном месте: в главе с названием «Начало царства Римского».

Авторы «Лицевого летописного свода» сообщали любопытному читателю, что «Ираклит [Геракл] родился в преждереченной Галатофиийской [Лато в Фиваиде] от Алкмены, и Гераклов род – от Пика Диоса [Зевса]; вскормлен был в Спанийской стране и добр был. Пришел же тогда из Спании в Италию, убегая от Ересфея [Эврисфея] царя, и царствовал лет 38. В Италии же взял жену Авгью [Авгу], дочь Алея царя, [и] царствовал [там], а поскольку был из племени Пика Диоса, поэтому и статую его в одеянии золотом поставили Итмейские цари, сиречь, Риги, из племени, царствующего в крайних западных странах, где статуи и доныне стоят. Прошло от Адама до тех [царей] 5 307 лет» [79, с. 406–408].

Этот рассказ авторы «Лицевого летописного свода» уместили на трех листах, снабдив его соответствующим количеством миниатюр. Читатель, возможно, впервые в истории русской литературы и русской миниатюры видит маленького Геракла, запеленатого в белое покрывало на руках у

кормилицы(?). Здесь же, на кровати, лежит родившая его Алкмена (рис.). Неподалеку, быть может, стоит земной отец Геракла – Амфитрион. Не беда, что все герои миниатюры одеты в типичную русскую одежду. На редкого читателя «Лицевого летописного свода», изготовленного в единственном экземпляре, эти рисунки оказывали головокружительный эффект, поскольку были максимально понятны и вписывались в современные культурные реалии. На другой миниатюре Геракл, увенчанный короной, представлен как благой «царь Италии (Рима)». В доказательство благости правления, подданные воздвигли ему многочисленные статуи, «дошедшие до наших дней», как о том сообщают авторы «Лицевого летописного свода».

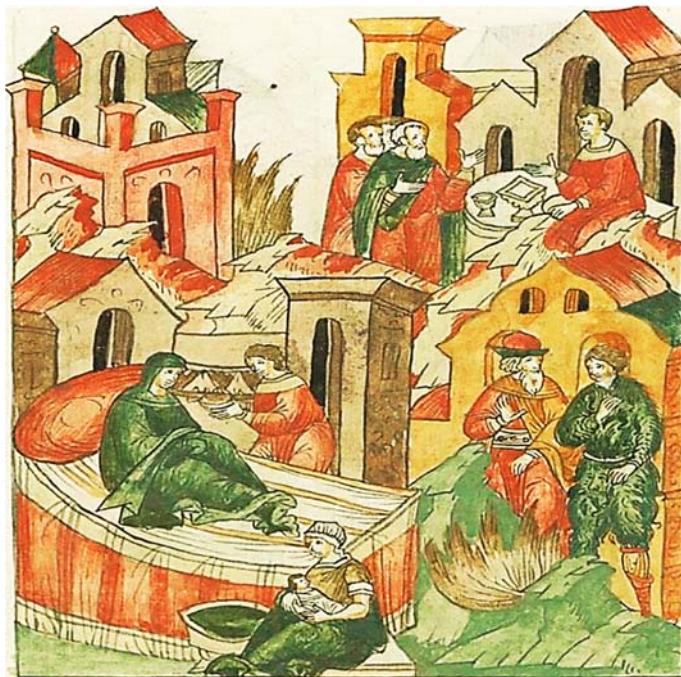


Рис. 1. Миниатюра «Рождение Геракла».

Размещена в «Лицевом летописном своде» над текстом, описывающим обстоятельства и место рождения Геракла [79, с. 406]

Читатель (как и сами авторы) воочию видели и ощущали связь времен, причастность русской истории к истории библейской, да и к общемировой хронологии. Постановка «доброго» Геракла в один ряд с Адамом, назначение Геракла «царем Италии», а также «вычисление» времени между Адамом и правлением Геракла, свидетельствует о безусловной вере русских книжников в существование героя греческих мифов как подлинного исторического персонажа. Понимание Геракла как «благого царя» позволило вписать его образ и деяния в понятную русскому человеку

социальную и сословную среду. Особенно лестно это было, быть может, для царя Ивана Грозного – заказчика миниатюр, ведь он, как царь, был поставлен в один ряд с Гераклом и иными правителями Древнего Мира. Далее по тексту «Лицевого летописного свода» читатель еще не раз встретит «Геракла Прехвального» и даже узнает весьма экзотическую версию о его смерти «от раны», полученной, судя по всему, в борьбе с Ахелоем.

Несмотря на содержание «Лицевого летописного свода», сам Иван Грозный достаточно холодно отзывался о греческих богах и, будучи православным, осуждал эллинистическую религию. В знаменитой переписке с опальным князем и военачальником Андреем Курбским (1528–1583 гг.), перебежавшим в 1654 г. в самый разгар Ливонской войны в Великое княжество Литовское, Иван Грозный сначала отметил, что эллинские боги были признаны таковыми за свои пороки столь же порочными людьми, заинтересованными в их покровительстве. После чего обозначил какой именно «порок» олицетворяет соответствующее божество:

*Ты же [Андрей Курбский] называешь христианскими предстателями смертных людей, уподобляясь эллинскому суеверию: они ведь уподобляли богу Аполлона, Диа, Зевса и многих других дурных людей, как говорят об этом в своих торжественных словах Григорий, названный Богословом... И иные многие сквернейшие языческие деяния, ибо за пороки свои они богами были признаны, за блуд и ярость, несдержанность и похотные желания. И если кто из них какою страстью был одержим, то по этому пороку и бога себе избирал, в которого и веровал: Геракла как бога блуда, Кроны – ненависти и вражды, Арея – ярости и убийства, Диониса – музыки и плясок, и другие по порокам своим почитались за богов. Им ты и уподобился своими стремлениями, ибо тоже посмел называть смертных людей предстателями, дерзая славы и беспрепятно хуля. Так же, как эллины почитали богов в зависимости от страстей своих, ты восхваляешь изменников, будучи изменником сам.*

*Иван Грозный. Первое послание Андрею Курбскому [97, с. 145].*

Можно согласиться, что Арес олицетворял ярость и убийство, а в мифологии и культе Диониса действительно можно обнаружить отчасти покровительство «музыке и пляскам». Однако Крон (Кронос) был соотнесен Иваном Грозным с «ненавистью и враждой», а Геракл был объявлен «богом блуда». В последнем крайне спорном утверждении автор текста не был виноват, поскольку не изучал греческую мифологию в античных подлинниках (или их переводах), но основывался на ее пересказе и негативной оценке со стороны некоторых византийских христианских авторов. Критика языческих божеств также могла быть вызвана неумных желаниям Ивана Грозного оппонировать Андрею Курбскому во всем, в чем только можно, обвиняя во всех смертных грехах, намеренно переиначивая доводы оппонента, нередко – передергивая факты и лукавя [97, с. 193].

Д.М. Буланин справедливо обратил внимание на тот факт, что в перечне богов, перечисленных Иваном Грозным, упоминание Геракла выглядит достаточно нетрадиционно, поскольку «блуд» чаще всего и вполне обоснованно отдавался под покровительство богини любви и красоты Афродиты. Она изменяла своему мужу (Гефесту) с Аресом, что явилось популярной темой для обсуждения в античной Греции и Риме на протяжении всего периода их существования. Роль Геракла в письме Ивана

Грозного, отмечает Д.М. Буланин, могла иметь в качестве источника толкование Никиты Ираклийского (XI в.) на «Слова» Григория Богослова (325–389 гг.) («Слово» 4). Там, в частности, сообщалось о тринадцатом подвиге Геракла – «растлении пятидесяти дочерей Феспия» [25, с. 3–4] (подробнее см. в разделе «Тринадцатый подвиг» Геракла).

Перекочевав из византийской хроники в русскую книжную культуру, мифы о Геракле, а также положительная в целом характеристика его образа, оказали значительное влияние на читателей, сформировав их представления о герое. Отсюда становится неудивительным проникновение образа Геракла даже в церковное изобразительное искусство. Следует отметить, что образ Геракла в «Хронике» Иоанна Малала является чрезвычайно приукрашенным. Среди «безбожных греков» Геракл предстает на удивление незапятнанным персонажем. Очень часто игнорируется факт поклонения ему греков и римлян как богу. Изначальный автор текста либо не знал мифы о Геракле и его обожествлении в полном объеме (что маловероятно, учитывая бесчисленные храмы и часовни Геракла, изображение Геракла на монетах и т. д.), либо сознательно их игнорировал. К примеру, палица, якобы подавляющая «злые похоти», никак не вяжется с упомянутым деянием Геракла, связанным с соблазнением пятидесяти дочерей Феспия. В античный период это было зачислено в его «тринадцатый подвиг» [128, с. 462].

Легенды об античных богах героях в России почти всегда настигали читателя «через десятые руки», посредством переводов и изложений, существенно искажавших оригинальные древнегреческие мифы. Достаточно вспомнить слова Ивана Грозного в Первом письме к Андрею Курбскому, будто Геракл – «бог блуда». Выше было указано, что «Хроника» Иоанна Малала имела под собой целый ряд иных хроник и сочинений. Многие ранние авторы были неправильно поняты, поскольку сам хронист не знал языка, на которых они были написаны. В качестве другого не менее яркого примера укажем на судьбу «Истории разрушения Трои» (*«Historia destructionis Trojae»*), итальянского историка и поэта Гвидо де Колумна (XIII в.). Этот труд, известный также под названием «Троянская история», не был основан на греческом оригинале, но сам явился пересказом латинской прозой старофранцузского поэтического «Романа о Трое», автором которого был французский поэт и придворный историограф Генриха II Плантагенета Бенуа де Сен-Мор. Французский роман был написан между 1155 и 1160 гг. В его основу были положены еще более ранние средневековые пересказы Гомера. Зафиксировано также использование в качестве источника «Метаморфоз» древнеримского поэта Публия Овидия Назона (43 г. до н.э. – 17/18 г. н.э.).

Согласно исследованию О.В. Творогова, имелся древнерусский перевод этого труда с латинского языка (текст «Троянской истории» был обнаружен в Лицевом своде середины XVI в.), который с незначительными пропусками совпадал со страсбургским изданием 1489 г. В XVII–XIX вв. «Троянская история» в России выдержала более десятка изданий: 1709, 1712, 1717, 1745, 1760, 1765 и 1775 (оба обозначены как пятое издание), 1785, 1791 и 1817 гг. В 1791 г. появился перевод «на чистый российский язык», выполненный Иваном Михайловыми, также имевший переиздания в 1799, 1807 и 1824 гг. В добавок к этому исследователи зафиксировали десятки дошедших до нас рукописных копий с изданий первой половины

XVIII в. [139, с. 64–71; 147, с. 88–97]. Сравнение многочисленных редакций «Троянской истории» показывает значительные расхождения текстов. Однако уже из этого романа, пользовавшегося в России огромной популярностью, читатель мог получить представления о греческих героях, участвовавших в разорении Трои.

Имелось там и упоминание о Геракле. Этот герой, согласно мифам, участвовал также в плавании аргонавтов за золотым руном, о чем сообщает «Троянская история». Давая характеристику Гераклу, автор «Троянской истории» считает необходимым сообщить: «Среди них [аргонавтов] был и некий муж, поистине могучий и крепкий, именем Геркулес... Это и есть тот Геркулес, слава о необыкновенных подвигах которого распространилась по многим странам, тот, кто благодаря своей силе победил в те времена многих исполинов». Далее автор упоминает заключительный подвиг Геракла – укрощение пса Цербера и отмечает: «так как составленное другими подробное описание его подвигов нас могло бы занять надолго и отвлечь мысли слушающих, то коснемся в рассказе о нем лишь одной истины, которая чудным образом возвещает о прошлых победах Геркулеса во всем мире: и в наше время свидетельствуют Геркулесовы столпы в Гадесе о том, до каких мест дошел он с победами» [53, с. 433–434, 993–994]. Для Гвида де Колумна Геракл – безусловно существовавшая историческая личность, подлинность которой «доказывают» имеющиеся в его время (XIII в.) Геракловы столпы. Автор «Троянской истории» пользовался логикой, весьма характерной для средневековых авторов.

В некоторых ранних переводах античных текстов на русский язык книжники делали вставки и пояснения к античным первоисточникам. Интересна в этой связи вставка переводчиком развернутого мифа о втором подвиге Геракла в труд Иосифа Флавия (ок. 37 – ок. 100 г. н.э.) «История иудейской войны». Текст труда, помимо прочего, содержался в структуре Виленского хронографа XVI в. В часть 3 главы XXX книги I в уста Антипатра, сына Ирода, вкладывается сравнение его затруднительного положения при дворе отца с мифом о Геракле. Вместо краткого упоминания: «Головы гидры – дети Аристовула и Александра, – растут», древнерусский текст содержит подробное изложение мифа о бое Геракла с Лернейской гидрой. В данном случае Иосиф Флавий в своем оригинальном сочинении кратко приводит всем известное сравнение борьбы Геракла с гидрой, когда вместо одной отрубленной вырастали две новые. Древнерусский переписчик посчитал необходимым пояснить читателям, что значит выражение «головы гидры». Он достаточно подробно излагает миф о борьбе с ней, пользуясь иным, по сравнению с оригиналом, источником [91, с. 53, 230–231, 487]. Этот же миф в том же объеме оказался включен в легендарный «Лицевой летописный свод» Ивана Грозного, изготовленный в единственном экземпляре в 60–70-х гг. XVI в. [80, с. 49].

Среди мифов о Геракле на Руси, а затем и в России, особую популярность приобрела легенда об установлении Гераклом столпов (одно из побочных действий Геракла, не входившее в цикл о двенадцати подвигах). Выражение «геракловы столпы/столбы» бесчисленное количество раз встречается в русской литературе на всем протяжении ее развития. В античный период «геркулесовыми столлами» обозначались крайние высоты Европы (Гибралтарская скала) и Африки (гора Джебель-Муса в Марокко либо, по

другой версии, гора Абила у местности Сеута). Эти горы обрамляли с двух сторон вход в Гибралтарский пролив. Античная легенда об установке Гераклом столпов была популярна в средневековой Европе, а затем и в Европе эпохи Возрождения. Именно от европейцев русские могли ее услышать, а затем привезти из путешествия и распространить на родине, что подтверждается сохранившимися документами.

Так, среди памятников русской письменности XV–XVII вв. встречаются так называемые «Статейные списки», носившие официальный характер. Они представляют собой отчеты русских послов о выполнении порученных им миссий. Как отмечает Н.А. Казакова, помимо изложения дипломатических переговоров, которые послы вели при иностранных дворах, в «Статейные списки» помещалось описание пути, а также велась запись впечатлений о виденном за рубежом. В итоге, статейные списки сочетали черты деловой дипломатической документации и памятников литературы путешествий. Одно из посольств в Италию состоялось в 1656 г. Члены посольства Чемоданова и Посникова были первыми русскими людьми, проделавшими весь путь в эту страну по морю вокруг Европы. Они оставили после себя «Роспись в дороге», по которой можно восстановить весь путь экспедиции.

12 сентября 1656 г. корабли с посольством отплыли от Архангельска. 10 ноября участники посольства «приехали к гирлу, к ускому месту, с большого моря [Атлантического океана], влево к морям, что в Винице и в иные государства. По левую сторону того уского места Шпанская земля, а по праву Турская; поперег в уском месте, меж высоких гор, с десять верст или мало болши, а у того уского места в длину верст с двадцать и болши». Такими словами, отмечает Н.А. Казакова, русские посланники описали Гибралтарский пролив. Перед его описанием в «Росписи по дороге» помещено краткое упоминание античной легенды о Геркулесовых столбах, которую кто-то рассказал, по-видимому, посланникам: «И близко того города [испанского Кадиса] стоит столп каменной, велик, а сказывают про него, что тот столп поставил богатырь Геркулес (*так в источнике*), а пишет об нем в Трое». «Троя» в данном случае – это сокращенное название русского перевода «Троянской истории» Гвида де Колумна, где фигурирует Геркулес [59, с. 271]. Как видим, Геракла русские путешественники знали из переводной литературы («Троянская история» или «История разрушении Трои» имела уже в Лицевом своде середины XVI в.), в то время как люди, рассказавшие легенду о геракловых столпах, лишь дополнили знания русских послов.

### *Образ Геракла в христианской и богословской литературе*

Удивительно некритическое отношение к языческому Гераклу зафиксировано также у деятелей русской церкви. Вина тому – все тот же положительный образ героя, господствовавший в древнерусской литературе, куда он перекочевал из литературы византийской. Некоторые из представителей русской церкви умудрились даже связать свою родословную с Гераклом и его потомками. К примеру, митрополит Сибирский и Тобольский Игнатий Римский-Корсаков (ок. 1639–1701 гг.) попытался реконструировать собственную генеалогию. На тот момент автор еще не был митрополитом (он служил в Соловецком монастыре), но ее появление в свет нисколько не повлияло на его восхождение по карьерной лестнице в лоне православной церкви. Автора привлекло звучание своей фамилии, от

которой «веяло античностью», а также жгучее желание доказать ее древность, отделившись от иных однофамильцев. В результате было создано фантастическое сочинение «Генеалогия явленной от Сотворения мира фамилии, несравненного древностию времени роду... Корсаков-Римских» (далее – «Генеалогия...») в восемнадцати главах.

А.П. Богданов, ознакомившийся с рукописью И. Римского-Корсакова, отмечает: в этом произведении автор прослеживает своих предков непосредственно от Адама до мифологического Сатурна, Юпитера, Геркулеса и его сына – Корса. Далее, от потомков Корса генеалогия доведена до конца XVII в. Чтобы доказать глубокие корни своего рода, соловецкий строитель Игнатий создал в защиту «породнова звания» своей фамилии сочинение, каких на Руси еще не видали. Подробно рассказав «о честных фамилиях, еже есть родах, которые повелися от сынов Геркулесовых в Греции, Италии, Скифии, Дании, в Пруссах, в Литве, в Польше», автор заостряет внимание на сыне Геркулеса Корсе, затем – на истории и географии острова Корсики. Автор пишет «о соединении Корса с римляны», повествует о владениях, о первых Фабиях и их консульствах в Римской республике, говорит о потомках «Корсаков-Римских» в Восточной Европе и утверждении их в Московском государстве.

Отличительная особенность «Генеалогии...», отмечает А.П. Богданов, состоит в том, что в отличие от аналогичных изысканий того времени, И. Римский-Корсаков подробнейшим образом останавливается именно на античном периоде, сообщая разнообразные сведения о всех древних героях. Зато о более «приземленных» – московских членах своей фамилии, родство или отсутствие оного с которыми, кстати, было сложно доказать на основе имевшихся записей, он говорит чрезвычайно лаконично, посвящая отдельную статью лишь знаменитому Игнатию Степановичу, зачинателю борьбы за «Римских» Корсаковых, убитому во время восстания Разина. Удивляет широчайший круг античных авторов, привлеченный к написанию «Генеалогии...». Среди них Гомер, Гесиод, Геродот, Аристотель, Диодор Сицилийский, Плутарх, Страбон, Птолемей, Павсаний, Лукиан Самосатский, Гай Луцилий, Квинт Энний, Альбий Тибулл, Вергилий, Гораций, Овидий, Витрувий и многие другие. По справедливому замечанию А.П. Богданова, ссылки на многих античных авторов могли быть просто позаимствованы у некоторых, в том числе средневековых авторов, публикаций которых оказались доступны И. Римскому-Корсакову [24, с. 191–191; 150, с. 86–100].

Современная оценка «Генеалогии...» сводится к тому, что это сочинение специалисты относят к «жанру подложных генеалогий», который приобрел в России особую популярность в XVII в. в условиях увлечения стилем барокко (итал. «барocco» – «причудливый», «странный», «склонный к излишествам»). Для выдуманных родословных, отмечает И.П. Смирнов, которые сочинялись в условиях, когда мир перенял свойства некоего набора текстов, характерной была лингвистическая аргументация, отправлявшаяся от ложных этимологий. Автор «Генеалогии...» отрицал или же сознательно игнорировал языковую омонимию, при которой слова могли иметь одинаковое написание и/или произношение, но обозначать абсолютно разные понятия. В данном случае имя Корсаковых этимологически связывалось с топонимом «Корсики» [122, с. 208]. Истоки своего рода в языческом периоде истории человечества И. Римского-Корсакова, имеющего самое прямое отношение к православной церкви, нисколько не

смущают. Напротив, он всячески старается подчеркнуть древние «действия» своих предков, доказать глубокую причастность к деятелям античной эпохи.

Исключительно насыщена античными сюжетами поэзия Симеона Полоцкого (1629–1680 гг.). Этот интеллектуально развитый человек, сумевший подняться над довлеющими христианскими догмами, был родом из Полоцка (Речь Посполитая). Он был монахом-базилианином, духовным писателем, богословом, драматургом, переводчиком и даже сумел стать московским придворным астрологом. Автор оставил после себя значительное литературно-художественное и богословское наследие. Геракл у Симеона Полоцкого, например, в стихотворении «Наслаждение», носит эпитет «благородный» [120, с. 172]. Невзирая на увлеченность стихосложением по античным образцам, автор придерживался христианской веры, но весьма творчески подходил к проповедничеству и толкованию догм. В частности, он активно возрождал в Москве живую церковную проповедь. Осуществив более двух сотен проповедей, он старался связать их с текущей жизнью и потребностями верующих. Эти проповеди были изданы сразу после смерти Симеона Полоцкого в двух сборниках: «Обед душевный» и «Вечеря душевная».

Исследование проповедей и стихов Симеона, по мнению М.С. Киселевой, показывает: его литературная деятельность (Слово) выходила за рамки традиционной отечественной книжности. Она реформировала эту книжность, предписывая новые формы, добавляя новые темы и сюжеты, неизвестные древнерусским книжникам. Педагогические труды Симеона Полоцкого, чаяния по созданию Академии, открытие первой частной типографии – все это Дела, прямо относящиеся к Слову, но, в то же время оправдывающие их пользу перед богом. М.С. Киселева характеризует Симеона Полоцкого как «монашествующего интеллектуала», который хоть и не мог в силу своей принадлежности к лону христианской церкви защищать позиции светского разума, но пределы этого Разума, опекаемого традиционной древнерусской книжностью, заметно расширились благодаря его стараниям [67, с. 364–365]. Он стал именно тем ученым богословом, кто взял на себя труд привнесения нового типа интеллектуализма в среду книжников Московского Царства, в которой культивировалась иная культурная традиция [66, с. 125].

С 1667 г. на Симеона Полоцкого была возложена обязанность по воспитанию царских детей. С особым рвением взявшиеся за порученное дело, он написал сборник стихотворений «Вертоград Многоцветный», цель которого – служить «книгой для чтения». Поражает не только объем (несколько тысяч стихотворных текстов), но и широта источников, а также всевозможных образов, присутствующих в строках этого сборника. В нем отсутствует противопоставление мифологического (бibleйского) и исторического времени, а история воспринимается как набор фактов и имен. Без каких-либо препятствий здесь сводятся воедино свидетельства писателей «языческой» античности и авторитетов христианской литературы – византийско-греческой и западноевропейской латинской. В стихах имеются ссылки на Гомера, Аристотеля, Вергилия, Плиния Старшего, Иосифа Флавия, Плутарха, Солина, Григория Назианзина, Иоанна Златоуста, Августина Блаженного, Иеронима Ансельмского и др. Исследователи отмечают: ученость автора заметно превосходит круг чтения древнерусского книжника. С другой стороны, многочисленными ссылками

Симеон Полоцкий обязан, по-видимому, разнообразным «компендиумам» и литературным сборникам, в числе которых «Великое зерцало», «Римские деяния», «Апофегмата», а также западноевропейским проповедникам-полигисторам [118, с. XVIII, XIX; 119].

Критика Геракла в трудах отечественных авторов, писавших на религиозные темы, все же имеется, но она не настолько частая, как ожидается. Да и критика эта весьма специфическая. К примеру, епископ русской православной церкви Феофан Прокопович (1681–1736 гг.), получивший известность не только как проповедник, но и как теоретик литературы, оставил после себя трактат «О поэтическом искусстве». В нем, помимо прочего, автор рассуждает на тему вдохновения. В духе христианского мировоззрения он осуждает призывать себе в помощники языческих богов.

*Относительно призываия божества надо отметить вкратце следующее: прежде всего следует взвывать к тому божеству, которое имеет какое-либо отношение к намеченному содержанию... Впрочем, муз, как покровительниц поэзии, принято призывать при любом содержании. Однако христианскому поэту надо решительно остерегаться подобных призываий богов. Чего он может себе желать такими мольбами? Неужели он взаправду и серьезно просит о помощи и выказывает себя нечестивым? ...Разумно блаженный Иероним не допускает в устах христианина темных формул языческих клятв: «Да не раздается из уст христианина, – говорит он, – «Юпитер всемогущий!» и «клянусь Геркулесом, клянусь Кастором!», и прочие скорее чудовища, чем божества» (Послание, 146, к Дамасу). Следует изо всех сил избегать призываий этих позорных богов! ... христианский поэт будет взвывать о помощи к Тресевятому величайшему Богу, к Пресвятой Деве, прибегать к заступничеству святых...*

Следует знать, однако, что в виде присловья под именем музы или муз разумеется литература и науки. В таком смысле и для нас допустимо пользоваться этим. Но поскольку при призываии муга приобретает значение баснословной богини, постольку следует воздерживаться от упоминания музы [143, с. 390–391].

Будучи христианским проповедником, Феофан Прокопович, во-первых, следует более ранним византийским богословам, в данном случае – учителю церкви Софронию Евсевию Иерониму (342–419/420 гг.). Для русского православного деятеля Блаженный Иероним – безусловный авторитет. Во-вторых, осуждению подвергается лишь восприятие Геракла, Муз, Юпитера, Кастора как сверхъестественных созданий, противоречащих христианскому учению о божественном. Сами персонажи греческой мифологии, будучи органично вплетены в греко-римскую поэзию, активно используются (цитируются) Феофаном Прокоповичем без какой-либо критики. Автор трактата «О поэтическом искусстве» выступает больше как ученый, исследователь, воспринимающий персонажей античной мифологии как данность, от которой никуда не деться. Но как христианину, и тем более церковному деятелю, проповеднику, ему надлежит осуждать языческие культуры, что он и делает.

Феофан Прокопович – продолжатель устойчивой традиции, которая может быть названа «фильтрацией» или «цензурой» античной литературы. Так, еще архиепископ Кесарии Каппадокийской Василий Великий (ок. 330–379 гг.) в «Наставлении юношам как пользоваться языческими писателями» подробно разобрал целый ряд античных писателей и

выработал критерии доверия/недоверия к их трудам. Касательно Геракла Василий Великий процитировал знаменитую аллегорию «Геркулес на распутье», когда перед героем возникли две женщины – Добродетель и Порок. Геракл, как известно, сделал выбор в пользу первой, в результате чего Василий Великий признал античных авторов, изложивших этот сюжет, достойными доверия, а сам выбор Геракла назвал уроком мудрости, которым надлежит руководствоваться юному христианину [116, с. 15–16].

Комментируя факт использования в качестве назидательного примера поведение античного полубога христианским проповедником, видный философ и культуролог В. Бычков констатирует: Василий Великий подходит к античному наследию, как и положено созидателю и пропагандисту новой культуры – чисто pragmatically. Все, что в культуре прошлого может быть полезным для сегодняшнего дня (в том числе полезным для нового учения), следует взять и использовать. Отклонить следует то, что не соответствует принципам и установкам новой культуры, ее нравственно-религиозным основам [30, с. 384]. Примером христианского подхода к античному искусству может послужить определение Седьмого Вселенского Собора (он же Второй Никейский Собор, созданный в 787 г.), согласно которому, «если вещество, будучи употреблено на различные противозаконные потребности оскверняется и делается гнусным, то из этого не следует еще пренебрегать полезной стороной его» [8, с. 72].

Рассмотрев проблему заимствований христианским искусством античных мотивов, современный исследователь А.Ю. Афанасьев указал на два кажущихся противоречивых факта. Один из них состоит в признание церковью важности и необходимости искусства, другой заключается в одновременной ожесточенной борьбе с его произведениями. Это заставило А.Ю. Афанасьева предположить, что проблема была не в самом искусстве. За исключением порнографии, которую христианская церковь крайне не любила, в полемической литературе, направленной против античного искусства, господствовала одна тема – запрет идола и античной идолопоклонской культовой практики [8, с. 72–73]. Иногда эта проблема могла решаться переосмысливанием предметов искусства и отождествлением античных идолов с символами христианства. Показательным примером здесь является отождествление Геракла и Самсона или даже Геракла-спасителя с Иисусом-спасителем.

Разбор деяний Геракла, критическая оценка его жизненного пути и осуждение почитания его как бога («идола») содержится в средневековом романе-житии «Повесть о Варлааме и Иоасафе» (славянский вариант названия). Он рано оказался переведен на славянские языки (не позже XII в.). Вот что говорится в нем о Геракле, который почитается у «глупых эллинов» в качестве бога:

*И Геракла почитают они как бога. Он же, опьянев, беснуется и убивает своих детей, а затем сгорел в огне и умер. Как же может быть богом пьяница и детоубийца, сгоревший в огне, как же может помочь другим тот, кто не смог защитить себя? [101, с. 383].*

Роман имеет индийское происхождение и по своей направленности пропагандирует и обосновывает верность христианского вероучения в пике всем остальным (эллинским, египетским, зороастрийским и т. д.). В этой связи критика множества эллинских богов, акцентирование внимания на их недостатках, видится в романе вполне закономерными. В романе можно встретить пассажи вроде «Как же может быть богиней такая

женщина и охотница [Артемида], бегающая со своей псов?»; «Об Афродите говорят, что и она богиня и прелюбодеца, ибо творит она прелюбодеяния то с Аресом, то с Анхизом, то с Адонисом, смерть которого оплакивает она в поисках своего возлюбленного... Видел ли ты, о царь, большее безумие, ведь вводят они в качестве богини убийцу, прелюбодеицу, рыдающую и плачущую?»; «Считают они богом Адониса, охотника, который погиб тяжкой смертью, убитый сыном, и не смог помочь несчастью своему. Как же может позаботиться о людях прелюбодей и охотник, погибший насильтвенной смертью?» [101, с. 383] и т. д. Критике подверглись и ранние религии, где объектом почитания выступает земля, вода, огонь, солнце, человек и т. д.

Стоит отметить, что неизвестный автор романа отлично знает историю жизни Геракла согласно исконно-греческим версиям. Ему прекрасно известно содержание греческих первоисточников (возможно, в поздних столь же точных изложениях), исключительно богатых на мелкие детали. Все эти детали – правильные, классическо-эллинские. Роман «Варлаам и Иоасаф» представляет собой христианскую переработку индийской легенды о детских годах Будды. Его источником может быть сборник буддийских поучений «Лалитавистара», написанный на санскрите в начале нашей эры. Этот роман – один из наиболее популярных в литературе средних веков. Многие поучительные истории (притчи), взятые из романа, оказались в составе других древнерусских текстов, в том числе в славяно-русском церковно-учительном сборнике «Пролог» (он же «Синаксарь», «Синаксарий»).

В некоторых случаях русские летописцы могли отождествлять Геракла с древнеславянскими божествами, а также приписывать поклонение Гераклу врагам Руси. Отношение к этим божествам было критическим, что вполне ожидаемо, поскольку они принадлежали к числу языческих и закономерно осуждались с позиции христианства. Показательным примером здесь может служить текст «Хроники литовской и жмойтской» – памятника белорусско-литовского летописания, созданного в XVII в. В одном из разделов «Хроники...» повествуется о борьбе русских князей с Мамаем в ходе Куликовской битвы:

*Рускии же полки силою божиего и помощью святых мученик Бориса и Глеба погнаша нечестивых, который от меча христианского, як лес от сокер, на землю падали, албо як трава от косы слалися, а утекаючи погане горко с плачем кричали: «Беда, беда тебе, Мамаю нечестивый, а с тобою и нам погибель конечная». А христианскии воины, господа бога призываючи, татаров нещадно секли, же жаждному от меча христианского не можно было утечи, бо и сами погане от великого бою и кони их потомилися. Тогда Мамай, видячи погибель свою, почал призывати плюгавых богов своих: Перуна, Савата, Ираклия, Гурка и мнимаго великого пособника своего проклятого Махомета, але не маючи от них помочи со-бед, почал голову свою уносити, утекаючи з четырьма князями своими.*

*«Хроника литовская и жмойтская».*

*Лист 485 (лицевая и оборотная стороны) [103, с. 56–57].*

Летописец представляет битву с Мамаем не только как победу русских князей с захватчиками, но в большей степени как победу христианства над язычниками. Видится принадлежность первоначального автора текста к числу служителей церкви. Слова «утекаючи погане горко с плачем

кричали...», указание на то, что убегающее войско называло своего предводителя «нечестивым», самобичевание воинов и т. д. свидетельствуют о желании летописца выставить врага в наиболее невыгодном свете, а его армию – жалкой, плачущей и беспомощной. Видится не работа с документальными источниками, но, в большей степени передача устного(?) предания, рассчитанного на массового слушателя. Мамаю приписывается поклонение богу-громовержцу Перуну, призвание в помощь пророка Мухаммеда и других божеств.

Среди языческих божеств летописец упомянул «Ираклия», под которым можно понимать не иначе как «языческого бога Геракла» [103, с. 219]. Вряд ли Мамай действительно поклонялся Гераклу. Имеются серьезные сомнения в части наличия культа Геракла в 1380 г. на территории Золотой Орды, с которой Мамай был тесно связан. С другой стороны, Золотая Орда включала в себя, помимо прочего, территорию Северного Причерноморья, где в XIV в. могли сохраниться эллинистические памятники, в том числе изображающие Геракла. И все же, летописец, вероятно, отождествил его с каким-то иным более современным древнерусским(?) языческим божеством. Обращает на себя внимание факт антитезы Геракла единому и «всесильному» христианскому богу, а также однозначное противопоставление «Ираклия» святым мученикам Борису и Глебу.

Сравнительно-критический подход к Гераклу имеется также в «Житии Михаила Клопского», дошедшего до наших дней не менее чем в 68 списках [100, с. 7]. Наиболее ранняя редакция литературного памятника, созданного в Новгороде, но ныне не сохранившегося, датируется 1478–1479 гг. В одном из списков «Жития Михаила Клопского» за авторством В.М. Тучкова, исследованного Д.М. Буланиным, главный герой противопоставляется древним воителям не только величием своих подвигов, но и, как следовало ожидать, чистотой веры. Среди рассказов о чудесах святого Михаила Клопского, греческий контекст нуждался в конфессиональной коррекции. Как бы ни был храбр Геркулес, пишет автор «Жития...», но он «и в нечестии глубине погружавшийся, и тварь паче Творца почиташе». Впрочем, в нечестии пребывали также Ахиллес и дети Приама («еллини суще»). Изъятие троянских героев из исторического контекста, отмечает Д.М. Буланин, потребовало религиозной переоценки их образов. В рецепции античной древности эта оценка стояла для славянских книжников на первом месте. Культура древних греков и римлян как оскверненная идолопоклонством была решительно отвергнута на заре славянской письменности. Отношение к ней не претерпело принципиальных изменений вплоть до XVII в [26, с. 225].

Стоит отметить, что данная оценка Д.М. Буланина верна для характеристики русскими книжниками истории эллинизма в целом. «Еллины» упрекались в идолопоклонстве и в «фундаментальных ошибках» в выборе объекта поклонения, ведь христианство с его Творцом мыслилось как единственно правильная вера. В то же время Геракл явно стоит особняком в этой оценке, допускаемой богословами. Например, в исследуемом случае критикуется не личность Геракла. Осуждается лишь его спуск в Аид за Цербером (толкуемый как спуск в ад), а также делается упрек в «ошибочности» его веры. Аналогичным образом в «Повести о Варлааме и Иоасафе» или трактате «О поэтическом искусстве» критикуется лишь возвращение Геракла в сонм божеств.

Во что верил Геракл и кому поклонялся (если это вменялось ему в вину), бывает крайне сложно установить даже на основе детального ознакомления с греческими первоисточниками. Да еще учитывая тот факт, что Геракл сам после земной смерти стал богом. Вследствие чего возникает глубокое логическое противоречие: мог ли сын бога (Зевса), вознесшийся на Олимп и ставший рядом с отцом, сам кого-либо почитать как бога? Могли он по определению «тварь паче Творца почиташе» (если речи идет о вере самого Геракла, а не о вере в Геракла как бога со стороны паства)? Афина часто сопровождала Геракла при совершении его подвигов, но в античных источниках не говорится явно, что он ей «поклоняется» или приносит жертвы. Она «чистокровная» богиня, но и как бы равна Гераклу, ибо Геракл, как полубог, умудрился ранить самого бога Ареса в битве за Пилос (а также в борьбе с Кикном), что было недоступно простым смертным.

Конструкция рассуждений автора «Жития...» говорит о явном признании храбости Геракла. И все же в данном случае автор «Жития...», в отличие от предшественников, не простили Гераклу его пребывание в античных культурных реалиях и даже не сделал скидку на то, что Геркулес «жил и творил» задолго до зарождения (I в. н.э.) и тем более до оформления (III–IV вв. н.э.) христианства в полноценную и широко признаваемую религию. Он при всем желании не смог бы почитать «истинного Творца», поскольку ничего о нем не знал. Как не могли почитать «истинного творца» сами древние эллины, которые в своем большинстве также ничего не знали о христианстве.

В значительном числе случаев русские книжники и церковные деятели считали Геракла реальной исторической личностью. Многие из них истолковывали античные мифы в духе эвгемеризма, возводившего всякого бога к реально жившему человеку. Его храбрые деяния как человека (героя) если не вызывали восхищения и трепета, то, во всяком случае, не осуждались. Дело в том, что в «Библии» хватает чудовищ, с которыми боролись упоминаемые там персонажи. Достаточно вспомнить Самсона и льва или Иону и «большую рыбу». Поэтому борьба Геракла с чудовищами (с силами зла) отлично укладывалась в библейский повествовательный канон.

### *«Новые Гераклы»: Петр I – «всероссийский Геркулес», «Кутузов-Алкид» и корабли-Гераклы*

Героически-добродетельный образ героя, описываемый русскими книжниками, перешел и в русскую культуру в ее более широком значении. Архетип Геракла как могучего и всепобеждающего героя сопровождал победы русских царей и полководцев. Так, после воцарения Петра I началась экспансия Руси на запад – в сторону Османской империи и Крыма. В 1696 г. состоялась первая победа русской армии и флота над турками. Это воспринималось современниками как крупное историческое событие, поскольку была пробита брешь в многовековом турецком господстве. Победа повлекла небывалые до той поры торжества, в числе которых стало сооружение триумфальной арки со статуями по античным образцам. 31 июля 1696 г. весть о победе над турецкой армией под Азовом донеслась до Москвы, и в Успенском соборе при многочисленном стечении людей всех сословий был отслужен благодарственный молебен.

Спустя два месяца, 30 сентября 1696 г. после основательной предварительной подготовки была сооружена триумфальная арка. По сохранившимся описаниям, над фронтоном арки возвышался герб – двуглавый

орел и статуя крылатой Славы. Колossalного размера статуи античных богов поддерживали арку справа и слева: с одной стороны – фигура Геркулеса, с другой – статуя Марса, перед каждой из них – склоненные к их ногам фигуры скованных побежденных врагов, турок и татар. От статуй Геркулеса и Марса к Каменному мосту тянулись картины на полотне, написанные «в похвалу прехрабрых воев морских», а на стороне Марса – «в похвалу прехрабрых воев полевых» [50, с. 427–428]. Это событие оценивается как первый в России военный парад, организованный Петром I. Государь придавал ему особое значение, поскольку победное шествие русских войск по замыслу Петра должно было представлять «такое зрелище, какого он [русский народ] и вообразить тогда не умел» [37, с. 305–306]. Предпочтение Геракла и Марса русским богатырям или героям говорит в пользу исключительной увлеченности в эпоху Петра античными героями, среди которых Геракл/Геркулес и Арес/Марс были выбраны как наиболее значимые.

Стоит обратить внимание на факт выбора Ареса/Марса в качестве символа побед Петра I. Если Геракл – победитель чудовищ и избавитель мира от зла, то Арес – его прямая противоположность, функция которого – война ради войны. Этим он кардинально отличается, например, от спутницы Геракла – Афины, персонифицировавшей честную и справедливую войну. Спутницы Ареса – богиня раздора и хаоса Эрида, а также богиня неистовства и воинской ярости Энио. Детьми Ареса от брака с Афродитой, помимо Эроса, Гармонии и Гимероса были Антерос (бог взаимной любви, мстящий тем, кто не отвечает на взаимность), Фобос (греч. «Φόβος» – «страх», олицетворение страха) и Деймос (греч. «Δεῖμος» – «ужас», персонификация ужаса). В классической греческой мифологии Геракл практически никогда не «сотрудничал» с Аресом. Напротив: он воевал против него и его интересов, сумев дважды ранить этого бога (в битве за Пилос и в борьбе с Кикном). Выбор Ареса как символа побед Петра I, вероятно, был призван подчеркнуть ярость, целеустремленность и «заведомую непобедимость» Петра и его войска. Тот факт, что это мало согласовывалось с православием, похоже, не особо заботило организатора и вдохновителя торжеств – самого русского царя.

На странность присутствия Ареса, да и вообще «антиправославных» греко-римских божеств в празднествах петровской эпохи обратили внимание и русские исследователи XIX в. Они рассмотрели критическую реакцию церковных кругов и возникшую на этой почве полемику. Дело в том, что триумfalная арка, сооруженная 30 сентября 1696 г. по случаю победы русской армии и флота над турками, оказалась не единственной в своем роде. Так, русский литераторовед и этнограф А.Н. Пыпин (1833–1904 гг.) описывает другие декорации. В 1703 шла война в Ингерманландии. 16 мая этого же года был основан Санкт-Петербург. В начале ноября для Петра I был организован торжественный въезд в Москву, для чего были сделаны троє триумфальных ворот. Одни из них были устроены «учительным собранием» Московской Академии. Описание этих ворот было напечатано в специальном издании за авторством Иосифа Туробойского, носившем название: «Торжественные врата, вводящие в храм бессмертной славы, непобедимому имени нового в России Геркулеса, великого победителя Фракии, грома, поражающего свойскую силу, пленителя Ижерских земли, устрашителя всея вселенныя, предыдущего века чудесе, отечества же своего всероссийского обновителя красоты и славы» и т. д. В книге

приводилось объяснение символических фигур, украшавших ворота и служивших прославлению «российского Геркулеса».

Оценивая публикацию Иосифа Туробойского, А.Н. Пыпин отмечал: в описании врат сливалась воедино панегирическая проповедь, как у Стефана Яворского, и «школьная драма, поставлявшая триумфальные действия». Сюда же была примешана огненная потеха и триумфальные врата с символическими фигурами, и даже стихотворство. Декораторы триумфальных ворот могли руководствоваться изданием «Символы и Эмблемата», напечатанным в Амстердаме. В «школьных торжественных действиях», констатировал А.Н. Пыпин, соединялись совершенно противоположные аллегории и символы, а именно, библейские и мифологические, т.е. языческие. В восхвалениях побед Петра I Марс являлся «поборником православия», Фортуна украшала российского орла, Иисус Навин изображал Петра, в то время как сам Петр I представлял Геркулесом, побеждающим льва, Персеем, освобождающим Андромеду и т. д. По мнению А.Н. Пыпина, это была «перенятая манера школьной иезуитской риторики и пийетики». Против подобных заимствований восстал видный проповедник, государственный и церковный деятель петровской эпохи Феофан Прокопович (1681–1736 гг.), полагавший, что христианский поэт «не должен вмешивать языческих богов или богинь в какое-либо дело нашего Бога или героев, олицетворяющих собою какие-либо добродетели».

Различием между «драматическим представлением» и торжественными вратами было специально объяснено самим префектом Московской Академии, иеромонахом Иосифом Туробойским, в предисловии к описанию еще одних торжественных врат, устроенных в декабре 1704 в честь взятия Дерпта и Нарвы. Сущность объяснения состояла в том, что торжественные врата относятся к светскому делу, где, по мнению префекта, к божественным писаниям обращаться не подобает. По словам префекта (в передаче А.Н. Пыпина), «во всех христианских странах, свободных от варварского ига, славным победителям, возвращающимся с торжеством от браны, благодарные подданные, особенно в академиях и всяких школьных собраниях, где не только духовное, но и политичное учение сеят, привыкли составлять похвальные венцы от обоих писаний, а именно: от божественных – в церквах или других прибранных на то местах, а от мирских историй – на торжищах, улицах и других местах, приличных всенародному зрению» [106, с. 404–406]. В этом объяснении как нельзя лучше проявляются возрожденческие идеи, в данном случае – отстранение церкви и ее догматов от всеобъемлющего главенства над личностью, литературой и искусством. Расширяется и отстаетывается правомерность разделения светской и духовной культуры, проводится водораздел между соответствующими видами народного образования.

Петр I и дальше поражал современников полководческим даром и многочисленными победами, что повлекло создание других предметов искусства с античным мифологическим («светским») содержанием. Геракл присутствовал рядом с образом Петра на всем протяжении его бурной деятельности. Так, 27 июня 1709 г. состоялось крупнейшее генеральное сражение Северной войны между русскими войсками под командованием Петра I с одной стороны и шведской армией Карла XII – с другой. Сражение получило известность как «Полтавская битва» и в дальнейшем считалось наиболее блестательной победой Петра Великого. В честь этого события были

отчеканены медали, где на лицевой стороне был изображен царь Петр, а на оборотной – Геракл с дубиной в руках. Лицевая сторона содержала латинскую надпись, строку из «Метаморфоз» Публия Овидия Назона: «HIC HONOR IN NOBIS INVIDIOSVS ERIT» – «Нам позавидуют в сей славе» (рис. 2).



Рис. 2. Петр I и Геракл. Бронзовая медаль в память Полтавской битвы, состоявшейся 27 июня 1709 г. Диаметр 65 мм, вес 95 гр. Лицевая сторона: царь Петр I в боевом облачении верхом на коне. Под конем – тело поверженного воина как символ побежденной Швеции. Надпись вверху на латинском: «HIC HONOR IN NOBIS INVIDIOSVS ERIT OVID» («Нам позавидуют в сей славе. Овидий»). Надпись под поверженным врагом в три строки: «PETRO ALEXIADI D · G · MAGNO // RVSS · IMP · PIO FELICI AVG // TRIVMPHATORI» («Петр Алексеевич, Божией милостью великий российский Император, благочестивый, счастливый, августейший и торжествующий»). Оборотная сторона: Геракл на фоне карты-плана сражения. В одной руке дубина, лежащая на плече, другой рукой Геракл показывает на место на карте. Надпись вверху: «POLTAVA MIRACLA DE INSIGNIS» («Полтава славная чудесным поражением»). Надпись внизу в три строки: «VNIVERSO SVECORVM // EXERCITV DELETO // D · 27 · IVN · S · V ·» («Все шведское войско истреблено 27 июня старого стиля»)

В эпоху Петра I чеканилось множество медалей с античными реминисценциями, а также медалей с изображением Геракла. К примеру, известна медаль «В память подавления стрелецкого бунта», где на лицевой стороне было помещено увенчанное лаврами по грудь изображение Петра I в латах и мантии, а на оборотной – Геракл. Под его ногами покоялась убитая Лернейская гидра. На одном плече у героя лежала палица, в другой руке – горящий факел, которым Геракл прижигал гидре отрубленные головы [124, с. 64]. Другой вариант медали на эту тему содержал изображение Геракла, замахнувшегося на гидру палицей. На голову героя возлагала венок Ника [124, с. 309]. Известна также медаль «В память первого путешествия Петра Алексеевича за границу» в 1697–1698 гг. На лицевой стороне имелось изображение царя в латах и с шобой на плечах. На оборотной – помещен странствующий

Геракл с львиной шкурой и палицей; на заднем плане резчик штемпеля разместил горы, долины, города и леса [124, с. 307].

Изображение Геракла имелось на медали, выпущенной на завоевание Финляндии в 1710 г. На лицевой стороне было помещено ставшее классическим погрудное изображение Петра I в латах. На оборотной – склонившийся на левое колено Геракл, легко опознаваемый по шкуре льва, держал на плечах земной шар. Фигура Геракла была снабжена надписью, взятой из «Метаморфоз» Овидия: «SVNT MIHI OVAE VALEANT – IN TALIA PONDERA VIRES ov met» – «У меня довольно силы для перенесения такой тяжести. Овидий. Метаморфозы» [124, с. 277]. В 1713 г. в ходе Северной войны (1700–1721 гг.) русские войска высадились в финляндском городе Або. В петровскую эпоху это событие также оказалось запечатлено в медальерном искусстве. На лицевой стороне медали «На высадку русских войск в Або» был погрудно изображен Петр I в боевом облачении и мантии, на оборотной – Геракл с Нептуном [124, с. 285] (рис. 3).



Рис. 3. Петр I, Геракл и Нептун. Бронзовая медаль на высадку русских войск в Або, Финляндия, состоявшейся 8 сентября 1713 г. Диаметр 48 мм. Лицевая сторона: царь Петр I в боевом облачении, изображен по грудь. Надпись вверху на латинском: «PETRVS ALEXII FIL. D. G. RVSS. IMP. M. DVX MOSCOVIAE» – «Петр, Алексея сын, Божьей милостью

России Повелитель, Великий Князь Московии». Оборотная сторона:

Геракл, вооруженный палицей, выходит на берег вместе с Посейдоном, вооруженным трезубцем. Через руку Геракла перекинута шкура Немейского льва. Боги выходят из раковинообразной ладьи, запряженной двумя морскими конями. Корма ладьи украшена щитом с изображением русского герба. Круговая надпись поверх фигур: «TERRA SISTERE PETITA. Ovid» – «Вступили на вожделенную землю. Овидий». Надпись внизу в три строки: «AD ABVM FINLANDIAE / MDCC XIII · D · 8 · SEPT ·» – «При Або в Финляндии в 1713 г. 8 сентября»

Известны и другие медали Петра I с изображением Геракла. Медали – неотъемлемая часть изобразительного искусства. Обилие персонажей греческой мифологии и цитат из античных авторов, помещенных на русских медалях, как нельзя лучше свидетельствуют о колossalном значении, которое приобрела античность в искусстве петровской эпохи.

Одновременно с этим, сам царь Петр нередко мыслился в искусстве и литературе, называясь в хвалебных речах (как при жизни, так и после смерти) «всероссийским Гераклом» [58, с. 44].

Видное место в символах петровской эпохи занимает сюжет змееборства. Геракл, победивший Лернейскую гидру, оказался здесь как нельзя кстати. В 1715 году Петром I был сделан рисунок «Геракл, попирающий гидру». По мнению М.Н. Виролайнен, перед нами не что иное, как вариация государственного символа «Петр-змееборец», постоянно возникавшего в эмблемах и в панегирической литературе начала XVIII века. Змееподобные существа, будь то дракон, Медуза Горгона, ехидна, «пиющая кровь святых» или Лернейская гидра – могли символизировать врагов русского трона. М.Н. Виролайнен отмечает: в контексте данного сюжета Петр I представлял то в облике Персея, освободившего Андromеду (Ижорскую землю) от «морского змея», то в облике Геракла, умертвившего «седмиглавого змея» (Лернейскую гидру), то в облике Геракла-младенца, растерзавшего двух змей, прорвавшихся к нему в колыбель (аллегория означала усмирение юным Петром стрелецкого бунта).

Исследовав сюжеты и мифы русской словесности ряда эпох, М.Н. Виролайнен пришла к выводу, что змееборчество являясь символической формулой государственного значения, которая закрепилась в России еще в эпоху завоеваний Ивана Грозного (правил с 1533 по 1584 гг.). Тогда она выражала «теократический идеал государственной власти» и продолжала трактоваться подобным образом еще при царе Алексее Михайловиче (правил с 1645 по 1676 гг.). В итоге, змееборческая эмблематика петровского времени основывалась на символике предшествующих веков. В соответствии со вкусами петровской эпохи, заключает М.Н. Виролайнен, устанавливалось и активнейшим образом подчеркивалось идентичность между христианскими символами и соответствующими образами античной языческой мифологии, в частности – между святым Георгием-змееборцем и античными змееборцами – Гераклом, Персеем, Зевсом и т. д. Это послужило выявлению мифологического архетипа, к которому и возводился образ императора-Змееборца [34, с. 270–271].

Провозглашение Петра – «новым Геркулесом» нашло чрезвычайно широкий отклик в русской письменной культуре. Так, поэт, драматург и литературный критик А.П. Сумароков (1717–1777 гг.) в «Наставлении хощущим быти писателями», поэтически связывает античную и современную ему историю:

*Пресильный Геркулес зло Гидру низлагает,  
А дерзкий Фаeton на небо возбегает,  
Скамандрины брега богов зовут на брань,  
Великий Александр кладет на персов дань,  
Великий Петр свой гром с берегов Балтийских мещет,  
Екатеринин меч на Геллеспонте блещет [130, с. 136–137].*

Похожие строки, но в переработанном виде А.П. Сумароков повторяет и во второй «Эпистоле», посвященной стихотворству:

*Эдип гаданьем град от Сфинкса избавляет,  
И сильный Геркулес зло Гидру низлагает,  
Скамандрины брега богов зовут на брань,  
Великий Александр кладет на персов дань,  
Великий Петр свой гром с берегов Балтийских мещет,  
Российский меч во всех концах вселенной блещет [133, с. 118].*

Неоднократная постановка в один ряд с Гераклом и Александром Македонским Петра I, а затем и Екатерины, а также прославление российского государства, распространившего свою власть «во всех концах вселенной» – дань традиции эпохи. Поэты с готовностью восхваляли свершения Петра и последующих русских царей, искренне восхищаясь растущей мощью государства. А.Н. Соколов отмечает, что предпочтение Петра I Гераклу и Александру Македонскому в качестве эпического героя делает А.П. Сумарокова как теоретика русского классицизма, представителем самостоятельной русской концепции эпической поэмы. В этом, по мнению А.Н. Соколова, автор сближался с современным ему М.В. Ломоносовым, хотя между ними имелись значительные расхождения как поэтов и теоретиков в вопросах поэтического искусства [123, с. 56].

Русский поэт, драматург и общественный деятель В.В. Капнист (1758–1823 гг.) также не остался в стороне от модного в его время сравнения Петра I с Гераклом. Причем не с Гераклом в расцвете сил, а с младенцем-Алкидом.

*В младенческих летах коварные измени,  
Второй Алкид, как змей, трекрат он задушил.  
Чтоб мрак невежества, вокруг его сгущенный,  
Рассеять, – рубищем порфиры блеск прикрыл;  
И прешагнув моря, к работе низкой руки  
Простер, чтоб водворить в отечестве науки.  
Сам рать образовал, сам строил корабли* [62, с. 186].

В своем стихотворении поэт припомнил основные свершения Петра I, назвав его «вторым Гераклом». Особо указал, что Петр как простолюдин оделся «в рубище» и работал вместе с обычными мастерами-корабельщиками. Это стихотворение, вероятно, было написано в 1811 г., ко дню открытия памятника Петру I в Полтаве по случаю столетия победы под Полтавой над шведскими войсками [62, с. 730]. В первых двух строках Петр I сравнивается с Алкидом т.е. периодом «жизни» Геракла, когда тот во младенчестве задушил змей, подосланных ему женой Зевса – Герой. Конкретное действие Петра в «младенчестве», прославляемое в данном стихотворении – расправа с боярской оппозицией и подавление стрелецкого бунта [62, с. 33].

Службу Геракла у Омфалы упоминает русский историк, публицист и философ М.М. Щербатов (1733–1790 гг.), одновременно сравнивая страстьность Геракла с «любострастием» Петра I [159, с. 127]. В дальнейшем в русской литературе с Гераклом сравнивались и другие цари, например, Александр I у поэта и драматурга Н.П. Николева (1758–1815 гг.) [4, с. 55–56].

После победного окончания Отечественной войны 1812 г. актуализировалось не только восхваление царя-победоносца, но и русской армии с ее полководцами. Так, Кутузов-Алкид борется с Наполеоном-Антеем у филолога и поэта А.Х. Востокова (1781–1864 гг.):

*Кутузов, как Алкид,  
Антея нового в объятиях теснит.  
От оживляющей земли подняв высоко,  
Собраться с силами ему он не дает* [49, с. 295].

Сравнение героев Отечественной войны 1812 г. с великими мифическими героями (как с античными, так и с русскими богатырями), литературоведы считают вполне традиционным в рамках поэзии и прозы. В

поэтических текстах, посвященных победам в Отечественной войне 1812 г., А.П. Кутузову постоянно приписывались, с одной стороны, признаки старости и опытности («украшен сединами», «герой под сединами», «старец грозный», и т. п.), а с другой, – характеристики гипертрофированной москвы («исполнин», «колосс», «новый Геркулес», «Атлант»). Нередко фигура вождя, согласно правилам одической поэтики, метонимически сближалась с образом русского воинства и страны в целом.

Русский историк С.М. Соловьев (1820–1879 гг.) в фундаментальной работе «История России с древнейших времен» уделил значительное внимание исследованию и оценке жизни и деятельности Петра I. Высоко оценивая его роль в истории России, С.М. Соловьев сравнивает его с Гераклом. Это сравнение не буквальное: Геракл победил много чудовищ, очистив мир от зла, совершил массу поступков на благо людей, а Петр Великий столь же много сделал для процветания Российского государства. По С.М. Соловьеву, «Петр со своими сподвижниками заканчивает, собственно говоря, древний, богатырский отдел русской истории. Это последний и величайший из богатырей; только христианство и близость к нашему времени избавили нас (и то не совсем) от культа этому полубогу и от мифических представлений о подвигах этого Геркулеса» [126, с. 429]. Нельзя не отметить понимание С.М. Соловьевым механизма формирования легенд и преданий о реальных людях. Историк сознает: чем дальше от нас отстает во времени реальный правитель, тем более легендарнее и мифичнее о нем сказания. Миф насливается на реальную историю. Чем древнее история, тем сложнее проникнуть сквозь наслоения мифов, скрывающих подлинную историческую личность.

Возвращаясь к «Петру-Гераклу» и «Кутузову-Алкиду» отметим, что сравнение того или иного государственного деятеля с Гераклом – явление эпохи Возрождения, характерное не только для России, но и для Европы, где Геракл проник во все виды искусства. К примеру, в шведских панегириках, посвященных королям этой страны, с величайшим героем Древней Греции сравниваются Густав Адольф и Карл XI [86, с. 139]. Карл XII сравнивался с греческим героем не только в целом (как вершитель подвигов), но сравнению подверглись двенадцать его действий по образцу такого же количества подвигов у Геракла [85, с. 752–753]. В польских пьесах Геркулес символизировал короля Августа II, победившего турок под Каменец-Подольским. На польских и русских сценах действовали Персей, Ясон, Геркулес, Дамокл, Бахус. Театральные подмостки знали фигуры плачущего Гераклита и смеющегося Демокрита. Им был знаком Зевс, Купидон, Цербер, Кастрон и Поллукс и многие другие боги и герои древнего мира. При этом в польском театральном репертуаре XVII в. античные сюжеты составляли 10% [129, с. 79]. Последнее объясняется большей близостью Польши к европейской культуре с ее пронизанностью возрожденческими идеями.

Эпитетами «Геркулес» обладали не только выдающиеся отечественные государственные деятели. Аналогичные названия носили корабли и пароходы русского дореволюционного флота, выполнявшие гражданские, военные и даже научно-исследовательские функции. Так, первый по времени корабль с названием «Геркулес», из встречающихся в справочниках, имел 52/48 пушек. Он был заложен в октябре 1697 г. на Чертковицкой пристани и спущен на воду в мае 1699 г. В апреле 1702 г. был переведен из

Воронежа в устье Дона. В мае 1710 г. перешел в Азов где был поставлен на ремонт в эллинг. В 1711 г. после сдачи Азова в результате неудачного для Петра I Прутского похода, был там и оставлен. Другой, теперь уже пароходо-фрегат с названием «Геркулес», был спущен на воду 1831 г. Прослужив 23 года в 1854 г. оказался исключен из списков судов флота и продан на слом. Третий пароход с аналогичным названием имел 22/24 пушки. Он был заложен на Охтенской верфи в Санкт-Петербурге, спущен 8 августа 1831 г. В 1843 г. он был тимберован (отремонтирован) в Кронштадте с прибавлением длины и обращением в пароходо-фрегат.

Один из кораблей с названием «Геркулес» ходил по Каспийскому морю. В справочниках по русскому дореволюционному флоту можно обнаружить о нем следующую запись: «16 пушек. Заложен в Казани в 1819 г., спущен 14 мая 1820 г. В 1820 г. перешел из Казани в Астрахань. В 1821–1824 гг. находился в практическом плавании в Каспийском море. В 1825 г. участвовал в экспедиции профессора Э.И. Эйхвальда, изучавшей фауну Каспийского моря, а затем перевозил войска из Астрахани в Баку. Во время войны с Персией 1826–1828 гг. находился в Астрахани, где в 1831 г. и был разобран» [157, с. 101, 154–155, 281, 397; 32, с. 108, 130, 446, 648]. Корабли с именем «Геркулес» служили на благо России, участвуя в политических и военных событиях, о чем свидетельствуют упоминания о них в архивных документах [2, с. 267; 3, с. 435]. В справочных изданиях зафиксирован именно латинизированный вариант имени четырех русских кораблей – «Геркулес», а не «Геракл», которое мы так и не встретили.

### *Геракл в трудах деятелей русской науки и просвещения*

Античные сюжеты, в том числе сюжеты о Геракле, во множестве присутствуют не только в изобразительном искусстве, в переводной и компилиативной литературе, в отечественных «Хронографах» и житиях святых, но в письменном наследии более поздних русских авторов, отлично знавших как византийскую, так и оригинальную греческую литературу. Среди отечественных мыслителей особо выделяются ранние российские историки, которые считают необходимым пользоваться античными источниками при поиске ответов на вопросы, поставленные в связи с происхождением славян и Руси.

Например, русский историк и переводчик А.И. Лызлов (ок. 1655 – ок. 1697 гг.) в «Скифской истории» не мог не использовать в качестве источника широко известную геродотовскую легенду о происхождении скифов от Геракла. Эта легенда встречается в ряде русских хроник, например, в «Густынской летописи» XVII в [104, с. 23]. Самого Геродота в качестве источника легенды А.И. Лызлов не называет, но и не критикует его сведений о том, что «Скифия названа есть от Скифа, сына Геркулесова». Хотя рождение Скифа от полудевы, полузмеи, он не принимает, «ибо о таковых, кроме Мелозины морской, не обретается». По его мнению, правы те историки, которые «мнят повесть то быти лживую или басни в себе содержащую». С другой стороны, А.И. Лызлов высказывает уверенность, что столь дивные существа вполне могут существовать.

Как отмечает А.П. Богданов, сделавший современный комментарий к труду А.И. Лызлова, «мелозина морская» – это героиня кельтского фольклора, позже – латинской поэмы, французских, немецких и польских романов, которая периодически превращалась в полуженщину, полу滋味,

обитавшую в воде. В России была издана «История благоприятна о благородной и прекрасной Мелюзине с польского на словенский (язык) на Москве преведеся преводником Иваном Руданским в лето 7185 (1677)» [5, с. 8, 448]. Отвергая существование древнего чудовища, о котором мало что известно, А.И. Лызлов признает вероятность существования чудовищ более «современных», о которых «написано в книгах». Впрочем, персонажи библейской мифологии (например, тот же Самсон), мало чем отличаются в своей сверхъестественности от Мелюзины. Элементы архаики и веры в потустороннее в большей или меньшей степени присутствуют в сознании всякого человека, вплоть до наших дней.

Историк, географ и активный государственный деятель В.Н. Татищев (1686–1750 гг.) в первом по-настоящему капитальном труде по истории – «История Российской» уже более широко и с большей внимательностью обращается к трудам Геродота, Диодора Сицилийского, Страбона, Плиния Старшего, Клавдия Птолемея и т. д. Труд Татищева представляет собой переходную форму от летописной к критической историографии. В то же время Татищев не полностью исключает существование Геракла как исторической личности. Во-всяком случае, не подвергает критике сообщения античных авторов о нем и его деяниях. «Но между всеми в том положении амазоны есть древнейшее имя славян. О них же Диодор Сикилийский говорит, что жили в Африке и Геркулесом либиским в Азию переведены» [137, с. 89].

Проявляя живой интерес к скифам, В.Н. Татищев черпал знания о них у Геродота. Русский историк тщательно пересказывает геродотовскую историю о Геракле, который, совершив десятый подвиг, гнал похищенных коров Гериона к заказчику-Эврисфею. По пути он оказался в пустынной Скифии. В изложении В.Н. Татищева легенда звучит так:

*Геркулес, пришед в сию пустыню и не могши терпеть великой тамошней стужи, оделся львиною кожею и лег спать. В то время не без определения божеского его лошади, для паства выпряженные из воза, ушли, которых он, проснувшись, пошел искать и, долго искаю, пришел ко урочищу, называемому Гилла (лиман при устии Днепра), где он в пещере нашел чудовище, которое частично жене, частично змие подобно было: голова до чресл девичья, а ниже чресл змия. Геркулес, видя ея, удивился и спрашивал ея о его лошадях, на что она отвесчала, что те лошади у нея, но он их не достанет, ежели с нею не переспит; по которому Геркулес с нею любодеяние учинил и за то не токмо своих коней, но и подарки от нея получил» [136, с. 132].*

Далее следует пересказ легенды о рождении «чудовищем» трех сыновей Геракла – Агафирса, Гелона и Скифа. Доверяя, в целом, сообщениям античных авторов о происхождении амazonок и скитов, В.Н. Татищев имеет представление и относительно внешнего облика Геракла, в частности – о существовании неотъемлемого атрибута героя в виде палицы. При случае, русский историк экстраполирует эти представления. Так, описывая откуда пошла Русь, он пишет:

*Престол перво был в Гордорике, ныне Старая Ладога, потом в Новеграде Великом. Народы в сей части упоминаеми у Нестора и последователей... Герб сего великаго княжения древнейший был муж стоясчий, подобно Геркулесу, дубину пред собою имеюсчий, потом врата с тремя*

*верхами и во вратах оный муж з дубиною, как в Любеке такие печати  
древние хранятся» [136, с. 352].*

Примечательно, что В.Н. Татищев соотносит и сравнивает «мужа с дубиной» на гербе не с каким-то местным русским/славянским героем или преданием об этом герое (он не обнаруживает аналогий), но с греческим Гераклом. Отечественный историк демонстрирует удивительно хорошие познания греческих источников и понимание образов эллинистических героев.

Великий отечественный ученый М.В. Ломоносов (1711–1765 гг.) в оде, сочиненной в 1742 г., пишет: «Всяк мнит, что равен он Алкиду / И что, Немейским львом покрыт...» [81, с. 90–91]. Несмотря на то, что М.В. Ломоносов, как упоминалось выше, на открытии Академии художеств в 1764 г. осудил чрезмерное увлечение античностью, он сам испытывал к ней непреодолимую тягу. Что вылилось, например, в «Разговор с Анаkreонтом» – в русское переложение пяти стихотворений древнегреческого лирического поэта Анаkreонта (570/559 – 485/478 до н.э.). При этом на каждое из этих стихотворений М.В. Ломоносов в 1761 г. привел собственный стихотворный ответ [82, с. 761–767]. В некоторых своих стихах М.В. Ломоносов, будучи еще и поэтом-классицистом, обращается к своей Музе, требуя от нее вдохновения и гарантии победы над славнейшими поэтами древности – Пиндаром, Гомером, Назоном. В других случаях – обращается к Гераклу и Немецкому льву, которые служат по выражению А.В. Западова «мифологическим реквизитом» для прославления силы русского оружия и победы [51; 41–44].

Обширные познания античных богов и героев демонстрирует поэт, драматург и литературный критик А.П. Сумароков (1717–1777 гг.). Будучи первым профессиональным русским литератором, он создавал оды, сатиры, элегии, песни, эпиграммы, эпитафии и т. д., используя в стихотворной технике все известные к тому времени размеры. В притче «Осел во львовой коже» осел надевает шкуру льва и блестает в ней, подобно Гераклу [132, с. 208]. Во второй «Вздорной оде» упоминается Геракл, побеждающий Лернейскую гидру; присутствует там и Цербер, лающий в три гортани [131, с. 289].

Почти все подвиги Геракла, как и многие иные сюжеты греческой мифологии знает и перечисляет русский писатель и философ А.Н. Радищев (1749–1802 гг.) в «Песне исторической» [107, с. 78–79]. Русский поэт, драматург и художник М.Ю. Лермонтова (1814–1841 гг.) часто использовал обобщенный аллегорический образ «Россия – великан» и уподоблял Российское государство спящему русскому богатырю Ерслану Лазаревичу [75, с. 556]. В числе ранних несохранившихся творений М.Ю. Лермонтова имелись произведения «Геркулес» и «Прометей», которые, по словам самого автора, взял для публикации в периодическом литературном сборнике «Каллиопа» М.Г. Павлов, после чего их следы теряются [7, с. 312, 552]. Современные исследователи (например, Е.Ф. Шефер [156, с. 59–60]) выделяют многочисленные античные реминисценции (как явные, так и скрытые) в творчестве М.Ю. Лермонтова. Исключительную проникновенность поэзии, прозы и даже писем русского поэта выделяют читатели, литературоведы, философы.

Так, русский религиозный философ, литературный критик и публицист В.В. Розанов (1856–1919 гг.) подчеркивал первобытную искренность,

«удревняя» М.Ю. Лермонтова до эпохи Геракла: «Из-под уланского мундира всегда у Лермонтова высовыается шкура Немейского льва, одевающая плечи Геркулеса. Древний он поэт, старый он поэт. И сложение стиха у него, и думы его, и весь он – тысячелетнего возраста. Точно он был и плакал при творении мира, когда «и сказал Бог – да будет свет, и стал вечер, и стало утро – день первый». Он все это запомнил, и вот этою давнею любовью, дедовскою, родною, лешею, «ангельскою» ли, «демоническою» ли (как хотите, по выбору) полна его поэзия» [109, с. 88]. Сравнение с Гераклом неслучайно: поэт быстро и заслуженно возвысился могучим исполнителем русской литературы. «Алкидом» называл М.Ю. Лермонтова и жесткий литературный критик В.Г. Белинский (см. ниже).

Ярчайший представитель русского классицизма Г.Р. Державин (1743–1816 гг.) проявлял живейший интерес к античному наследию. Эта тяга послужила толчком к изданию в 1804 г. сборника «Анакреонтические песни». Г.Р. Державин поместил в этот сборник как собственные оригинальные стихотворения, так и переводы (иногда – переложения) творческого наследия Анакреонта, Сапфо и некоторых иных греческих поэтов. Геракл фигурирует во многих стихах Г.Р. Державина (одно из стихотворений даже посвящено ему специально), представляя перед нами как младенец, разрывающий змей, герой множества битв, победитель Лернейской гидры. «Российскими Геркулесами» названы Румянцев и Суворов [41, с. 41, 134, 174, 206]. Творчество Г.Р. Державина как поэта опирается на античных предшественников, которые, безусловно, вдохновляли его и воодушевляли.

На античных предшественников широко опирался и русский поэт, драматург и общественный деятель В.В. Капнист (1758–1823 гг.). Дедом поэта был П.Х. Капниссий, уроженец греческого острова Закинф. Происхождение от греков, а также хорошее образование давали о себе знать в плане крайней увлеченности античной поэзией. Чтение и перевод римского поэта Квинта Горация Флакка позволили В.В. Капнисту использовать героев античных мифов и их образы во многих своих стихах. Так, поэт сравнивает с Гераклом российское государство, его военную мощь, доказанную в победах над врагом:

*Сбылось предсказанное мною;  
Сбылось; и Россий Геркулес  
На гидру наступил пятою,  
Чрез Альпы ногу лишь занес.  
Сразя чудовище Секваны,  
Воспламененны им волканы  
Его он кровью потушил;  
И отсеченными главами  
Меж неприступными скалами  
Широкий путь свой уравнил.  
Стократно Гидры сей паденьем  
Взволнован был ревущий Пад  
И страшным с гор ко дну стремленьем  
Ее скрывающих оград.  
Стократно, лишь земли касалась,  
Она внезапно оживлялась,  
Как лютый в древности Антей.*

*Но чары вновь Алкид разрушит:  
Он Гидру над гнездом задушит  
Десницей сильною своей* [61, с. 139].

Считается, что эта ода была написана в начале мая 1799 г., когда в Россию начали поступать известия о первых победах Суворова в Италии над войсками французской армии. В апреле 1799 года Суворов вступил в г. Милан [61, с. 720]. Речь идет об участии России во второй антифранцузской коалиции (Великобритания, Австрия, Турция, Неаполитанское королевство) для похода в северную Италию, захваченную войсками Французской Директории. Если Геракл – это Россия, то Лернейская гидра – французы. Стоит отметить, что у В.В. Капниста имеет место неточность (если строго следовать античному канону): Геракл задушил не Лернейскую гидру, а Немецкого льва, в то время как гидре он отрубал головы.

В статье «Краткое изыскание о гипербореанах. О коренном российском стихосложении» В.В. Капнист уделяет неожиданно большое внимание одиннадцатому подвигу Геракла, связанному с похищением яблок из сада Гесперид. В этой статье прослеживается В.В. Капнист-исследователь, пользующийся знаниями и умениями научной деятельности, доступными в 1780-х годах. Удивляет обилие примечаний, составленных автором к своей статье. До него таким приемом изложения материала широко пользовался историк В.Н. Татищев (1686–1750 гг.). Впрочем, В.В. Капнист интересует не столько подвиг Геракла, сколько встреча героя с Атлантом (Атласом), поддерживающим небеса. Он утверждает, что многие греческие историки ошибочно размещали Атласа и сады Гесперид на юге, в то время как «подлинное» их месторасположение – на севере, в границах России: «гора Алтай, соседняя Рифейским вершинам, золотые рудники в себе заключающая, может быть, есть оная гора Атлас, название свое через перемещение одной буквы [«л»] переменившая, и южный кряж ее, поныне под названием яблочного известный, может напомянуть нам о яблоках Гесперидских». Соответственно, здесь располагается и «Гипербoreйская Атлантида» [60, с. 171].

В своей достаточно основательной статье В.В. Капнист пытается доказать происхождение славян и выявить древнейшие истоки русского искусства и поэзии. Он исходил из предпосылки, что предками славян был народ, который упоминается в античной мифологии под названием «гиперборейцы». Автор статьи не допускает, что «родство» слов «Атлас» и «Алтай» является следствием ложной этимологии и отверждением омонимии (блиzkих по звучанию, но совершенно разных по своему значению слов). Усилиями современных исследователей творчества В.В. Капниста в его архиве были найдены две незавершенные черновые рукописи. Одна из них посвящена анализу древнегреческих мифов о гиперборейцах, вторая – мифологии Титанов, от которых, по мнению автора, произошли гиперборейцы. Идея объединить эти две статьи со статьей «Краткое изыскание о гипербореанах...» и издать их отдельной книгой не получила развития, поскольку друзья В.В. Капниста не одобрили гипотезу о происхождении славян от гиперборейцев [60, с. 165–185, 563].

Видный русский историк и литератор Н.М. Карамзин (1766–1826 гг.) известен как автор «Истории государства Российского». Долгий труд, связанный с кропотливой работой в архивах, с поиском и разбором летописей

(историк обнаружил, в частности, Ипатьевскую летопись, использовал уничтоженную пожаром 1812 г. Троицкую летопись, ввел в научный оборот массу иных), привел к тому, что работа Н.М. Карамзина была признана лучшей на тот момент. Историк знал труды античных историков, но на мифологические сюжеты мало обращал внимания, как и на историю эллинизма в целом. Н.М. Карамзин был уверен, что «действия, описанные Геродотом, Фукидидом, Ливием, для всякого не Русского вообще занимательнее, представляя более душевной силы и живейшую игру страстей». Однако «некоторые случаи, картины, характеры нашей Истории любопытны не менее древних. Таковы суть подвиги Святослава, гроза Батыева, восстание Россиян при Донском, падение Новагорода, взятие Казани, торжество народных добродетелей во времена Междоцарствия» [63, с. 15].

Зато из труда Н.М. Карамзина (точнее, из обширных примечаний к нему) мы узнаем, что действия Геракла были известны не только русским книжникам, но и ранним историкам Польши. Более того: первые польские государи сами в некоторых случаях, возможно, равнялись на Геракла и могли копировать его поступки. По сообщению Н.М. Карамзина, «Польские Историки (Длугош, Кромер, Сарницкий и другие) говорят, что Болеслав, пред выступлением из Киева, в знак владычества своего над Россиями, и следуя примеру Геркулеса, поставил столпы железные в Днепре, где впадает в него река Сула» [64, с. 198]. Далее по тексту, правда, выясняется: точное местоположение «столпов железных» установить не удается, поскольку разные авторы указывают их различное местоположение (не только в России, но даже, например, в Саксонии на реке Сале). Впрочем, были ли вообще поставлены эти столбы (по другой версии – «златые врата»), или это лишь легенда, понять нельзя. «Равнение на Геракла» царя Болеслава могло стать экстраполяцией античной традиции, допущенной в отношении Болеслава поздними польскими летописцами и историками.

Отличный знаток античности, в том числе большинства эллинских историков и философов В.О. Ключевский (1841–1911 гг.), будучи прекрасным историком, также избегает прямых упоминаний Геракла и его подвигов. Зато русский историк С.М. Соловьев (1820–1879 гг.) в фундаментальной работе «История России с древнейших времен» при источниковедческом анализе истории скифов и славян не оставил без внимания сведения греческих и античных историков. Как и его ранний предшественник – В.Н. Татищев, С.М. Соловьев воспроизводит геродотовскую легенду о происхождении скифов от Геракла. Опуская, правда, предысторию, будто Геракл оказался в Скифии перегоняя коров Гериона. С.М. Соловьев также не склонен воспринимать всерьез предание о происхождении скифов. Он называет эту конструкцию – мифом, а источником происхождения данного мифа – не самих скифов, но pontийских греков (т.е. греков, живущих у Понта – Черного моря).

Используя критический подход, русский историк пытается отыскать и находит рациональное зерно в этом предании: «в этом мифе замечательно также для нас сближение трех народов – агатирсов, гелонов и скифов – как происшедших от одного прародителя». Видеть Геракла прародителем трех указанных народов для С.М. Соловьева – неприемлемо. Что касается обычая скифов и их кочевого образа жизни, то русский историк склонен не только доверять сведениям античных авторов, но и распространять на античных скифов образ жизни современных кочевников: «их

[скифов] обычай – обычай всех кочевых народов, каких еще и теперь много питают степи Средней Азии» [125, с. 78–79].

Из труда С.М. Соловьева «История России с древнейших времен» мы можем получить представление, насколько широкой известностью пользовались подвиги Геракла в эпоху Петра I. Так, президент Юстиц-коллегии Матвеев подал государю в 1721 г. жалобу, в которой указывал на чрезмерную загруженность работой. Он оправдывался перед Петром I следующим образом: «По указу вашего величества положено на коллегии Юстиции прежних семь приказов, т.е. Поместный, судные все, Сыскной, Земский, и прибавлены еще фискальские дела: бремя несносное... знатные особы... увидав, что я им без поманки и без всякой корысти по делам их не угоождаю, всячески с своими приятелями и фамилиями намереваются и угрожают у вашего величества и в Сенате всегдашний вред мне причинять, отчего я, в таком своем крайнем сиротстве будучи постоянно, опасаюсь их, ибо и Геркулес едва ли бы мог против двоих стоять» [127, с. 440].

В данном случае Матвеев имеет в виду второй подвиг Геракла – убийство Лернейской гидры. По наиболее распространенной версии, Геракл, рубя гидре головы, всякий раз лишь умножал их на две. Осознавая логичную невозможность победить в одиночку Лернейскую гидру, античные сочинители добавили в легенду Иолая, который прижигал Гидре рубленные шеи. Вдобавок ко всему, во время борьбы с Лернейской гидрой, из болота вылез рак Каркин и схватил Геракла за ногу (версия мифа Псевдо-Аполлодора [105, с. 33–34]). Уже древнегреческий философ Платон (428/427 – 348/347 гг. до н.э.) в своем этическом диалоге «Критон» отмечал, что «против двоих даже Гераклу не выстоить» [99, с. 373].

Эту фразу современные исследователи творчества Платона связывают именно с сюжетом борьбы Геракла с гидрой, а также с вмешавшимся в эту борьбу раком (на стороне гидры) [99, с. 440]. По-видимому, вмешательство Иолая в борьбу с Лернейской гидрой (на стороне Геракла) и способствовало возникновению пословицы «против двоих даже Гераклу не выстоить», которая была знаменита не только в античную эпоху, но и в средние века. Ее упоминает, например, византийская принцесса, одна из первых женщин-историков Анна Комнина (1083–1153/1155 гг. н.э.) в труде «Алексиада» при указании на невозможность воевать одновременно против двух армий (Анна Комнина. «Алексиада». Книга III, 11 [6, с. 195], книга XIII, 7 [6, с. 536]). Пережив веков, это изречение прижилось и цитировалось в России в эпоху Петра Великого.

К слову, популярность этой фразы не ограничивалась Россией. В XVII в. в литературе Швеции становится весьма распространенным сравнение с Гераклом местных королей. Да и сам Геракл, в канве общеевропейских традиций Возрождения, приобретает в Швеции огромную популярность. По времени это совпадает с правлением в России Петра I, сравнение которого с Гераклом – частый прием посмертного восхваления государя (см. выше). В шведских панегириках король Карл XII (1682–1718 гг.) не только достигал славы Геркулеса, но и превосходил его. К примеру, в «Печальной эпической песне» Улофа Рудбека-младшего, опубликованной в Уппсале в 1719 г. на смерть шведского короля, сказано: «когда взрослый Геркулес не мог противостоять двоим, молодой и невзрослый Карл легко побеждал троих» [86, с. 139–140].

Шведские панегирические тексты сопровождались визуализацией Геркулеса, в том числе совершающего некоторые подвиги. Имелись и прямые отождествления. К примеру, на выполненной карандашом иллюстрации к рукописному латинскому стихотворению Геркулес ведет трехголового Цербера. В книге Нордберга «История Карла XII» имелось изображение Геркулеса, поражающего трехголового Цербера и, на фоне Нарвы, – многоголовую гидру. В поэме «Шведский Геркулес» шведского отца поэзии Георга Шернельма Геракл символизирует саму Швецию. На картинке, украшающей изданный в 1686 г. панегирик Карлу XI, Геркулес представлен лежащим под коронами и одетым в рыцарские доспехи. Под рисунком имелась надпись на латинском языке: «*Sueco Gothorum Hercules ante Cunas*» («Шведский Готский Геркулес в колыбели») [86, с. 139–140].

Русский публицист и литературный критик В.Г. Белинский (1811–1848 гг.) довольно широко использует мотивы греческой мифологии при рецензировании современных ему литературных творений. Указанный автор прославился именно как критик, видя в этом свое призвание. Фраза «геркулесовы столпы», обозначавшая в античное время крайние высоты Европы и Африки, обрамляющие вход в Гибралтарский пролив, достаточно часто встречается в его произведениях. «Геркулесовыми столпами/столбами» В.Г. Белинский называет культурно-историческую роль Древнего Рима в мировой истории, высокую ступень развития человеческого ума и государственности того времени. Хотя эта ступень, по его версии, была ошибочно принята римлянами за вершину, но таковой «на самом деле» – не являлась [11, с. 35].

Полюбившейся фразой В.Г. Белинский еще не раз назовет культурные свершения человечества в той или иной стране [11, с. 68], философские концепции [19, с. 178] или «авторскую бездарность» («бездарности так же нет границ, как и гению») [14, с. 197]. Всякий раз автор будет подчеркивать: люди заблуждаются относительно истинной значимости своих достижений, как материальных, так и интеллектуальных. «Геркулесовы столбы» в понимании В.Г. Белинского – это всегда горы, застилающие взгляд, разум и интеллектуальное развитие творческого человека. Это синоним преграды или непреодолимого препятствия, выполняющего отрицательные функции. Пожалуй, лишь один раз В.Г. Белинский использует это словосочетание в положительном смысле. По его мнению, лишь комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума» до сих пор высится в русской литературе «геркулесовскими столбами, за которые никому еще не удалось заглянуть» [21, с. 442]. Поддерживая столь высокую характеристику творения А.С. Грибоедова со стороны В.Г. Белинского, современные исследователи подчеркивают: «Горе от ума» оказало мощное влияние на формирование принципов реализма в русской литературе и театре, на содержание общественно-политических концепций русского освободительного движения, а также на нравственное воспитание целого ряда поколений [58, с. 324].

Известны В.Г. Белинскому и подвиги Геракла. Он достаточно часто упоминает их совокупность как вершину человеческих достижений, концентрацию человеческих усилий в рамках страны или эпохи [11, с. 47]. Когда В.Г. Белинскому поручили написать короткий обзор развития русской литературы за первое полугодие 1835 г., он отметил, что этот период слишком мал для того, чтобы в литературе произошли какие-то

изменения и ему, как критику, предстоит совершить истинно геркулесовый подвиг дабы выполнить поставленную перед ним задачу [13, с. 7]. «Геркулесовый подвиг» для В.Г. Белинского – прочесть «скучный, бесполковый и безграмотный» роман [16, с. 52–53]. Неоправданный гиперкритический настрой В.Г. Белинского по отношению к современной ему русской литературе проявляется в выражениях вроде «геркулесовские столбы бездарности» при характеристике некоторых рецензируемых произведений [15, с. 336].

Случается, что В.Г. Белинский сравнивает то или иное свершение конкретного человека (литературного героя) с подвигами Геракла, причем, сразу со всеми подвигами. Такой подход автора реализован в ироничной манере. По В.Г. Белинскому, поступки человека бывают довольно ничтожны, как ничтожен сам человек, прилагающий геркулесовы усилия в собственной глупости, самодовольстве и желании выслужиться [10, с. 131].

При случае В.Г. Белинский упоминает и конкретные подвиги Геракла. Так, высоко оценивая литературные труды М.Ю. Лермонтова, В.Г. Белинской отмечает: «В сознании великой, невознаградимой утраты, в полноте едкого, грустного чувства, отравляющего сердце, мы готовы великолушно увеличить торжество осторожного в своих приговорах сомнения и охотно сознаться, что, говоря так много о Лермонтове, мы видели более будущего, нежели настоящего Лермонтова, – видели Алкида, в колыбели удушающего змей зависти, но еще не Алкида, сражающего ужасною палицею Лернейскую гидру...» [9, с. 451]. «Алкид в колыбели» для В.Г. Белинского – это начинающий литератор вообще, в ранних произведениях которого (иногда – ошибочно) ощущается мощь его будущего гения [17, с. 210]. Да и русская литература в целом «всё еще младенец, положим, младенец – Алкид, но всё же младенец» [12, с. 436]. «Младенец Алкид, душивший змей в колыбели» по В.Г. Белинскому – это и российское государство до эпохи Петра Великого. Описывать историю государства до Петра – все равно, что писать об «истории младенца Алкида» [18, с. 541].

В 1841 г. В.Г. Белинскому предстояло рецензировать ряд собраний древнерусских сказок и былин. Он тщательно изучил содержание четырех изданных книг на эту тему и охарактеризовал героев этих книг. По мнению В.Г. Белинского, «Илья Муромец отличается от всех других богатырей. Он – стар человек, на пирах не похваляется, он тридцать лет сидел сиднем, и вся остальная часть жизни его посвящена была на очищение проезжих дорог от разбойников и разных чудовищ. Это русский Геркулес» [20, с. 380]. Сюжетное сходство трудов Илья Муромца с подвигами Геракла не осталось незамеченным для литературного критика. Будучи хорошим знатоком как современной ему отечественной и зарубежной (в том числе переводной) литературы, так и античных источников, В.Г. Белинский использует достаточно редкий для того времени метод сравнения образа героев славянской и греческой мифологий. Сейчас бы мы назвали это «сравнительной (компаративной) мифологией». Принципы этого метода только формировались в эпоху В.Г. Белинского. В стройную систему их оформил видный немецкий филолог и религиовед Ф.М. Мюллер (1823–1900 гг.). В то же время принципы сравнительной мифологии независимо от немца прослеживаются и у отечественных ученых и просветителей того времени.

Словосочетание «геркулесовы столбы» приглянулось и современному В.Г. Белинскому – Н.А. Добролюбову (1836–1861 гг.). Использует он это понятие, как и его коллега по критическому ремеслу, чаще всего в ироничной манере: «геркулесовы столбы русской гласности есть красноречивейший, несокрушимый памятник мелочности прошлогодней литературы» [45, с. 107]. Упоминает он и «геркулесовые столбы человеческой экспрессии» [48, с. 131], «геркулесовы столбы конца истории» [42, с. 191], «геркулесовые столбы гуманности» [46, с. 455], «геркулесовы столбы гласности» [47, с. 413] и т. д. Подлинное восхищение образом Геракла Н.А. Добролюбов высказывает в рецензии на «Детские годы Багрова-внука» С. Аксакова, отрицательно характеризуя праздность героев названного произведения: «...только Геркулес способен был к такому самоотвержению, когда его встретили с своими предложениями Нега и Труд. Зато Геркулес и относится к области мифологии. Люди исторических времен поступают уже не так» [44, с. 325]. Признавая мифологичность Геракла, Н.А. Добролюбов, однако, считает греческого героя образцом морали и самопожертвования в стиле, удивительно характерном для греко-римского писателя Флавия Филюстрата Старшего (170–247 гг.) [145, с. 123].

Когда в 1858 г. выходит в свет «Свод исторических и народных преданий» за авторством А. Вельтмана, Н.А. Добролюбов в своей рецензии отмечает: «Мало того, древний Иракл, иначе Ареий, – есть не иное, как древнерусский Яро или Юрий. А ведь известно, что Геркулес был сын самого Зевса и жил лет за 1300 до р. Хр. Но даже и этого недостаточно: г. Вельтман намекает на еще более отдаленную древность, говоря, что славяне жили в Дании прежде датчан, которые, по иным сказаниям, пришли сюда из Азии во времена Серуха, прадеда Авраамова, т.е. лет за 2500 до р. Хр. Словом, если еще подлежит сомнению, был ли славянином Ной, то один из сыновей его наверное был уже славянин» [43, с. 336]. Столь глубокое удревление истории славян, намеки на связь русского народа с Гераклом, Н.А. Добролюбов, даже не будучи профессиональным историком, подвергает насмешке. Он открыто высказывает необходимость поиска дополнительных доказательств подобной теории.

Образ Геракла как человека, обладающего огромной физической силой, плотно въелся в ум русского писателя, философа и энциклопедиста Н.Г. Чернышевского (1828–1889 гг.). В целом ряде своих произведений как художественного, так и научно-критического характера, он сравнивает людей с великим героем Древней Греции. Например, в романе «Что делать?» описывается «Никитушка Ломов, бурлак, ходивший по Волге лет 20–15 тому назад». Он «был гигант геркулесовской силы; 15 вершков ростом, он был так широк в груди и в плечах, что весил 15 пудов, хотя был человек только плотный, а не толстый» [149, с. 199]. Знание греческой мифологии, в том числе античного понимания личности Геракла, Н.Г. Чернышевский демонстрирует в литературно-критической статье «Очерки гоголевского периода русской литературы»: «Геркулес мог поражать пигмеев, хотя и в этом ему не было особенной славы; но миф не говорит, чтобы он терял время в потехах над ними» [148, с. 52]. По мнению Н.Г. Чернышевского, Геракл – весьма морален, не глумится над слабым и не довольствуется легкой победой.

Геракл прославился двенадцатью основными подвигами. Это число было сформулировано еще в самый ранний период систематизации мифов

о герое древнегреческим эпическим поэтом Писандром из г. Камирея на о. Родос (жил ок. 640 г. до н.э.) в труде «Гераклея» («Ηράκλεια»). В данной работе, которая не дошла до наших дней, Писандр впервые изложил подвиги Геракла числом двенадцать. В некоторых случаях, когда стоило совершить какое-то великое деяние, люди античной эпохи говорили о «тринадцатом подвиге Геракла». Часто – с насмешкой. Например, в одном из античных предисловий к трагедии афинского драматурга Софокла (497/6–406/5 гг. до н.э.) «Трахинянки», перечислены не двенадцать подвигов Геракла, как обычно, но тринадцать. Автор предисловия называет «тринадцатым подвигом» любовную связь Геракла с пятьюдесятью дочерьми Фестия: «Фестия взял дочерей он, тринадцатый подвиг свершивши» [128, с. 462].

Словосочетание «Тринадцатый подвиг Геракла» нашло отражение и у отечественных авторов. А значит, они прекрасно понимали, что из себя представляют двенадцать канонических и как будет выглядеть тринадцатый на их фоне. Так, русский публицист, демократ и литературный критик Н.В. Шелгунов (1824–1891 гг.) констатировал неуклонное поступательное развитие России во второй половине XIX в., отмечая «умственный прогресс» людей из поколения в поколение. «Тринадцатый подвиг Геракла» по Н.В. Шелгунову – это безуспешная попытка «антипрогрессивного» Тургенева, Гончарова и Писемского повернуть историю и образ мысли людей в обратном направлении [151, с. 148]. Пользуется Н.В. Шелгунов и весьма распространенным в XVIII–XIX вв. термином «геркулесовы столбы» применительно к уровню «противоречий самому себе и здравому смыслу», допускаемому некоторыми писателями [152, с. 343].

Россия XIX в. оказалась удивительно богата на мыслителей, чьи интересы выходили далеко за рамки одного предмета. Если В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.В. Шелгунов применяли свои познания и аналитические умения на поприще по большей части литературной критики, то К.Н. Леонтьев (1831–1891 гг.) оказался исключительно разносторонним человеком. Он вошел в историю как врач (имел медицинское образование), дипломат (служил в МИДе и был на консультской работе), писатель (опубликовал целый ряд романов), публицист (четыре года жил в Константинополе и на острове Халки, занимаясь написанием работ на актуальные для XIX в. темы), цензор (шесть лет служил цензором в Московском Цензурном комитете при Министерстве народного просвещения) и т. д. Помимо этого, К.Н. Леонтьев писал работы религиозно-консервативного направления, а в конце жизни принял монашеский постриг под именем Климент.

Серьезное увлечение К.Н. Леонтьева античностью и ее связывание с христианской традицией (осмысление античности с позиций христианского мировоззрения) прослеживается в романе «Одиссей Полихрониадес». Произведение является составной частью цикла «Из жизни христиан в Турции» (1868–1882 гг.). Античность, связываемая с эллинизмом, представлена в романе как идеальное культурное начало. От лица ряда героев романа («купцов, докторов и ученых наставников») автор упоминает второй подвиг Геракла – убийство Лернейской гидры. Головами «ужасной гидры, с которой даже Гераклу всесильного греческого ума не под стать бороться», названы негреческие языки, письменности и культуры по сравнению с греческим «божественным языком» и «эллинским просвещением» [73, с. 246].

Геркулес как образец мощи и большой физической силы упоминается у К.Н. Леонтьева в его воспоминаниях о Фракии, связанных с его консультской работой [72, с. 151]. В письменных работах разных лет упоминает К.Н. Леонтьев и «традиционный термин» многих русских мыслителей XVII–XIX в. – «геркулесовы столбы». Женщина у названного автора вполне может дойти до «Геркулесовых столпов безумия, несправедливости и нравственного расстройства» [74, с. 653]. Столы же больших и нерушимых высот может достичь человеческий эгоизм, человеческое величие и влияние. Под геркулесовыми столпами К.Н. Леонтьев понимает в одних случаях высоты, в других – преграды. Это двойственное понимание термина также весьма характерно для отечественной литературы XVII–XIX вв.

Не только русские ученые, философы и литературные критики использовали мотивы греческой мифологии и подвигов Геракла в целях экстраполяции на современную им действительность. Отличились здесь и деятели развитого православия. Напомним, еще митрополит Сибирский и Тобольский Игнатий Римский-Корсаков (ок. 1639–1701 гг.) реконструировал свою генеалогию, создав «Генеалогия явленной от Сотворения мира фамилии, несравненного древностию времени роду... Корсаков-Римских» (далее – «Генеалогия...»). В ней он «доказал» родство с Гераклом и едва ли с первым человеком Адамом. Более поздние деятели православной церкви не дошли до этого, но все еще детально помнили героя и его свершения.

Протоиерей Русской православной церкви, настоятель храма Святителя Николая Чудотворца в Плотниках, русский религиозный писатель, публицист и философ И.И. Фудель (1864–1918 гг.) также, при случае, пользовался античной риторикой. Он не пытался строить глубоких генеалогий (И. Римский-Корсаков здесь – личность весьма выдающаяся), зато охотно заимствовал античные понятия и символы. В частности, он достаточно низко оценивал труды русского религиозного мыслителя В.С. Соловьева (1853–1900 гг.), хотя и признавал его влияние на повышение общерусского самосознания. Он упрекал В.С. Соловьева в неверии, гордости и самомнении, в «равнодушии к Божественной Истине, к религии и Церкви», в «кощунстве, насмешке над Вселенскими Соборами и Святыми Отцами», в «глумлении над личной святостью» и использовании при этом «антихристианских языческих средств».

В письме к К.Н. Леонтьеву И.И. Фудель отмечает: «Он [В.С. Соловьев] указал нам нашу культурную немощь в сравнении с Западом и этим перенес центр тяжести на почву религиозную; он расширил наш горизонт и наш кругозор, указывая нам такие исторические задачи, которых еще никто не указывал; он напомнил нам о вселенском характере христианства. Он возбудил в обществе нашем интерес к религиозным вопросам; он разбудил нашу спящую богословскую мысль... Трудно перечислить все эти заслуги, жаль только одно, что все эти заслуги – отрицательного характера. Труд В. Соловьева – преимущественно труд Геркулеса, очистившего Авгиеевы конюшни. И за это большое спасибо» [98, с. 300]. В данном случае «Авгиеевы конюшни» названы труды иных мыслителей, а В.С. Соловьев сравнивается с Гераклом в части переосмыслиния накопленного богословского знания и поиска «правильного пути» в вопросах веры. По мнению И.И. Фуделя, путь, которым идет В.С. Соловьев – также в корне ошибочен.

В античной литературе «Авгиеевыми конюшнями» было принято называть скопление чего-то неприятного, уподобляемого навозу. Греческий писатель-сатирик Лукиан из Самосаты (ок. 120 – ок. 180 гг. н.э.) сравнивает с Авгиеевыми конюшнями дела и поступки некоторых людей («Александр, или Лжепророк». 1 [84, с. 117–118; 83, с. 317]). В сочинении «Беглые рабы» Лукиан высказывает особую неприязнь к философам-киникам и их учению, борьбу с которыми он считает намного менее почетным ремеслом, нежели чистка Авгиеевых конюшен («Беглые рабы». 16–18 [83, с. 263–264]). Традиция уподобления Авгиеевым конюшням мыслей и трудов философов перекочевала в средневековую литературу, а затем и в литературу эпохи Возрождения. Так, христианский богослов и инициатор Реформации Мартин Лютер (1483–1546 гг.) крайне негативно относился к своему оппоненту Иоганну Фаберу из Констанца (1478–1540 гг.). Тот был ярым противником Лютера и в 1524 г. написал трактат «Молот, сокрушающий Лютерову ересь». По словам Лютера, высказанным им в произведении «О рабстве воли» (1525 г.), «бестолковый Фабер из города Констанц, подарил недавно миру свою жемчужину, нет, Авгиееву конюшню, от которой благочестивых людей тошнит и рвет» [160, с. 347].

«Традиция» интеллектуалов называть «Авгиеевыми конюшнями» труды друг друга и даже всю историю философии [1, с. 66], прижилась, как мы видели в случае с И.И. Фуделем и в России. Этим сравнением не преминул воспользоваться и видный религиозный философ, литературный критик и публицист В.В. Розанов (1856–1919 гг.). В статье «Пестрые темы», написанной в 1908 г. и посвященной социально-политической обстановке в России, автор назвал «Авгиеевыми конюшнями» российский «старый порядок» [112, с. 141]. В.В. Розанов возлагал большие надежды в борьбе с этим порядком на Государственную думу Российской империи III созыва, начавшей свою деятельность в ноябре 1907 г. «Авгиеевыми конюшнями» В.В. Розанов беззастенчиво называл и околоцерковную жизнь: «Общество знало, хотя смутно и издалека, что творится нечто не только не «божественное», но даже и не человеческое, в «духовной цензуре», в «духовных учебных заведениях», и «духовном проповедничестве» и проч., и проч. Все это было до того загажено, что, напр., когда светским людям приходилось обращаться в духовный суд по делам семейным... до того все в них было лихоимно, бесчеловечного, бесстыдно, по речам и по вопросам, «на законном основании» предлагаемым, клятво-преступно и лживо» [111, с. 759]. Стоит отметить, что столь резкая критика В.В. Розанова адресована не вере и не богу, но русской церкви и связанным с нею учреждениям (1906 г.).

Будучи философом, публицистом и критиком В.В. Розанов был исключительно начитанным мыслителем, использовавшим бесконечные аллегории, сравнения и экстраполяции, в том числе античных мотивов, по всякому поводу. В его необыянном письменном наследии можно обнаружить бесчисленные упоминания о Геракле. Все они так или иначе связаны с аллегорией физической силы, крупных и значительных (на грани возможного) человеческих достижений. Вполне обычным для В.В. Розанова становится выражение вроде «легкие революции выросли в Геркулеса» [110, с. 257] (о революционном движении в России), «Мальчик вырастает в мужа, из «Амура» вылупился «Адонис», и это совершилось так удачно и быстро, что друзьям автора можно помечтать даже о будущем

Геркулес из него» [108, с. 278] (о писателе Д. Мережковском), «Нежное, прекрасное лицо, прекраснейшее на земле... Ничего мужского, мужественного; ничего Геркулесовского» [113, с. 348] (об изображениях Иисуса Христа) – т.е. использование в творчестве всего спектра элементов образа, сопутствующих античному Гераклу.

Русский писатель, близкий к народничеству Г.И. Успенский (1843–1902 гг.) говорит о «геркулесовых столбах безобразия» в неподобающем человеческом поведении [141, с. 371]. В его рассказах «Геркулесами» названы высокие и физически крепкие люди. Похожее сравнение присутствует и у русского писателя и переводчика А.И. Куприна. К примеру, в рассказе «Мясо» в физической силе состязались «князь Белый, известный местный силач податной инспектор Шахтин и профессиональный геркулес из цирка – Франц Ризенкампф. Ризенкампф внушил кружку серьезное опасение своими чугунными мышцами, вокруг которых чуть не лопалась обтягивавшая их кожа» [69, с. 268]. Цирк в творчестве А.И. Куприна – частая и заметная тема. Искренне восхищаясь сильными и здоровыми людьми, писатель в своих рассказах еще не раз будет именовать «Геркулесами» силачей, выступающих на публику.

Отечественный революционер и теоретик марксизма В.И. Ульянов (Ленин) (1870–1924 гг.) уверенно оперирует термином «геркулесовы усиления» [71, с. 444] применительно к большой и напряженной политической работе, а также многократно пользуется термином «геркулесовы столпы/столбы» [70, с. 176], обозначая разного рода убеждения и идеологии, довлеющие над человеческими массами. Как видим, это словосочетание несет устойчивую смысловую нагрузку и сохраняет значимость вплоть до XX в.

В XIX в. в России формируется устойчивая исследовательская традиция, направленная на изучение русского фольклора – устного словесного и музыкального народного творчества. Так, музикoved, композитор и исследователь славянского фольклора А.С. Фамицын (1841–1896 гг.) считал Геракла «греческим образом народного героя, прославившегося на весь мир». В процессе сопоставления культа Геракла-Геркулеса в Греции и Риме, он отметил «позорительное сходство» этого культа с ритуалом почитания и образом Святовита Арконского – языческого божества древних западных славян с острова Рюген. Далее А.С. Фамицын назвал Святовита «Геркулесом Арконским», отметив: «как в Святовите Арконском, так и в прочих поименованных солнечных божествах балтийских славян: Радегасте, Руиевите, Яровите, мы узнаем обожествленных народных солнцеподобных витязей или героев, подобных Гераклу и Геркулесу» [142, с. 88–90, 191, 194–197, 203, 271, 326–328].

Признав Геракла «сонцеподобным богом», назначив его «подателем плодородия», А.С. Фамицын, однако, оставил за бортом своего исследования мифологические деяния Святовита, Радегаста, Руиевита, Яровита в сравнении с деяниями Геракла/Геркулеса. Прямое отождествление Добрыни с Гераклом (а также с Аполлоном) принадлежит также историку русской литературы О.Ф. Миллеру (1833–1889 гг.). Мотив отождествления – змееборство [96, с. 818]. Он же указал на сходство мотива истребления Гераклом Стимфалийских птиц «на болоте» с мотивом победы Ильи Муромца над Соловьем-разбойником, отметив: «ки нашего Соловья окружают грязи, топь» [93, с. 266]. Выдающийся русский фольклорист, историк и литературовед А.Н. Афанасьев (1826–1871 гг.) отмечал, что Геракл – это

«бог-громовержец», сказания о котором, равно как и сказания о других греческих божествах, восходят к «древнему арийскому мифу» [7, с. 781].

Видный русский лингвист, фольклорист, историк литературы и искусства Ф.И. Буслаев, изучая русский фольклор, подчеркивал: «Многие мифы основаны на мысли о конечном истреблении зла. Так, наши богатыри подобно греческому Геркулесу истребляют чудовищных врагов и очищают Русскую землю от всякого сверхъестественного зла. Добрыня убивает огненного змея, Илья Муромец очищает дорогу от Соловья-Разбойника» [28, с. 274]. Привлекает внимание конструкция рассуждений Ф.И. Буслаева: первичным для русского фольклориста является образ Геркулеса, с которым «вторичные» Добрыня Никитич и Илья Муромец сравниваются и которому они уподобляются. Складывается впечатление, что Ф.И. Буслаев узнал о Геракле намного раньше нежели о русских народных героях, исследование образов которых он посвятил свою обширную работу. Фундаментальное, что роднит всех троих по Ф.И. Буслаеву – мотив борьбы со злом. Геракл по мнению названного автора – солнечный бог.

Целый ряд выдающихся для своего времени мыслителей обращаются к традиционным русским былинам, преданиям, эпосу, сказкам, песням, частушкам, анекдотам, ритуалам, театру и даже танцу. Эти исследования часто были основаны на методе «всеобщего обобщения», приверженцы которого не допускали возможности независимого и самостоятельного возникновения и развития образов однотипных героев (например – великих богатырей) в разных этнических и культурных средах. Поскольку труды многих русских интеллектуалов носили исследовательский характер, поиски параллелей и заимствований былинных и сказочных образов в мифологической традиции более ранних народов становились методологически неизбежными. К сожалению, отсылка к внешнему сходству (большая физическая сила, владение оружием, героизм поступков в борьбе со злом и т. д.) не сопровождалась детальным разбором и сопоставлением мифов и легенд, сопутствовавших героям. В то время как обстоятельства рождения, мотивы поступков, жизненный путь, обстоятельства смерти и даже «жизнь после смерти», например, Ильи Муромца, Добрыни Никитича или Святовита Арконского в сравнении с Гераклом были чрезвычайно различны.

### Выходы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Перечислять упоминания Геракла русскими писателями и учеными эпохи Возрождения, Просвещения и Нового времени можно бесконечно. Почти каждый из них интересовался греческими мифами, обращаясь к первоисточникам или к упоминаниям греческих мотивов в трудах современников. Это выливалось в многочисленные рецепции, сравнения и экспроприацию эллинистической традиции на современность в полном соответствии с духом эпохи. Знать греко-римскую мифологию, историю и работы авторов античного периода в России вплоть до Октябрьской революции считалось не только хорошим тоном. Античность, целенаправленно реставрируемая в эпоху Возрождения, вызывала подлинный интерес и очаровывала многих, кто с ней соприкоснулся.

2. Истоки русского искусства возводят, обычно, к художественной культуре славянских племен и к искусству античного и скифского

Причерноморья. Однако в эпоху Древней Руси (с IX в.) причерноморская античность оказалась почти полностью забыта. Эллинистическое наследие с конца X в. заново просачивается в Русь, теперь уже не ограничиваясь причерноморским регионом. Оно осуществляется через Византию и византийских христианских авторов, а не напрямую из греческих источников. Причина тому – проникновение в Русь христианской веры напрямую из Византии, после так называемого «похода русов против Византии», когда было совершено нападение на окрестности византийской столицы Константинополя в июне 860 г. Это вылилось, впоследствии, в принятие Киевской Русью христианства «византийского обряда». Получилось, что не Русь захватила Византию, а Византия завоевала Русь своей христианской религией и сопровождавшей ее религиозной культурой.

3. Проникновение античности на Русь через Византию полностью верно и для образа Геракла, который в большинстве ранних источников именуется латинизированным (романизированным) именем «Геркулес», под которым он был известен в Византии. Геракл как продукт греческой мифологии был заимствован римлянами, получив фонетически близкое имя «Геркулес». Именно византийцы – прямые наследники римлян, донесли до Руси образ героя с его латинизированным именем. В дальнейшем, когда в России появляются самостоятельные переводы греческих первоисточников, имя «Геракл» становится значительно более распространенным в письменной культуре.

4. Князь Олег, Иван Грозный, Петр I, Екатерина II и др. запомнились как деятели, изменившие образ Российского государства. Геракл, будучи полностью вымышленным персонажем, мифология которого была сложена из сотен или даже тысяч античных героев-прототипов, оказал на русскую культуру столь же огромное влияние, сформировав представление об эталоне физической силы. А.Л. Никифоров на страницах журнала «Философия науки» отмечал: «значимость референта того или иного имени или существительного для культуры и для личного мира отдельного человека никак не зависит от физического существования или несуществования этого референта» [95, с. 165]. Данный тезис полностью находит свое подтверждение и в образе Геракла, значимость которого в сознании просвещенного русского человека как эталона физической мощи вплоть до сегодняшнего дня остается огромной.

5. Русская интеллигентская элита (имеются в виду представители, цитировавшиеся в настоящей работе) не придавала особого значения какому-то одному подвигу Геракла. Упоминание этих подвигов в русских письменных источниках XI–XIX вв. – совершенно произвольно. В подходящих случаях для примера (сравнения, экстраполяции и т. д.) брался подвиг, который в наибольшей степени отвечал ситуации. Например, президент Юстиц-коллегии Матвеев в 1721 г. жаловался, будто он выполняет столь непосильную работу, что она была неподвластна даже Гераклу, который «едва ли бы мог против двоих стоять». Здесь отсылка ко второму подвигу – убийству Лернейской гидры. Протоиерей РПЦ И.И. Фудель называет философские идеи многих современников – Августовыми конюшнями, очистить которые под силу лишь Гераклу. Обращает на себя внимание и популярное сравнение Петра I с Гераклом (А.П. Сумароков, В.В. Капнист, М.М. Щербатов, С.М. Соловьев, В.Г. Белинский и др.).

6. Статистически частым в русских письменных источниках является упоминание столбов/столпов Геракла (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, К.Н. Леонтьев, В.И. Ульянов (Ленин) и др.). Этот устойчивый термин используется в двух зависимых друг от друга значениях. Во-первых, как высшая степень человеческих достижений, причем довольно часто – отрицательных. Во-вторых – как труднопреодолимая преграда к постижению новых высот («достиг – и на том остановился»). Связь с Гераклом в данном случае не прямая. В античное время «геркулесовы столпы» – это крайние высоты Европы (Гибралтарская скала) и Африки (гора Джебель-Муса в Марокко либо гора Абила у местности Сеута), обрамляющие вход в Гибралтарский пролив. Сооружение столпов – не является подвигом (греч. «ἀθλα» – «битвы», «победы») Геракла, но с античных времен считалось его побочным деянием (греч. «παρεργα» – «второстепенные», «дополнительные»). С другой стороны, «привязка» Геракла к этим столпам способствовала тому, что имя античного героя в России было еще больше «на слуху», что усиливало его популярность.

7. В христианской литературе, в том числе в переводных византийских и местных летописях и «Хронографах», господствовало резкое неприятие «эллинских ересей». Однако образ Геракла оказался выдернут из культурного контекста античности. Это оказалось ему на руку. Геракл неожиданно облагораживается самими деятелями христианства. Виной тому – положительная, в целом, характеристика и почти безупречный «послужной список» Геракла, которые перешли из античной в средневековую литературу, а затем – в литературу эпохи Возрождения и далее. За редким исключением остается неожиданно забытым факт возведения Геракла в боги и широкое поклонение ему со стороны греков и римлян. В русской литературе он уже не эллинистический бог, но «просто великий герой», борец за справедливость и истребитель зла. Героический компонент его образа полностью вытесняет божественный. В некоторых случаях Геракл отождествляется с Самсоном или даже с самим Христом (функционально, как спаситель – др.-греч. «σωτήρ» и борец со злом), в результате чего проникает в христианскую мифологию, проявляясь даже в архитектурном декоре церквей.

8. В трудах отечественных писателей, философов, ученых, энциклопедистов, историков и деятелей искусства во всех исследованных случаях образ героя оставался классическим-эллинским. Искажение образа Геракла, например, его переосмысление, припоминаемый Гераклу факт «в нечестии глубине погружавшегося» (существо в Аид) или «тварь паче Творца почиташе», имеется лишь в редчайших случаях. В некоторых случаях Геракл на Руси (например, в «Лицевом летописном своде») интерпретировался как «добрый царь» эпохи Древнего Мира, поставленный в один ряд с иными правителями. Это не только помогало вписать его образ в понятные для русского человека рамки, но заодно – угодить отечественным государственным деятелям. Складывается впечатление, что образ Геракла, как и образы многих других персонажей греческой мифологии, являлись «священно-неприкословенными», служа образцом, неизменяемым эталоном для сравнения. Пользоваться этими образами, невзирая на их «языческий» характер, с успехом могли даже деятели православной церкви. Античность воспринималась как данность, разы часто заимствовались без искажений и критики, оставались самоценными, навечно вошедшиими в мировую культуру.

### *Список литературы*

1. Абрамов М.А. Неопределенность свободы // Вопросы философии. – М.: Наука, 1996. – Вып. 10. – С. 58–70.
2. Акт №440. Отношение кн. Долгорукова к ген. Муравьеву от 3-го декабря 1855 года №8496 (С.-Петербург). Предположение о перевозке двадцати одной дружины ополчения из Самары на Кавказ, составленное Астраханским военным губернатором // Акты собранные Кавказской архиграфической комиссией. Том XI. Кавказ и Закавказье за время управления Н.Н. Муравьева (1854–1856 гг.). / Под ред. Д. Кобякова. – Тифлис: Типография канцелярии Главноначальствующего гражданской частью на Кавказе, 1888. – С. 434–435.
3. Акт №400. Письмо ген.-л. Вельяминова к с.с. Ваценко от 5-го июня 1822 года №2020 // Акты собранные Кавказской архиграфической комиссией / Под ред. А. Берже. – Тифлис: Типография Главного управления наместника кавказского, 1875. – Т. VI. Ч. 2. Кавказ и Закавказье за время управления А.П. Ермолова (1816–1827 гг.). – С. 267.
4. Альтшуллер М.Г. Забытый сборник о войне 1812 года (последняя книга Н.П. Николева) // Реалии и легенды Отечественной войны 1812 года. Сборник научных статей / Отв. ред. С.В. Денисенко. – СПб.: Тверь: Изд-во Марины Батасовой, 2012. – С. 46–59.
5. Андрей Лызлов. Скифская история / Подгот. текста, коммент. и аннотированный список имен А.П. Богданов; отв. ред. Е.В. Чистякова. – М.: Наука, 1990. – 520 с.
6. Анна Комнина. Алексиада / Пер. с греч. Я.Н. Любарского. – СПб.: Алетейя, 1996. – 688 с.
7. Афанасьев А.Н. Славянская мифология: Поэтические возвретия славян на природу. Происхождение мифа. Статьи. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2008. – 1520 с.
8. Афанасьев А.Ю. Эволюция образа: от язычества к христианству // Вопросы философии. – М.: Наука, 1996. – Вып. 10. – С. 71–83.
9. Белинский В.Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Лермонтова... / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 5. Статьи и рецензии (1841–1844 гг.). – С. 451–461.
10. Белинский В.Г. Два Ивана, два Степаныча, два Костылькова. Роман. Сочинение Н. Кукольника. – СПб., 1846 г. / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1956. – Т. 10. Статьи и рецензии (1846–1848 гг.). – С. 123–235.
11. Белинский В.Г. Литературные мечтания / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 1. Статьи и рецензии. Художественные произведения (1829–1835 гг.). – С. 20–104.
12. Белинский В.Г. Мысли и заметки о русской литературе / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 9. Статьи и рецензии (1845–1846 гг.). – С. 430–457.
13. Белинский В.Г. Ничто о ничем, или Отчет г. издателю «Телескопа» за последнее полугодие (1835 г.) русской литературы / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 2. Статьи и рецензии. Основания русской грамматики (1836–1838 гг.). – С. 7–52.
14. Белинский В.Г. Очерки света и жизни, повести Владимира Войта... Фантастическое описание кабинета Д. С. С. Д.... / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 8. Статьи и рецензии (1843–1845 гг.). – С. 197–203.
15. Белинский В.Г. Первое действие комедии «Новый Недоросль». В двух картинах, сочинение С.П. Навроцкого / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 4. Статьи и рецензии (1840–1841 гг.). – С. 334–336.
16. Белинский В.Г. Постоянный двор. Записки покойного Горянова, изданные его другом Н.П. Маловым... / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 2. Статьи и рецензии. Основания русской грамматики (1836–1838 гг.). – С. 51–64.
17. Белинский В.Г. Похождения Чичикова, или Мертвые души. Поэма Н. Гоголя / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 6. Статьи и рецензии (1842–1843 гг.). – С. 209–222.
18. Белинский В.Г. Русская литература в 1841 году / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 5. Статьи и рецензии (1841–1844 гг.). – С. 521–588.
19. Белинский В.Г. Русские журналы / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – Т. 3. Статьи и рецензии. Пятидесятилетний юношка (1839–1840 гг.). – С. 168–192.

20. Белинский В.Г. Статьи о народной поэзии / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 5. Статьи и рецензии (1841–1844 гг.). – С. 289–450.
21. Белинский В.Г. Статьи о Пушкине. Статья восьмая. «Евгений Онегин» / В.Г. Белинский // Полное собрание сочинений. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – Т. 7. Статьи и рецензии (1843 г.). Статьи о Пушкине (1843–1846 гг.). – С. 431–472.
22. Беляев Л.А. Катакомбы // Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. – М.: Церковно-научный центр РПЦ «Православная Энциклопедия», 2013. – Т. 31 (Каракалла – Катехизация). – С. 650–658.
23. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета канонические. Современный русский перевод. – М.: Российское библейское общество, 2011. – 1408 с.
24. Богданов А.П. Творческое наследие Игната Римского-Корсакова // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник б. Ч. I / Отв. ред. В.М. Кириллин. – М., 1993–1994. – С. 165–248.
25. Буланин Д.М. Мифологические сюжеты Слов Григория Богослова в русской письменности XVI века // Живая старина. – М., 1994. – Вып. 4. – С. 2–5.
26. Буланин Д.М. Троянская тема в житии Михаила Клопского // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1993. – Вып. XLVIII. – С. 214–228.
27. Бусева-Давыдова И.Л. Архитектура русского православного храма. X–ХХ вв. // Православная энциклопедия. Русская православная церковь / Под общ. ред. Патриарха Московского и всея Руси Алексия II. – М.: Церковно-научный центр РПЦ «Православная Энциклопедия», 2000. – С. 519–537.
28. Буслаев Ф.И. Русский быт и духовная культура / Сост. и отв. ред. О.А. Платонов; предисл. В.О. Гусаковой. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 1008 с.
29. Бычков В. 2000 лет христианской культуры sub specie aesthetica. В 2-х т. – М.; СПб.: Университетская книга, 1999. – Т. 2. Славянский мир. Древняя Русь. Россия. – 527 с.
30. Бычков В. 2000 лет христианской культуры sub specie aesthetica. В 2-х т. – М.; СПб.: Университетская книга, 1999. – Т. 1. Раннее христианство. Византия. – 575 с.
31. Введение в историю Церкви. Ч. 1. Обзор источников по общей истории Церкви: Учебное пособие / Под ред. В.В. Симонова. – М.: Изд-во Московского университета, 2012. – 752 с.
32. Веселаго Ф.Ф. Список русских военных судов с 1668 по 1860 год. – СПб.: Типография Морского министерства, 1872. – 798 с.
33. Вилла Урбани, М. да, Заиграйкина С.Я. Марка апостола Базилика // Православная энциклопедия / Под ред. Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. – М.: Церковно-научный центр РПЦ «Православная Энциклопедия», 2016. – Т. 43 (Максим – Маркелл I). – С. 711–721.
34. Виролайнен М.Н. Два Петра (Памятники Фальконе и Шемякина) / М.Н. Виролайнен // Речь и молчание. Сюжеты и мифы русской словесности. – СПб.: Амфора, 2003. – С. 266–288.
35. Гладкова О.В. К вопросу о символическом подтексте «Повести об авве Герасиме и льве» из Синайского патерика // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник 14 / Отв. ред. Ф.С. Капица. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. – С. 398–437.
36. Грабар А.Н. Светское изобразительное искусство домонгольской Руси и «Слово о полку Игореве» // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Я.С. Лурье. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1962. – Вып. XVIII. – С. 233–271.
37. Григорьян К.Н. Об одной из последних работ Богдана Салтанова // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1969. – Вып. XXIV. Литература и общественная мысль Древней Руси. К 80-летию со дня рождения члена-корреспондента АН СССР В.П. Адриановой-Перетц. – С. 305–308.
38. Даркевич В.П. Подвиги Геракла в декорации Дмитриевского собора во Владимире // Советская археология. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – Вып. 4. – С. 90–104.
39. Даркевич В.П. Памятник западноевропейской торевтики XII века / В.П. Даркевич, И.И. Едомаха // Советская археология. – М.: Наука, 1964. – Вып. 3. – С. 247–255.
40. Денисова В.С. Герои и чудища: к вопросу об исторических корнях мифа о Геракле и Лернейской гидре // Antiquitas Invventae: Сборник научных трудов студентов и аспирантов / Отв. ред. Е.В. Смыков. – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. – С. 23–27.

## **Издательский дом «Среда»**

---

41. Державин Г.Р. Анакреонтические песни / Подгот. изд. Г.П. Макогоненко, Г.Н. Ионин, Е.Н. Петрова; отв. ред. Г.П. Макогоненко. – М.: Наука, 1986. – С. 251–295.
42. Добролюбов Н.А. [Рецензии на] Курс всеобщей истории для воспитанниц благородных институтов... Руководство всеобщей истории... / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1962. – Т. 4. Статьи и рецензии (январь – июнь 1859 гг.). – С. 188–195.
43. Добролюбов Н.А. Аттила и Русь IV и V века. Свод исторических и народных преданий А. Вельтмана. Москва, 1858 / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1962. – Т. 2. Статьи и рецензии (август 1857 г. – май 1958 г.). – С. 335–339.
44. Добролюбов Н.А. Деревенская жизнь помещика в старые годы («Детские годы Багрова-внука», служащие продолжением «Семейной хроники» С. Аксакова. Москва, 1858 г.) / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1962. – Т. 2. Статьи и рецензии (август 1857 г. – май 1958 г.). – С. 290–326.
45. Добролюбов Н.А. Литературные мелочи прошлого года / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1962. – Т. 4. Статьи и рецензии (январь–июнь 1859 гг.). – С. 48–112.
46. Добролюбов Н.А. Опыт отчуждения людей от пищи / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1963. – Т. 7. Статьи и рецензии (1861 г.). «Свисток» и «Искра». – С. 438–460.
47. Добролюбов Н.А. Письмо А.П. Златовратскому (около 20 апреля 1860 г.) / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1964. – Т. 9. Письма. – С. 413–415.
48. Добролюбов Н.А. Утро. Литтературный сборник (Москва, 1859) / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: В 9-ти т. – М.; Л.: Гос. изд-во художественной лит-ры, 1962. – Т. 4. Статьи и рецензии (январь–июнь 1859 гг.). – С. 113–136.
49. Доманский В.А. Изображение отечественной войны 1812 года в русской поэзии: от высокой архаики к романтизму // Реалии и легенды Отечественной войны 1812 года: Сборник научных статей / Отв. ред. С.В. Денисенко. – СПб.; Тверь: Изд-во Марины Батасовой, 2012. – С. 290–307.
50. Дробленкова Н.Ф. Вирши о взятии Азова в 1696 г. / Н.Ф. Дробленкова, Л.С. Шепелева // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. В.И. Малышев. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – Вып. XIV. – С. 427–432.
51. Западов А.В. Поэты XVIII века (М.В. Ломоносов, Г.Р. Державин). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 312 с.
52. Захарова Е.А. Культы древнегреческих героев Ахилла и Геракла в Северном Причерноморье (VI–I вв. до н.э.): Дис. ... канд. ист. наук. (07.00.03. Всеобщая история (история древнего мира)). – М., 2003. – 254 с.
53. Из «Троянской истории» // Повести и сказания Древней Руси. Памятники литературы XI–XVII веков в избранных переводах / Под ред. Д.С. Лихачева. – М.; СПб.: Диля, 2001. – С. 430–452.
54. Иконников В.С. Опыт русской историографии. Т. 2. Кн. 2. – Киев: Типография Императорского Университета св. Владимира, 1908. – 1057–1955 + 153 с.
55. Иоанн Малала. Хронография. Кн. XIII–XVIII / Отв. ред. Н.Н. Болгов; Мир поздней античности. Документы и материалы. – Белгород: НИУ «БелГУ», 2014. – Вып. 2. – 200 с.
56. Историография истории России до 1917 г. Учебник для студентов высших учебных заведений. В 2-х т. Т. 1 / А.Г. Кузьмин, М.Ю. Лачаева, Н.М. Рогожин [и др.]; под ред. М.Ю. Лачаевой. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2004. – 382 с.
57. История русского искусства. Т. 1. / Под ред. И.Э. Грабаря, В.Н. Лазарева, В.С. Кеменова. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 575 с.
58. История русской драматургии. XVII – первая половина XIX века / Отв. ред. Л.М. Лотман. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1982. – 536 с.

59. Казакова Н.А. Статейные списки русских послов в Италию как памятники литературы путешествий (середина XVII в.) // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1988. – Вып. XLI. – С. 268–288.
60. Капнист В.В. Краткое изыскание о гипербореанах. О коренном российском стихоизложении / В.В. Капнист // Собрание сочинений. В 2-х т. Т. 2 / Ред., вступ. ст. и примеч. Д.С. Бабкина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960. – С. 165–185.
61. Капнист В.В. Ода на победы Росса в Италии 1799-го года // Капнист В.В. Собрание сочинений. В 2-х т. Т. 1 / Ред., вступ. ст. и примеч. Д.С. Бабкина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960. – С. 139–143.
62. Капнист В.В. Петру Первому / В.В. Капнист // Собрание сочинений. В 2-х т. Т. 1 / Ред., вступ. ст. и примеч. Д.С. Бабкина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960. – С. 186–187.
63. Карамзин Н.М. История государства Российского. В 12-ти т. Т. 1 / Отв. ред. А.Н. Сахаров. – М.: Наука, 1989. – 640 с.
64. Карамзин Н.М. История государства Российского. В 12-ти т. Т. 2–3 / Отв. ред. А.Н. Сахаров. – М.: Наука, 1991. – 832 с.
65. Кембриджская история древнего мира / Под ред. Дж. Бордмэна, Н.-Дж.-Л. Хэммонда, Д.-М. Льюиса и М. Оствальда; пер. с англ., подготовка текста, предисловие, примечания А.В. Зайкова. – М.: Ладомир, 2011. – Т. IV. Персия, Греция и западное Средиземноморье. Ок. 525–479 гг. до н. э. – 1112 с.
66. Киселева М.С. Интеллектуалы в православных монастырях конца XVI–XVII вв. // Философский журнал. – М., 2008. – Вып. 2 (7). – С. 124–136.
67. Киселева М.С. Интеллектуальный выбор России второй половины XVII – начала XVIII века: от древнерусской книжности к европейской учености. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 472 с.
68. Костюхин Е.А. К проблеме взаимоотношений между фольклором и литературой в Древней Руси // Труды Отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Л.В. Соколова. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – Вып. LV. – С. 560–562.
69. Куприн А.И. Мясо / А.И. Куприн // Полное собрание сочинений: В 10-ти т. – М.: Воскресенье, 2007. – Т. 3. Повесть. Рассказы. – С. 262–274.
70. Ленин В.И. Воинствующий милитаризм и антимилитаристская тактика социал-демократии / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений. Т. 15. – 4-е изд. – М.: ОГИЗ; Гос. изд-во политической литературы, 1947. – С. 168–178.
71. Ленин В.И. Против объединения – с ликвидаторами / В.И. Ленин // Полное собрание сочинений. – 4-е изд. – М.: ОГИЗ; Гос. изд-во политической литературы, 1948. – Т. 17. – С. 440–445.
72. Леонтьев К.Н. Мои воспоминания о Фракии / К.Н. Леонтьев // Полное собрание сочинений и писем / Подгот. текста В.А. Котельников и О.Л. Фетисенко. – СПб.: Владимир Даль, 2003. – Т. 6. Кн. 1. Воспоминания, очерки, автобиографические произведения 1869–1891 гг. – С. 140–227.
73. Леонтьев К.Н. Одиссея Полихрониадес (Воспоминания загорского грека) / К.Н. Леонтьев // Полное собрание сочинений и писем / Подгот. текста и сост. comment. В.А. Котельников и О.Л. Фетисенко. – СПб.: Владимир Дауль, 2002. – Т. 4. – 1045 с.
74. Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем / Подгот. текста и сост. comment. В.А. Котельников и О.Л. Фетисенко. – СПб.: Владимир Дауль, 2004. – Т. 6. Кн. 2. Фрагмент из дневника. Автобиографические материалы. Завещания. Другие редакции. Приложения. – 769 с.
75. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений. В 4-х т. / Отв. ред. тома Н.Г. Охотин. – СПб.: Изд-во Пушкинского Дома, 2014. – Т. 1. Стихотворения. – 776 с.
76. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений. В 4-х т. / Отв. ред. тома Н.Г. Охотин. – СПб.: Изд-во Пушкинского Дома, 2014. – Т. 4. Проза. Письма. – 552 с.
77. Летописец еллинский и римский / Коммент. и исследование О.В. Творогов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1999. – Т. 1. Текст. – 513 с.
78. Летописец еллинский и римский. / Коммент. и исследование О.В. Творогов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2001. – Т. 2. Комментарии. – 271 с.
79. Лицевой летописный свод XVI века. Библейская история. – М.: ООО «Фирма «АКТЕОН», 2014. – Кн. 4. – 504 с.

80. Лицевой летописный свод XVI века. Всемирная история. – М.: ООО «Фирма «АКТЕОН», 2014. – Кн. 4. История Иудейской войны Иосифа Флавия. Ч. 1. – 568 с.
81. Ломоносов М.В. Ода на прибытие Ея Величества великия Государыни Императрицы Елизаветы Петровны из Москвы в Санктпeterбург 1742 года по коронации / М.В. Ломоносов // Полное собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т. 8. Поэзия. Ораторская проза. Надписи (1732–1764 гг.). – С. 82–102.
82. Ломоносов М.В. Разговор с Анакроントом / М.В. Ломоносов // Полное собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т. 8. Поэзия. Ораторская проза. Надписи (1732–1764 гг.). – С. 761–767.
83. Лукиан Самосатский. Сочинения. В 2-х т. / Под общ. ред. А.И. Зайцева. – СПб.: Алексеев, 2001. Т. 2. – 538 с.
84. Лукиан. Избранное / Пер. с древнегреч., сост., предисл. И. Нахова; Коммент. И. Нахова и Ю. Шульца. – М.: Художественная литература, 1987. – 624 с.
85. Люстрон М.Ю. О некоторых тенденциях в русской и шведской панегирических литературах эпохи Северной войны // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник 15 / Институт мировой литературы РАН; Общество исследователей Древней Руси; отв. ред. О.А. Туфанова. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2010. – С. 747–762.
86. Люстрон М.Ю. Русско-шведские литературные связи в XVII–XVIII вв. // Герменевтика древнерусской литературы. Сборник 13 / Институт мировой литературы РАН; Общество исследователей Древней Руси; отв. ред. Д.С. Менделеева. – М.: Знак, 2008. – С. 113–272.
87. Майлз Р. Карфаген должен быть разрушен / Пер. с англ. И.В. Лобанова. – М.: АСТ, 2014. – 572 с.
88. Макогоненко Г.П. Анакроントика Державина и ее место в поэзии начала XIX в. // Анакроントические песни / Г.Р. Державин; подгот. изд. Г.П. Макогоненко, Г.Н. Ионин, Е.Н. Петрова; отв. ред. Г.П. Макогоненко. – М.: Наука, 1986. – С. 251–295.
89. Матвеенко В.А. Временник Георгия Монаха (Хроника Георгия Амартола). Русский текст, комментарии, указатели / В.А. Матвеенко, Л.И. Щеголова. – М.: Богословский печатник, 2000. – 544 с.
90. Мелетинский Е.М. Аналитическая психология и проблема происхождения архетипических сюжетов // Вопросы философии. – М.: Наука, 1991. – Вып. 10 – С. 41–47.
91. Мещерский И.А. История Иудейской войны Иосифа Флавия в древнерусском переводе. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – 579 с.
92. Мещерский И.А. Источники и состав древней славяно-русской переводной письменности IX–XV веков: Учебное пособие. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1978. – 130 с.
93. Миллер О. Сравнительно-критические наблюдения над слоевым составом русского народного эпоса. – СПб.: Типография Н.Н. Михайлова, 1869. – 896 с.
94. Немировский Б.Л. Франциск Скорина. Жизнь и деятельность белорусского просветителя. – Минск: Мастацкая літаратура, 1990. – 600 с.
95. Никифоров А.Л. Язык как средство построения индивидуального жизненного мира // Философия науки / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М., 2012. – Вып. 17. Эпистемологический анализ коммуникации. – С. 156–173.
96. Орлов А.С. Героическая тема в русском фольклоре / А.С. Орлов, В.Я. Пропп; сост. и отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2015. – 864 с.
97. Переписка Ивана Грозного с Андреем Курbsким / Подгот. текста Я.С. Лурье и Ю.Д. Рыков. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1979. – 433 с.
98. Письмо И.И. Фуделя К.Н. Леонтьеву (28 февраля 1891 г., Белосток) // «Преемство от отцов». Константин Леонтьев и Иосиф Фудель. Переписка. Статьи. Воспоминания. Приложение к Полному собранию сочинений и писем К.Н. Леонтьева. В 12 т. / Сост., вступ. ст., подгот. текста и комментарии О.Л. Фетисенко. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – Кн. 1. – С. 295–301.
99. Платон. Избранные диалоги / Пер. с древнегреч. Сост., вступ. ст. и примеч. В. Асмус. – М.: Художественная литература, 1965. – 443 с.
100. Повести о житии Михаила Клопского. / Подгот. текстов и статья Л.А. Дмитриева. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – 172 с.

101. Повесть о Варлааме и Иоасафе. / Подгот. текста, перевод и comment. И.Н. Лебедевой // Библиотека литературы Древней Руси. – СПб.: Наука, 1999. – Т. 2. XI–XII века. – С. 360–387.
102. Покровский Н. Древнеязыческое и христианское искусство // Христианское чтение. – СПб., 1878. – Вып. 1–2. – С. 3–17.
103. Полное собрание русских летописей / Отв. ред. Б.А. Рыбаков; сост. и ред. тома Н.Н. Улащик. – М.: Наука, 1975. – Т. 32. Хроники: литовская и жмойтская, и Быховца. Летописи: Баркулабовская, Аверки и Панцырного. – 235 с.
104. Полное собрание русских летописей / Отв. ред. В.И. Буганов, Б.А. Рыбаков; отв. ред. тома В.А. Кучкин. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. – Т. 40. Густынская летопись. – 202 с.
105. Псевдо-Аполлодор. «Мифологическая библиотека» / Аполлодор // Мифологическая библиотека / Подгот. изд. В.Д. Борухович; отв. ред. Я.М. Боровский. – Л.: Наука, Ленингр. отдел., 1972. – Кн. II, глава V. – 2216 с.
106. Пыпин А.Н. История русской литературы. – СПб: Типография М.М. Стасюлевича, 1899. – Т. III. Судьбы народной поэзии. Эпоха преобразований Петра Великого. Установление новой литературы. Ломоносов. – 535 с.
107. Радищев А.Н. Песнь историческая / А.Н. Радищев // Полное собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. – Т. 1. – С. 74–122.
108. Розанов В.В. Мережковский. Любовь сильнее смерти. Итальянская новелла XV века. Книгоиздательство «Скорпион». – Москва, 1902 / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина; сост. А.Н. Николюкина, П.П. Апрышко, О.В. Быстровой; коммент. О.В. Быстровой. – М.: Республика; Росток, 2008. – Т. 26. Религия и культура. Статьи и очерки 1902–1903 гг. – С. 277–280.
109. Розанов В.В. Концы и начала, «божественное» и «демоническое», боги и демоны (По поводу главного сюжета Лермонтова) / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1995. – Т. 4. О писательстве и писателях. – С. 78–95.
110. Розанов В.В. Мимолетное (1915 г.) / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1994. – Т. 2. Апокалипсис нашего времени. Мимолетное (1915 г.). Черный огонь (1917 г.). – С. 5–334.
111. Розанов В.В. Перед церковным собором / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина; сост. А.Н. Николюкина; коммент. А.Н. Николюкина, С.М. Половинкина, В.А. Фатеева. – М.: Республика; СПб.: Росток, 2010. – Т. 29. Литературные изгнанники. Кн. 2. – С. 759–765.
112. Розанов В.В. Пестрые темы / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 2004. – Т. 17. В нашей смуте (Статьи 1908 г. Письма к Э.Ф. Голлербаху). – С. 107–161.
113. Розанов В.В. Свеча в храме / В.В. Розанов // Собрание сочинений / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1994. – Т. 3. В темных религиозных лучах. – С. 253–403.
114. Русеява А.С. Идеологические представления древних греков Нижнего Побужья в период колонизации // Обряды и верования древнего населения Украины: Сборник научных трудов / Отв. ред. В.М. Зубарь. – Киев: Наукова думка, 1990. – С. 40–61.
115. Рылова О.Н. Русская античность в отечественной литературе: к проблеме культурного диалога // Вестник Томского государственного педагогического университета (ТГПУ). – Томск, 2010. – №5. – С. 100–106.
116. Святого отца нашего Василия Великаго наставление юношам, как пользоваться языческими писателями // Христианское чтение. – СПб.: Типография Медицинского департамента Министерства внутренних дел, 1829. – Ч. XXXIII. – С. 3–35.
117. Сергеев К.А. Ренессансные основания антропоцентризма. – СПб.: Наука, 2007. – 594 с.
118. Симеон Полоцкий. Вертоград многоцветный / Подгот. текста, ст. и comment. А. Хиппсли и Л.И. Сазоновой; предисл. Д.С. Лихачева. – Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie, 1996. – Т. 1. Аарон – Детем благословение. – LX + 362 с.
119. Симеон Полоцкий. Вертоград многоцветный / Подгот. текста, ст. и comment. А. Хиппсли и Л.И. Сазоновой. – Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie, 1999. – Т. 2. Еммануил – Почитание 2. – 657 с.

## **Издательский дом «Среда»**

---

120. Симеон Полоцкий. Вирши / Сост., подгот. текстов, вступ. ст. и comment. В.К. Былинин, Л.У. Звонарева. – Минск: Мастацкая Літаратура, 1990. – 447 с.
121. Слово святителя Афанасия Великого о воплощении Бога – Слова и о пришествии его к нам во плоти // Богословские труды. Сборник 11. – М.: Издание Московской Патриархии, 1973. – С. 129–161.
122. Смирнов И.П. О подделках А.И. Сулакадзевым древнерусских памятников (место мистификации в истории культуры) // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1979. – Вып. XXXIV. Куликовская битва и подъем национального самосознания. – С. 200–219.
123. Соколов А.Н. Очерки по истории русской поэмы XVIII и первой половины XIX в. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1955. – 692 с.
124. Соколов С.П. Сводный каталог русских медалей. – Киев: Купола, 2005. – 496 с.
125. Соловьев С.М. Сочинения: В 18-ти кн. / Отв. ред. и авторы вступ. ст. И.Д. Ковалченко и С.С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1988. – Кн. I. История России с древнейших времен. Т. 1–2. – 800 с.
126. Соловьев С.М. Сочинения: В 18-ти кн. / Отв. ред. И.Д. Ковалченко и С.С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1991. – Кн. VII. История России с древнейших времен. Т. 13–14. – 704 с.
127. Соловьев С.М. Сочинения: В 18-ти кн. / Отв. ред. И.Д. Ковалченко и С.С. Дмитриев. – М.: Мысль, 1993. Кн. VIII. История России с древнейших времен. Т. 15–16. – 640 с.
128. Софокл. Драмы / Пер. Ф.Ф. Зелинский; подгот. изд. М.Л. Гаспаров и В.Н. Ярхо. – М.: Наука, 1990. – 622 с.
129. Софронова Л.А. Миф и драма барокко в Польше и России // Миф. Фольклор. Литература / Отв. ред. В.Г. Базанов. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1978. – С. 67–80.
130. Сумароков А.П. Наставление хотящим быти писателями / А.П. Сумароков // Избранные произведения / Вступ. ст., подгот. текста и примеч. П.Н. Беркова. – Л.: Советский писатель, 1957. – С. 134–139.
131. Сумароков А.П. Ода вздорная II / А.П. Сумароков // Избранные произведения. / Вступ. ст., подгот. текста и примеч. П.Н. Беркова. – Л.: Советский писатель, 1957. – С. 289.
132. Сумароков А.П. Осел во львовой коже / А.П. Сумароков // Избранные произведения / Вступ. ст., подгот. текста и примеч. П.Н. Беркова. – Л.: Советский писатель, 1957. – С. 208–209.
133. Сумароков А.П. Эпистола II / А.П. Сумароков // Избранные произведения. / Вступ. ст., подгот. текста и примеч. П.Н. Беркова. – Л.: Советский писатель, 1957. – С. 115–125.
134. Сухарев А.В. Развитие русской ментальности. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 400 с.
135. Таксиль Л. Забавная Библия / Пер. с франц. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1976. – 431 с.
136. Татищев В. Собрание сочинений. В 8-ми т. В 5-ти кн. Репринт с изд. 1962 г. – М.: Ладомир, 1994. – Т. 1. История Российской. Ч. 1. – 500 с.
137. Татищев В. Собрание сочинений. В 8-ми т. В 5-ти кн. Репринт с изд. 1964 г. – М.: Ладомир, 1995. – Т. 4. История Российской. – 556 с.
138. Творогов О.В. Античные мифы в древнерусской литературе XI–XVI вв. // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1979. – Вып. XXXIII. Древнерусские литературные памятники. – С. 1–31.
139. Творогов О.В. Древнерусский перевод «Троянской истории» Гвидо де Колумна и издание 1709 г. // Труды отдела древнерусской литературы. Вып. XXVI. Древнерусская литература и русская культура XVIII–XX вв. / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1971. – С. 64–71.
140. Творогов О.В. К истории жанра хронографа // Труды отдела древнерусской литературы. Вып. XXVII. История жанров в русской литературе X–XVII вв. / Отв. ред. А.М. Панченко. – Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1972. – С. 203–226.
141. Успенский Г.И. Письмо Г.И. Успенского в адрес Е.П. Лётковой в Москву (Пермь, 24 июня 1884 г.)/Г.И. Успенский // Полное собрание сочинений. Т. 13. Письма (1849–1886 гг.). – М.: Изд-во АН СССР, 1951. – С. 370–380.
142. Фаминын А.С. Божества древних славян / Сост. и отв. ред. О.А. Платонов, предисл. Е.А. Окладникова. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – 736 с.

143. Феофан Прокопович. О поэтическом искусстве / Феофан Прокопович // Сочинения / Под ред. И.П. Еремина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 335–458.
144. Феофан Прокопович. Слово похвальное о флоте российском и о победе, галерами российскими над кораблями шведскими иулия 27 дня полученной / Феофан Прокопович // Сочинения / Под ред. И.П. Еремина. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – С. 103–112.
145. Флавий Филострат. «Жизнь Аполлония Тианского». Кн. VI, 10 / Флавий Филострат // Жизнь Аполлония Тианского / Изд. подг. Е.Г. Рабинович; отв. М.Л. Гаспаров. – М.: Наука, 1985. – 328 с.
146. Хрипков В.Ф. «Хроника Иоанна Малала» в составе Тихонравовского хронографа // Труды отдела древнерусской литературы. – СПб.: Наука, С.-Петербургское отделение, 1992. – Вып. XLV. – С. 333–350.
147. Хрипков В.Ф. Русские списки и редакции перевода «Троянской истории» Гвидо де Колумна // Труды отдела древнерусской литературы / Отв. ред. Д.С. Лихачев. – СПб., 1993. – Вып. XLVI. – С. 88–97.
148. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы. Статья вторая / Н.Г. Чернышевский // Полное собрание сочинений. – М.: ОГИЗ; Гос. изд-во художественной литературы, 1947. – Т. 3. – С. 5–309.
149. Чернышевский Н.Г. Что делать? Из рассказов о новых людях / Н.Г. Чернышевский // Полное собрание сочинений. – М.: Художественная литература, 1939. – Т. 11. – С. 5–336.
150. Чистякова Е.В. «Да будет потомкам явлено...»: Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах / Е.В. Чистякова, А.П. Богданов. – М.: Изд-во УДН, 1988. – 136 с.
151. Шелгунов Н.В. Люди сороковых и шестидесятых годов / Н.В. Шелгунов // Литературная критика / Вступ. ст., сост. и примеч. Н.И. Соколова. – Л.: Художественная литература, 1974. – С. 39–209.
152. Шелгунов Н.В. По поводу земской школы / Н.В. Шелгунов // Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. – С. 341–369.
153. Шемякина М.К. Концепт «Возрождение» в логике развития русской культуры // Вестник Костромского государственного университета (КГУ). – Кострома, 2011. – №5–6. – С. 106–110.
154. Шемякина М.К. Культура как центральное понятие концептуального поля русской философии рубежа XIX–XX вв. (на материале особенностей воплощения концепта «возрождение») // Известия Пензенского государственного педагогического университета (ПГПУ) им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2012. – №27. – С. 160–164.
155. Шемякина М.К. Традиция и традиционная русская культура сквозь призму постижения концепта «Возрождение» // Филология и культура. Philology and Culture. – Казань, 2012. – №3 (29). – С. 195–201.
156. Шефер Е.Ф. Античные мотивы и образы в лирике М.Ю. Лермонтова // Лермонтовские чтения – II. К 190-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова: Материалы Всероссийской научной конференции «Дергачевские чтения – 2004» (7–9 октября 2004 г.) / Отв. ред. Е.Ф. Шефер. – Екатеринбург: Уральский гос. педагогический ун-т, 2004. – С. 59–72.
157. Широкорад А.Б. 200 лет парусного флота России. 1696–1891 гг. – М.: Вече, 2007. – 448 с.
158. Шукров Ш.М. Александр Македонский: метаистория образа // Чужое: опыты преодоления. Очерки из истории культуры Средиземноморья. – М.: Алетейя, 1999. – С. 33–61.
159. Щербатов М.М. Рассмотрение о пороках и самовластии Петра Великого / М.М. Щербатов // Избранные труды / Сост., автор вступ. ст. и comment. С.Г. Калинина. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – С. 117–131.
160. Эразм Роттердамский. Философские произведения / Пер. и comment. Ю.М. Каган; отв. ред. В.В. Соколов. – М.: Наука, 1987. – 704 с.

**Тюрин Сергей Сергеевич** – бакалавр Алматинского филиала Международного славянского института, Республика Казахстан, Алматы.

## ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Барашкина Светлана Борисовна*

### СТАНОВЛЕНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО МИРОПОНИМАНИЯ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

*В данной статье автор раскрывает вопрос об упорядочении и систематизации получаемых знаний студентом-бакалавром в естественно-научных курсах, рассмотрена структура синтеза знаний, выделены условия становления миропонимания. Среди основных условий исследователь выделяет использование кейс-технологий и исследовательских задач, направленных на формирование исследовательских компетенций студента-бакалавра.*

**Ключевые слова:** естественно-научное образование, научный стиль мышления, фундаментальные закономерности природы, интегральный образ природы, кейс-деятельность, личностно ориентированный подход в обучении, познавательная деятельность, кейс-задача, естествознание.

*In this article, the author reveals the question of ordering and systematization of knowledge received by a bachelor student in natural science courses, the structure of knowledge synthesis is considered, the conditions for the formation of worldview are highlighted. Among the main conditions the researcher distinguishes the use of case technologies and research tasks aimed at the formation of research competencies of a bachelor student.*

**Keywords:** natural science education, scientific style of thinking, fundamental laws of nature, integral image of nature, case-activity, personality-oriented approach to learning, cognitive activity, case-problem, natural science.

Согласно современным требованиям высшего образования, материалом для составления естественнонаучной картины мира студента-бакалавра могут быть знания каждой темы предметов естественнонаучного цикла. Упорядочение и систематизация получаемых знаний в единую естественнонаучную картину мира может происходить путём их объяснения, обоснования на основе фундаментальных закономерностей. Формирование естественнонаучной картины мира – это не только выявление единства знаний о природе, но и доказательство истинности знаний при помощи наиболее общих законов природы, и одновременно формирование научного стиля мышления будущего учителя.

Однако обоснование всех изучаемых явлений и фактов при помощи фундаментальных закономерностей было бы очень трудоёмкой задачей. Аксиоматизация знаний на основе самых общих законов природы должна идти через ступеньки, которыми являются общие, частные законы. Систематизация знаний о природе в процессе формирования естественнонаучной картины мира должна проводиться дедуктивно-индуктивным путём: от

фактов и наблюдений через эмпирические зависимости к частным, специфическим законам, к их системам, всё время опираясь на знания о фундаментальных закономерностях природы как «предпонимание целого» для включения частных закономерностей в единую систему знаний о природе. Такая систематизация учебного материала, по мнению В.А. Ильченко, обеспечивает формирование естественнонаучного миропонимания обучающихся, развитие целостности их сознания.

В исследованиях, посвящённых методологическим вопросам естествознания, в наибольшей мере разработаны вопросы формирования естественнонаучной картины мира (В.Ф. Ефименко, В.В. Мултановский, Г.Г. Голин, С.У. Гончаренко [5, с. 28]. Эти исследования способствовали систематизации знаний о разных группах явлений, повышению теоретического уровня усвоения основ знаний, а значит, и всего естествознания. Понятие естественнонаучной картины мира, применяемое в школьной практике, можно определить следующим образом: естественнонаучная картина мира – это интегральный образ природы, созданный путём синтеза естественнонаучных знаний на основе системы фундаментальных закономерностей природы и включающей представления о материи и движении, взаимодействиях, пространстве и времени. В структуре естественнонаучной картины мира главными её элементами являются взаимодействия, материя, движение, пространство и время, объединённые основаниями естественнонаучной картины мира, которые опираются на категории, идеи и законы философии. Таким образом, естественнонаучная картина мира представляет собой промежуточное звено между философией и естествознанием, дающее исторически обусловленное отображение природных связей, причём естественнонаучные принципы играют методологическую роль, а философские принципы и идеи лежат в основе развития различных картин мира. Из этого следует, что естественнонаучная картина мира должна формироваться с единых позиций на всех предметах естественнонаучного цикла, и единство должно задаваться системой фундаментальных закономерностей природы.

Современные педагогические исследования показывают, что главной проблемой образования является снижение положительной мотивации к знаниям, притягательности процесса познания, и как следствие падение успеваемости. Как поправить данную ситуацию, сделать так, чтобы интерес к изучению предмета, в том числе и естественнонаучного цикла, не потерялся? Становление новой системы образования требует существенных изменений в педагогической практике, совершенствования педагогических технологий. Одним из перспективных методов, способствующих решению проблемы, является метод кейс-деятельности, который занимает одно из ведущих мест среди методов личностно ориентированного подхода в обучении.

Основное предназначение метода состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Если говорить о кейс-технологии как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. То есть, в основе метода лежит развитие познавательных умений, умений самостоятельно конструировать свои знания,

ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления студента-бакалавра.

При использовании кейс-технологии в деятельности студента, для формирования естественнонаучных представлений, необходимо учитывать личностные компетенции, уровень знаний, которые он имеет на данный момент. Формирование специфического индивидуального отношения к природе, как и любой процесс, претерпевает длительный путь развития, что позволяет выделить четыре компонента интенсивности.

Перцептивно-аффективный компонент интенсивности отношения к природе характеризует уровень: 1) эстетического освоения объектов природы, 2) отзывчивости на их витальные проявления и 3) этического освоения.

Когнитивный компонент характеризует уровень изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с природой, которые проявляются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об объектах природы, в особой «информационной сенситивности» к ним и т. д. При низком уровне сформированности когнитивного компонента интенсивности отношения к природе человек готов лишь перерабатывать поступающую о ней информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, «неравнодушным», в чем и проявляется его субъективное отношение. При высоком уровне – человек сам стремится искать информацию, его активность в этом направлении является надсituативной, он сам организует познавательную деятельность [4, с. 83].

Практический компонент характеризует уровень готовности и стремления к практическому взаимодействию с объектами природы, осваивать необходимые для этого технологии (умения и навыки) и т. д. При низком уровне сформированности практического компонента интенсивности отношения к природе человек готов лишь в какой-то мере включаться в практическую деятельность с природным объектом, которую организовывают другие люди, т.е. активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией. При высоком – сам стремится к разносторонней практической деятельности с природными объектами, имеет разнообразные увлечения, связанные с природой.

1. Поступочный компонент характеризует уровень активности личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим субъективным отношением к природе. Остановимся на некоторых вариантах кейс-заданий, выполнение которых способствует развитию исследовательских компетенций студентов-бакалавров. Кейс-задания – студенты анализируют предложенные ситуации, разбираются в сути проблем, а затем предлагают возможные решения и выбирают лучшие из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации.

### Кейс №1 (Раздел «Естествознание»)

Кейс-задача: Почему корни растений растут вниз?

Гипотеза №1: Предположим, на корни действует сила тяжести земли.

Гипотеза №2: Предположим, что корни тянутся туда, где есть питательные вещества. Студент должен определить план действий, найти

## Парадигмы современного образования

---

необходимые источники для решения кейс – задачи. Сделать вывод на основе изученного материала.

### Кейс №2 (Раздел «Естествознание»)

Кейс-задача: из-за чего шишки хвойных растений закрываются?

Студент должен собрать коллекцию шишек, изучить с помощью приборов, отобрать открытые, выяснить причину данного процесса, сделать вывод, составить схему годового хода влажности воздуха.

### Кейс №3 (Раздел «Естествознание»)

Кейс-задача: «Как бабочки находят друг друга»

Проблема: Узнать, что помогло бабочкам найти направление движения.

Гипотеза: Бабочки летят на запах.

Студент должен ознакомиться с тезисами по теме исследования.

Ученые провели исследования и выяснили, что самка бабочки вырабатывает и выделяет особые вещества – половые феромоны, которые самец улавливает усиками даже при маленьком содержании феромона в воздухе. И определяет направление в котором находится самка. Самцы многих видов и сами выделяют феромоны, улавливаемые усиками самки.

Не все самки привлекают самцов феромонами. В 1963 г. физики демонстрировали ящик с полусотней бабочек «мёртвая голова» (*Acherontia atropos*). Это были самцы, прилетевшие на ультразвуковой сигнал, издаваемый самкой. Но не было определено расстояние, на котором самцы улавливают этот звук. После изучения тезисов, студенту предлагается дополнить научное суждение автора. Сделать умозаключение при необходимости провести эксперимент.

### Кейс №4 (Раздел «Краеведение»)

Кейс-задание по теме «Белокаменский парк с. Белокаменка Пензенской области»

На основе полученных знаний о Белокаменском парке, вам предоставили возможность провести экскурсию для своих родных и близких людей. Заполните карточку, для того чтобы вы могли ею воспользоваться в любой момент и ничего не забыть рассказать.

Я приглашаю вас посетить культурный \_\_\_\_\_, который назван \_\_\_\_\_. Этот \_\_\_\_\_ основан более \_\_\_\_\_ лет назад. Его основателем являлся помещик \_\_\_\_\_. Белокаменский \_\_\_\_\_ занимал площадь \_\_\_\_ га. Родственник с \_\_\_\_\_ присыпал Сабурову, разные виды экзотических растений. В Итоге здесь накопилось около \_\_\_\_\_ видов. Белокаменский парк расположен в с. \_\_\_\_\_. Парк имел форму \_\_\_\_\_, вытянутого в направлении севера-\_\_\_\_\_ на юго-\_\_\_\_\_. Важной композиционной частью парка является каскад из \_\_\_\_\_. Сейчас на территории парка \_\_\_\_\_, которые образовались на месте бывших \_\_\_\_\_, погибших от неблагоприятных погодных условий. До нашего времени дожили не все редкие \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ этого парка. Почти целый \_\_\_\_\_ за растениями никто не ухаживал. Но на помощь пришли пензенские \_\_\_\_\_, которые стали добровольными \_\_\_\_\_ леса.

Студенты ищут информацию в интернет-источниках, заполняют, обсуждают результаты.

### Кейс №5 (Раздел «Краеведение»)

Кейс-задание по теме «Куракинский парк с. Куракио Пензенской области»

Прочитайте описание усадьбы Куракина. Начертите план усадьбы и парка с помощью условных обозначений. Подпишите все условные обозначения.

В усадьбу входили дворец, два административных здания, построенных в виде полуколец с центральными арками, регулярный парк с беседками и скульптурами и придворцовый сквер. От дворца, пройдя широкий двор сквозь северные ворота, по прямой широкой аллее можно было попасть в огромный парк, в котором не видно голубого неба – всё зелень и тень. Сначала аллея приводила к небольшой круглой лужайке, где стоял затейливый деревянный домик. От летнего домика, окружённого цветниками, во все стороны широким веером расходились семь тенистых просек, разрезавших парк подобно лучам солнца. Просеки были достаточно широкими. Они тянулись будто тоннели, проложенные в массе зелени, открывая в дали разнообразные картины: различные статуи, фасад дома, красивый сельский вид, голубую даль неба, поля. По всему парку – небольшие беседки, на аллеях – бюсты, статуи и фонтаны. Для пиров и банкетов был построен павильон, названный «Вместилище чувствий вечных». Также при парке был зверинец, где содержались животные местных пород. Студенты выполняют задания, обсуждают порядок действий [8, с. 45].

### Кейс №6 (Раздел «Краеведение»)

Прочитайте информацию и заполните таблицу.

По исследованиям историка – краеведа М.С. Полубоярова, название села, возможно, произошло от фамилии Зубарев – одного из мелких дворян, которые в начале XVIII века получили земли в наместничество при впадении реки Сердобы в Хопёр. В 1785 году по протекции князя Г.А. Потемкина-Таврического село передано мужу его племянницы, генералу князю Сергею Фёдоровичу Голицыну, который и заложил здесь зубриловскую усадьбу. В XIX веке село считалось «самым живописным селом в Саратовской губернии».

В 1877 году в селе 1682 жителя, церковь, школа, больница, ярмарка, базар; к 1890-м годам – родильный дом, детские ясли, «народная чайная». В начале 1920-х годов село находилось в зоне крестьянского восстания (антоновщина).

В 1928 году село в составе Тамалинского района Нижне-Волжского края, с 1934 года – в Тамалинском районе Саратовского края, а с 1939 года – в составе Тамалинского района Пензенской области.

Задание: Подпишите, в каком году в состав какого края входило село Зубрилово.

Прочитайте информацию и заполните таблицу.

Усадьба, хотя и полуразрушенная, сохранила признаки былого великолепия. Недаром она считалась лучшей во всем Поволжье. Здесь любил гостить учитель Пушкина Гавриил Державин. А пензенский губернатор Вигель, приезжая сюда, не раз замечал: «Возвращаюсь в Эдем». Бывал здесь и Лермонтов, а по некоторым источникам, и сам Пушкин. Во всяком случае, он близко дружил с сыном светлейшего князя Сергея Федоровича, который послужил прототипом Германа в драме «Пиковая дама». Наставником же десяти детей Голицыных был знаменитый баснописец Иван

## **Парадигмы современного образования**

---

Крылов. Здесь же, в усадьбе, он написал знакомую всем со школьной скамьи «Свинью под дубом». Место, где стоял легендарный дуб, обнесено каменными валунами. В центре круга растет молодой дубок, выросший из желудя того самого «дерева-вдохновителя». А картина «Водоем» талантливого художника – живописца Борисова-Мусатова – это лебединая песнь творца, написанная под сильным впечатлением зубриловского бассейна и окружающей природы.

Задание: Напишите, какие великие деятели гостили в усадьбе, подпишите род их деятельности и по возможности труды их творчества.

Кейс №7 (Раздел «Краеведение»)

Задания по теме: «Парк в Нижнелиповском доме отдыха в Сосновоборском районе»

1. Представьте, что вы решили отправится в парк в Нижнелиповском доме отдыха, который находится в Сосновоборском районе. Постройте маршрут движения по карте Пензенской области. Какие районы будете проезжать?

2. Заполни пропущенные слова.

Сегодня мы с вами отправляемся в парк \_\_\_\_\_. Парк «Нижнелиповский» образован в \_\_\_\_\_ году в \_\_\_\_\_ районе (18 км от ст. Сюзюм) на берегу р. Суры в живописном лесном массиве в старинных деревянных домах, принадлежавших ранее фабриканту Казееву. \_\_\_\_\_ владел здесь целой сетью заводов – красильным, горчично-маслобойным, лесопильным, кирпичным, а также мукомольной мельницей и магазинами. У него были широкие связи в деловых кругах за пределами Дубовки. В парке в Нижнелиповском доме отдыха находится \_\_\_\_\_ до сих пор.

Кейс №8 (Раздел «Краеведение»)

1. Постройте маршрут путешественника. Какие районы Пензенской обл. он будет проезжать, если отправится в старинную усадьбу в селе Нечаевка? Вам предстоит построить маршрут на карте. Постройте маршрут движения, по которому вы будете добираться до пункта назначения.

Какие районы будете проезжать? \_\_\_\_\_

2. Усадьба давно заброшена. Она находится в аварийном состоянии. Давайте представим себя в роли реставраторов и создадим отреставрированный макет Старинной усадьбы в селе Нечаевка.

Макет создается с помощью пластилина.

Кейс №9 (Раздел «Краеведение»)

Задание по теме «Усадьбы Устиновых в с. Грабово и с. Беково»

Составьте генеалогическое древо рода Устиновых по информации, представленной в статье «Род Устиновых».

Соотнесите постройки и усадьбу, в которой они находились.

Представьте, что путешественник из Лунинского района собрался в один день посетить две усадьбы Устиновых. Постройте маршрут движения путешественника по карте Пензенской области.

Исследовательская задача – это творческая задача, содержащая проблему. Решение этой задачи требует проведения одной или нескольких исследовательских операций теоретического или практического характера [7, с. 42]. В педагогике выделяют различные типы исследовательских задач. Педагог Ю.М. Колягин выделяет следующие три типа исследовательских задач: поисковые, проблемные, креативные, которые характеризуются неалгоритмическим способом деятельности в процессе их

решения, большинство авторов относят их к творческому типу задач. Следует отметить, что отнесение задачи к одному из исследовательских типов зависит также от степени самостоятельности и активности переноса и применения знаний в новую ситуацию, возможности изобретения нового способа решения или комбинирования уже известных способов решения задачи, а также степени самостоятельности прохождения этапов решения задачи. Важным условием решения исследовательских задач является опора на личный опыт ребенка в познание предмета или явления (то есть оригинал изучаемого объекта). Предмет должен быть знаком обучающемуся, интересен.

По мнению С.П. Баранова, если целью научного познания, является познание оригинала, т.е. предмета, явления в реальных условиях, а средством – изучение моделей (научной литературы), то обучение ставит своей целью познание моделей (учебного процесса, в котором зафиксированы знания из опыта человечества), а средством является изучение оригинала (предмета, явления в реальных связях и отношениях) [4, с. 29.]. В работах С.П. Баранова обосновывается классификация методов обучения на основе соотношения модели и оригинала:

методы изучения модели, т.е. содержания учебного материала: работа с книгой, таблицами, схемами, макетами; объяснение, рассказ, беседа.

методы изучения связи модели с оригиналом, т.е. учебного материала с предметами, явлениями в реальных условиях бытия: проблемный метод, частично-поисковый и др.;

методы изучения оригинала, т.е. реальных природных или социальных явлений: наблюдение, практическая работа, опыт и др.

Это особенно актуально при формировании универсальных учебных действий (УУД), так как каждый их вид требует выбора методов, соответствующих структуре познавательной деятельности студента [1, с. 16].

В настоящее время многие авторы называют исследовательский метод, одним из важных в развитии детей, но не всегда предлагают учителю готовые формулировки исследовательских задач, что во многом обедняет содержание учебника. Сформулировать задачу, значит определить условие и проблему поиска. Условие исследовательской задачи должно быть понятно обучающемуся, адаптировано возрасту, познавательной активности, уровню миропонимания.

В процессе решения исследовательских задач студент может овладеть следующими предметными умениями:

- составлять описание конкретных объектов природы;
- сравнивать природные объекты и явления;
- устанавливать причинно-следственные связи;
- проводить наблюдения, опыты.

Не менее значимым является использование исследовательских кейс-задач, решение которых, позволяет уточнить представления студентов о сезонных явлениях в жизни растений [2, с. 33]. Приведем пример задачи.

Как-то в сентябре многие из моих знакомых уехали на выходные из города, а я осталась дома. Когда после этих выходных я зашла в социальные сети, то увидела много красивых фотографий осенних пейзажей. Я обратила внимание, что листья на деревьях на разных фотографиях отличаются по цвету, выглянув в своё окно, я увидела, что листья на деревьях перед моим домом тоже совсем другого цвета. Мне стало интересно, почему в одно и тоже время листья на разных деревьях могут отличаться по цвету. Задача предполагает несколько вариантов решения и использование разных источников информации.

Естественнонаучное образование – основа научно-технического прогресса – имеет огромную роль для развития общественных систем, уровня применяемых промышленных, сельскохозяйственных и оборонных технологий. Таким образом, образование должно представлять собой целостный процесс, в котором соединены компоненты науки, определяющей содержание, методы, цели образования; обучения, передачи знаний, навыков, традиций; а также компонент эвристической и креативной исследовательской деятельности. Взаимообусловленность компонент науки и образования, в том числе целей, состоит в том, что получение нового знания (наука) взаимообусловлено передачей его новым поколениям (образование).

### **Список литературы**

1. Барашкина С.Б. Развитие поисковой активности младших школьников в процессе решения исследовательских задач в курсе «Окружающий мир» // Гносеологические основы образования: Международный сборник научных трудов, посвященный 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. – Елец, 2017. – С. 14–17.
  2. Барашкина С.Б. Личность педагога в образовательном пространстве современной школы // Традиции и инновации в начальном образовании: Материалы Российской научно-практической конференции. – Елец: Елецкий гос. университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 31–34.
  3. Барашкина С.Б. Создание научно-пространственной среды в вузе как фактора развития исследовательских компетенций студента-бакалавра // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: Сборник материалов Международной научно-практической конференции / Под редакцией М.В. Климовой, В.А. Мальцевой. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 108–112.
  4. Барашкина С.Б. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения школьников // Сборник научных статей международной научно-практической конференции «Теория, методология и концепция модернизации в экономике, управлении проектами, политологии, педагогике, психологии, природопользовании» (26–27 сентября 2013 г., г. Санкт-Петербург). – СПб.: КультИнформПресс, 2013. – С. 82–85.
  5. Барашкина С.Б. Формирование естественнонаучных представлений школьников в процессе проектной деятельности // Человек, общество, образование: состояние, проблемы и пути их решения: Международная научно-практическая конференция (Пензенский государственный технологический университет). – Пенза, 2015. – С. 27–30.
  6. Барашкина С.Б. Пути формирования естественнонаучной компетентности младших школьников // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: Сборник статей / Общество «Знание» России, Приволжский Дом знаний, Академия социальных наук РФ, Филиал Московского университета им. С.Ю. Витте в г. Пенза, Пензенский государственный технологический университет, Пензенский государственный университет, Педагогический институт им. В.Г. Белинского; под ред. В.И. Левина, А.П. Тимониной. – 2015. – С. 52–56.
  7. Барашкина С.Б. Проблемы и решения / С.Б. Барашкина, А.А. Барашкин, Л.П. Блохина [и др.]; Общество «Знание» России; Приволжский дом знаний; Международная академия информатизации; Международная академия наук экологии и безопасности жизнедеятельности; Филиал Московского университета им. С.Ю. Витте в г. Пензе; Пензенская государственная технологическая академия. – Пенза, 2012. – Вып. 2.
  8. Барашкина С.Б. Курс лекций по краеведению: Учебно-методическое пособие / С.Б. Барашкина; Пензенский гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2010. – 84 с.
- 

**Барашкина Светлана Борисовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», Россия, Пенза.

---

*Биисова Гульмира Исатаевна*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ОДНОГО ИЗ ГЛАВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НРАВСТВЕННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

*В работе автор рассматривает формы самостоятельной работы как способ раскрытия творческого потенциала школьников, повышения интереса и мотивации обучения, формирования навыков поведения и применения этикетных норм в разных коммуникативных ситуациях, что в целом способствует нравственной социализации учащихся.*

**Ключевые слова:** положительная мотивация обучения, рефлексия, самооценка, социальная маркированность, речеповеденческая стратегия, культурные универсалии, личностно-деятельностный подход, проектная методика.

*In the work the author considers the forms of independent work as a way to disclose the creative potential of schoolchildren, increase the interest and motivation for learning, develop behavioral skills and apply etiquette norms in different communicative situations, which generally contributes to the moral socialization of students.*

**Keywords:** positive motivation of learning, reflection, self-esteem, social marking, speech-behavior strategy, cultural universals, personality-activity approach, design methodology.

В процессе анализа определений, касающихся непосредственно нравственной социализации, нами установлено, что некоторые из них непосредственно повторяют определения, которые даны в отечественной педагогике нравственному (А.Г. Адамова, И.Г. Баринова) или духовному (Т.И. Власова, А.П. Колпакова, Г.В. Лисовенко, А.В. Глумной) воспитанию. В названных работах речь чаще всего идет об усвоении нравственных или духовных ценностей. На наш взгляд, под нравственной социализацией следует понимать целенаправленный организованный процесс, результатом которого является система духовно-нравственных представлений, взглядов, убеждений, ценностей и мотивов поведения личности, повышение уровня ее духовно-нравственного развития.

Процесс нравственной социализации является неотъемлемой составной частью социализации личности, так как способствует формированию и закреплению определенных ценностей и идеалов, норм поведения, гражданской позиции, осознанию своего места в обществе. Нравственная социализация касается, прежде всего, индивидуальных особенностей формирования личности каждого отдельного человека. Т.Ю. Кирилина определяет нравственную социализацию как «...процесс, в ходе которого происходит усвоение индивидом нравственных норм и принципов, интериоризация нравственных категорий и ценностей общества» [2, с. 38]. Нравственная социализация включает в себя большое число компонентов, ведущим из которых выступает осознание необходимости нравственного

совершенствования, приобретения и развития навыков уважительного отношения к людям.

Этот процесс начинается в раннем детстве и продолжается всю сознательную жизнь, основываясь на общечеловеческих ценностях и принципах существования. Одновременно нравственная социализация является определенной базой для развития навыков коммуникативной компетенции в различных ситуациях общения, от бытового до делового.

Новая философия образования требует формирования межкультурной коммуникативной компетенции, и, как результат, формирование личности «субъекта межкультурной коммуникации». Отсюда мы можем утверждать, что владение основами нравственной социализации является одним из главных требований в подготовке конкурентоспособного специалиста, готового к работе в изменяющихся условиях рынка труда, с опережающее – адаптационной мобильностью.

Нравственная социализация имеет две формы – прямую и косвенную. В косвенной нравственной социализации на первом месте стоит первичная или семейная социализация – процесс освоения ребенком нравственных ценностей через призму семейных традиций, форм поведения. Авторитет семьи, поведение матери и отца ребенок считает идеальным образцом для подражания и бессознательно применяет их в стандартных ситуациях.

Прямая форма предполагает формирование нравственной социализации через собственный опыт коммуникативного взаимодействия в разных ситуациях общения и в разных социальных группах. Накопление такого социального опыта происходит в разных социальных институтах, наиболее значимым из которых для старшеклассника является образовательное учреждение – средняя школа. Находясь в школе, учащийся за относительно короткий промежуток времени имеет возможность побывать в разных социальных группах и в разных коммуникативных ситуациях, например:

1. Учащийся – одноклассники (одноклассники – друзья, одноклассники – нейтральное отношение, одноклассники – враги) – межличностная и групповая коммуникация.

2. Учащийся – учителя – коммуникация в процессе обучения.

3. Учащийся – администрация школы – решение проблемных вопросов.

4. Учащийся – незнакомые люди – спонтанная коммуникация.

Наибольшая доля социального опыта, получаемого в школе, выпадает на социальный опыт, получаемый в процессе обучения, т.е. в образовательном процессе. От качества образовательного процесса, его организационных форм будет зависеть степень социализации в целом, и нравственной социализации, в частности.

Самостоятельная работа является одной из организационных форм обучения, видом учебной деятельности, которая осуществляется как вне непосредственного контакта с преподавателем или управляемся преподавателем опосредованно через предназначенные для этой цели учебные материалы [4, с. 289]. Самостоятельная работа помогает школьникам восполнить пробелы в обучении, развить свои личностные качества, а иногда и способствует формированию новых связей в коллективе – особенно это касается тех классов, которые формируются при переходе на другую ступень обучения (например, формирование гимназических классов, классов с углубленным обучением определенных дисциплин). Немаловажен и тот

момент, что, работая самостоятельно, учащийся может видеть конечный результат своей деятельности, корректировать его, прогнозировать дальнейшее развитие событий. Все это способствует накоплению социального опыта. Школьники должны осознавать, насколько важен для них процесс самостоятельной работы и сами должны способствовать ее эффективности. Учитель, в свою очередь, должен помнить, что на первых порах при формировании групп для проведения самостоятельной работы, необходимо учитывать особенности характера каждого ученика, степень их взаимодействия друг с другом, особенности поведения, тип темперамента. Общую картину межличностного взаимодействия в группе, классе мы можем получить с помощью различных опросников, анкетирования, определения притязаний.

Самостоятельная работа как вид учебной и развивающей деятельности должна иметь место как на уроках, так и во внеурочное время. Задания для самостоятельной работы могут быть как для индивидуальной работы, так и для работы в группах. Особенное внимание уделяется заданиям творческого, проблемно-поискового характера. Выполняя такую работу, учащийся имеет возможность наиболее ярко показать свои знания, а также степень социальной ориентации и нравственной социализации.

Задания должны содержать как упражнения разного уровня для развития всех видов речевой деятельности, так и задания, позволяющие школьникам самостоятельно оценивать приобретенные умения и навыки, формирующие навыки критического мышления, а также развивать рефлексию, что пригодится в будущей профессиональной деятельности. Задания для развития речевой деятельности должны иметь не только коммуникативную направленность, но и содержать нравственно-воспитательный компонент: Как начать беседу со старшими? Как правильно выразить симпатию и антипатию в рамках этических норм? Сравнить ценности общечеловеческие и ценности отдельных национальных сообществ, проанализировать, сделать выводы.

Определенный интерес в плане формирования навыков поведения и применения этикетных норм в рамках темы нашего исследования представляют вопросы выбора определенных форм обращения. При решении этих вопросов старшеклассники обсуждают возможность употребления высказываний в определенных коммуникативных ситуациях, а также их социальную маркированность. Во время обсуждения происходит сравнение и сопоставление аналогичных ситуаций в родном языковом сообществе. Примером такого задания может служить следующее:

Школьникам предлагается ряд вопросов и высказываний, они должны определить, в какой социальной группе их можно использовать, либо их можно отнести к редким, либо устаревшим. Результаты обсуждения заносятся в таблицу, затем устно приводятся аргументы в доказательство своей позиции. Задания на сравнение должны способствовать достижению относительного баланса на уровне личного восприятия и на уровне объективных данных о разных культурах. Этот прием можно обозначить как «поиск функциональных эквивалентов». Для удобства и практической направленности можно группировать функциональные эквиваленты по тематическим подгруппам, в соответствии со способом употребления. Так, например, можно сгруппировать правила поведения за столом в казахской и русской семье, обращение с родителями, старшими по возрасту,

нормы поведения в молодежных неформальных группировках и общепринятые нормы поведения. Естественно, перечисленные проблемы вполне могут быть темами больших фундаментальных исследований, но и на уровне подросткового возраста можно и нужно заниматься такими исследованиями, что в итоге способствует формированию гражданской позиции, а значит, и нравственной социализации.

Сравнивая функциональные компоненты в разных социальных группах и разных культурах мы определяем, насколько полно выражается значение этих же понятий в родной культуре (в нашем исследовании в процессе опытно-экспериментального обсуждения мы могли наблюдать дефиницию и значение понятий в русском и казахском языках).

Можно предложить учащимся сравнить следующие понятия: первоклассник, начальная школа, основная (средняя) школа, гимназия, профессиональная школа, абитуриент, экзамен, ЕНТ, лицей, колледж. Можно также сравнивать понятия, предложенные самими учащимися, те, которые они считают на сегодняшний день наиболее актуальными.

Следующий этап – характеристика соответствующих понятий в другой культуре. Здесь также возможны различные варианты заданий, в зависимости от уровня обученности школьников и их реального опыта социального общения. Учащиеся знакомятся с объяснениями из словарей, энциклопедий и другой справочной литературы к определенным понятиям, должны попробовать дать свое объяснение и комментарий и затем выявить, что общего и различного имеется между этими понятиями в другой культуре, а иногда и в своей, но только в другом временном историческом промежутке. После этого, используя полученную информацию, формируем умения делать выводы и аргументировать свою позицию.

Таким образом, сравнение помогает не только глубже понять собственные этнокультурные ценности, но и прогнозировать, какую реакцию могут вызвать те или иные ситуации в другом социальном пространстве. Кроме этого, старшеклассники приобретают опыт публичного выступления и соответственно, учатся применять тематическую лексику, необходимую оратору, учатся взаимодействию с аудиторией.

Конечно, исходя из того, что большую часть своего времени старшеклассники проводят в школе, эффективнее всего сравнивать отдельные элементы, относящиеся как к организации школьного дня, так и различных поведенческих ситуаций, а также определенных школьных традиций, которые мы с полным правом можем отнести к внутришкольным ценностям (например: устав школы, форма одежды, правила внутреннего распорядка, этикетные нормы, особенности межличностных отношений в разных возрастных группах).

С помощью такой деятельности у старшеклассников формируется чувство сопричастности с жизнью и деятельностью своего этнокультурного социума, толерантное отношение к нормам поведения и обычаям представителей других культур (что особенно важно в современных условиях развития и взаимодействия разных государств и этнических формирований), формируется социальный и нравственный опыт.

Однако сравнение как способ приобретения новых знаний при постижении иной культуры будет эффективным только тогда, когда в процессе сравнения обучаемые будут самостоятельно выявлять различия между культурными универсалиями своей и иной культуры, определять причины возникновения этих различий и проецировать восприятие своей культуры с позиции представителей других культур. Мы считаем, что так

же, как и изучение иностранного языка должно базироваться на базовых знаниях своего языка, так и изучение иной культуры невозможно без основополагающих познаний культуры собственной. Хочется еще раз подчеркнуть, что именно познания культуры и культурных универсалий являются самым важным компонентом формирования нравственной социализации. Так, например, работая над особенностями поведения и применения этикетных норм в разных социальных группах, мы начинаем изучать эти особенности в рамках семейного круга: как приветствуют друг друга родители, как они, в свою очередь, обращаются к своим родителям, как и почему распределяются места за обеденным столом, какие формы обращения приняты в семье. Во многих русских и казахских семьях принято обращаться к родителям на «Вы», с чем связана именно такая форма обращения и почему сохраняется до сих пор – эти вопросы являются дискуссионными и дают возможность для развития коммуникационных навыков. Отдельный вопрос – о воспитании мальчиков и девочек, чистоте отношений, моральных принципах, примеров для подражания.

Приобретению социального опыта немало способствует получившая большую популярность в системе среднего и высшего образования проектная методика, основанная на личностно – деятельностном подходе к обучению. Одним из инициаторов внедрения метода проектов в процесс обучения и воспитания в средней школе стала профессор Е.С. Полат, которая утверждала: «метод проектов – суть развивающего, личностно-ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения, в том числе и в начальной школе» [3, с. 33]. Занимаясь проектной деятельностью, учащиеся развивают самый широкий спектр способностей: интеллектуальных, творческих, коммуникативных.

Проектная работа:

- всегда имеет конкретную цель;
- активизирует сотрудничество, а не соревновательный процесс;
- одинаково эффективна как в познавательной, так и в духовно-преобразующей деятельности;
- тесно связана с личными потребностями участников;
- мотивирует достижение общих целей;
- объединяет классную и внеклассную работу;
- формирует и развивает большую ответственность учащихся за учебный процесс и результаты своей учебной деятельности;
- стимулирует самостоятельность (самоорганизацию) обучаемых.

Необходимыми требованиями к использованию проектной методики при обучении являются:

1) наличие личностно-значимой в исследовательском, творческом плане проблемы: история возникновения и развития системы образования, организация свободного времени молодежи и школьников, проблема отношений между поколениями и другие;

2) практическая и теоретическая значимость предполагаемых результатов: совместный выпуск газеты, альманаха, программа туристического маршрута, план обустройства дома, решение экологической проблемы своего региона;

3) самостоятельная и совместная деятельность обучаемых на занятиях и во внеурочное время;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей;

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- постановка гипотезы;
- выбор и обсуждение методов исследования;
- обсуждение способов формирования конечных результатов;
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

По характеру конечного продукта проектной деятельности методисты выделяют следующие виды проектов в образовательной среде:

- конструктивно-практические проекты – дневник наблюдений, статья для справочных изданий (например, в энциклопедический словарь), схема для статистического справочника;
- игровые – ролевые проекты – разыгрывание ситуации, сочинение собственной пьесы, скетч, пантомима;
- информационные и исследовательские проекты – аналитические справки, прогнозы, устные краткие рефераты;
- проекты конкретного социологического исследования – таблицы, статистические данные, обработанные результаты анкетирования;
- издательские проекты – заметка в газету, краткий видеофильм, интервью, фотографии, выпуск журнала;
- сценарные проекты – программа тематического вечера, конференции;
- творческие проекты – сочинение, перевод, эссе, создание собственных культурных артефактов [1, с. 109]. Работа над проектом включает три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные для него задачи, оговариваются область деятельности всех, кто принимает участие в проекте, применяемые методы и приемы достижения результатов, система оценки и самооценки.

Такие проекты могут быть как творческим заданием по выбранной учебной дисциплине, так и касаться всего процесса обучения, что, в свою очередь, активизирует процесс формирования социокультурной компетенции и нравственной социализации в целом. Как правило, (и эффективнее всего, как показывает практика) работа с проектами используется на уроках по дисциплинам гуманитарного цикла, прежде всего, по родному языку и литературе. Во время работы над проектами школьники имеют возможность создавать свои собственные культурные артефакты: обзорные статьи, символику районов своего города, занимательные странички по истории родного края, создать серию «ЖЗЛ» – своих земляков, родословную своей семьи, происхождение и применение норм поведения и этикета в своем социокультурном сообществе и в других этнических группах. Ребята используют в процессе работы и произведения художественной литературы, и памятники устного народного творчества, какими служат легенды, народные сказания и сказки, пословицы и поговорки, меткие характеристики для обозначения негативного поведения человека, либо высмеивающие отрицательные качества. Мы сравнивали басни И.А. Крылова и переводы Абая, то, великий мыслитель перефразировал мысли баснописца, ориентируя их на образы и ценности казахского народа.

В этом случае самостоятельная работа будет способствовать эффективному накоплению социального опыта, развитию навыков

межкультурной коммуникации и формированию нравственной социализации старшеклассников. Однако при организации самостоятельной работы, так же, как и при проведении практических занятий и других форм деятельности старшеклассников, направленных на формирование нравственной социализации, необходимо помнить, что учащиеся должны усвоить прежде всего общечеловеческие ценности и основные принципы построения взаимоотношений в своем национально-этническом сообществе, и затем использовать этот опыт в межкультурной коммуникации.

### **Список литературы**

1. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – Просвещение, 2002. – 124 с.
  2. Кирилина Т.Ю. Особенности нравственной социализации молодежи в современной России: Монография / Т.Ю. Кирилина, Н.В. Омельницкая. – М.: ЛитРес, 2018. – 239 с.
  3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С. 37–45.
  4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2007. – 480 с.
  5. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения: Учебное пособие. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
- 

**Биисова Гульмира Исатаевна** – магистр, старший преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Казахско-Русского Международного университета, Республика Казахстан, Актобе; аспирант ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Россия, Уфа.

---

Бурукина Ольга Алексеевна

## КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ДОСТИЖЕНИЙ И ТЕНДЕНЦИЙ

*Настоящая работа посвящена теоретическим и практическим аспектам компаратористики в области системного исследования образования. Руководствуясь целью ознакомить читателей книги с основами компараторивного исследования систем высшего образования (ВО), автор описывает основные уровни, принципы, методы, цели и задачи, а также направления компараторивных исследований в данной сфере. В работе анализируются разноуровневые компараторивные исследования, проведенные зарубежными учеными за последние 15 лет, выявляя основные направления исследований (в том числе сопоставительные исследования административного управления вузами, дистанционного образования, систем академических кредитов), их ключевые характеристики, достоинства и перспективы. Исследователем выделяется совокупный предмет компараторивного исследования систем ВО на начальном этапе, формулируются задачи, стоящие перед отечественной компаратористикой в области ВО и намечаются пути их решения.*

**Ключевые слова:** компараторивные исследования, микрокомпаративистика, макрокомпаративистика, совокупный предмет компараторивного исследования, системные свойства объекта исследования, методы компараторивного исследования, классификация систем высшего образования, критерий гетерогенности, контекст исследования.

*The work covers theoretical and practical aspects of comparative studies in education systems. Aiming at acquainting the readers of the journal with the fundamentals of comparative studies in higher education systems, the author describes basic levels, principles, methods, aims and tasks, as well as the streamlines of comparative studies in the sphere. The author analyzes comparative studies of different levels conducted by foreign researchers for the last 15 years identifying research streamlines (including comparative researches of higher school administrations, distant education, ECTS and other credit systems), their key characteristics, their advantages and prospects. The researcher also determines the aggregate subject of comparative studies in higher education systems at the initial level; formulate tasks, set before the Russian comparative researchers of higher education systems and highlights possible ways to solve them.*

**Keywords:** comparative studies, comparative microstudies, comparative macrostudies, aggregate subject of comparative studies, systemic characteristics of the research object, comparative research methods, classification of higher education systems, heterogeneous criterion, research context.

### Введение

Сегодня в экономически развитых странах Европы и Америки происходит преобразование высшего образования (ВО) из элитарной системы в систему, обслуживающую все более широкие массы населения. В рамках Болонского процесса проходит сближение европейских систем ВО на основе административно-формальной стандартизации систем национальных

ВО Тем не менее, и в национальном, и, тем более, в мировом масштабе системы ВО сохраняют значительное количество специфических черт и более или менее уникальных особенностей, выявление, обоснование и всестороннее изучение которых возможно лишь в рамках комплексных компараториативных исследований.

*Компаративистика* – быстро развивающееся научное направление, подразумевающее сопоставление данных как на микроуровне – местном, ограниченном количеством или масштабом сопоставляемых явлений (микрокомпаративистика), так и на макроуровне – глобальном, основывающемся на большом количестве и/или широком масштабе сопоставляемых явлений (макрокомпаративистика).

Суть компараториативных исследований в сфере ВО может быть сформулирована в следующем тезисе: для существующих национальных систем ВО, организационно-правового и финансового обеспечения образовательного процесса, для конкретных высших учебных заведений, традиций, обычаяев и культур предоставления образовательных услуг в разных странах, характерно, несмотря на ряд существенных различий, значительное количество общих черт, доступных научному анализу.

Из данного тезиса следует, что компараториативные системные исследования ВО должны проводиться на двух уровнях: на «микроуровне», подразумевающем сопоставление подразделений внутри одного-двух вузов или двух-трех высших учебных заведений в одной стране или разных странах по выбранному критерию, и на «макроуровне», сосредоточивая внимание на различиях и сходствах большого количества вузов в рамках национальной системы образования или систем ВО разных стран.

Применение системного подхода к изучению общественных явлений, частным случаем которых являются системы образования, подразумевает формирование у исследователей представлений об изучаемом объекте с учетом одного из главных свойств познаваемого объекта – системности. Что касается субъекта познания, системность дает ему интегративные, системные представления о целостности исследуемого объекта, о состоянии целого и его составляющих, об их взаимодействии, взаимодействии целого с аналогичными явлениями, с внешней средой, об общих закономерностях развития и функционирования целого и составляющих его элементов [1].

Поскольку система – комплекс взаимодействующих элементов [4], то системность – это свойство изучаемого объекта или явления, основными характеристиками которого являются: целостность, структурность, иерархичность, уровневость и взаимодействие с окружающей средой.

В рамках системных исследований мы можем говорить о системности не только как свойстве изучаемых объектов, но и о системности как методологии исследования и о системности познания, поскольку исследователь изучает выделенные объекты в совокупности их системных свойств [1].

В сфере системных исследований ВО цели и задачи компараториатики связаны, на наш взгляд, с выявлением и формулированием методологических оснований, применимых к исследованию интегративных процессов в различных направлениях развития систем ВО; в разработке инвариантного базиса для сопоставительного исследования систем ВО; в выявлении общих стратегических направлений и общих парадигм развития и функционирования объектов исследования. С другой стороны, компараториативные

системные исследования неразрывно связаны с проблемой самоидентификации, самооценки и самосовершенствования национальных систем ВО.

Хотя описанные выше направления исследований прямо противоположны друг другу, именно в рамках компаративистики они не только совместимы, но и обязательны как два взаимодополняющих компонента. Со-вокупность методов компаративного исследования систем образования включает в себя сравнение, сопоставление, аналогию, параллелизм, реконструкцию, интерпретацию и др., применение которых позволяет при изучении систем и их составляющих учитывать структурное и предметное разнообразие, организационные и функциональные различия, национальную и региональную специфику.

Поскольку соблюдение принципов системности: целостности, структурности, иерархичности, уровневости и взаимодействия с окружающей средой, – является краеугольным камнем исследования ВО компаративными методами, рассмотрим указанные принципы подробнее.

Принцип целостности в системных исследованиях, в частности в компаративных исследованиях систем ВО, презюмирует несводимость цепного к сумме составляющих его элементов, невыводимость свойств цепного из свойств составных частей и зависимость свойств составляющих целот и отношений между ними от их положения внутри целого.

Как отмечают Т.В. Мусиенко и В.Н. Лукин, «структурные составляющие целого в их синтезе определяют целое. Целое, как результат взаимодействия частей определяет части. В результате взаимодействия частей на основе синтеза возникает новое качество целого. Новое качество целого, в свою очередь, подчиняет себе эти части, преобразуя их» [2]. Системное исследование ВО не должно ограничиваться анализом на основе дифференциации, но должно быть ориентировано на синтез как основу выявления и изучения основных тенденций развития [2] ВО как в российском, так и в европейском и общемировом масштабах.

Мы разделяем мнение Т.В. Мусиенко и В.Н. Лукина, утверждающих, что «такой подход позволяет также представить поисковый прогноз относительно возможных форм модификации структурных компонентов системы» [2], что является стратегически важной частью системного исследования.

Принцип целостности, на наш взгляд, неотделим от принципа взаимодействия и взаимообусловленности структурных составляющих целого.

Принцип структурности в компаративных исследованиях систем образования означает, что изучаемые элементы системы должны иметь завершенную, отличную от других структуру, отображающую характер изучаемого объекта и его базовые свойства.

Поскольку иерархия – тип структуры системных объектов, наиболее характерный для систем управления, в том числе в сфере образования, принцип иерархичности также является основополагающим в компаративных исследованиях систем образования, в частности высшего. Принцип иерархичности понимается нами как дифференцирование целостной системы организации объектов по принципу многоуровневости и соотнесенности объектов нижнего уровня объектам верхних уровней. При этом свойство целостности, присущее всей системе в целом, оказывается характерным для каждого из ее структурных элементов. Таким образом,

функциональная целостность сопоставляемых систем является основным иерархобразующим фактором.

В соответствии с принципом уровневости изучаемый объект рассматривается как уровневая система, состоящая из систем более низкого порядка (подсистем) и являющаяся составной частью системы более высокого порядка (надсистемы). Подразумевается, что развитие систем внутри каждого уровня – явление континуальное, в то время как переход с уровня на уровень – явление дискретное.

Принцип взаимодействия с окружающей средой подразумевает взаимное влияние окружающей среды на изучаемую систему и исследуемой системы на окружающую среду.

Таким образом, компаративистский подход к исследованию систем ВО означает исследование систем путем изучения объективных закономерностей их развития и функционирования в сопоставительном аспекте на основе принципов целостности, структурности, иерархичности, уровневости и взаимодействия с окружающей средой.

Особенно интенсивно ведутся сопоставительные исследования в сфере ВО, поскольку высшие учебные заведения играют в современных высокоразвитых обществах ведущую роль, представляя собой образовательные, исследовательские, научно-технические и инновационные центры, являясь проводниками демократии, гражданственности и свободы мысли. Во всех развитых странах для решения актуальных проблем в системы ВО сегодня инвестируются значительные финансовые и человеческие ресурсы.

В сфере ВО непрерывно происходят изменения. Управление вузами в меняющихся политических, экономических, социальных условиях и реструктуризация высших учебных заведений – лишь два из ряда ключевых направлений социально-экономической перестройки и приоритетных направлений компаративных исследований.

Национальные системы ВО и высшие учебные заведения в разных странах характеризуются большим разнообразием. Так, значительное количество вузов в США и системы вузов во многих странах Европы децентрализованы и не управляются правительственными органами. Управление и административные функции, и обязанности распределены в децентрализованной системе в соответствии со специфическими нуждами и характеристиками университетов. В то же время системы ВО во многих странах Азии, например в Турции, функционируют в соответствии с централизованной моделью, подчиняясь государственному органу власти, принимающему все основные решения по управлению вузами.

Внутригосударственные общественные изменения, в том числе стремление повысить качество образовательных услуг, прозрачность и отчетность высших учебных заведений, а также рост числа молодых людей, желающих получить доступ к ВО, с одной стороны, и внешние трансформации, в первую очередь глобализация, объединение Европы и создание Единого европейского образовательного пространства, с другой стороны, требуют пересмотра роли и функций вузов в национальных системах ВО. Принимая во внимание современные тенденции и нововведения в сфере ВО во многих странах мира, необходимо на основе данных многоаспектных компаративных исследований выработать новые стратегии и тактики для более эффективного функционирования национальных систем ВО.

На современном этапе развития компаративистики появляются новые критерии классификации ВО, например, *критерий гетерогенности*. В соответствии с данным критерием выделяются единые, унитарные системы ВО (принятые, например, в Италии и Чехии), где все вузы едины по своим целям и структуре. Но в ряде европейских стран (Германия, Нидерланды, Россия, Франция, Швейцария) действуют бинарные системы ВО, в рамках которых высшие учебные заведения разделяются на вузы, ориентирующиеся на научно-исследовательскую или сугубо профессиональную стезю. В двух странах (Австралии и Великобритании) бинарная система вузов была ликвидирована в 1990-х гг. (в связи с чем возникает вопрос о том, как трактовать данные исследований, проведенных до конца 1990-х гг. – см. ниже – О.Б.). А в ряде стран Америки, Европы и Азии (Израиль, Соединенные Штаты, Тайвань, Швеция, Южная Корея, Япония) высшие учебные заведения значительно различаются по качеству предоставляемых образовательных услуг, престижности дипломов и строгости отбора как студентов, так и профессорско-преподавательского состава.

В связи со значительными изменениями, которые претерпевают сегодня системы ВО во многих странах Европы, Азии и Америки, открываются новые направления исследований, требующие изучения и решения многообразных задач, в том числе:

- определение основных мировых и европейских тенденций развития и модернизации ВО;
- анализ межнациональных подходов к реформированию ВО и формированию механизмов обеспечения качества в условиях глобализации и интернационализации высшей школы;
- описание и характеристика постсоветских механизмов обеспечения качества на национальном и вузовском уровнях;
- обзор национальных законодательно-нормативных механизмов и подходов, разработанных для усиления связи высшей школы с потребностями общества и повышения качества образования.

В результате многолетнего обсуждения министры образования европейских стран признали ключевую роль социальных параметров в Европейской реформе ВО и даже объявили их составляющей конкурентного преимущества Европейской реформы ВО. В этой связи первостепенную важность в этой области приобретает сбор и анализ данных о социальных и экономических условиях обучения в вузах в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

Приведем несколько примеров компаративных исследований, проведенных нашими зарубежными коллегами. Достоинства «бинарной» системы вузов, введенной в ряде европейских стран в 1960-е гг. анализируются и обсуждаются в сопоставительном аспекте в работе Й. Хусмана и Ф. Кайзера. Тот факт, что «бинарные» системы продолжали вводиться даже в 1990-е гг. и их достоинства, и недостатки широко обсуждаются и сегодня, указывает на наличие у данной системы неоспоримых достоинств и преимуществ по сравнению с альтернативными системами. Исследование Й. Хусмана и Ф. Кайзера проводилось по поручению голландского Консультативного совета по научно-технической политике и Министерства образования Нидерландов с целью выявить и сопоставить результаты развития бинарных систем ВО в целом ряде стран и областей: Австрии, Великобритании, Германии, Дании, Нидерландах, Финляндии,

Фландрии, Франции и Швеции. Системы ВО сопоставлялись по параметрам и критериям поступления в вузы, продолжительности обучения, промежуточным квалификациям, системам законодательного обеспечения, обеспечения качества образования и т. д. Проведенный анализ выявил, что системы образования в означенных странах по критерию четкости разделения учебных заведений на вузы, готовящие научные кадры и вузы с профессиональной ориентацией могут быть разделены не на две, а на четыре группы, две из которых имеют промежуточный характер [11].

Масштабное компартивное исследование «Синопсис показателей» («Synopsis of Indicators») стало результатом сотрудничества исследователей и представителей министерств из 23 стран (макрокомпаративное исследование). Данный проект имел выраженный социологический характер и выполнялся по следующим восьми направлениям: демографические тенденции, доступ к ВО, социальное происхождение студентов, условия жизни, финансирование и государственная поддержка, стоимость жизни, трудоустройство, международная свобода и мобильность.

Собрав и переработав данные по условиям жизни и обучения студентов и преподавателей вузов, исследователи оценивали сложившиеся ситуации на национальном уровне, а также выявляли сильные и слабые стороны национальных систем ВО в сопоставительном аспекте и разрабатывали возможные направления их реформирования [14; 15].

Помимо стандартных исследовательских направлений большое внимание в проекте «Синопсис показателей» уделялось юридическим аспектам обеспечения ВО, в частности юридическому сопровождению жизни и работы студентов, преподавателей и научных сотрудников, имеющих детей, в том числе изучалось:

- трудовое законодательство (охрана материнства, отпуск по беременности и родам и отпуск по уходу за ребенком, возможность получения его не только материами, но и отцами; возможность работать с неполной занятостью для родителей, имеющих детей; академический отпуск в связи с необходимостью ухода за ребенком при сохранении содержания);

- устав и нормативные положения вузов, регулирующие условия поступления, обучения, академический отпуск;

- условия поступления в вузы и отчисления из них;

- страхование (социальное страхование, страхование жизни и здоровья, страхование от несчастных случаев, пенсионное страхование и страхование по безработице) и др.

Кроме того, в продолжение темы родителей в вузах, исследователями был подготовлен обзор услуг, предоставляемых вузами и социальными службами по уходу за детьми для студентов, преподавателей и научных сотрудников вузов, в том числе яслиями, детскими садами, услуг нянечек-иностранок, а также наличия гибких систем присмотра за детьми в неродочные часы [9; 21; 19].

Другое исследование, на котором нам хотелось бы остановиться подробнее, посвящено кардинальным *реформам в области ВО*, проводившимся в европейских странах с 1970-х гг. Эта работа имеет более явно выраженный политологический характер, поскольку в ее основу легли документы, статистические данные и продолжительные интервью с политиками, руководителями вузов и представителями ППС из целого ряда высших учебных заведений трех стран: Великобритании, Норвегии и Швеции.

Данное исследование – одно из нескольких десятков, проведенных в последние годы зарубежными исследователями и сочетающих в себе масштабное изучение эмпирических данных с теоретическим анализом в рамках тематического, а не регионального проекта. Собрав данные по трем странам Европы, лидирующими в экономическом и социальном планах, исследователи провели компаративный анализ, оценивая реформы в области ВО на трех уровнях: государственном, институциональном и индивидуальном. Они изучили изменения в государственной политике трех стран в области ВО, а также изменения в управлении вузами и влияние указанных изменений на работающих преподавателей и профессию преподавателя вуза в целом (статус, материальное и социальное положение, отношение к профессии в обществе и т. д.) [12].

Основное внимание в данной работе сосредоточено на роли университетов в ВО: авторы проводят политологический анализ политических направлений и тенденций в сфере ВО, организации и управления высшими учебными заведениями. Был также проведен социологический анализ высших учебных заведений, учебных предметов и научно-исследовательских проектов, процессов социальной дифференциации и формирования иерархий профессорско-преподавательского состава. Данное исследование дает всесторонний анализ направлений реформ и изменений, оказавших влияние на системы ВО в Великобритании, Норвегии и Швеции. Кроме того, изучено влияние относительно недавних изменений на формирование европейской образовательной политики, а также образовательной политики в каждой из стран на систему учебных ценностей и приоритетов и изменения в концептуальной структуре знаний.

Проведенный политолого-социологический анализ реформ и вызванных ими изменений в системах ВО предоставил ученым возможность определить ключевые моменты, которые стали центральными в обсуждении основных направлений развития национальных сообществ и систем ВО в начале ХХI века: многие европейские университеты являются хранителями многовековых традиций, как исторических, так и образовательных, и одновременно воплощением будущего прогресса, поскольку ВО и научные исследования остаются движущей силой процесса формирования общества будущего [12].

Ряд исследователей (Yossi Shavit, Richard Arum, Adam Gamoran и др.) занимается изучением проблемы *стратификации в ВО* [20], пытаясь установить зависимость между расширением сферы ВО и неравноправием в его получении в национальном контексте. В монографии «Стратификация в высшем образовании» (Stratification in Higher Education) означенную проблему изучают исследователи из 15 стран – представители Западной и Восточной Европы, Восточной Азии, Израиля, Австралии и Соединенных Штатов.

По данным исследования, во многих экономически развитых странах ВО находится сегодня в состоянии перехода от элитарного к массовому явлению. Процесс «массификации» сопровождается дифференциацией высших учебных заведений. Системы ВО, состоявшие исключительно из университетов, занимающихся не только учебной, но и научно-исследовательской деятельностью, были усилены учебными заведениями «второго уровня» – менее избирательными колледжами и (политехническими) институтами, принявшими резко возросшее число абитуриентов. Таким

образом, ВО становится доступным для трудящихся, а национальные вузовские системы проходят процесс стратификации. Исследователи установили взаимосвязь между трансформацией 15 систем ВО с одной стороны и стратификацией образовательных услуг – с другой, подробно анализируя факторы увеличения образовательного пространства и формы его дифференциации, их зависимость от изменений в количестве абитуриентов и студентов в вузах «первого» и «второго класса», а также в уровнях классовой, половой и этнической / расовой дискриминации [20].

Вопреки ожиданиям, авторы убедительно доказывают, что с расширением доступа к ВО выигрывают все классы общества, поскольку ни углубляющаяся диверсификация, ни приватизация в сфере ВО не способствуют углублению неравноправия в данной области. Авторы отмечают, что за исследуемый период в отдельных европейских университетах количество студентов, посещающих занятия, увеличилось с 20 до 40%, а посещаемость в университете Тир 1 выросла на 200% [20].

Исследователи выявили, что в некоторых странах, особенно в тех, где обеспеченные граждане традиционно имеют свободный доступ к получению ВО, наблюдается расширение возможностей для получения ВО представителями менее обеспеченных слоев населения. Кроме того, наблюдается тенденция к более быстрому расширению возможностей для получения ВО женщинами по сравнению с мужчинами. Гендерно обусловленное неравенство в сфере образования переместилось в сторону женщин. По данным исследования возрастных групп, преимущества женщин в данном аспекте повысились в среднем на 20% [20].

С конца 1990-х гг. активно ведутся компаративные исследования в области государственного управления высшим образованием: сопоставляются государственные структуры разных стран, законодательно или непосредственно управляющие высшими учебными заведениями, влияющие на эффективность их функционирования и развитие, реакция означенных государственных структур на вызовы времени и реформы, проводимые в соседних странах [5].

Ведутся также сопоставительные исследования *национальной политики в сфере ВО*. Например, Ш. Рой сопоставляет теоретические и практические аспекты общегосударственной и местной, этнически и административно обусловленной политики в области ВО в двух крупнейших многонациональных государствах Азии – Китае и Индии [16].

По-прежнему актуальными и, пожалуй, наиболее востребованными остаются компаративные исследования *качественных характеристик национальных систем ВО* и предоставляемых вузами *образовательных услуг*. По мнению Б.К. Анифы, развитые страны мира заняли лидирующее положение в образовательном пространстве, управляя процессом его развития, но также активно способствуя его трансформации, определяя ее направления и степень значимости отдельных аспектов и оказывая непрекращающее влияние на системы ВО развивающихся стран. Так, в течение нескольких десятилетий наиболее актуальной проблемой для системы ВО Индии, по мнению автора, остается проблема равноправия и равных возможностей выходцев из разных социальных и этнических групп, но под влиянием зарубежных исследований этой проблеме стало придаваться второстепенное значение по сравнению с проблемой качества образовательных услуг [3].

На основе анализа компаративных исследований ВО, проводившихся индийскими учеными в последнее десятилетие, Б.К. Анифа приходит к выводу, что они преимущественно носили локальный характер и были посвящены отдельным аспектам: условиям приема в вузы Индии, результатам обучения в вузах, а также некоторым экономическим и смежным вопросам, как то расходам высших учебных заведений, планированию затрат вузов и общему росту данного сектора экономики. Тем не менее, несмотря на свою ограниченность и локальность, проведенные микрокомпаративные исследования выявили ряд проблем, связанных с необходимостью реформирования учебных планов, низким уровнем обученности студентов отдельных вузов, неадекватностью систем оценки деятельности вузов, нехваткой высококвалифицированных преподавателей и общим низким уровнем образования в вузах некоторых штатов. Однако для планирования масштабных и долгосрочных реформ необходимо целостное понимание всей системы ВО Индии, которое достижимо лишь при проведении макрокомпаративных исследований. Только при макрокомпаративном подходе возможно осознание необходимости повышения качества в сфере ВО, совершенствования систем обеспечения качества и процесса предоставления качественных услуг в сфере ВО Индии (*и не только Индии – О.Б.*). Именно поэтому Б.К. Анифа предпринимает попытку провести макрокомпаративное исследование вузов Индии с точки зрения качества образования в разных ракурсах данной проблемы в неразрывной связи с проблемами равноправия, подотчетности и автономности вузов [3].

Актуальными направлениями компаративных исследований остаются *аккредитация вузов и оценка их деятельности*. Означенным направлением исследования работы вузов в ЕПВО посвящена работа С. Шварц и Д. Вестерхайдена, выполненная на основе анализа систем образования в 20 европейских странах [18].

Являясь ведущими специалистами в данной области, авторы представляют ситуацию в области ВО в Европе в виде целостной картины и, не останавливаясь на общих чертах, подробно исследуют различия в процессах и результатах развития европейских систем аккредитации вузов, обосновывая современную функцию аккредитации как основного механизма эволюции европейских систем ВО. В монографии содержится анализ движущих сил, детерминировавших распространение различных моделей аккредитации в ЕПВО. Ученые выявили и обосновали факторы, обусловившие пути развития систем аккредитации вузов и оценки их деятельности, а также потенциальные возможности сопоставимости в ЕПВО и международного сотрудничества в этой сфере [18].

Ряд проектов имел частный характер (микрокомпаративистика), например, исследование Йошихиде Сакурая, посвященное отдельным аспектам *административного управления* Независимого государственного университета в Таиланде и Японии [17].

Еще одним примером исследования на макрокомпаративном уровне может служить исследование SETA, целью которого было выявление слабых сторон системы ВО в Турции. Авторы данного проекта провели пилотное сопоставительное исследование систем ВО ряда европейских стран и выявили основные параметры для сопоставления, а именно структурные характеристики образовательных систем, модели управления, системы оценки качества образовательных услуг, критерии административной

и интеллектуальной автономности, финансовые схемы и параметры связки «вуз – отрасль промышленности». В своей работе турецкие ученые также исследовали ряд переменных характеристик интеллектуальной деятельности вузов, в том числе результаты научно-исследовательской работы вузов, выражющиеся в количестве публикаций и патентов, доступность внешнего финансирования в виде грантов, степень удовлетворенности учебным процессом и его результатами по оценке студентов и ППС [10].

Ряд компартивных исследований посвящен интенсивно развивающемуся *высшему дистанционному образованию*. В последние несколько десятилетий во всем мире дистанционный способ обучения привлекает к себе все больше заслуженного внимания, особенно в области ВО. Не будет преувеличением сказать, что во многих случаях в решении некоторых проблем, возникших в последние годы перед национальными системами ВО, дистанционное обучение стало превосходить традиционные формы обучения по целому ряду параметров.

Кроме того, исследование дистанционных образовательных услуг, предоставляемых целым рядом дистанционных университетов Великобритании, Германии, Израиле, Испании и Канаде, в сопоставлении с традиционными формами обучения, выявило преимущества дистанционных вузов не только для студентов, но и для преподавателей и администраиков. Результаты данного исследования будут полезны и сотрудникам традиционных вузов в решении стоящих перед ними проблем в сфере ВО [8].

Авторы данного проекта также выявляют потенциал дистанционных университетов, обусловленный глобализацией. Обсуждая «уроки прошлого и тенденции будущего», актуальные для правительенных чиновников, определяющих государственную политику в сфере образования, руководителей вузов, предоставляющих услуги дистанционного образования, и преподавателей, непосредственного участвующих в образовательном процессе, авторы критически анализируют опыт высших учебных заведений, создавая прочную основу для развития и совершенствования как традиционных вузов, так и дистанционных университетов. В монографии обсуждаются вопросы количества и качества образовательных услуг, равных возможностей, непрерывного обучения в течение жизни и гибкости учебного плана, взаимодействия с рынком труда, доступности вспомогательных систем в области массового ВО, применения новых технологий в данной области, межвузовского и международного сотрудничества. Анализируя тенденции в ВО и, в частности, в дистанционном обучении, авторы сосредоточивают свое внимание на таких актуальных аспектах, как студенческий потенциал, роль ППС в учебном процессе, генерирование знаний: передача и распространение знаний, организационная инфраструктура, диалог «вуз – общество», распространение ВО в мировом масштабе [8].

По мнению К. Динга, сформировалось *новая концептуальная структура компартивного анализа* – механизм формирования, типологии и системного анализа (the Systems Analysis, Typology and Shaping Mechanism (SATS)). Данная концептуальная структура, в частности, легла в основу сопоставительного исследования *структур и функций дистанционного образования* в Австралии (систем обучения вне традиционного вуза и компонентов открытого обучения) и Китае (в том числе заочное

обучение, а также радио- и телекомпоненты университетского образования) [7].

Новая концептуальная структура компаративного анализа (SATS) позволяет исследователям анализировать системы дистанционного обучения на трех уровнях: национальном, институциональном и уровне учебной группы в рамках двух крупнейших вузовских подсистем – административной и операционной – и изучать эндогенные и экзогенные связи и взаимоотношения каждой из систем. Проведенное компаративное исследование подтвердило гипотезу, что применяемые в Австралии и Китае системы дистанционного образования, хотя и подверглись значительному влиянию модели, установленной Британским открытым университетом, выработали собственные пути развития, системы дистанционного образования в каждой из изученных стран трансформировались под влиянием конкретных условий и потребностей, в числе которых не последнюю роль играет и уровень экономического развития [7].

Актуальными нам представляются также компаративные исследования в области *систем академических кредитов* в международном контексте. Такие проекты реализовывались, в частности, по поручению Федерального министерства Германии по образованию, науке, технике и научным исследованиям [6].

Подобные исследования содержат описания и сопоставления основных категорий кредитных систем разных стран, обосновывают причины введения кредитных систем, выявляют и анализируют влияние систем кредитов на национальные системы ВО, степень совместимости национальных кредитных систем, подготавливают почву для проведения реформ в области ВО и детализируют методологию дальнейших исследований [6].

Таким образом, на основе проведенного нами анализа 17 компаративных исследований, проводившихся, среди прочих, в последние десять лет, мы установили, что исследования, в основном, имеют эмпирический или смешанный (эмпирико-теоретический) характер, проводятся в политическом, социологическом, юридическом и/или финансово-экономическом аспектах как на локальном (институциональном, национальном), так и более глобальном (макрокомпаративном) уровнях. Работы, имеющие прикладной характер, содержат рекомендации, а также анализ правоприменимой практики результатов аналогичных исследований.

Мы пришли к выводу, что основная цель компаративного исследования систем ВО состоит в идентификации общих закономерностей развития явлений, связанных с ВО, и эволюции учреждений, предоставляющих образовательные услуги в сфере ВО, поскольку только системные исследования в сопоставительном аспекте позволят разграничить общее и особенное, случайное и закономерное в национальных и межнациональных системах ВО.

Мы полагаем, что детальное изучение зарубежных систем ВО в сопоставительном аспекте позволит нам лучше понять отечественную систему ВО во всей совокупности ее составляющих, выявить ее преимущества и недостатки.

Результаты сопоставительного исследования отечественной и зарубежных систем ВО, несомненно, должны иметь практическое применение. На основе установленных особенностей систем ВО предполагается:

- выявить положительный зарубежный опыт, переработать его и обобщить;
- разработать обоснование отечественной системы ВО по сравнению с системами ВО ведущих стран Европы;
- выработать предложения по совершенствованию отечественной системы ВО на основе изучения практического опыта систем ВО зарубежных стран;
- способствовать сближению отечественной и зарубежных систем ВО в приоритетных областях, а именно в рамках Болонского процесса с целью создания Единого европейского образовательного пространства, повышения доступности ВО и качества образовательных услуг.

Мы полагаем, что перед отечественной компаративистикой в сфере систем ВО стоят следующие актуальные задачи:

- разработать концептуальные основы этого научного направления в современной научной парадигме;
- задать алгоритм аналитической деятельности в компаративных исследованиях систем ВО;
- разработать методологические обоснования данного научного направления;
- выработать экспертно-аналитический инструментарий для эффективного исследования систем ВО в сопоставительном аспекте;
- совершенствовать методологию компаративных исследований систем ВО, сблизить теорию с практикой, сделать методологию практико-ориентированной;
- сделать разработанную методологию частью общей культуры российских вузов на современном уровне развития отечественных образовательных систем;
- предложить инвариантный базис сопоставления отечественной системы ВО по сравнению с аналогичными системами ведущих стран Европы;
- на основе аналитических исследований разработать обоснование отечественной системы ВО в сопоставлении с аналогичными системами ведущих стран Европы;
- провести анализ степени и направлений возможного преобразования отечественной системы ВО на современном этапе;
- выработать соответствующие рекомендации для административного звена отечественной системы ВО.

В сложившейся на сегодняшний день ситуации при сохраняющемся отставании российской системы ВО от масштабных реформ ЕПВО указанные задачи требуют скорейшего решения.

Для реализации поставленных задач, на наш взгляд, наиболее актуальной становится разработка концепции компаративного исследования европейских систем ВО, в соответствии с которой объектом исследования становятся европейские системы ВО с точки зрения обеспечения качественного ВО.

На начальном этапе компаративных исследований в сфере ВО нами выделен совокупный предмет исследования, включающий себя:

- нормы качества (каким образом и в каком виде задаются нормы качества ВО в европейских университетах, через какие стандарты и пр.);

- принципы построения систем обеспечения качества ВО в европейских и других зарубежных университетах;
- принципы построения систем контроля качества образования, в том числе разработка критерии оценки качества;
- принципы общности и сопоставимости европейских и отечественной систем ВО.

Различные условия создания и функционирования систем высшего образования налагают определенный контекст на компартиативные исследования: исторический, политический, социологический, экономический.

### *Список литературы*

1. Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании. – Новосибирск: Наука, 1982. – 255 с.
2. Мусиенко Т.В. Системный подход как теоретическая основа компартиативного исследования микрополитики / Т.В. Мусиенко, В.Н. Лукин // CREDO NEW. Теоретический журнал. – 2003. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://gvzon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra\\_filosofii/libph/sb/credo/credonew/02\\_03/8.htm](http://gvzon.pyramid.volia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/sb/credo/credonew/02_03/8.htm) (дата обращения: 09.10.2018).
3. Anitha B.K. Comparative Study of Higher Educational Institutions in India / The National Institute of Advanced Studies. Indian Institute of Advanced Studies. – Bangalore, 2009.
4. Bertalanffy L.Von. General System Theory // Braziller. – N. Y., 1968.
5. Bowen Frank M. State Structures for the Governance of HE / Bowen, Frank M., Bracco, Kathy Reeves, Callan, Patrick M., Finney, Joni E., Richardson, Richard C., Jr., Trombley, William // The California Higher Education Policy Center. –1997.
6. Dalichow F. A Comparative Study of Academic Credit Systems in an International Context // Journal of Studies in International Education. – 1997. – Vol. 1. – №2. – P. 21–32.
7. Ding X. A Comparative Study of Distance Higher Education Systems in Australia and China. Fern Univ., Hagen (Germany). Institute for Research into Distance Education. – 1999.
8. D&CU 2002 – Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions. A Comparative Study of Five Countries. Published for the International Association of Universities (IAU) Press by Pergamon // Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE. – November 2002. – Vol. 3. – №4.
9. Hager M. Studieren mit Kindern – Der Balanceakt zwischen Küche und Hörsaal, unveröffentlichte Diplomarbeit. – Wien, 2001.
10. HEinT 2009 – Higher Education in Turkey: A Comparative Study // The Foundation for Political, Economic and Social Research (SETA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.setav.org/lang\\_en/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=21](http://www.setav.org/lang_en/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=21) (дата обращения: 15.10.2018).
11. Huisman J. Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education: a comparative study of (binary) structures in nine countries / J. Huisman, F. Kaiser eds. // AWT-Achtergrondstudie 19 (19). Adviesraad voor het Wetenschaps-en Technologiebeleid, Den Haag. – 2001.
12. Kogan M. Transforming Higher Education: A Comparative Study. Series: Higher Education Dynamics / M. Kogan, M. Henkel, I. Bleiklie, M. Bauer. – 2006. – Vol.
13. Kogan M. Originally published by J. Kingsley Publishers / M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, M. Henkel (Eds.). – London, 2000. – 2nd ed. – 2006. – XIV. – 203 p.
14. Macha H. Akademikerin, Mutter / H. Macha, W. Jung // Spiegel Online. – 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,226728,00.html> (дата обращения: 01.11.2018).
15. O'Laughlin Balancing Parenthood and Academia: Work/Family Stress as Influenced by Gender and Tenure Status / O'Laughlin, M. Elizabeth, L.G. Bischoff // Journal of Family Issues. – January 2005. – №1.
16. Roy S. A Comparative Study of Higher Education Expansion Policy in China and India: Theory and Practice / University of Delhi, India. Lecture at Centre for International Education and Exchange, National Chengchi University. – Taiwan, 2008.

17. Sakurai Y. A Comparative Study of Higher Education in Thailand and Japan: Several Issues Regarding the Independent State University Administrative Corporations / Graduate School of Letters, Hokkaido University, Japan. – 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hucc.hokudai.ac.jp/~n16260/pdf2004/educom2002thaihighereducation.pdf> (дата обращения: 12.10.2018).
  18. Schwarz S. Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area / S. Schwarz, D.F. Westerheijden // Springer. – 2007. – 507 p.
  19. Sellner M. Studieren mit Kind – Chancen und Risiken: unpublished thesis. – Wien, 2002.
  20. SinHE 2007 – Stratification in Higher Education. A Comparative Study / Edited by Yossi Shavit, Richard Arum and Adam Gamoran. – 2007. – 504 p.
  21. Wroblewski U. Studieren mit Kind // IHS Sozialerhebung. – Wien, 2002.
- 

**Бурукина Ольга Алексеевна** – канд. филол. наук, доцент, старший исследователь Университета Бааса, Финляндская Республика, Бааса.

---

Драчук Сергей Владимирович

## К ВОПРОСУ О ВОСТРЕБОВАННОСТИ ШКОЛЬНЫХ ЗНАНИЙ ПО БИОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В работе обсуждается содержание школьного курса биологии. Выделены разделы, наиболее актуальные для выпускников школ, вступающих во взрослую жизнь, по мнению автора, – это вопросы сохранения здоровья, отказ от вредных привычек, защита окружающей среды, проблемы региональной экологии, а также способы формирования информационной грамотности учащихся при изучении школьного курса биологии.

**Ключевые слова:** востребованность школьных биологических знаний, сохранение здоровья, региональная экология, информационная грамотность учащихся.

*The contents of school biology are discussed in the work. The parts of school biology, mostly actual for the school graduates entering in the adult life are distinguished. That, according to the author's opinion, are the questions of preservation of health, rejection from harmful habits, the protection of environment, the problems of regional ecology and also the methods of the development of the information literacy of pupils during studying school course of biology.*

**Keywords:** the relevance of school biological knowledge, the preservation of health, the problems regional ecology, information literacy of school children.

### Введение

Биология – это наука, изучающая живые организмы. Она изучает все аспекты жизни: структуру, функционирование, рост, происхождение, эволюцию и распределение живых организмов на Земле. Биология раскрывает закономерности жизни как особого явления природы.

Не вызывает сомнения, что биология, как школьный предмет, необходима для овладения целым рядом специальностей. ЕГЭ по биологии сдаются при поступлении на биологические факультеты в классические университеты. Биология необходима для медицинских, некоторых сельскохозяйственных и педагогических специальностей. Без понимания основ биологии не удастся освоить смежные специальности: биофизику, биохимию, биоинформатику, биотехнологию.

Однако не всегда и не всем понятно, зачем нужна биология учащимся, которые не связывают свою профессиональную деятельность с биологией, экологией, медициной, ветеринарией. Не является редкостью негативное отношение к биологии со стороны учащихся специализированных классов – физико-математических, экономических, гуманитарных. Зачастую не считают полезной биологию те ученики, которые рассчитывают на получение среднего специального технического образования.

Целью настоящей статьи является рассмотрение вопроса, что может дать школьная биология учащимся и выпускникам средних школ, которые не собираются использовать биологические знания в своей профессии. Другими словами, хотелось бы в первом приближении установить, что полезного можно найти в школьном курсе биологии тем ученикам,

которые не готовятся сдавать ЕГЭ по биологии. Кроме того, хотелось бы выяснить, чем именно можно заинтересовать эту группу учащихся при разработке учебных программ по данному предмету.

### *Теория или практика?*

Федеральный государственный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [11] по биологии предусматривает овладение умениями работать с биологическими приборами, инструментами, справочниками, проводить наблюдения за биологическими объектами и биологические эксперименты. Действительно, в отдельных случаях педагогам удается познакомить учащихся с современными методами биологических исследований, однако такие уроки или внеурочные занятия, скорее всего, проводятся для специализированных биологических классов. Они могут потребовать дорогостоящее оборудование и специальных знаний от учителя, например, в области гидробиологии [2; 6].

В большинстве средних общеобразовательных школ возможности проведения практических занятий по биологии весьма ограничены, в том числе и по финансовым причинам. Для содержания в живом уголке даже самых неприхотливых домашних животных, таких, как крысы, хомячки, морские свинки, необходимы корма, наполнитель для клеток. К тому же, у некоторых учащихся могут проявиться аллергические реакции на обитателей школьного зооуголка.

Практические навыки выращивания растений значительно обогащают знания школьников, проявляющих интерес к биологии [3; 4]. Однако посадки растений на пришкольных участках не всегда возможны в больших городах из-за плотной застройки и отсутствия пространства для размещения грядок, клумб или теплиц.

Непростая экологическая обстановка в городах (антропогенное химическое загрязнение) делает бессмысленным посадку плодовых, ягодных и овощных культур. Школьники могут отрицательно относится к работе на пришкольном участке во время летних каникул, предпочитая устраиваться на работу и зарабатывать деньги. В деле освоения практических умений в сфере биологии многое зависит от личных качеств учителя.

Осмелимся предположить, что в обозримом будущем теоретические (книжные) знания будут преобладать над практическими навыками в курсе биологии средней школы.

### *Мир увлечений*

Учащиеся в конечном счёте становятся выпускниками и вступают во взрослую жизнь. Помимо профессиональной деятельности, почти у каждого человека найдётся какое-либо увлечение. Любителям рыбалки и охоты, тем кто содержит или разводит домашних животных не обойтись без базовых знаний по зоологии.

Садоводство и огородничество также остаются популярным досугом. Садоводам, любителям комнатных растений, любителям сбора лесных ягод и дикорастущих лекарственных трав могут быть полезны базовые знания в области ботаники, физиологии растений и зоологии (для распознавания вредителей).

Элементарные представления о ботанике должны помочь любителям экстремального туризма, преследующего цель выживания в природе при минимальных запасах продуктов питания, распознавать съедобные дикорастущие растения. Сведения о грибах могут быть полезными для

приверженцев «тихой охоты» и для людей, которые самостоятельно выращивают грибы.

Разумеется, в перечисленных случаях знания одной школьной программы недостаточно, и школьные знания должны лишь служить фундаментом для самообразования.

### *Здоровый образ жизни*

ФГОС основного общего образования предусматривает овладение знаниями, которые позволяют учащимся и выпускникам школ заботиться о собственном здоровье, соблюдать нормы здорового образа жизни. Особенно важным является вопрос, какое именно содержание вкладывается в понятие «здоровый образ жизни». Общих фраз в этом случае недостаточно, не исключено, что школьными рекомендациями ученики будут руководствоваться и тогда, когда станут взрослыми людьми. На наш взгляд, при подготовке учебных программ и учебников следует обратить внимание на системы оздоровления, которые разрабатывали видные представители отечественной медицины.

Прежде всего, можно вспомнить систему академика АН УССР Николая Михайловича Амосова [1] – систему «нагрузок и ограничений». Эта система включает в себя полноценный сон, физические нагрузки, ежедневный бег, закаливание, отказ от переедания и вредных привычек, особый психологический настрой. Им была разработана система упражнений для укрепления сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Внимания заслуживают взгляды академика АМН СССР Фёдора Григорьевича Углова, который считал излишний вес и неумеренность в пище очень опасными для здоровья. Он разработал оздоровительную диету, кроме того, пропагандировал полный отказ от алкоголя. Фёдор Углов прожил долгую жизнь (103 года), был занесён в книгу рекордов Гиннесса как старейший практикующий хирург в России и СНГ.

Помимо рекомендаций, касающихся здорового образа жизни, в рамках курса «Человек – часть биосферы» могут вызвать интерес у школьников и быть востребованными во взрослой жизни сведения о микрофлоре толстого кишечника и способах борьбы с дисбактериозом, с этой проблемой современной цивилизации. В настоящее время большинство людей об этом узнаёт только из рекламы молочнокислых продуктов, «живых» биойогуртов.

Определённый интерес для учащихся может также представлять информация об опасности стероидных анаболических препаратов, которые некоторые юноши используют для быстрого увеличения мышечной массы.

### *Вредные привычки*

ФГОС ООО предусматривает рассмотрение вопроса о вредных привычках и их влиянии на состояние здоровья человека. В учебниках чаще рассматриваются курение табака и злоупотребление алкогольными напитками. В настоящее время в школьных учебниках появляется информация о таком опасном явлении как наркомания. В этом случае следует говорить уже не о вредных привычках, а о зависимости. Например, в одном из учебников справедливо указывается, что при употреблении наркотических веществ развивается тяжёлое заболевание наркомания, приводящая к разрушению организма и деградации личности [10].

С начала 90-х годов проблема наркомании стала актуальной для Российской Федерации. По некоторым данным, каждый третий российский школьник пробовал те или иные наркотические вещества. Наркотики – одна из самых страшных проблем, подстерегающих подростка, когда ещё только происходит становление личности.

Считаем, что школа не должна оставаться в стороне от этой проблемы. Информирование учащихся в курсе школьной биологии о последствиях употребления наркотиков, о механизмах их действия должно, по нашему мнению, уменьшать количество потребителей наркотических веществ.

В связи со сказанным выше, рассмотрим механизм действия наркотических веществ на примере морфина, наркотика из группы опиатов. Морфин связывается с опиатными рецепторами, которые у млекопитающих находятся в головном и спинном мозге, а также в кишечнике. Это усиливает поток нейромедиаторов (гистамин, дофамин, серотонин) в постсинаптических нейронах, что вызывает чувство эйфории.

Опиатные рецепторы в норме активируются эндорфинами, с которыми все опиаты имеют определённое структурное сходство. Эндорфины за действованы «системой поощрения» мозга (система вознаграждения, система внутреннего подкрепления, reward system).

Наркотики определённым образом обманывают природную «систему поощрения», позволяя потребителю получить чувство удовольствия искусственными методами. Однако при длительном приёме опиатов количество опиоидных рецепторов в мозге снижается, что является основным механизмом привыкания и зависимости от морфина. Кроме того, снижается выработка эндорфинов в организме. Прекращение приёма наркотика вызывает ряд крайне болезненных симптомов (абstinентный синдром, «ломку»): боль, тревожность, мышечные судороги, бессонницу.

Отказ учащихся и выпускников средних школ от употребления наркотических веществ должен быть осмысленным. Общие представления о том, что эти вещества действуют на гормональном и клеточном уровне, должны помочь молодёжи сделать правильный выбор в пользу здорового образа жизни.

Считаем, что в рамках школьного курса биологии может быть проведено развенчание некоторых мифов и ложных представлений о наркотиках. Например, некоторые считают, что наркотики могут употреблять «люди сильные и талантливые». Однако установлено, что наркотическая зависимость, в отличие от алкогольной, меньше связана с физиологической предрасположенностью. Наркоманом может стать практически любой человек, какое-то время употреблявший психоактивные вещества в поисках удовлетворения [13].

Несомненно, что наркотики весьма разнообразны, и профилактика их употребления школьниками представляет собой довольно трудную задачу. В то же время, уже существует литература, адресованная подросткам, в которой доходчиво обсуждаются проблемы наркомании, в том числе её психологические аспекты [13].

### *Половое просвещение*

В наиболее популярном советском учебнике по анатомии и физиологии человека Цузмер и Петришиной [14] давалось представление о половых клетках и половых железах (семенниках и яичниках), но о процессе оплодотворения рассказывалось только на клеточном уровне. Вероятно,

более подробную информацию о размножении человека предполагалось давать старшеклассникам в рамках предмета «Этика и психология семейной жизни», который в девяностые годы XX века в школах уже не преподавался.

В современных учебниках даётся довольно-таки скучное описание половых органов, которое не может удовлетворить любопытства учащихся, готовящихся вступить в половую жизнь.

В настоящее время в школах Российской Федерации отсутствуетовое просвещение. Против него выступают правозащитники, представители религиозных конфессий, а зачастую и родители. Однако полностью отказываться от информирования учащихся по этому вопросу школа, по нашему мнению, не должна. Необходимо давать информацию хотя бы о предотвращении незапланированных беременностей и по защите от венерических болезней.

Российскому обществу ещё предстоит найти консенсус в вопросе полового просвещения учащихся. Будет ли эта информация даваться на уроках биологии (как, например, в Нидерландах), или на отдельных занятиях эти вопросы будут разъяснять психологи или медицинские работники, покажет время.

Не исключено, что учащимся будут для самостоятельного изучения предложены специально разработанные учебные пособия или обучающие компьютерные программы.

Современным школьникам доступно большое количество книг по данной тематике, подобную информацию без труда можно найти в интернете. Однако в России частота подростковых беременностей (в возрасте 15–19 лет) составляет 50 на 1000 женщин, в то время как в Нидерландах – 11,6.

### *Формирование естественнонаучного мировоззрения*

Мировоззрение – это целостная система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих направление деятельности человека и отношения к действительности. Мировоззрение служит целям ориентации человека в окружающей социальной и природной среде [9].

ФГОС ООО [11] предусматривает рассмотрение роли биологии в формировании естественнонаучной картины мира. ФГОС СОО [12] также ставит целью при изучении предметной области «Естественные науки» формирование основ целостной научной картины мира, формирование умений анализировать, оценивать, проверять на достоверность и обобщать научную информацию.

Расцвет всевозможных лжецелителей в современной России свидетельствует о том, что средняя школа недостаточно эффективно справляется с задачей формирования научного мировоззрения. Поэтому мы полагаем, что критическое отношение к информации, в особенности касающейся медицинских вопросов, может оказаться полезным и востребованным выпускниками средних школ в их взрослой жизни.

Необходимо давать не только знания, но и показывать способы их получения, искать межпредметные связи среди школьных естественнонаучных дисциплин, разъяснять ход мыслей известных учёных, которые совершили крупные открытия в сфере биологии.

Современные ФГОС ООО и ФГОС СОО ориентированы на формирование универсальных учебных действий (УУД). ФГОС ООО предусматривает умение использовать информацию о современных достижениях в

области биологии и экологии, о факторах здоровья и риска. ФГОС СОО предусматривает развитие способности к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, формирование умения ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию.

### *Экологическая культура.*

#### *Развитие экологического мышления*

Школьный раздел экологии включает в себя систему понятий о среде и экологических факторах, об экологии организмов, о популяционной экологии, а также представления об экосистемах и о социальной экологии (охрана природы, рациональное природопользование) [9]. Раздел «Экология» школьного курса биологии призван осуществлять экологическое воспитание. Под экологическим воспитанием понимается формирование у школьников заботливого, бережного отношения к природе и всему живому на Земле, развитие понимания непреходящей ценности природы и ответственного отношения к природе, готовности к рациональному природопользованию, к участию в сохранении природных богатств и жизни вообще. Основной целью экологического воспитания должно служить развитие экологической культуры личности и общества [9].

Что же полезного может дать школьная экология выпускникам во взрослой жизни? По нашему мнению, в средней школе должны быть освещены два вопроса: как уменьшить влияние хозяйственной деятельности человека на природу и как защитить здоровье людей от неблагоприятных экологических факторов.

Несомненно, что осуществление масштабных экологических проектов зависит от органов государственной власти, общественных организаций, крупного бизнеса. Что же может сделать каждый конкретный человек для защиты окружающей среды, и чем может помочь школа? Полагаем, что средняя школа в рамках формирования экологической культуры и развития экологического мышления учащихся может со временем убедить население поддержать идею раздельного сбора мусора. Раздельный сбор мусора, широко распространённый в европейских странах, призван облегчить переработку бытовых отходов и снизить остроту проблемы свалок, которая стала весьма актуальной для современной России.

Состояние окружающей среды оказывает влияние на здоровье населения. Многие вредные экологические факторы, в том числе антропогенные, не удается выявить при помощи органов чувств человека, например, ионизирующую радиацию, вредные химические вещества в пище и воде (тяжёлые металлы, нитраты и нитриты, пестициды и др.).

Для того, чтобы уменьшить воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды можно рекомендовать учащимся некоторые простые правила, например, не собирать ягоды и грибы вблизи автомагистралей или крупных промышленных предприятий. Можно также рекомендовать более частое обращение в Роспотребнадзор, Агрохимслужбу, Росгидромет с целью выявления вредных факторов окружающей среды. Вероятно, будет развиваться производство портативных анализаторов, позволяющих определить источники радиоактивного загрязнения, превышение содержания удобрений в продуктах сельского хозяйства. Всё это может служить темой для обсуждения на занятиях по экологии в средней школе.

В рамках раздела «Экология» открываются большие возможности для рассмотрения региональных экологических проблем. Например, для Среднего Урала актуальными экологическими проблемами остаются весенне-летний клещевой энцефалит, радиационное загрязнение в районе восточно-уральского радиоактивного следа, загрязнение почвы, воды и атмосферного воздуха промышленными предприятиями и автотранспортом, а также необходимость рекультивации большого количества отвалов горнодобывающей и металлургической промышленности [5; 7].

Экологические проблемы Свердловской области в настоящее время далеки от разрешения. Остаётся надежда на то, что сегодняшние школьники, уже будучи взрослыми, по мере продвижения по карьерной лестнице будут в будущем принимать управленические решения, способствующие улучшению экологической обстановки. Следовательно, школьные знания о региональных экологических проблемах станут востребованными в будущем.

### Заключение

Биологическое образование в средней школе должно отвечать вызовам времени. На основании собственного опыта преподавания биологии в средней школе были высказаны предположения, относительно того, какие разделы могут в наибольшей степени быть полезными выпускникам школ в их самостоятельной взрослой жизни.

Считаем, что наиболее востребованными могут быть знания, касающиеся различных аспектов сохранения здоровья, а также представления об экологической безопасности с учётом региональной специфики.

Полезными и востребованными могут быть общие навыки работы с информацией, которые можно развивать при изучении школьного курса биологии.

### Список литературы

1. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье [Текст] / Н.М. Амосов; вступ. ст. М.Л. Шулутко. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1987. – 176 с.
2. Андреева Н.Д. Применение методов гидробиологии в исследовательской работе школьников [Текст] / Н.Д. Андреева, Н.Г. Бабаевская // Биология в школе. – 2017. – №1. – С. 48–58.
3. Болотова Я.В. Ирисы – королевство радуги в школьном саду [Текст] / Я.В. Болотова // Биология в школе. – 2016. – №3. – С. 64–71.
4. Головань Е.В. Декоративные многолетники в ландшафтных композициях пришкольных территорий [Текст] / Е.В. Головань // Биология в школе. – 2017. – №7. – С. 73–80.
5. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Свердловской области в 2013 году» [Текст] / Под ред. О.Н. Орловой. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2014. – 350 с.
6. Иванкова А.В. Научно-исследовательская работа учащихся по определению качества воды малых рек методами биониндикации [Текст] / А.В. Иванкова, Н.Е. Суппес // Биология в школе. – 2017. – №7. – С. 53–59.
7. Капустин В.Г. География свердловской области: Учебное пособие [Текст] / В.Г. Капустин, И. Корнев. – Екатеринбург: Средне-Уральское книжное издательство, 1997. – 288 с.
8. Пономарёва И.Н. Методика обучения биологии: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования [Текст] / И.Н. Пономарёва, О.Г. Роговая, В.П. Соломин. – М.: Академия, 2012. – 368 с.
9. Пономарёва И.Н. Экологическое образование школьников при обучении биологии [Текст] / И.Н. Пономарёва // Биология в школе. – 2017. – №6. – С. 26–34.
10. Сапин М.Р. Биология. Человек. 9 кл.: Учебник [Текст] / М.Р. Сапин, Н.И. Сонин. – М.: Дрофа, 2015. – 304 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010 г.) [Электронный ресурс] / Единое окно доступа к образовательным ресурсам: [сайт]. URL: <http://window.edu.ru/resource/768/72768> (дата обращения: 16.11.2018).
  12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (2012 г.) [Электронный ресурс] / Гарант. Информационно-правовое обеспечение: [сайт]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafcbe0/#friends> (дата обращения 16.11.2018).
  13. Ципоркина И.В. Практическая психология для подростков, или вся правда о наркотиках [Текст] / И.В. Ципоркина, Е.А. Кабанова. – М.: Аст-Пресс Книга, 2008. – 288 с.
  14. Цузмер А.М. Человек. Анатомия. Физиология. Гигиена [Текст] / А.М. Цузмер, О.Л. Петришина. – М.: Просвещение, 1982. – 258 с.
- 

**Драчук Сергей Владимирович** – канд. биол. наук, агрохимик ФГБУ ГЦАС «Свердловский», Россия, Екатеринбург.

---

Заборовская Юлия Михайловна  
Режапова Ирина Михайловна  
Забродин Александр Владимирович  
Рекова Валерия Сергеевна

## ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИИ ЛИЦАМИ, ОСУЖДЕННЫМИ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ, КАК МЕРА ПРОФИЛАКТИКИ РЕЦИДИВНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ (ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

В монографии рассмотрены проблемы профессионального обучения лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Получение основного общего образования осужденными к лишению свободы является эффективным средством исправления и способствует дальнейшей ресоциализации личности после освобождения. В работе рассматриваются особенности образовательного процесса в отношении отдельных категорий осужденных (инвалиды, несовершеннолетние лица). Авторами проанализирован зарубежный опыт применения обучающих программ в отношении заключенных (на примере образовательных программ США) и сделаны выводы о возможности использования данного опыта в пенитенциарных учреждениях Российской Федерации. На основе анализа практического опыта реализации образовательных программ в учреждениях уголовно-исполнительной системы авторами предложены изменения и дополнения в статью 108 и 112 Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации (далее – УИК РФ).

**Ключевые слова:** профессиональное образование, осужденные инвалиды, несовершеннолетние, профессиональное обучение, рецидив преступлений, образовательные программы США, реинтеграция осужденных, трудоустройство осужденных, лишение свободы.

*The monograph deals with the problems of professional training of persons serving sentences in correctional institutions. Getting basic general education by convicted persons is an effective means of correction and contributes to the further re-socialization of the individual after release. The work deals with the features of the educational process in relation to certain categories of convicts (disabled, minors). The authors have analyzed the foreign experience of the use of educational and vocational programs in relation to prisoners (on the example of programs in the USA) and drawn conclusions about the possibility of using this experience in penal institutions of the Russian Federation. Based on the analysis of practical experience in the implementation of educational programs in the institutions of the penal system, the authors have proposed revisions and additions to the articles 108 and 112 of the Criminal executive code of the Russian Federation.*

**Keywords:** professional education, convicted persons with disabilities, juveniles, vocational training, re-offending, educational programs in the USA, re-integration of convicts, employment of convicts, deprivation of liberty.

Образование лиц, осуждённых к лишению свободы, представляет собой специально организованный в интересах личности, общества, государства институт. Реализация прав осуждённых на образование играет важную роль в процессе исправления. Одной из главных составляющих образования

является воспитание, которое выступает в качестве специального процесса передачи осуждённым жизненного опыта, умений, знаний, необходимых для дальнейшего существования в обществе. Другим элементом образования признано обучение, выступающее осуществлением познавательной деятельности, направленной на приобретение знаний, умений, нравственных качеств, развитие познавательных и творческих способностей.

Выделяются основные направления воспитательной деятельности в отношении осужденных к лишению свободы лиц:

1. Создание адаптивной модели школы в интересах личности обучающегося осужденного.

2. Формирование системы воспитательной работы посредством интеграции образовательных и воспитательных факторов школы, исправительного учреждения (далее – ИУ), микросоциума.

3. Осуществление комплексных, динамических коррекционно-развивающих мер, создание условий для коррекции ценностной ориентации, формирование новой адекватной самооценки, выработки нравственных ценностей у обучающихся осужденных.

4. Преодоление личностных деформаций и криминогенных наклонностей личности обучающихся осужденных, формирование правосознания, социальных навыков и умений, необходимых для их последующей адаптации в обществе [8].

В соответствии с уголовно-исполнительным законодательством (ст. 112 УИК РФ) [11], осуждённые обязаны получать основное общее образование в возрасте до 30 лет. Возникает вопрос: что делать с лицами, прибывшими в исправительное учреждение для отбывания наказания в виде лишения свободы, не имеющими основного общего образования? Ведь в случае отсутствия основного общего образования получение среднего профессионального образования невозможно. В таком случае человек остается без образования, а также без специальных навыков, необходимых ему для осуществления трудовой деятельности в ИУ, а также после освобождения от отбывания наказания. Соответственно, в таком случае не будут реализованы цели уголовно-исполнительного закона, что может впоследствии привести к совершению новых преступлений и правонарушений. В связи с этим предлагаем внести корректиды в ст. 112 УИК РФ «Общее образование осуждённых к лишению свободы» и изложить ч. 1 данной статьи в следующей редакции: «В исправительных учреждениях организуется обязательное получение общего образования осуждёнными к лишению свободы». На наш взгляд, данное изменение более чем уместно и повысит возможность достижения целей уголовно-исполнительского законодательства.

Что касается несовершеннолетних осуждённых, для них в УИК РФ предусмотрена отдельная глава, включающая получение ими образования. Статья 141 УИК РФ говорит лишь о том, что учебно-воспитательный процесс для несовершеннолетних осуждённых организуется. Следует отметить, что наличие организации учебного процесса не говорит о его обязательности. В связи с этим мы считаем, что необходимо внести изменения в ст. 141 УИК РФ и прописать пункт о том, что несовершеннолетние осуждённые в связи с организацией для них учебного процесса обязаны получать образование, причём имеется в виду обязательность получения

не только основного общего образования, но и среднего профессионального. Зачастую у несовершеннолетних возникает чувство «юношеского максимализма», а также иные причины, по которым у них отсутствует желание получать дальнейшее образование после получения основного общего. К тому же, и основное общее образование несовершеннолетние зачастую получают без особого желания, считая это формальностью. Из анализа научной литературы, посвященной изучению отклоняющегося поведения подростков, следует, что для большинства из них характерны: потребительская психология в отношении к близким, государству, обществу; коммуникативные затруднения, выражавшиеся в неумении общаться с людьми вне пенитенциарного учреждения, недоверии к людям; низкий уровень социального интеллекта, что мешает понимать общественные нормы, правила поведения и соответствовать им; нарушения в развитии эмоциональной сферы и сферы саморегуляции, не позволяющие адекватно понимать других, принимать их, строить жизненные планы [5]. На наш взгляд, администрации воспитательных колоний (далее – ВК) следует проводить больше бесед с данной категорией осуждённых и разъяснять им и доказывать необходимость получения образования еще в период нахождения в карантинном отделении. При этом важно показать социальную значимость образования. Донести до несовершеннолетних осужденных требование закона об обязанности каждого гражданина нашей страны на получение среднего (полного) образования, а также ознакомить их с организацией учебного процесса в школе и профессиональном училище ВК.

Результаты проведенного исследования показали, что во всех ВК этой работе уделяется пристальное внимание. Выявлен примерно идентичный для всех педагогических коллективов школы и профессиональных училищ ВК алгоритм действий. Администрация и учителя школ ВК, во-первых, знакомятся с личными делами, поступивших в карантинное отделение осужденных; во-вторых, изучают имеющиеся в них документы об образовании. Результаты исследования показали, что подобные документы в личных делах осужденных зачастую отсутствуют. Например, на момент проведения исследования у 95% осужденных, прибывших в карантинное отделение Камышинской ВК, не было документов об образовании. Такое же положение отмечается у 65% осужденных Биробиджанской ВК, у всех осужденных, прибывших в Можайскую ВК, Кизилюровскую ВК, Архангельскую ВК и другие учреждения.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что в личных делах 99% осужденных, находящихся в карантинном отделении Кансской ВК, документы об образовании имелись. Данный факт можно расценивать как исключение из правила, так как практически в каждую ВК осужденные прибывают без документов об образовании.

Подобное положение требует от педагогов школ ВК проводить работу в карантинном отделении по выявлению уровня знаний учащихся осужденных, установлению степени их педагогической запущенности, определению соответствующего класса обучения. С этой целью учителя беседуют с осужденными, тестируют их на предмет выявления уровня знаний по основным школьным дисциплинам. Выясняют, в каком образовательном учреждении, в каком классе и насколько успешно обучался несовершеннолетний до осуждения. После чего оформляются и направляются по

электронной почте запросы в эти образовательные учреждения с целью подтверждения уровня образования конкретного лица и получения необходимых документов.

Результаты исследования показали, что в практике встречаются случаи, когда ответы на такие запросы в ВК не поступают. Например, на 35 запросов, направленных в 2016 г. администрацией школы Стерлитамакской ВК, было получено 30 ответов, а в 2017 г. (на момент проведения исследования) на 30 запросов – лишь 18 ответов. В случае если документы об образовании осужденного утрачены и отсутствуют в личном деле, уровень образования определяется с помощью промежуточной (диагностической) аттестации, проводимой учителями общеобразовательной школы ВК. Порядок проведения аттестации устанавливается педагогическим советом и утверждается приказом директора школы. В связи с этим возникает необходимость в наложении ответственности на образовательные учреждения за не предоставление информации учреждениям и органам уголовно-исполнительной системы.

На основании документов об образовании либо результатов тестирования, определяющих уровень образования, личного заявления осужденного оформляется приказ директора школы ВК о зачислении учащегося в определенный класс общеобразовательной школы. Эта работа педагогического коллектива завершается до момента вывода осужденного из карантинного отделения в отряд. В программах проведения занятий с осужденными, находящимися в карантинном отделении всех ВК, администрацией профессионального училища запланированы мероприятия в форме бесед с несовершеннолетними по вопросам профессионального обучения и приобретения специальности в местах лишения свободы, освещается социальная значимость труда.

Проведенный анализ показал, что в некоторых ВК с осужденными в карантинном отделении проводится интересная профориентационная работа. С помощью психолога выясняются возможности несовершеннолетних освоения той или иной специальности. Например, в Кировградской ВК, Архангельской ВК, Можайской ВК, Новооскольской ВК психолог проводит беседу по теме «Профессионально важные качества». Мастера и преподаватели профессионального училища ВК знакомят осужденных с перечнем специальностей, которые они могут приобрести за время пребывания в исправительном учреждении. По завершении пребывания осужденных в карантинном отделении на основании имеющихся в их личных дела документов, по результатам бесед и тестирования проводится распределение по учебным группам, о чем свидетельствует приказ директора профессионального училища ВК. Представители различных частей и служб учреждения, решая каждый свою профессиональную задачу в работе с осужденными в карантинном отделении, выполняет главную цель – подготовить несовершеннолетнего к адекватному восприятию процесса исправления в ВК [3, с. 32].

Одной из целей уголовно-исполнительного законодательства, является недопущение совершения дальнейших преступлений. Отсутствие образования негативно скажется на жизнедеятельности осужденных после освобождения из учреждения, что может привести к совершению новых преступлений.

В ряде субъектов РФ проводятся различные ознакомительные беседы с несовершеннолетними осуждёнными. Например, 26 февраля 2018 г. был заключен договор с МОУ СОШ №23 «Созвучие» и СИЗО №2 по обучению несовершеннолетних подозреваемых и обвиняемых. Завуч Учебно-консультативного пункта Галина Ногинова провела ознакомительные беседы с несовершеннолетними. В ходе беседы выяснили, в каких образовательных учреждениях обучались ребята и их уровень образования. По результатам проведенного опроса в Учебно-консультационном пункте учреждения сформированы учебные классы по уровню образования несовершеннолетних. Все они в настоящее время зачислены в школу и получают образование [2]. Подобные мероприятия, несомненно, важны, и их количество и масштабы проведение должно увеличиваться.

В некоторых субъектах РФ, преимущественно в тех, где существует возможность возникновения конфликтов на религиозной почве, проводятся мероприятия по привлечению осуждённых к морально-духовным ценностям. Так, например, на основе совместных планов «Основных мероприятий на 2015 г. по реализации Соглашений о сотрудничестве УФСИН России по Республике Дагестан с Духовным управлением мусульман Республики Дагестан и Русской Православной церковью» организовались встречи с представителями Духовного управления мусульман Республики Дагестан и Русской Православной церкви. Они проводят с осуждёнными беседы, лекции о вреде религиозно-экстремистского течения «вахабизм», приобщают их к моральным и духовным ценностям, оказывают гуманитарную помощь в виде религиозной литературы, периодических изданий, молельных ковров, строительных материалов, продуктов питания [1, с. 98].

В соответствии со ст. 108 УИК РФ «Профессиональное образование и профессиональное обучение осуждённых к лишению свободы», в ИУ организуется обязательное профессиональное обучение осуждённых. В данной статье законодатель верно употребил слово «обязательное», в отличие от ст. 141. В связи с тем, что профессиональное обучение обязательно, его наличие позволит обеспечить получение осуждёнными необходимых для трудовой деятельности навыков, которые, несомненно пригодятся ему во время отбывания наказания, а также могут быть полезными после освобождения.

Что касается различных категорий осуждённых, а именно лиц с ограниченными возможностями и пенсионеров, для них в ч. 2 ст. 108 УИК РФ установлен ряд условий для прохождения профессионального обучения и получения профессионального образования. Например, инвалиды I и II групп, а также лица пенсионного возраста могут пройти профессиональное обучение и получить профессиональное образование по их желанию, а также с учётом требований законодательства об образовании и здравоохранении. Следует отметить, что про инвалидов III группы в данной статье ничего не сказано. Неужели законодатель не учитывает желание данных лиц при получении профессионального образования? Мы считаем, что в ч. 2 ст. 108 УИК РФ необходимо внести корректировки и изложить её в следующей редакции: «При отсутствии медицинских противопоказаний осуждённые, являющиеся инвалидами первой, второй или третьей группы, больными, страдающими хроническими заболеваниями, а также осужденные мужчины старше 60 лет и осужденные женщины старше 55 лет могут

по их желанию пройти соответствующее профессиональное обучение или получить среднее профессиональное образование...». Это позволит и учесть политику гуманизации, к которой прибегает уголовно-исполнительная система [7], и обратить внимание на физические показатели всех категорий осуждённых, и в целом с моральной точки зрения так было бы более верно.

Обучение должно организовываться с учетом множества факторов, главными из которых являются:

- соответствие требованиям действующего законодательства и возможность внедрения отработки перспективных направлений его развития;

- признание особенностей и специфики исправительных учреждений (для взрослых, несовершеннолетних, женщин, мужчин и др.);

- должный уровень подготовки лиц, занимающихся обучением осужденных, их преданность делу, стремление к творчеству и инициативе, которые лежат в основе обучения [9].

Я.С. Ивасенко предлагал введение в УИК РФ дополнительной главы, регулирующей получение осуждёнными образования [4, с. 102]. Присоединяясь к его мнению, можно сказать, что в предлагаемой главе стоит отразить не только уже существующие в УИК РФ положения о получении образования, но и сформировать полноценный перечень норм, полностью регулирующих получение осуждёнными общего и профессионального образования, включая и высшее. А уже существующие нормы по различным категориям осужденных следует сделать отсылочными.

Целесообразно обратить внимание на зарубежный опыт Соединенных Штатов Америки (далее – США) в сфере реализации образовательных программ в отношении осужденных. Федеральное Бюро Тюрем США предлагает заключенным большой выбор программ для получения начального базового образования и профессиональных навыков, которые помогли бы им найти работу после освобождения. Все учреждения предлагают занятия по начальному базовому образованию, английскому языку как второму языку, занятия для заключенных, являющихся родителями, занятия для ведения здорового образа жизни, непрерывное образование для взрослых, услуги библиотеки и инструкции по организации своего досуга.

В большинстве случаев заключенные, не имеющие аттестата об окончании средней школы или сертификата об общем образовании, должны участвовать в программе получения начального базового образования и посетить не менее 240 часов занятий, или посещать занятия до тех пор, пока они не получат сертификат об общем образовании (General Educational Development (GED) certificate). Не говоря о по-английски заключенные должны посещать занятия по английскому языку как второму языку [14]. Программы профессионального обучения зависят от потребностей заключенных, условий рынка труда и потребностей конкретного учреждения в рабочей силе. Важным компонентом является обучение конкретной профессии, которую заключенные получают через исправительное учреждение, и работа в индустрии, связанной с федеральными тюрьмами. Федеральное Бюро Тюрем США способствует также получению образования на базе среднего. Заключенным доступны некоторые

курсы дисциплин, традиционных для колледжа, но они сами несут финансовые затраты на обучение.

В настоящее время в США очень многие пытаются привлечь внимание властей к проблемам, связанным с высоким уровнем преступности и огромным числом заключенных. Несмотря на тяжелые условия содержания в тюрьмах, высокий уровень пост-пенитенциарной преступности в США не снижается. Общественность в США пытается привлечь внимание американского Конгресса к проблеме восстановления Гранта Пелла для финансирования образования заключенных. Конгресс отменил этот источник финансирования образования на базе среднего еще в 1994 году. Причиной отмены стал Закон ужесточения контроля тяжких преступлений и укрепления законности (the Violent Crime Control and Law Enforcement Act (VCCLEA). В соответствии с вновь принятым законом был отменен пункт Закона о высшем образовании 1965 года, позволявший претендовать на Грант Пелла заключенным федеральных тюрем и тюрем штатов.

Ратующие за возвращение Гранта Пелла приводят следующие аргументы: во-первых, и исправительная система, и общество получили бы много преимуществ от образования заключенных. Во-вторых, отмена финансирования из Гранта Пелла не способствует достижению какой-либо из указанных целей наказания. Напротив, среди неблагоприятных последствий: бывшие заключенные – неквалифицированные – и соответственно, не имеющие работы, могут отрицательно влиять на безопасность в обществе, на увеличение затрат на содержание заключенных.

Таким образом, снижение уровня преступности напрямую связано с последующим трудоустройством лиц после освобождения из мест заключения. В связи с этим необходимо выделение дополнительных средств для реализации образовательных программ в тюрьмах США. Тюремный контингент в США, в целом, менее образован, чем их сверстники «на воле». Лица, отбывающие наказание в тюрьмах, нуждаются в получении образования, чтобы повысить свои шансы на устройство на работу после освобождения и на полноправное участие в жизни общества.

Так, например, Департамент исправительных учреждений штата Нью-Йорк сообщает, что на 1 января 2014 года приблизительно 28 процентов тюремного контингента имело образование, соответствующее 8 классам средней школы или даже меньше, и только 59 процентов имели аттестат о среднем образовании. По сравнению с этими данными, из всех жителей штата Нью-Йорк 87,6 процента населения имеют законченное среднее образование или соответствующее ему образование колледжа. Еще более плачевное состояние в исправительных учреждениях с наличием у осужденных образования уровня колледжа. Такое образование имеют 22 процента от всего населения штата и, соответственно, только 2 процента от числа всех заключенных исправительных учреждений штата Нью-Йорк [13].

Эти показатели ставят бывших заключенных в гораздо менее выгодное положение, когда речь заходит о поиске работы. Примерно на 21 процент всех доступных вакансий в стране требуются лица со степенью специалиста или бакалавра. Из остальных предлагаемых вакансий – 40 процентов работ, где от соискателя требуется наличие аттестата об окончании средней школы.

Департамент исправительных учреждений приводит данные, что примерно 80 000 заключенных могут претендовать на участие в образовательных программах или программах профессионального обучения за один год. Более 40 процентов тюремного контингента, т.е., примерно 32 000 человек, не имеют аттестата об окончании средней школы [13].

Профессиональное обучение заключенных, у которых приближается срок освобождения, жизненно важно для их ре-интеграции в общество. Рекомендуется использовать целостный и индивидуальный подход к подготовке заключенных, учитывающий прошлое заключенного, его образование и способности. Так, например, несовершеннолетним правонарушителям целесообразнее предоставлять образовательные программы, в то время как для заключенных среднего возраста предпочтительнее услуги по трудоустройству. Не вызывает сомнения тот факт, что уровень рецидивной преступности напрямую зависит от образовательной или профессиональной подготовки заключенных в тюрьме. Проанализируем эффективность программ профессиональной подготовки в исправительных учреждениях.

Самое необходимое умение, которому надо обучать современных заключенных, это компьютерная грамотность. Финансирование и обучающий персонал – вот два непреодолимых препятствия в обучении работе с компьютером тех, кто готовится к освобождению. Тем не менее, эти обстоятельства не должны помешать усилиям обучения заключенных компьютерной грамоте – особенно тех, кто отбывает срок уже достаточно долго, и даже никогда не видел сотового телефона. Умение работать с компьютером – основное условие для получения множества работ в обществе. Даже самая элементарная связь с каким-либо государственным учреждением, торговой организацией и другими людьми – все это требует способности использовать компьютер, включая способность набирать текст машинным способом. Департамент исправительных учреждений штата Нью-Йорк предлагает программы, обучающие компьютерным технологиям и работе с компьютером, однако эти программы были приостановлены из-за отсутствия финансирования. Компьютерное обучение чрезвычайно важно для недавно освободившихся заключенных, ищущих работу, и может способствовать обучению, основанному на знании компьютера в других профессиональных программах [13].

Компьютеры должны быть разрешены для подготовки заключенных к возвращению в общество. Некоторые агентства, такие как Бюро тюрем США, в настоящее время обеспечивают отправку писем заключенных электронной почтой (без доступа в интернет). Однако финансирование электронной почты обеспечивается за счет прибыли, получаемой от магазинов, в которых заключенные делают покупки, телефонной службы, и от той платы, которой они оплачивают эти сервисы. В настоящее время существующие правила в США позволяют всем заключенным федеральных тюрем и большинству заключенных тюрем штата отправлять и получать электронные письма через специальные контролируемые каналы связи. Федеральное финансирование необходимо для того, чтобы гарантировать, что обучение тому, как пользоваться компьютером и как пользоваться интернетом, является частью плана по реинтеграции. Доступ к интернету также позволил бы заключенным искать работу онлайн [13].

В течение трех лет после освобождения свыше двух трети всех заключенных возвращаются в тюрьму. Отсутствие технологий в тюрьмах лишает их возможности научиться основным жизненным навыкам, создавая, таким образом, еще один барьер для выхода из системы, поощряя рецидивную преступность. Одна из главных причин этой преступности – отсутствие профессиональной подготовки и навыков вновь прибывших. Разрешение использования компьютеров и интернета дало бы значительные преимущества для реабилитации заключенных. В Соединенном Королевстве, например, виртуальная тюремная интернет система дает заключенным возможности развивать определенные навыки, искать работу и место проживания после освобождения.

Образовательные программы также могли бы получить выгоду от расширения использования интернета в тюрьмах. По федеральным законам и законам штатов тюремы должны предоставить заключенным курсы, соответствующие средней школе, но возможности дистанционного обучения для тех, кто хочет учиться дальше, доступны только через интернет. Дистанционные образовательные курсы дают больше возможностей для получения различных образовательных уровней, обеспечивают лучшее качество управления и уменьшают бремя расходов налогоплательщиков.

На втором месте по важности – профессиональная подготовка. Такая подготовка, особенно в сочетании с программами освобождения на короткий срок, позволяют заключенным приобрести навыки в тех профессиях, которые востребованы на рынке. Инструкторы и преподаватели из колледжей и технических училищ могут обучать заключенных так, чтобы они могли получить соответствующие сертификаты, которые помогут им получить затем работу. В настоящее время Департамент исправительных учреждений предоставляет программы обучения таким профессиям, как мастер по мужским стрижкам и бритью, сварщик, сантехник, мастер по отоплению. Эти программы доступны не во всех исправительных учреждениях, недостаточно финансируются и недостаточно обеспечиваются ресурсами для производства значимых результатов. Адекватное профессиональное обучение жизненно важно для заключенного, чтобы гарантировать работу после освобождения. Принятие законов о «запрете пункта анкеты», запрещающих работодателям задавать вопросы о криминальном прошлом в процессе приема на работу, не будет иметь значения, если заключенный не обладает необходимыми профессиональными навыками для этой работы. Вдобавок, лицензирующие органы могут отказать в разрешении заниматься конкретной работой в связи с требованиями «морального характера», создав дополнительный барьер для трудоустройства [13].

Департамент исправительных учреждений штата Нью-Йорк следит за внедрением в тюремную систему инициатив «Плати за успех» и «Работай на результат». В рамках этих инициатив тем, кто только что освободился, должны быть предоставлены услуги службы занятости, гарантирующей трудоустройство. В 2013 году была объявлена программа «Плати за успех», которая должна обеспечить заключенных, выходящих на свободу, профессиональной подготовкой и местом работы. Уникальность программы в том, что часть финансирования на нее представлена частными инвесторами. Это первый государственный проект такого рода в Соединенных Штатах. Эта программа в настоящее время обслуживает 2000 бывших заключенных в городах Нью-Йорке и Рочестере.

Программа рассчитана на то, чтобы увеличить привлечение бывших осуждённых к работе в переходный период и сократить рецидивную преступность. Предполагается, что программа будет работать в два этапа в течение пяти с половиной лет. Финансирование программы «Плати за успех» в \$13.5 миллионов долларов состоялось благодаря 40 частным инвесторам и фондам через посредника – Банк Америки Социальные Финансы Мерил Линч. Среди инвесторов – фонд Рокфеллера, который внес сумму 1 миллион 300 тысяч долларов, фонд Робин Гуда с 300 000 долларов. Программа «Плати за успех» создавалась с целью привлекать к работе примерно 500 правонарушителей, представляющих высокий риск для безопасности, ежегодно.

Программа «Плати за успех» заключает контракт между правительством и сторонней организацией. Цели определяются штатом Нью-Йорк. Сторонняя организация ответственна за сбор средств от частных лиц и инвесторов. В свою очередь, штат возвращает затраченные деньги инвесторам только в том случае, если количество работающих выросло минимум на 5 процентов, а уровень рецидивной преступности в штате снизился минимум на 8 процентов. Таким образом, контракт основан на реальных показателях, ресурсы налогоплательщиков затрачиваются только, если есть результаты. К программе привлечена посредническая организация A Social Impact Bond, которая финансирует эти контракты. Частные инвесторы предоставляют авансовые оборотные средства для создания социальных служб. Как только минимальные предполагаемые результаты достигнуты, правительство создает систему выплат на основе эффективности, возвращая, таким образом, деньги инвесторам. В случае недостижения целей программы, она должна быть пересмотрена как неэффективная.

Вторая программа – «Работай на результат» – рассчитана на правонарушителей, отбывавших срок за ненасильственные преступления. Впервые она была реализована в Бруклине и Бронксе. Программа определяет вакансии по ключевым регионам и сотрудничает примерно с 1300 компаниями. Начиная с февраля 2012 года, то есть, с момента её запуска, более 9 400 бывших заключенных было устроено на работу, включая работу в сфере технологий озеленения, медицинских услуг, пищевых услуг и строительной промышленности. Департамент исправительных учреждений работает над внедрением этой программы совместно с Департаментом труда. Программа разработала и внедрила средство оценки риска, представляющего бывшими заключенными, их потребности, и старается совместить эти факторы с подходящим профессиональным обучением и работой.

У заключенных, которые получают среднее образование и профессиональную подготовку, значительно больше возможностей найти работу и меньше вероятности вернуться в тюрьму после освобождения и, чем у тех, кто не получил таких возможностей, согласно докладу организации RAND Corporation [12].

Анализ современных образовательных программ для исправительных учреждений показывает, что они эффективны по затратам: с вложением 1 доллара в тюремное образование затраты на содержание заключенных сокращаются. Экономия составляет от 4 до 5 долларов в течение первых трех лет после освобождения.

Образование в исправительных учреждениях играет большую роль в сокращении рецидивной преступности. Заключенные, получившие возможность участия в программах образования и профессионального

обучения, получают также перспективы будущей работы и, таким образом, сдерживаются от возвращения в тюрьму.

Заключенные, участвовавшие в программах образования, на 43 процента меньше возвращались в тюрьму по сравнению с теми, кто в них не участвовал [12].

Таким образом, с учётом рассмотрения уголовно-исполнительного законодательства в части получения образования лицами, осуждёнными к лишению свободы и с учетом положительного зарубежного опыта, предлагаем:

1. Внести корректизы в ст. 112 УИК РФ «Общее образование осуждённых к лишению свободы» и изложить ч. 1 данной статьи в следующей редакции: «В исправительных учреждениях организуется обязательное получение общего образования осужденными к лишению свободы».

2. В ч. 2 ст. 108 необходимо внести корректизы и изложить её в следующей редакции: «При отсутствии медицинских противопоказаний осуждённые, являющиеся инвалидами первой, второй или третьей группы, больными, страдающими хроническими заболеваниями, а также осуждённые мужчины старше 60 лет и осуждённые женщины старше 55 лет могут по их желанию пройти соответствующее профессиональное обучение или получить среднее профессиональное образование...».

3. Ввести в УИК РФ дополнительную главу об образовании осуждённых. В предлагаемой главе стоит отразить не только уже существующие в УИК РФ положения о получении образования, но и сформировать полноценный перечень статей, полностью регулирующих получение осуждёнными общего и профессионального образования, включая и высшее. А уже существующие нормы по различным категориям осуждённых следует сделать отсылочными.

В настоящее время уровень рецидивной преступности в России продолжает расти, несмотря на огромные финансовые вливания государства и рост финансирования. Это позволяет сделать вывод о том, что проблема заключается не в нехватке финансирования, а в том, что в нынешнем виде уголовно-исполнительная система малоэффективно выполняет свою основную функцию исправления преступников и обеспечения их подготовки к дальнейшей нормальной жизни в обществе [10]. Изучение иностранного опыта может быть использовано при разработке и совершенствовании отечественного российского законодательства в будущем, что позволит снизить процент рецидивной преступности в России. Несмотря на то, что права осуждённых защищены в США в значительно меньшей мере по сравнению с некоторыми европейскими странами, например, с Германией [6], американский опыт в подготовке осуждённых к ре-интеграции в общество, а именно опыт в сфере обучения заключенных, которые готовятся к освобождению, может быть полезен и интересен.

### **Список литературы**

1. Алиев А.М. Проблемы ресоциализации несовершеннолетних осуждённых (опыт Кизилортовской воспитательной колонии) [Текст] / А.М. Алиев, А.А. Марианов, Г.Г. Амирбеков // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – №3. – С. 97–99.

2. В следственном изоляторе №2 началось обучение несовершеннолетних // Федеральная служба исполнения наказаний: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://фсин.рф/news/detail.php?ELEMENT\\_ID=375535&sphrase\\_id=1161421](http://фсин.рф/news/detail.php?ELEMENT_ID=375535&sphrase_id=1161421)

## Издательский дом «Среда»

---

3. Данилин Е.М. Медицинский и педагогический аспекты организации работы с осужденными в карантинном отделении воспитательной колонии [Текст] / Е.М. Данилин, Н.В. Давыдова // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2018. – №2. – С. 31–34.
  4. Ивасенко Я.С. Общее и профессиональное образование в механизме исправительного воздействия на осужденных к лишению свободы [Текст] / Я.С. Ивасенко // Юридическая мысль. – 2013. – №3 (77). – С. 101–105.
  5. Кибыш А.И. Некоторые особенности практики обучения и воспитания в воспитательных колониях [Текст] / А.И. Кибыш // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2006. – №11. – С. 40–46.
  6. Крымов А.А. Правовое регулирование организации труда осужденных в пенитенциарных учреждениях Германии [Текст] / А.А. Крымов, А.В. Родионов, А.П. Скиба // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2017. – №1 (37). – С. 41–46.
  7. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года [Текст]: Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 №1772-р // Собрание законодателя РФ. – 2010. – №43. – Ст. 5544.
  8. Образовательные учреждения профессионального образования // Официальный сайт УФСИН России по Новгородской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://53.fsin.su/uchrezhdenniyaneposredstvenno/oupo/index.php>
  9. Просветительская деятельность // УФСИН России по Самарской области: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://63.fsin.su/activities/educational/index.php>
  10. Рецидивная преступность среди ранее осужденных лиц. Аналитический отчет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.i-psr.ru/2016/04/06/392/>
  11. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 08.01.1997 №1-ФЗ [Текст] // Российская газета. – 16 января. – 1997. – №9.
  12. Education and Vocational Training in Prisons Reduces Recidivism. 22.08.2013 // Rand Corporation. News Release [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rand.org/news/press/2013/08/22.html>
  13. Special Committee on Re-Entry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nysba.org/reentryreport/>
  14. The US Bureau of Prisons [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://webarchive.library.unt.edu/web/20121006182941/http://www.bop.gov/inmate\\_programs/edu.jsp](https://webarchive.library.unt.edu/web/20121006182941/http://www.bop.gov/inmate_programs/edu.jsp)
- 

**Заборовская Юлия Михайловна** – преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России», Россия, Новокузнецк.

**Режапова Ирина Михайловна** – канд. филол. наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России», Россия, Новокузнецк

**Забродин Александр Владимирович** – курсант ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России», Россия, Новокузнецк.

**Рекова Валерия Сергеевна** – курсант ФКОУ ВО «Кузбасский институт ФСИН России», Россия, Новокузнецк.

**Ластков Дмитрий Олегович  
Клименко Александр Иванович  
Михайлова Татьяна Валериановна**

## **ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ГИГИЕНЫ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ЕЕ ПРЕПОДАВАНИИ**

*Авторы рассматривают преподавание гигиены как решающий фактор формирования компетенций современного врача на дипломном и последипломном уровне, приводят технологические приемы обучения студентов.*

**Ключевые слова:** гигиена, технология, компетенция.

*The authors consider the teaching of hygiene as a determining factor of the competency's formation of a modern doctor at the undergraduate and post-graduate processes, cite an example technological method for teaching of students.*

**Keywords:** hygiene, technology, competence.

Когда в середине XIX века возникли первые кафедры гигиены, мало кто сомневался в их целесообразности, так как речь шла о преподавании научных основ профилактики «водных эпидемий» и санитарных потерь в военных сражениях. Именно тогда военно-полевой хирург, наш великий соотечественник Н.И. Пирогов, проведя огромное количество операций, высказал впервые пророческую мысль – «Я верю в гигиену, вот где заключается истинный прогресс нашей науки: будущее принадлежит медицине предохранительной».

Прошло полтора века, человечество вступило в «золотой век MILLENIUM», появилось новое качество жизни в связи с появлением новых цивилизационных прорывов, но это привело и к новым глобальным вызовам – резкий рост численности населения на земном шаре, недостаток качественных продуктов питания, питьевой воды, загрязнение атмосферного воздуха, почвы, изменение климата на планете. Постоянно синтезируются и используются новые химические соединения, многие из которых оказывают пагубное влияние на человека, являясь часто мутагенами и канцерогенами. Социально-политическая и социально-экономическая ситуация в ряде стран приводит к тому, что большая часть населения постоянно находится в состоянии стресса и даже дистресс-синдрома. Все это ухудшает качество жизни граждан и приводит к значительному сокращению средней продолжительности предстоящей жизни. Предотвратить влияние этих и других неблагоприятных факторов на здоровье отдельного человека, групп людей и всего населения могла бы рациональная научно-обоснованная профилактика. Именно она и является собственно предметом деятельности гигиены.

В ходе многоплановой реформы медицинской отрасли и системы высшего образования главным действующим лицом должен стать врач общей практики (семейный врач) и основным направлением его работы должна быть именно профилактика.

Однако анализ реформ и их проектов в области здравоохранения и медицинского образования на постсоветском пространстве показывает, что они затрагивают, в основном, организацию лечебно-профилактической помощи, а не фундаментальные основы организации здравоохранения в целом.

Ведь не секрет, что в истории человечества развитие медицины происходило в направлении совершенствования методов *диагностики и лечения болезней*, а вопросы их профилактики, как по объемам привлекаемых ресурсов, так и по масштабам организации носили фрагментарный характер. В связи с этим можно вспомнить знаменитую фразу академика Н.М. Амосова, который утверждал: «У нас в стране нет министерства здравоохранения. У нас существует министерство болезней!».

Для изменения сложившейся ситуации, медицинскому работнику любой специальности необходимо понимать глобальное значение гигиенической науки и возможности, которые она предоставляет в решении различных профилактических задач.

*Гигиена – медицинская наука, предметом которой является изучение закономерностей влияния факторов окружающей на здоровье населения для обоснования диагностических, лечебных и профилактических мероприятий.*

Данное определение следует рассмотреть в двух аспектах.

1. *Теоретический аспект.* Являясь интегративной наукой, гигиена использует знания и методы разных фундаментальных наук. Глубокое понимание природы и содержания факторов окружающей среды предполагает привлечение и широкую кооперацию со специалистами разного профиля. Наиболее ярко это проявилось при изучении закономерностей влияния радиационного фактора на здоровье населения, где потребовались знания и навыки высококвалифицированных специалистов в области ядерной физики, радиохимии, радиобиологии и гигиены. С другой стороны, закономерности влияния факторов окружающей среды являются востребованными специалистами в области социологии, теоретической и клинической медицины, токсикологии, фармакологии, педагогики и многих других наук.

2. *Прикладной аспект.* Знание гигиенической науки широко используется в диагностической, лечебной и профилактической медицине. Согласно официальным данным ВОЗ не менее 20% всех заболеваний человечества возникают вследствие прямого влияния факторов окружающей среды. В старопромышленных регионах эта доля достигает 70% и более. Таким образом, при постановке клинического диагноза современный врач должен уметь анализировать факторы окружающей среды как этиологические в развитии болезней с позиций количественно-качественного анализа доказательной медицины. Кроме того, разрабатывая стратегию и тактику лечения заболевания, врач должен понимать, что лечение будет неэффективным, если фактор окружающей среды продолжает действовать на больного.

Говоря о значении гигиены, следует отметить ее ведущую роль в разработке стандартов качества окружающей среды, санитарных правил, инструкций, отраслевых приказов, региональных нормативов и других документов. В то же время, целенаправленные гигиенические исследования позволяют оценить эффективность профилактических мероприятий.

Эти, и многочисленные другие соображения, ставят на повестку дня вопрос о формировании у будущих работников медицинской отрасли не только «клинического» мышления, но и гигиенической компетенции.

Компетентностный подход нацелен на то, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а научить его самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях [1]. При этом использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в деятельности студентов и преподавателей, в способах оценивания образовательных результатов по сравнению с учебным процессом, основанным на концепции «усвоения знаний» [2; 3]. Основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Как предлагают Bowden и Martens: «Если вы не представляете, с какими ситуациями могут столкнуться ваши ученики в будущем, учите их тому, что они могут применить в любых ситуациях» [1].

Медицина – это наука и область практической деятельности, приоритетом которой является диагностика, лечение, профилактика заболеваний, способы повышения работоспособности человека и продление его активного долголетия. Медицинское образование является сложным поступательным процессом, т.к., с одной стороны, многое в медицинских науках до сих пор является эмпирическим, а с другой – организм человека является одним из наиболее сложных для познания объектов.

Поэтому, от момента, когда первокурсник впервые переступает порог университета и до того, как он становится опытным, зрелым, высококвалифицированным врачом, проходит длинный путь познания, требующий, как правило, десяти, а то и двадцати, лет. На этом пути можно выделить следующие этапы:

1. Додипломное медицинское образование:

– базовые дисциплины, необходимые для глубокого познания природы организма человека в норме – анатомия, гистология, химия, физиология, микробиология и другие;

– базовые дисциплины общей патологии – патанатомия, патфизиология, фармакология, пропедевтика терапии, хирургии, педиатрии;

– базовые дисциплины клинической медицины – внутренние болезни, хирургия, акушерство и гинекология, педиатрия, эндокринология, иммунология, инфекционные болезни;

– базовые дисциплины специализированной клинической медицины – урология, травматология и ортопедия, аллергология, онкология, трансплантология и многие другие;

– основы профилактической медицины – гигиена и экология, безопасность жизнедеятельности, социальная медицина и организация здравоохранения.

2. Последипломное медицинское образование:

– интернатура – углубленное изучение выбранной врачебной специальности и практическая деятельность в соответствующем профильном отделении;

– магистратура;

– аспирантура;

– монотематическое повышение квалификации по избранной специальности.

Следует отметить, что вся система медицинского образования ориентирована на подготовку специалистов в области лечебной дисциплины, а профилактическая медицина преподается бессистемно и фрагментарно. И это понятно, т. к. до настоящего времени профилактика как ведущий принцип здравоохранения, если где-то и декларируется, то на практикую занимается по остаточному принципу. В качестве примера достаточно проанализировать практику формирования национальных бюджетов здравоохранения.

Приведённые в литературе определения свидетельствуют о том, что применительно к подготовке студентов правомерно говорить о формировании их компетенций, а не компетентности [4; 5].

Во-первых, в качестве результатов обучения в государственных образовательных стандартах выступают именно компетенции.

Во-вторых, компетенции отражают стандарты деятельности, а ведь именно виды деятельности, к которым должны быть готовы выпускники, отражены в их квалификационной характеристике, представленной в государственном образовательном стандарте.

В-третьих, на этапе университетской подготовки ещё нет оснований говорить об эффективной профессиональной деятельности специалиста, потому что ещё неясно, какую должность он будет занимать, в какой конкретно организации он будет работать, какой в этой организации преобладает тип организационной культуры. Специалисты считают, что вне этого контекста говорить о компетентности специалиста достаточных оснований нет [6].

Таким образом, формирование компетенций студентов вузов – это ответ системы высшего профессионального образования на запрос общества, работодателей и самих студентов, для которых также важно знать те критерии, по которым их будут оценивать как по отношению к профессии в целом, так и в условиях конкретного рабочего места. С точки зрения теории и методики профессионального образования, важно предвидеть не только положительные стороны реализации компетентностного подхода, но и своего рода ограничения в его применении [7–9].

Что касается термина «компетенция», то в настоящее время, многими авторами дается различная трактовка данного понятия. В своем исследовании мы основываемся на определении, которое предложила Е.И. Атягужрова. В ее трактовке «компетенция» – это «готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы и опыт деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [1].

Другими словами, компетенция определяется не просто как набор знаний, умений и навыков, как в традиционной системе высшего образования, но и также как опыт использования студентами полученных знаний, умений и навыков в своей профессиональной деятельности. Компетенция проявляется в готовности (мотивации и личностных качествах) выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной деятельности [10].

Таким образом, педагогический коллектив медицинского университета путем формирования целостной системы знаний, навыков, умений формирует у студентов готовность выполнять ту или иную деятельность, что и является компетенцией врача. Но эта же компетенция распределяется на множество других, которые зачастую формируются только на отдельных кафедрах и не связаны между собой. В настоящее время постепенно вызревает необходимость классификации врачебных компетенций и

## Парадигмы современного образования

*построение дерева координационного обучения компетенциям на разных кафедрах, как на этапе базового, додипломного, так и последипломного обучения студентов и врачей. Классификация компетенций врача представлена в табл. 1.*

Таблица 1

Элементарная классификация компетенций современного врача

№ п/п	Наименование компетенции	Область научной и практической деятельности	Структурные подразделения, обеспечивающие ее формирование
1.	Гражданская	Демократические ценности	Деканаты, общественные науки
2	Социальная	Семья и общество.	Деканаты, общественные науки, кафедры
3.	Коммуникационная	Поведение в обществе	Семья, деканаты, кафедры
4.	Информационная	Отбор релевантной информации	Библиотека, информатика, кафедры
5.	Общеначальная	Поиск новых знаний	Студенческое научное общество, деканаты, библиотека, кафедры
6.	Гигиеническая	Анализ состояния человека с учетом качества окружающей среды	Все кафедры
7.	Профилактическая	Общество и медицина	Все кафедры
8.	Диагностическая	Медицина	Все кафедры
9.	Лечебная	Медицина	Все кафедры
10.	Реабилитационная	Общество, окружающая среда и медицина	Все кафедры
11.	Управленческая	Социальная медицина, повышение квалификации	Факультет повышения квалификации
12.	Военная	Система образования	Военная, гигиенические и клинические кафедры
13.	Экономическая	Социальная медицина и повышение квалификации	Факультет повышения квалификации
14.	Эвристическая	Создание новых технологий	Все кафедры
15.	Педагогическая	Обучение коллег и учеников	Кафедра педагогики, факультет повышения квалификации

В Донецком национальном медицинском университете им. М. Горького разработана, внедрена, успешно функционирует, развивается и адаптируется к новым условиям система управления качеством подготовки

специалистов. Она базируется на профессионально-деятельностном подходе и ориентирована на конечные профессиональные цели, которые затем проходят поуровневую декомпозицию на конечные цели предметов, модулей и, наконец, конкретные цели к каждому занятию. Главным преимуществом данной педагогической технологии является возможность определить уровень достижения конкретных целей и объективно оценить работу обучающихся по освоению профессиональных умений и навыков. Система управления качеством подготовки специалистов включает набор адекватных и конгруэнтных частных методов обучения на разных предметах. Одним из таких перспективных и, на наш взгляд, высокоэффективных методов обучения в медицинском университете по праву является компетентностный метод обучения.

*Гигиеническая компетенция, по нашему представлению, это – неаддитивная, синергетическая система знаний, умений, навыков и способностей врача, направленная на диагностику, лечение и профилактику заболеваний с учетом качества окружающей среды и образа жизни пациента.*

Формирование гигиенической компетенции, вопреки узконаправленному «клиническому мышлению», предполагает такую стратегию поведения врача, которая направлена на поиск причины заболевания у конкретного больного, построение системы диагностики, специфического и неспецифического лечения и профилактики с учетом этой причины, что в конечном итоге реализует принцип целостности медицинской помощи. Американский педагог-математик Поллак считает естественным строить курс науки так: «обучать ситуациям», т.е. задавать ситуации, в которых требуется поставить задачу, а потом уже ее решать. По нашему мнению, это – идеальная модель обучения на 6-м курсе.

На кафедре гигиены и экологии уже на протяжении ряда лет при преподавании отдельных разделов внедряется попытка обучения по компетентностному методу [11]. За основу взят системный отбор целей обучения на каждом практическом занятии, которые являются типичными для множества элементов врачебной деятельности. Практическое занятие для достижения целей обучения представляет собой совместную профессиональную деятельность студентов и преподавателей. При этом, так называемые «ситуационные задачи» трансформируются в симуляторы врачебной деятельности, а поиск необходимой информации для реализации этой деятельности обеспечивается индивидуальным дидактическим набором. Технология обучения студентов предмету «гигиена и экология» по компетентностному методу включает следующие обязательные элементы:

1. Мотивация студентов к овладению темой или разделом путем раскрытия связей с их будущей врачебной деятельностью.
2. Отбор современной значимой информации, необходимой для организации деятельности на практическом занятии. Минимизация или исключение избыточной информации.
3. Отбор типичных гигиенических ситуаций из опыта работы врачей или по архивным данным санэпидстанций и территориальных больниц.
4. Разработка и тиражирование ситуационных задач-симуляторов на стандартных бумажных или электронных носителях. При этом, условие задачи должно содержать задание и обучающие элементы.

5. Разработка и формулировка заданий для студентов, в семантическом и профессиональном отношении адекватные уровню их предшествующей подготовки.

6. Разработка алгоритма решения задач в графическом и текстовом виде. Качество и степень детализации алгоритма, по нашему глубокому убеждению, играет решающую роль в обеспечении формирования компетенции на данном этапе обучения. С другой стороны, алгоритм должен носить и общий характер, позволяющий работать по нему не только для решения конкретной задачи, но и в аналогичных ситуациях. Каждый элемент алгоритма, особенно в текстовом виде, должен содержать необходимые указания, ссылки, подсказки, исключающие двусмысленное толкование для обеспечения принятия профессионального решения студентом.

7. Разработка и представление современного справочного материала. Особенностью гигиенической компетенции является оценка фрагмента гигиенической ситуации путем сравнения с действующими нормативами, которые отражены в различных официальных источниках (государственные стандарты, санитарные нормы и правила, строительные нормы и правила, национальные списки предельно допустимых концентраций химических веществ и аэрозолей и т. д. и т. п.). Некоторые из этих официальных документов занимают десятки, а иногда и сотни страниц. Глубоко убеждены в том, что работа с оригиналами этих документов является важным элементом гигиенической компетенции. Однако его овладение, скопее всего, уместно при обучении в интернатуре. На более ранних этапах обучения необходимо отдавать предпочтение извлечениям из данных документов, адаптированных к задаче-симулятору, с указанием выходных данных документов.

8. Не лишним будет упомянуть еще об одном технологическом требовании – все материалы, необходимые для организации самостоятельной деятельности студентов должны быть строго индивидуальными. Необходимо, по возможности, избегать раздачи материалов «один на двоих» или «один на группу студентов».

Таким образом, данная совокупность технологических приемов способна качественно обеспечивать формирование гигиенических компетенций у будущих врачей. И только при такой совокупности целесообразно и полезно применять в конце занятия тестирование студентов в соответствии с требованиями и процедурами, описанными нами в предыдущих работах [11].

В качестве примера организации обучения с использованием компетентностного метода, можно привести занятие по одной из тем раздела «Гигиена детей и подростков» «Комплексная оценка индивидуального здоровья детей и подростков». На этапе выбора содержания обучения преподаватель располагает следующими исходными данными:

1. Общее время занятий – 120 минут.
2. Вводная часть – 10 минут.
3. Контроль подготовки к занятию – 20 минут.
4. Тестирование в конце занятия – 10 минут.
5. Подведение итогов занятия – 10 минут.

Таким образом, основное аудиторное время для формирования компетенции не превышает 70 минут (58%). Выбор дидактического материала, конечно же, является самой сложной, самой проблемной частью данной

технологии. Он зависит от специализации кафедры, опыта и квалификации преподавателей, материального оснащения университета, качества учебной литературы и, конечно же, общего уровня развития науки.

Следующим по значимости технологическим элементом является формулировка цели занятия – чему конкретно кафедра будет учить студентов в течение основного аудиторного времени. Цель занятия имеет не только информационную функцию, но и является системообразующим фактором в формировании компетенций.

По указанной теме занятия предлагаем следующую формулировку целей:

*Общая цель: уметь определить группу здоровья школьника для обоснования системы индивидуальных профилактических мероприятий.*

*Конкретные цели (уметь): обосновать выбор комплекса показателей, отражающих уровень здоровья школьника; оценить биологический возраст школьника; интерпретировать результаты углубленного медицинского осмотра школьника для определения его группы здоровья; оценить «школьную зрелость» ребенка.*

Хорошим и наглядным элементом методических указаний для студентов является граф логической структуры содержания темы, который показывает студенту логические связи между ее основными вопросами и прикладной значимостью (рис. 1).



Рис. 1. Граф логической структуры содержания темы «Комплексная оценка индивидуального здоровья детей и подростков»

Согласно поставленным целям и структурно-логической схеме следует этап конструирования учебной задачи-модели. При многолетней проработке данного вопроса мы пришли к следующим выводам:

1. Преподавание гигиены на третьем курсе является первым и начальным этапом формирования компетенции, которая будет совершенствоваться и углубляться на последующих этапах дипломного и последипломного обучения.

2. Следует избегать избыточности учебной информации, с которой работает студент, как на этапе самоподготовки, так и при решении задач-моделей.

3. Все студенты должны получать одинаковые задачи по их структуре и алгоритмизации решения. Вариативность задач обеспечивается изменением количественных или качественных значений показателей.

4. Задача-модель должна быть предельно лаконичной, но по содержанию соответствовать современным достижениям науки. Следует избегать длинных и пространных по содержанию текстов, процедура прочтения которых уже содержит сложности для понимания на начальном этапе обучения. Наиболее удачным вариантом, с нашей точки зрения, являются задачи в форме таблиц.

Таким образом, на данном этапе обучения обеспечивается его стандартизация и типизация [12].

С учетом вышеизложенных выводов, предлагаем пример набора оптимизированных ситуационных задач для самостоятельной работы студентов на практическом занятии.

### Задача 1

1.1. Мальчик 17 лет имеет рост 178 см, вес 83 кг, окружность грудной клетки 105 см. Интенсивное жироотложение. Составьте обоснованное заключение о гармоничности физического развития.

Для этого заполните следующую таблицу:

Таблица 2

№ п\п	Показатель	Рост, см	Масса тела, кг	Окружность грудной клетки, см
1	Измеренные признаки			
2	Стандарты признаков по шкалам регрессии, <i>из шкал регрессий</i>			
3	Отклонение измеренных признаков от стандартных с сохранением знака разница по строке 1–2			
4	Среднеквадратическое отклонение признаков регрессионное последняя строчка в шкалах регрессий			
5	Отклонение измеренных признаков от стандартных волях строку 3 разделить на строку 4			
6	Уровень развития антропометрического признака			

С помощью данной ситуации студенту, путем заполнения таблицы, предлагается освоить достаточно сложный алгоритм определения гармоничности физического развития ребенка по шкалам регрессии.

1.2. В колонку *гармоничность физического развития*, под соответствующим номером школьника, проставьте оценку гармоничности его физического развития, руководствуясь критериями алгоритма (табл. 3).

Таблица 3

№ п/п	Пол	Возраст	Состояние жироотложения или мышечной массы	Доли $\sigma R$			Гармоничность физического развития
				Рост	Вес	ОГК	
1	Д	7	Повышенное жироотложение	-0,8	+2,1	+2,0	
2	М	16	Умеренное жироотложение	-1,7	+0,7	+0,4	
3	Д	15	Умеренное жироотложение	+2,3	+0,4	+0,3	

В развитии предшествующей ситуации эта таблица ориентирует студента на тренинг по принятию врачебного решения о гармоничности физического развития конкретных детей. Количество строк в таблице легко подсчитать, используя известную категорию математики *факториал*. Если, по гармоничности физического развития возможны три комбинации – гармоничное, дисгармоничное и резко дисгармоничное физического развитие, то количество строк определяют по формуле 3 факториал, или  $3 \times 2 \times 1 = 6$  строчек.

Аналогичный подход используется при решении третьей ситуации, когда путем тренинга студенты учатся определять группы здоровья детей и группы физического воспитания на уроках физкультуры.

1.3. В колонки *группа здоровья* и *группа физического воспитания*, под соответствующим номером школьника, проставьте Ваш вывод, руководствуясь критериями таблиц приложений 7 и 8 методических указаний.

Таблица 4

№ п/п	Пол	Возраст	Результаты медицинского наблюдения	Группа здравья	Группа физического воспитания
1	Д	7	Физическое развитие гармоничное, биологический возраст опережает хронологический на 11 месяцев. 3 раза болел ОРЗ (острыми респираторными заболеваниями) в течение последнего года		

2	М	16	Физическое развитие резко дисгармоническое, биологический возраст отстает от хронологического на 15 месяцев, остаточные явления черепно-мозговой травмы		
---	---	----	---	--	--

И, наконец, в последней четвертой ситуации, отрабатываются навыки определения готовности обучения детей в школе с шести лет, согласно действующему приказу министерства здравоохранения.

1.4. В колонку *Готовность к обучению*, под соответствующим номером ребенка, проставьте оценку «Готов к обучению с 6 лет» или «Не готов к обучению с 6 лет», руководствуясь критериями таблицы приложения 4 методических указаний.

Таблица 5

Пол	Данные медицинского обследования	Готовность к обучению в общеобразовательной школе
М	Физическое развитие резко дисгармоническое, биологический возраст соответствует хронологическому, хронический гайморит в стадии субкомпенсации	
Д	Физическое развитие гармоническое, биологический возраст опережает хронологический на 10 месяцев, 1 раз в течение года болел ОРЗ	

Эффективность обучения студентов по данной теме оценивается путем тестирования, причем, содержание тестов строго соответствует целям занятия и тем алгоритмам, которые студент осваивает в ходе занятия [1; 3].

*Выводы:*

1. Компетентностный подход в обучении студентов, как принцип, требует конкретного наполнения технологическими приемами с учетом профиля кафедры, временных рамок, отбора содержания обучения и других ситуативных факторов.

2. Ведущим технологическим приемом на практическом занятии по гигиене является организация практической деятельности студентов, направленная на решение профессиональных и алгоритмически детерминированных задач.

*Список литературы*

1. Stoof A. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / A. Stoof, R.L. Martens, J.J.G. van Merriënboer; пер. с англ. Е. Орел. – 2004 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>

2. Чекалина Т.А. Теоретические основы формирования компетенций студентов вузов // Молодой ученый. – 2013. – №2. – С. 411–413.

3. Насейкина Л.Ф. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза при обучении по стандартам третьего поколения и методика их оценки / Л.Ф. Насейкина, И.Ю. Жарикова // Инновации в науке: Сб. ст. по матер. IX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СиБАК, 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sibac.info/conf/innovation/ix/28253>

## **Издательский дом «Среда»**

---

4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
  5. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 95 с.
  6. Хуторской А.В. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под. ред. проф. А.И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С. 256–260.
  7. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. – Ростов н/Д: Аркод, 2010. – 408 с.
  8. Barrett G.V. A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence / G.V. Barrett, R.L. Depinet // American Psychologist. – 1991. – №46. – С. 1012–1024.
  9. Ellstrom P.E. The many meanings of occupational competence and qualification / W.J. Nijhof, J.N. Streumer (Eds.) // Key qualifications in work and education (39–50). – 1998. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
  10. Зайцева Е.М. Компетентность как интегральная характеристика профессиональной деятельности будущего бакалавра // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – №12. – С. 223–227.
  11. Ластков Д.О. Гигиена и экология: современные проблемы преподавания: Пособие по педагогике / Д.О. Ластков, А.И. Клименко, Т.В. Михайлова, Л.Е. Оборнев, А.Л. Оборнев. – Донецк: Ландон-XXI, 2014. – 188 с.
  12. Ластков Д.О. Экспертиза и совершенствование контролирующих заданий в преподавании гигиены и экологии / Д.О. Ластков, А.И. Клименко, Т.В. Михайлова, Л.Е. Оборнев, А.Л. Оборнев // Вестник гигиены и экологии. – 2009. – Т. 13. – №2. – С. 307–310.
- 

**Ластков Дмитрий Олегович** – д-р мед. наук, заведующий кафедрой гигиены и экологии ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Украина, Донецк.

**Клименко Александр Иванович** – канд. мед. наук, доцент кафедры гигиены и экологии ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Украина, Донецк.

**Михайлова Татьяна Валериановна** – канд. мед. наук, доцент кафедры гигиены и экологии ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Украина, Донецк.

---

Сорокоумова Галина Вениаминовна

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ, НЕОБХОДИМЫХ В ХХІ ВЕКЕ

*В работе рассматриваются признаки VUCA мира, навыки, необходимые современному человеку, отличия soft skills от hard skills, группы soft skills. Особое внимание уделяется психологическому тренингу как методу развития необходимых навыков, анализируются результаты исследования влияния психологического тренинга на динамику развития личностных потенциалов первокурсников.*

**Ключевые слова:** SPOD мир, VUCA мир, обучение всю жизнь, гибкие навыки, твердые навыки, психологический тренинг, исследование, личностный потенциал, мотивационно-ценностный компонент, коммуникативный компонент, способность к прогнозированию социальной ситуации взаимодействия.

*In the work the signs of world VUCA, skills necessary to the modern man, differences of soft skills from hard skills and, groups of soft skills are examined. The special attention is spared to the psychological training as method of necessary skills development, the research results of the psychological training influence on the dynamics of personality potentials development of freshmen are analyzed.*

**Keywords:** SPOD world, VUCA world, life-long learning, soft skills, hard skills, psychological training, research, personality potential, motivational-valued component, communicative component, capacity for prognostication of social situation of cooperation.

Если наши родители учились и трудились в SPOD мире: Steady (устойчивый), Predictable (предсказуемый), Ordinary (простой), Definite (определенный), в котором существовали SPOD-стратегии, применение которых приводило к запланированным результатом. То нашим детям придётся учиться и работать в другом мире. В современной литературе появился новый термин, придуманный американцами – VUCA мир: Volatility (нестабильность), Uncertainty (неопределенность), Complexity (сложность) и Ambiguity (неоднозначность) [1; 2].

Признаки VUCA мира:

1. Высокая скорость появления новой информации и устаревания имеющейся. Появившиеся 2–3 года назад идеи, знания, информация уже устарели.

2. Рост продолжительности жизни человека. Ученые прогнозируют, что дети, родившиеся в 2007 году в США, Канаде, Франции и Италии, будут жить в среднем 104 года.

3. Развитие информационных технологий.

4. Появление новых и устаревание и даже исчезновение исчезают некоторых профессий [3].

Чтобы выжить в этом мире нужно быть быстрым, динамичным, способным постоянно меняться, адаптироваться, постоянно учиться. На смену традиционной образовательной модели приходит концепция life-

long learning – обучение, продолжающееся всю жизнь [4]. Постоянно учиться, менять профессию, меняться внутри профессии – вот чего требует новая реальность.

Есть базовые навыки, которые необходимо освоить современному человеку:

1. Способность к отбору информации – извлечение из потока только ту информацию, которая действительно является важной.

2. Способность мыслить нестандартно и действовать креативно.

3. Социальный интеллект и хорошо развитые коммуникационные навыки.

4. Способность работать со средствами массовой информации.

5. Способность мыслить проективно: формулировать цели, ставить задачи, планировать и достигать результат, эффективно управлять временем.

6. Способность обрабатывать большие объемы информации и определять её достоверность и значимость.

7. Сотрудничество и межкультурная компетентность [5].

В последнее время стали употреблять термин soft skills (англ. soft skills – «мягкие навыки» или «гибкие навыки»), которые позволяют быть успешным независимо от специфики деятельности и направления, в котором работает человек. Традиционно в психологии их относят к числу социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговорных процессов, работа в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и т. п. Эти навыки отличаются от hard skills («твёрдые навыки») – технических навыков, связанных с выполнением определенной деятельности: управление автомобилем, программирование: делопроизводство и т. п. [5].

Выделяют несколько групп soft skills.

Первая группа включает навыки коммуникации: умение находить общий язык с людьми, умение произвести впечатление на другого человека, способность поддерживать разговор на любую тему, эмоциональный интеллект – умение распознавать и правильно интерпретировать свои и чужие эмоции.

Вторая группа включает навыки эффективного мышления: умение работать в режиме многозадачности, быстро переключаться с одной задачи на другую, к любой новой задаче подходить с позиции исследователя и экспериментатора.

Третья группа включает навыки управления собой: умение распоряжаться своим временем, организовывать свой учебный/рабочий процесс, способность контролировать себя в стрессе и в гневе, волевые качества.

Четвертая группа включает управленческие навыки: постановка задач и мотивация сотрудников [6].

В топ 5 самых востребованных soft skills во всем мире сегодня входят: навык эффективного общения, умение работать в команде, понимание влияния технологий на бизнес, способность мыслить критически и не бояться высказывать свое мнение, а также умение управлять своим временем.

Все многообразие необходимых навыков можно свести к четырем К: Креативность, Критическое мышление, Командообразование и Коммуникабельность

Как развивать «мягкие» навыки? Навыки – это действия, которые путем периодического повторения закрепляются в поведении человека до автоматизма. Наиболее эффективный вариант тренировки soft skills – это психологические тренинги. Во время тренинга развитие навыков и компетенций является основной задачей.

Тренинги играют важную роль для развития коммуникативных умений и навыков: умение устанавливать контакт, умение слушать и слышать, умение понимать и при необходимости корректировать эмоциональное состояние партнера по общению, умение аргументировать свою позицию и др.; для развития коммуникативно-личностного потенциала как комплекса психических свойств облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость; для развития социальной перцепции как способности к пониманию и моделированию социальных явлений, к прогнозированию развития межличностных отношений; умения осуществлять внеситуативно-личностное взаимодействие.

Эффективность психологических тренингов обусловлена обязательным «выполнением принципов, которые создают в тренинговой группе атмосферу безопасности, доверия, открытости, психологического комфорта и позволяют участникам группы экспериментировать со своим поведением, не стесняясь ошибок» [6, с. 22] таких как принцип творческой активности, принцип исследовательской позиции, принцип партнерского (субъект-субъектного) общения, принцип акцентирования языка чувств, принцип персонификации высказывания, принцип конфиденциальности, общение по принципу «здесь и сейчас» и др.

Так же обусловлена использованием методических средств (техник). Традиционно выделяют три группы методических средств, применяемых в различных видах тренингов: техники представления информации для лучшего осознания информации (короткие лекции, видеолекции, систематизированные обзоры, групповые дискуссии и др.); имитационные техники для тренировки в безопасных условиях (ролевые игры, деловые игры, психогимнастические упражнения, case method, метод инцидентов и др.); техники создания реальной среды с целью переноса усвоенного навыка в реальную деятельность (выполнение заданий с реальными рисками, выполнение конкретных профессиональных процедур и др.) [7, с. 23].

Эффективность психологических тренингов зависит и от личности тренера. «Именно личность тренера является важнейшим фактором, определяющим успешность или неуспешность тренинга» [7, с. 23]. В многочисленных исследованиях профессионально важных личностных черт групповых ведущих (К. Роджерс, И. Ялом, И. Вачков, С.И. Макшанов и др.) выделены важнейшие из них: открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям, толерантность; эмпатичность, оптимизм и энтузиазм, эмоциональная стабильность и уравновешенность, уверенность в себе, высокий интеллект, эрудированность и высокий уровень компетентности в различных областях теории и практики, высокий уровень

зрелости. Важнейшим условием успешной работы тренинговой группы является рефлексия ведущим тренинга основной цели тренинга [7, с. 25].

Эффективность психологических тренингов зависит и от планомерного и обязательного прохождения определенных этапов психологического тренинга, представляющих определенную структуру. Это обязательное прохождение этапа создания работоспособности, позволяющее каждому участнику группы преодолеть напряжение и неопределенность, уточнить цели работы, получить представление о принципах и правилах, которые будут действовать в группе, познакомиться, рассказать о своих ожиданиях и др. Далее прохождение этапа ориентации для уточнения и конкретизации каждым участникам своих индивидуальных целей в тренинге и обнаружения личностных ресурсов, которые нуждаются в развитии. Далее – этап обучения, когда тренер создает условия для последовательного освоения навыков и последовательной интеграции приобретенных навыков в поведенческий репертуар. И заключительный этап, которые направлен на обобщение и закрепление полученных умений и навыков и получение каждым участником информации об эффективности работы.

В процессе учебной работы на занятиях по психологическим дисциплинам мы используем только элементы тренингов или отдельные методические средства (техник), в соответствии с изучаемой темой занятия. Для получения эффективных результатов мы проводим тренинги во внеучебной работе в рамках деятельности психологической лаборатории. Для наших студентов мы проводим следующие тренинги:

Тренинг ведения деловых переговоров, который направлен на формирование и развитие навыков в области ведения деловых переговоров. В результате участники получают знания об основных стратегиях ведения переговоров, отрабатывают алгоритмы подготовки к ним, совершенствуют умения выбирать эффективный тип взаимодействия, приобретают знания, необходимые для формирования команды для ведения конкретных переговоров, учатся изменять позицию другой стороны и т. д.

Тренинг формирования команды, который направлен на формирование навыков создания команды единомышленников и ее специализации, а также умений усиления личностного влияния и занятия лидерской позиции в группе и организации. В ходе тренинга происходит овладение механизмами эффективного объединения людей и приобретается опыт, необходимый для оптимальной специализации членов команды в интересах достижения общей цели.

Тренинг креативности (в продажах, в менеджменте, в рекламе), который направлен на развитие способности к нахождению эффективных, нестандартных решений и способов поведения в новых, необычных условиях, а также более эффективных, по сравнению с общепринятыми, способов поведения в привычных, стандартных условиях и ситуациях (продажи, управления, рекламе).

Тренинг анализа и разрешения конфликтных ситуаций, который направлен на выработку навыков конструктивного разрешения конфликтов.

В процессе тренинга участники рассматривают вопросы о причинах личностного и организационного конфликтов, о стратегиях поведения в конфликтных ситуациях, осваивают стратегии эффективного поведения в конфликтных ситуациях.

Тренинг развития уверенности в себе, который направлен на развитие навыков уверенно-достойного поведения в различных ситуациях, в том числе и конфликтных. Упражнения в тренинге направлены на осознание и развитие участниками группы своих сильных и слабых сторон, развитие коммуникативных навыков, на развитие умений быстрой и точной ориентации в позиции партнера по общению; на овладение методами эффективной аргументации и изменения позиции партнера по общению; на формирование навыков влияние и сопротивления влиянию

Особое значение для развития способности к прогнозированию социальной ситуации взаимодействия приобретает тренинг прогнозирования поведения, созданный на основе идей Г. Смита [11].

Для развития способности мыслить проективно: формулировать цели, ставить задачи, планировать и достигать результат, мы разработали тренинг «Проектирование урока» [12].

Работа в тренингах построена на принципах активного обучения и предусматривает: предоставление участникам информационных блоков по тематике тренинга, практические упражнения, ролевые игры (с использованием видеотехники), анализ видеоматериалов. Каждая программа рассчитана на работу в течение 16–20 часов [7].

Для педагогов мы также проводим психологические тренинги. Это тренинг «Общение без принуждения», который проводится с целью раскрытия личностных и творческих потенциалов педагогов и включает элементы коммуникативного тренинга, тренинга развития уверенно-достойного поведения в различных ситуациях и элементы тренинга сензитивности для развития социально-перцептивных способностей. И тренинг «Профилактика эмоционального выгорания», который проводится с целью обучения педагогов методам психической саморегуляции: мобилизующим методам и восстановительным методам: это метод Х. Алиева «Ключ» – метод трансгенеральных автоматических однообразных движений; метод wingwave – метод билатеральной стимуляции функциональной активности полушарий головного мозга (с имитацией фазы «быстрого» сна), метод десенсибилизации и переработки психологических травм движением глаз Ф. Шапиро и др.

Для доказательства того, что психологический тренинг является эффективным методом развития многочисленных навыков и развития личностных качеств, нами проведено исследование, посвященное изучению влияния психологических тренингов на развитие структурных компонентов личностного потенциала студентов первого курса.

Личностный потенциал – это система свойств, составляющих основу личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке и педагогической деятельности субъекта. Личностный потенциал складывается из основных компонентов, каждый из которых, может быть системно рассмотрен как потенциал: интеллектуальный, коммуникативный, эмоциональный, творческий, ценностный, духовно-нравственный [13].

В исследовании принимали участие 200 студентов 1 курса факультета английского языка НГЛУ. Анализу были подвергнуты результаты диагностики личностного потенциала 100 студентов экспериментальной группы (ЭГ) и 100 студентов контрольной группы (КГ).

Для исследования некоторых компонентов личностного потенциала мы отобрали ряд психодиагностических методик.

Для исследования мотивационно-ценностного потенциала студентов мы использовали опросник терминальных ценностей И.Г. Сенина, который позволил получить ответы на вопросы: какая ценность является преобладающей в жизни данного индивида, какая жизненная сфера наиболее значима для данного индивида и какая жизненная сфера наиболее значима для реализации преобладающей терминальной ценности [8].

Анализ ценностных ориентаций студентов показал, что у первокурсников резкое снижены ценностные ориентации на креативность, активные социальные контакты и развитие себя, повышенены ценностные ориентации на собственный престиж, высокое материальное положение достижения, и сохранение собственной индивидуальности.

Для диагностики мотивационного потенциала первокурсников мы использовали тест мотивов аффилиации А. Мехрабиана [9]. Результаты диагностики мотивов аффилиации показали преобладание средних и низких уровней мотивов (84% студентов КГ и 83% студентов ЭГ) стремления к принятию окружающих людей.

Для диагностики коммуникативного потенциала первокурсников мы использовали опросник А. Мехрабиана с целью выявления эмпатической тенденции, тенденция к присоединению, сокращению межличностной дистанции в процессе взаимодействия и сензитивность к отвержению (восприимчивость к критике, жесткость Я-концепции) [9].

Анализ результатов показал, что у студентов изучаемой выборки преобладают средние и низкие уровни развития эмпатии (85%), присоединения (83%) и средние и высокие уровни развития сензитивности к отвержению (85%).

Для изучения способностей к прогнозированию социальной ситуации взаимодействия мы использовали субтест «Истории с завершением» теста социального интеллекта Гилфорда-Салливена [10]. Субтест диагностирует способность человека предвидеть последствия своего поведения, способность предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

Анализ результатов исследования показывает, что у первокурсников изучаемой выборки преобладают средние (50%) и низкие (34%) уровни развития социального прогнозирования.

Результаты диагностики подтвердили необходимость специальной работы, направленной на развитие всех личностных потенциалов первокурсников.

На формирующем этапе для студентов контрольной группы мы провели целый ряд психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативных навыков и структурных компонентов личностного потенциала студентов.

С целью изучения динамики развития коммуникативных навыков и структурных компонентов личностного потенциала первокурсников экспериментальной группы (ЭГ) под влиянием психологических тренингов нами была проведена контрольная диагностика уровня развития

личностных потенциалов студентов экспериментальной группы (ЭГ), а также повторная диагностика студентов контрольной группы (КГ).

Методика повторного диагностического исследования была идентичной методике, проведенной на этапе констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ представлял собой соотнесение результатов формирующего исследования с результатами констатирующего исследования.

В таблице 1 представлены результаты диагностики компонентов личностного потенциала первокурсников в виде средних уровневых показателей (СУП) для ЭГ до и после формирующего эксперимента в сравнении с соответствующими показателями КГ.

Таблица 1

Результаты контрольной диагностики компонентов личностного потенциала студентов ЭГ до и после формирующего эксперимента ( $N_s = 100$ , СУП, р)

Компоненты личностного потенциала		СУП	
		До	После
Мотивационно-ценностный компонент	Мотив аффилиации	1,70	2,45**
	Терминальные ценности: креативность	1,75	2,40**
	Терминальные ценности: активные социальные контакты	1,80	2,35**
	Терминальные ценности: развитие себя	1,75	2,25**
Коммуникативный компонент	Эмпатия	1,80	2,35**
	Присоединение	1,75	2,35**
	Сензитивность к отвержению	2,45	1,90**
Способность к прогнозированию социальной ситуации взаимодействия		1,85	2,40**
	<i>В целом по экспериментальной группе (ЭГ)</i>	1,80	2,35**
	<i>В целом по контрольной группе (КГ)</i>	1,82	2,0**
<i>Значимость различий ** <math>p \leq 0,01</math></i>			

Анализ данных, приведенных в таблице 1, демонстрирует позитивные изменения изучаемых структурных компонентов личностного потенциала первокурсников (ЭГ), участвующих в психологических тренингах.

Разработанные и реализованные в исследовании психологические тренинги показали высокую эффективность и подтвердили принципиальную возможность целенаправленного развития личностного потенциала студентов.

Количественные результаты эксперимента показали существенные позитивные изменения изучаемых компонентов личностного потенциала под влиянием психологических тренингов: увеличение в ценностных ориентациях терминальных ценостей креативности, активных социальных контактов, развития себя, увеличение мотивов аффилиации, повышение способности к вербальной и невербальной креативности,

значительный рост способности к прогнозированию поведения партнера по общению, эмпатии и рефлексии своего поведения.

Результаты исследования показали, что психологический тренинг является эффективным методом развития коммуникативных навыков и структурных компонентов личностного потенциала студентов.

### **Список литературы**

1. Мир VUCA и подходы выживания в нем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bemtology.ru/blog/management/vuca.htm> (дата обращения: 09.12.2018).
2. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта [Текст]: Руководство по использованию / Е.С. Михайлова. – СПб.: Иматон, 1996. – 56 с.
3. Саведра А.Р. Какие навыки и знания нужны в XXI веке / А.Р. Саведра, В.Д. Опфер; пер. Е. Жолниной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://sch2045zg.mskobr.ru/conditions/proforientacionnaya\\_rabota/chto\\_takoe\\_soft\\_skills\\_i\\_hard\\_skills/](http://sch2045zg.mskobr.ru/conditions/proforientacionnaya_rabota/chto_takoe_soft_skills_i_hard_skills/) (дата обращения: 09.12.2018).
4. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей [Текст] / И.Г. Сенин // Детский психолог. – 1995. – №7. – С. 28–43.
5. Смит Г.К. Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности [Текст] / Г.К. Смит. – СПб.: Речь, 2001. – 250 с.
6. Сорокоумова Г.В. Методика преподавание психологии [Текст]: Учебник / Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород: Изд-во УРАО НФ, 2007. – 308 с.
7. Сорокоумова Г.В. Развитие социальной креативности будущих педагогов-лингвистов в образовательном пространстве вуза [Текст]: Монография / Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород: ООО Печатная Мастерская РАДОНЕЖ, 2018. – 180 с.
8. Сорокоумова Г.В. Проектирование уроков как метод развития социальной креативности будущих педагогов [Текст] / Г.В. Сорокоумова // Гуманизация образования. – 2018. – №6.
9. Сорокоумова Г.В. Воспитательная компетентность будущего педагога [Текст]: психологические механизмы и условия развития: Дис. ... д-ра психол. наук / Г.В. Сорокоумова. – Н. Новгород: НГПУ, 2011. – 450 с.
10. Харари Ю.Н. Краткая история будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.libfox.ru/682895-yuval-harari-homo-deus-kratkaya-istoriya-budushchego.html> (дата обращения: 09.12.2018).
11. Шваб К. 4 промышленная революция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://avidreaders.ru/book/chetvertaya-promyshlennaya-revoljuciya.html> (дата обращения: 09.12.2018).
12. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/soft-skills.shtml](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml) (дата обращения: 09.12.2018).

---

**Сорокоумова Галина Вениаминовна** – д-р психол. наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», Россия, Нижний Новгород.

---

Щедрина Елена Владимировна

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

*В работе рассматривается методика проектирования сетевых электронных учебно-методических комплексов с элементами адаптивного обучения. По мнению автора, это структурированный процесс, содержащий несколько взаимосвязанных этапов – концептуальный, логический и физический.*

**Ключевые слова:** сетевой электронный учебно-методический комплекс, адаптация, тест, электронный образовательный ресурс, проектирование.

*The paper deals with the design technique of network electronic educational and methodical complexes with elements of adaptive learning. According to the author, this is a structured process that contains several interrelated stages – conceptual, logical and physical.*

**Keywords:** network electronic educational-methodical complex, adaptation, test, electronic educational resource, design.

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – это модульный программный продукт, используемый в целях поддержки дидактического цикла в электронной образовательной среде учебного заведения, и включающий в себя учебные материалы теоретического, практического и контролирующего содержания.

Модули могут соответствовать разнообразным дидактическим единицам – разделу, теме, вопросу, понятию, формуле и т. п., и должны обеспечивать поддержку основных этапов учебной деятельности: постановку учебных целей курса, отдельного занятия, подачу теоретического материала, закрепление и отработку содержания материала, контроль результатов освоения.

Большинство сетевых электронных курсов разрабатываются для студенческих групп, обладающих сравнительно схожим начальным уровнем знаний, что приводит к тому, что в процессе обучения все студенты уравниваются, и не учитывается уровень их начальной подготовленности. Такой подход неизбежно приводит к тому, что одни студенты осваивают курс достаточно быстро, теряя интерес к процессу обучения, а для других это становится непосильным испытанием, и они также, как и первые теряют мотивацию.

Кроме этого, в процессе обучения не осуществляется промежуточный контроль полученных знаний и изменение образовательного вектора обучающихся, в силу отсутствия связи между элементами теоретического и контрольного блока курса.

Обозначенные проблемы могут быть решены привнесением в состав сетевого курса элементов адаптивного обучения, в результате чего сетевой ЭУМК, с точки зрения теории управления можно рассматривать как самоорганизующуюся систему управления образовательным процессом, с нелинейным поведением вблизи точек неустойчивого состояния (бифуркации), за которые можно принять оценивание уровня усвоения учебного материала на основе адаптивного тестирования.

В связи с тем, что концепция действующего ФГОС ВО перенесла ответственность по разработке рабочих программ и учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам на вузы, то логично предположить, что разработка электронных учебно-методических комплексов становится для вузов важнейшей практической задачей, которая еще дополнительно осложняется отсутствием на сегодняшний день в России централизованной разработки и производства электронных образовательных ресурсов для вузов.

Развитие информационных технологий в области средств электронного обучения все больше позволяет самому преподавателю, без знаний тонкостей программирования реализовывать разработку сетевых учебно-методических комплексов, используя для этого только графический интерфейс инструментальной среды. Примером такой среды является система управления обучением Moodle, свободно распространяемая на условиях общественной лицензии GNU и имеющая открытый код.

Методика проектирования, включает три этапа (уровня) проектирования – дидактический, логический и физический. Каждый из выделенных этапов имеет содержательный компонент деятельности разработчика, определяющий требования к структуре и содержимому создаваемого курса.

Дидактический уровень направлен на обоснование целесообразности применения в учебном процессе сетевого ЭУМК, отбор дидактического содержимого, его декомпозицию по уровням сложности, объему и дидактическим целям.

На этом этапе происходит формирование компетентностно-ориентированного учебно-методического комплекса учебной дисциплины, в котором происходит:

1. Формулирование целей изучения дидактической единицы (дисциплины, раздела, темы, занятия и пр.).

2. Составление компетентностной модели обучающегося, в выбранном дидактическом поле, ориентирование содержания на требования ГОС и примерной программы общего курса.

3. Реализация основных дидактических возможностей обучения в электронной образовательной среде (распределенности учебного материала, наглядности, визуализации, связи теории и практики и др.).

4. Отбор и структурирование дидактического материала (выявление источников информации, анализ источников и отбор содержимого в соответствии с целями обучения; ранжирование и декомпозицию учебной информации по уровням сложности и объему).

5. Составление базы тестовых заданий с учетом требований, предъявляемых к уровню усвоения содержания дидактических единиц (алгоритмический, творческий и др.) и правил построения тестовых заданий.

Логический уровень представляет собой описание дидактического проектирования в соответствии с выбранной структурой представления и логикой изучения учебного материала в проектируемом курсе. На этом этапе происходит:

1. Построение структурно-логической схемы изучения учебной дисциплины в различных уровнях декомпозиции (в целом, выбранного раздела, темы, занятия).

2. Структурирование учебной информации в соответствии с составленной структурно-логической схемой, и с учетом курса (заголовок,

аннотация, рабочая программа, теоретические и практические занятия, итоговые тесты, литература, глоссарий и прочее).

3. Определение требуемого качества усвоения учебной информации студентами при изучении сетевого ЭУМК проектируемого дидактического поля в условиях ИКОС (указание исходного уровня качества усвоения перед началом обучения; указание критерия завершенности обучения внутри дидактических единиц разного уровня декомпозиции; определение связей внутри различных уровней декомпозиции дидактических единиц и с содержимым базы тестовых заданий).

Проектирование сетевого ЭУМК с функцией адаптивного тестирования на дидактическом и логическом уровне выполняет преподаватель учебной дисциплины.

Физический уровень связан с реальной разработкой адаптивного сетевого электронного учебно-методического комплекса, за которым следует ввод его в эксплуатацию, и оценивание эффективности его применения. На этом этапе необходимо произвести:

1. Выбор аппаратно-программной составляющей для развертывания ИКОС в условиях локального/глобального распределенного информационного ресурса.

2. Выбор инструментальной среды разработки сетевого ЭУМК.

3. Разработку спроектированного на предыдущих этапах адаптивного сетевого ЭУМК с учетом психофизиологических особенностей человека при эксплуатации им сетевого ЭУМК.

4. Реализацию в структуре сетевого ЭУМК по изучаемой дисциплине, на уровне усвоения отдельных дидактических единиц дидактического алгоритма индивидуализации обучения на основе адаптивных тестов.

5. Достижение заданного параметра усвоения учебного материала и овладение необходимыми компетенциями в процессе использования созданного ЭУМК.

Физический уровень проектирования не относится к компетенции преподавателя учебной дисциплины, в связи с этим для его реализации необходимо обеспечить привлечение специалистов соответствующей квалификации: программистов, инженера по знаниям, методистов, дизайнеров, сотрудников ГТ-службы учебного заведения, временно создаваемого творческого коллектива.

Основой для разработки сетевого курса является рабочая программа дисциплины, в которой практический интерес представляет пункт, в котором приведено название разделов дисциплины и содержимое. Названия разделов при создании курса должны соответствовать названиям модулей, которые подлежат разработке внутри курса, а описание содержимого раздела будет основой для их наполнения.

При разработке сетевого ЭУМК дисциплины необходимо придерживаться следующего порядка действий:

1. Подготовить необходимую информацию для разработки компонентов модуля, проанализировать ее и декомпозировать в соответствии с рассматриваемыми понятиями.

2. Выделить дидактические единицы модуля и построить структурно-логическую схему в соответствии с материалом лекции.

3. Разработать базу тестовых вопросов, которую впоследствии можно будет использовать для разработки тестов промежуточного контроля и

для встраивания тестовых вопросов в теоретический материал курса по адаптивному алгоритму индивидуализации обучения.

4. В каждом модуле создать название, которое будут соответствовать названию раздела из рабочей программы, а также добавить краткое содержание раздела и задачи темы.

5. Разработать теоретическое занятие непосредственно в электронной образовательной среде вуза.

6. Разработать презентацию к теоретическому занятию, с учетом дидактических требований к визуализации информации на дисплее, используя контраст, логические ударения и прочее.

7. Разработать тест промежуточного контроля усвоения учебного материала из ранее созданных тестовых вопросов.

8. Создать глоссарий к модулю.

9. Проверить работоспособность модуля переключившись к роли Student.

10. Подготовить руководство пользователя и разместите его в виде инструкции к модулю.

Модульная структура содержания ЭУМК позволяет использовать модули в разном сочетании, моделировать индивидуальную образовательную траекторию студента. Кроме того, модульная компоновка контента позволяет оперативно и без больших материальных затрат обновлять содержание ЭУМК.

В разрабатываемом модуле курса дидактические единицы учебного содержания могут быть представлены презентацией, теоретическим занятием, тестом промежуточного контроля знаний и др.

Для того чтобы произвести разработку структурно-логической схемы теоретического занятия с элементами адаптивного тестирования необходимо декомпозировать отобранный теоретический материал.

Связь должна быть такой, чтобы в случае правильного ответа переадресация должна быть сделана на следующий вопрос, и так пройдя вопросы переход должен быть сделан на следующую страницу теоретического материала лекции. Если же на тестовой вопрос будет дан не верный ответ, то должен происходить переход на нужную страницу теоретического материала для углубленного изучения (рис. 1).

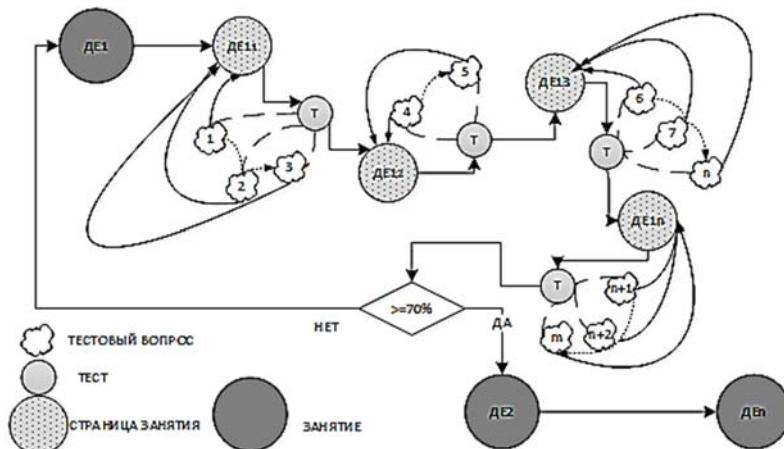


Рис. 1. Структурно-логическая схема занятия, где  
ДЕ<sub>1</sub> – теоретическое занятие модуля №1, ДЕ<sub>11</sub>, ДЕ<sub>12</sub>, ДЕ<sub>1n</sub> – страницы теоретического материала лекционных занятий модуля, Т – тестовые вопросы, которые соединяют страницы теоретического материала лекции.

Важно понимать, что сетевой ЭУМК – это универсальный образовательный ресурс, который способен поддерживать процесс обучения на всех его этапах и при организации различных форм обучения, в связи с чем, при разработке руководства пользователя целесообразно рассмотреть возможности сетевого ЭУМК с точки зрения эксплуатации студентом и преподавателем, а также с точки зрения использования различных конструктивных блоков курса (информационный, учебного содержания, коммуникационный, контрольный).

Для понимания методики применимости сетевого ЭУМК в рамках образовательного процесса целесообразно произвести моделирование технологии адаптивного обучения в электронной образовательной среде вуза на унифицированном языке объектно-ориентированного моделирования *UML* (англ. *Unified Modeling Language*). Применение спецификации языка *UML* позволяет строить пригодные для восприятия всеми категориями пользователей (преподаватель, программист и т. п.), и дальнейшей программной реализации различных по детализации диаграмм.

Рассмотрим подробно и последовательно состав общей концептуальной модели, которая является исходной для построения всех остальных диаграмм – диаграмму вариантов использования (англ. *usecasediagram*), на которой отражены отношения, существующие между актерами и вариантами использования.

Актерами (Пользователями) адаптивного сетевого ЭУМК могут быть: Администратор, Студент, Преподаватель и Гость (потенциальный пользователь). Представленная иерархия на рисунке 2, свидетельствует о том, что каждый актер представляет собой пользователя адаптивного сетевого ЭУМК, имеющего свои варианты использования сетевого ЭУМК в учебном процессе,

но при этом каждый из них наследует общие для всех варианты использования, присущие актеру Пользователь.

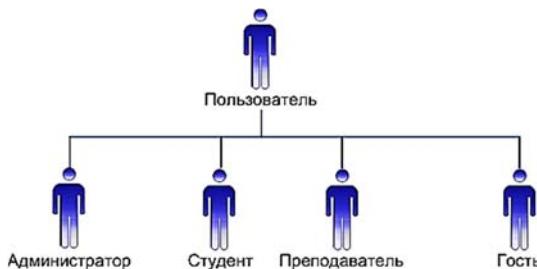


Рис. 2. Иерархия пользователей адаптивного сетевого ЭУМК в ИКОС

Вариантами использования адаптивного сетевого ЭУМК актером Пользователь (рис. 3) являются: ВИ-01 – Просмотр стартовой страницы портала; ВИ-02 – Возможность перехода на справочные ресурсы по гиперссылкам, размещаемым на стартовой странице; ВИ-03 – Вход в индивидуальное пространство пользователя; ВИ-04 – Запись на курс; ВИ-05 – Применение активных форм.

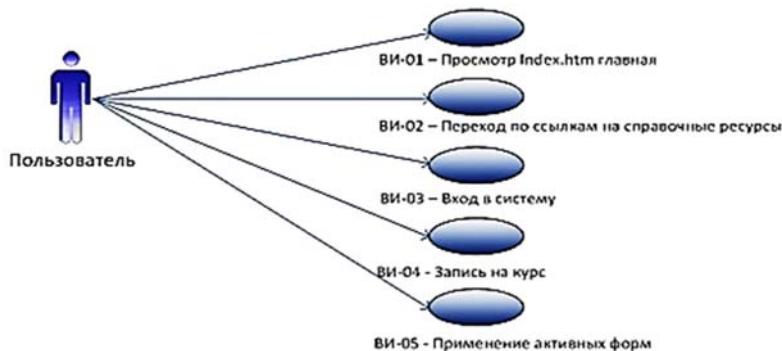


Рис. 3 Диаграмма вариантов использования актера Пользователь

Вариант использования ВИ-05 – «Применение активных форм» требует поясняющих инструкций:

- 05.1. – Форум;
- 05.2. – Чаты;
- 05.3. – Видеоканал;
- 05.4. – Новостная лента.

Для актера Гость, который является потенциальным пользователем либо в роли Студент, либо в роли Преподаватель предусмотрен только один вариант использования ВИ-06 – Регистрация на учебно-методическом портале (рис. 4). Кроме того, в силу иерархии пользователей адаптивного сетевого ЭУМК Гость наследует варианты использования ВИ-01–05.

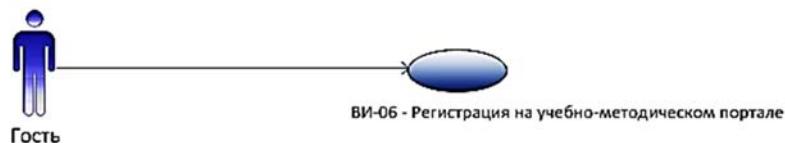


Рис. 4. Диаграмма вариантов использования актера Гость

Актер Студент в процессе адаптивного обучения средствами сетевого ЭУМК совершает следующие варианты использования: ВИ-07 – Загрузка и отправка на проверку файлов лабораторно-практических работ и самостоятельных работ; ВИ-08 – Просмотр дидактического контента; ВИ-09 – Контроль знаний; ВИ-10 – Просмотр журнала оценок и рекомендаций преподавателя (рис. 5).

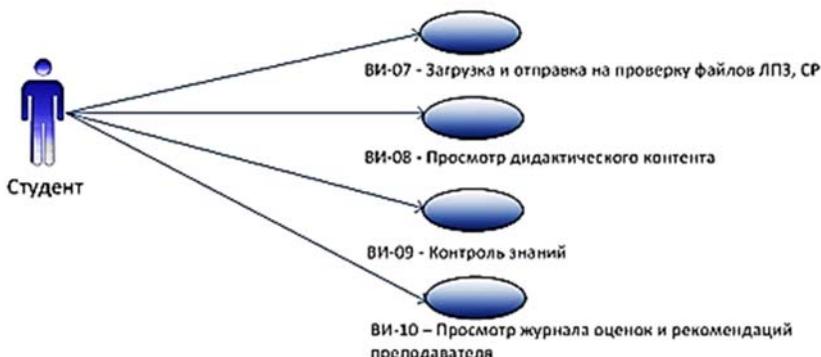


Рис. 5. Диаграмма вариантов использования актера Студент

Инструкция к варианту использования ВИ-08 – «Просмотр дидактического контента» позволяет классифицировать дидактический контент сетевого ЭУМК:

- 08.1 – Занятия (теоретические);
- 08.2 – Задания на самостоятельную работу;
- 08.3 – Задания на лабораторно-практические занятия;
- 08.4 – Электронные презентации;
- 08.5 – Видеоролики.

Инструкция к варианту использования ВИ-09 – «Контроль знаний» позволяет выделить виды и формы контроля уровня усвоения учебного материала:

- 09.1 – Входное тестирование;
- 09.2 – Модульное тестирование (в том числе и адаптивное тестирование);
- 09.3 – Кроссворды;
- 09.4 – Итоговое тестирование.

Вариант использования ВИ-10 – «Просмотр журнала оценок» определяет содержимое журнала оценок студента:

- 10.1 – Результаты тестирования (в автоматическом режиме либо по пятибалльной шкале, либо 100-балльной);
- 10.2 – Результаты проверки выполнения самостоятельной работы (оценка выставляется преподавателем, по заранее определенному критерию оценивания);
- 10.3 – Результаты проверки лабораторно-практических заданий (оценка выставляется преподавателем, по заранее определенному критерию оценивания);
- 10.4 – Текущий материал (согласно технологии адаптивного тестирования, как составного элемента теоретических занятий);
- 10.5 – Комментарии преподавателя, с целью мотивирования студента к исправлению допущенных ошибок (ВИ-15).

Актер Преподаватель реализует следующие варианты использования (рис. 6): ВИ-11 – «Управление календарём событий», который предусматривает возможность добавления событий, таких как сроки сдачи самостоятельной работы, прохождение тестирования и другие в различных вариантах назначений:

- 11.1 – Назначение на курс;
- 11.2 – Назначение на группу;
- 11.3 – Назначение на поток;
- 11.4 – Назначение индивидуально.



Рис. 6. Диаграмма вариантов использования актера Преподаватель

Следующий вариант использования актером Преподаватель учебно-методического портала – ВИ-12 – «Создание структуры курса» связан с инструкциями:

- 12.1 – Добавление тематического пространства модулей, т.е. создание пустой структуры курса учебной дисциплины;
- 12.2 – Добавление элементов курса в каждом модуле (пустые ссылки на тестовые задания, презентации, теоретические занятия и другие элементы).

Вариант использования ВИ-13 – «Заполнение структуры курса содержанием» предусматривает размещение файлов курса на сервере учебно-методического портала через интерфейс пользователя в виде:

- 13.1 – Занятия;
- 13.2 – Задания на СР и ЛПЗ;
- 13.3 – Тестовые задания;
- 13.4 – Презентации;
- 13.5 – Видеоролики.

Вариант использования ВИ-14 – «Оценивание результатов» связан с применением инструментов оценивания знаний внутри сетевого ЭУМК в ИКОС в плане реализации следующих инструкций:

- 14.1 – Формирование тестов;
- 14.2 – Назначение критериев оценивания;
- 14.3 – Рубежное оценивание ЛПЗ, СР;
- 14.4 – Адаптивное тестирование.

Варианты использования актера Администратор (рис. 7) не имеют дидактического смысла, и функционально отражают техническую поддержку пользователей учебно-методического портала, в связи с этим они детально не будут рассмотрены при моделировании предметной области: ВИ-16 – Администрирование портала; ВИ-17 – Управление группами пользователей; ВИ-18 – Создание пустых курсов; ВИ-19 – Управление файлами пользователей.

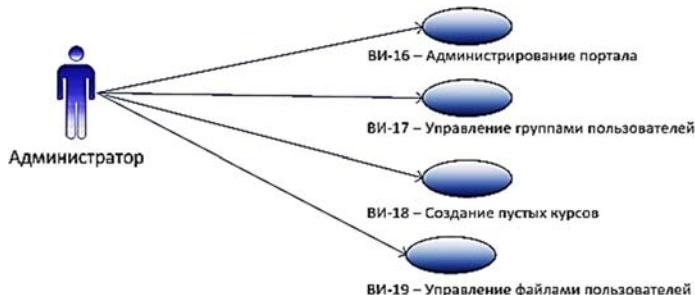


Рис. 7. Диаграмма вариантов использования актера Администратор

Очень важно отметить, что в понятие «Актер», согласно спецификации UML, входят не только люди, но и компьютерные системы и процессы, поэтому при моделировании технологии адаптивного обучения обязательно необходимо рассмотреть варианты использования электронной образовательной среды вуза и процесса выбора образовательной траектории на основе адаптивных тестов.

Выбор образовательной траектории должен быть основан на реализации следующих вариантов использования: ВИ-20 – Предоставление к изучению дидактических единиц (ДЕ) выбранного модуля курса; ВИ-21 – Предоставление тестового задания, соответствующего уровня усвоения ( $\alpha_1$ ,  $\alpha_2$ ,  $\alpha_3$ ,  $\alpha_4$ ); ВИ-22 – Оценивание правильности ответа на тестовое задание; ВИ-23 – Переадресация к ДЕ, не усвоенной по результатам выполнения тестового задания; ВИ-24 – Вывод оценки усвоения ДЕ модуля курса; ВИ-25 – Изменение уровня сложности усвоения ДЕ модуля курса;

ВИ-26 – Переадресация к модулю курса, в соответствии со структурно-логической схемой изучения учебной дисциплины.

Применение в учебном процессе электронной образовательной среды вуза реализует следующие варианты использования: ВИ-27 – Ручная регистрация студентов; ВИ-28 – Авторегистрация студентов; ВИ-29 - Создание неограниченного количества учебных групп; ВИ-30 – Иерархическое размещение контента; ВИ-31 – Поиск контента; ВИ-32 – Поддержка деятельностиного подхода в обучении; ВИ-33 – Поддержка интерактивности обучения; ВИ-34 – Индивидуализация обучения; ВИ-35 – Поддержка средств мультимедиа в обучении; ВИ-36 – Разнообразные средства контроля и самоконтроля успеваемости студентов; ВИ-37 – Подключение внешних баз данных и использование Smart-технологий; ВИ-38 – Документирование самостоятельной работы студентов.

Применение в учебном процессе адаптивных сетевых электронных учебно-методических комплексов позволяет по-новому организовать учебную деятельность студентов и преподавателей. У студентов появляется больше мотивации к познавательной деятельности, учебные материалы становятся более доступными вне зависимости от времени, территориальной удаленности, открываются широкие возможности для самоконтроля.

Важно понимать, что сетевой ЭУМК – это универсальный образовательный ресурс, который способен поддерживать процесс обучения на всех его этапах, и при выборе тех или иных методических приемов использования сетевого ЭУМК следует придерживаться принципа педагогической целесообразности и обоснованности.

### **Список литературы**

1. Буч Г. Язык UML [Текст]: Руководство пользователя / Г. Буч, Дж. Рамбо, А. Джекобсон. – М.: ДМК Пресс, 2007. – 489 с.
2. Васильев В.И. Основы культуры адаптивного тестирования [Тест] / В.И. Васильев, Т.Н. Тягунова. – М.: Изд-во ИКАР, 2003. – 584 с.
3. Михайленко О.А. Индивидуализация обучения студентов на основе адаптивного тестирования в информационно-коммуникационной среде вуза / О.А. Михайленко, Е.В. Щедрина // Педагогическая информатика. – М.: Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А. Шолохова, 2013. – №3.
4. Михайленко О.А. Электронный учебно-методический комплекс: Методические рекомендации и материалы по разработке и применению в заочном агроБразовании [Текст] / О.А. Михайленко; Рос. гос. аграр. заоч. ун-т. – М., 2006.
5. Щедрина Е.В. Формирование и методика применения сетевого ЭУМК «Информатика» [Текст] / Е.В. Щедрина // Вестник ФГБОУ ВПО МГАУ; Теория и методика профессионального образования / Под ред. П.Ф. Кубрушко. – Вып. 4 (49). – М.: ФГБОУ ВПО МГАУ, 2011. – С. 154–175.
6. Фокин Р.Р. Объектно-ориентированные технологии в образовании [Текст] / Р.Р. Фокин. – СПб.: Изд-во ЛГОУ, 1999. – 208 с.

---

**Щедрина Елена Владимировна** – канд. пед. наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева», Россия, Москва.

---

Для заметок

*Научное издание*

**РАЗВИТИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск 3

Монография

Чебоксары, 20 декабря 2018 г.

Редактор *Л.А. Абрамова*

Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Максимова*

Подписано в печать 29.12.2018 г.

Дата выхода издания в свет 16.01.2019 г. Формат 70x100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 8,6025. Заказ 2702. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

[info@phsreda.com](mailto:info@phsreda.com)

<https://phsreda.com>

Отпечатано в ООО «Типография «Перфектум»

428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 52